

İLKÖĞRETİM ÖĞRETMENLERİNİN ALTERNATİF ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME ARAÇLARINA İLİŞKİN YETERLİKLERİ VE HİZMET İÇİ EĞİTİM İHTİYAÇLARI

Soner Mehmet ÖZDEMİR*

Öz

Bu çalışmada, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarına yönelik yeterlikleri ve hizmet içi eğitim ihtiyaçları incelenmiştir. Örneklem grubunu Kırıkkale İli Merkezinde görev yapan 337 ilköğretim öğretmeni oluşturmuştur. Çalışmanın bulguları göstermiştir ki, öğretmenlerin kendilerini en çok yeterli gördükleri alternatif ölçme ve değerlendirme araçları, gözlem, performans görevi/ödevi, öz değerlendirme ve sunum değerlendirme iken, kendilerini en az yeterli gördükleri araçlar ise yapılandırılmış grid, tanılayıcı dallanmış ağaç, rubrik (dereceli puanlama anahtarı) ve tutum ölçekleridir. Ayrıca, öğretmenlerin görev yaptıkları öğretim kademesi ve kıdemlerine göre alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarına ilişkin yeterlik düzeyleri arasında anlamlı farklılıklar varken, cinsiyet bakımından ise görüşler arasında anlamlı düzeyde farklılıklar bulunmamıştır. Öğretmenler alternatif ölçme ve değerlendirme araçları içinde en fazla tanılayıcı dallanmış ağaç, yapılandırılmış grid ve rubrik konusunda hizmet içi eğitime ihtiyaç duyduklarını belirtmiştir.

Anahtar Sözcükler: Yeni ilköğretim programları, alternatif ölçme ve değerlendirme araçları, ilköğretim öğretmenleri, yapılandırmacılık.

Abstract

This study examines elementary teacher competencies and inservice training needs in using alternative measurement and assessment tools. Participants included 337 elementary teachers working at schools located in central Kırıkkale. The findings showed that while teachers felt most competent in using the alternative assessment tools of observation, performance tasks, self assessment and presentations, they felt least competent in using structured grids, diagnostic trees, rubrics and attitude scales. While competency levels in using alternative assessment tools varied meaningfully with respect to the stage of school they were working at and their seniority, no such difference was found with respect to gender. Teachers stated that they needed inservice training with the alternative assessment tools of diagnostic trees, structured grids and rubrics.

Keywords: New elementary curricula, alternative measurement and assessment tools, elementary teachers, constructivism.

Eğitim programlarının ve okullardaki öğrenme-öğretme etkinliklerinin etkili olup olmadığını ya da ne düzeyde başarılı olduğunu gösteren en önemli göstergelerden birisi ölçme ve değerlendirme sonuçlarıdır. Günümüzde pek çok okul ya da eğitim kurumu, nitelikli eğitim hizmeti verdiklerini veya kaliteli bir okul olduklarını göstermek amacıyla yerel ya da ulusal düzeydeki ölçme-değerlendirme sonuçlarını kullanmaktadır. Burada elbette önemli olan husus, öğrencilerin sadece belli bir süre ve test yöntemi ile sınırlı olan çeşitli sınavlarda gösterdikleri performanslar değil, onların aynı zamanda öğrenme-öğretme süreçlerinde ilgi, yetenek ve gereksinimleri doğrultusunda farklı alanlarda ve durumlarda ortaya koydukları performanslar ve ürünlerdir. Bu bakımdan, ölçme ve değerlendirme ögesi eğitim programlarının en dikkatli ve sistematik biçimde geliştirilmesi gereken bileşenlerinden birini oluşturmaktadır.

Öğrenme-öğretme süreçlerinde ölçme ve değerlendirme yapmanın çok sayıda nedeni ve amacı vardır. Turgut'a (1984) göre, uygulanan bir eğitimin başarılı olup olmadığını, başarılı ise ne derecede ve hangi öğrenciler için başarılı olduğunu bilmesi beklenir. Eğitim işlemi devam ederken, başarısızlığın ve başarısız bireylerin erken tanınması, önlem alınmasını kolaylaştırır. Başarı derecesinin bilinmesi ve başarısızlık hallerinin ortaya çıkarılması, ileride girilecek benzer eğitim etkinliklerinin daha gerçekçi esaslarla planlanmasına yardım eder. Parkay (2006) ise öğretim sürecinde; 1. öğrencilerin öğretilen materyali ne düzeyde öğrendiklerini belirlemek, 2. öğrencilerin öğrenmesini sağlayan geri dönüt türlerini belirlemek, 3. öğretmenlerin etkililiğini geliştirmek için stratejiler geliştirmek ve 4. öğrencilerin belirli performans düzeylerine ulaşmış olup olmadığını belirlemek amacıyla ölçme ve değerlendirme yapıldığını belirtmektedir. Ölçme ve değerlendirmenin özellikle öğrenci, öğretmen ve öğretim uygulamalarına yönelik kullanış amaçları ise şu şekilde sıralanabilir (Baykul, 2000; Atkin, 2001; Popham, 2003; Akt: Bahar, Nartgün, Durmuş ve Bıçak, 2009): 1. Öğrenciyi tanıma ve öğretim sürecine yerleştirme, 2. Öğrencilerin öğrenme düzeylerini tespit ederek öğretimde karşılaşılan güçlük, eksiklik ve hataları ortaya koyma, 3. Öğretim hizmetinin etkililiğini değerlendirme, 4. Öğrencileri yönlendirme ve, 5. Öğrenci başarısının düzeyini belirlemedir.

Buna göre, ölçme ve değerlendirme uygulamalarının amacı sadece öğrencilere not vermek veya bir dersten geçip geçmeme durumunu saptamak değil, öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alarak yeteneklerini ortaya çıkarmak, onları ilgi, ihtiyaç ve yeteneklerine göre uygun biçimde yönlendirmek, öğrencilerin süreç boyunca karşılaştıkları güçlükleri ve yetersizlikleri belirlemek ve bunları

düzeltelemeye çalışmak, verilen öğretim hizmetinin niteliğini ortaya koymak vb. olmalıdır.

Oysa, öğretmenler uzun yıllar öğrencilerinin kitaplarda yazılan ve sınıfta anlatılan bilgi ve becerileri ne derece kazandıklarını belirlemeye dönük başarı testlerinin geliştirilmesiyle ilgilenmişlerdir. Bu yolla öğrencilerin ancak hatırlama ya da ezberleme gerektiren alt zihinsel becerileri ölçülebilmemiş ve ölçme sonuçları öğrencilerin sınıflarını geçip geçmediklerini belirlemek amacıyla kullanılmıştır. Fakat, günümüzde bilgi ve teknolojinin gelişmesi ve bilgi teknolojisine dayalı araçların yaygınlaşmasıyla eğitimde de bazı anlayışların değişmesi kaçınılmaz olmuştur. Bu durum, bilginin depolanmasına önem veren eğitim anlayışından, bilgi ve becerilerin yeni durumlarda, özellikle gerçek yaşam durumlarında kullanılmasına önem veren bir eğitim anlayışına doğru yönelmenin de ateşleyicisi olmuştur (Kutlu, 2002). Öğrenme alanında ve eğitim süreçlerindeki geleneksel, yaygın anlayışı değiştiren ve öğretmen merkezli bir odaktan öğrenci merkezli bir odağa doğru yönelimi ateşleyen yaklaşımlardan biri yapılandırmacılıktır. Arslan'a (2007) göre bir öğrenme felsefesi olarak yapılandırmacılık 18. yy. İtalyan düşünürü G. Vico, Fransız düşünür Jean-Jacques Rousseau ve Alman filozof I. Kant'a kadar dayandırılmaktadır. Daha pek çok kişi bu yaklaşım üzerine çalışmış olsa da eğitimde ve çocuk gelişiminde uygulanması açısından yapılandırmacılık üzerine ışık tutan önde gelen kişiler 20. yüzyılın düşünürleri olan John Dewey, Jean Piaget, Bruner ve Vygotsky olmuştur.

Öğrenme geleneksel yaklaşımda bir taklit etme etkinliği olarak düşünülmekte ve bu süreçte öğrenciler bilgiyi sözel olarak ya da testler veya sınavlarla tekrarlamakta, taklit etmekte, yeni bir biçimde sunmaktadır. Buna karşın, yapılandırmacı öğretim uygulamaları öğrenenlere yeni bilgiyi özümsemelerine ve yeniden şekillendirmelerine veya dönüştürmelerine yardımcı olmaktadır. Bu dönüşüm veya yapılandırma işlemi yeni anlayışların oluşturulması yoluyla gerçekleşmekte ve bu şekilde yeni bilişsel yapıların ortaya çıkması sağlanmaktadır (Jackson, 1986; Gardner, 1991, Akt. Brooks ve Brooks, 1999). Yapılandırmacılık kuramına göre, öğrenme gelişmenin sonucu değildir, öğrenme bir gelişmedir ve öğrenme öğrenenin buluş ve öz düzenlemesini gerektirir. Yapılandırmacılığa göre, öğrenciler bilgi ve anlayışları kendilerine sunulan veya aktarılandan ziyade, kendi anlayışlarını oluşturmak suretiyle yapılandırır. Yeni öğrenmeler geçmiş kavrayışlara/anlayışlara bağlıdır. Bir başka deyişle, öğrenci kendisine sunulan verilerden bilgiyi çıkartarak yapılandırır. Öğrencinin bilgiyi yapılandırmak için araçlara yani stratejilere gereksinimi vardır. Ayrıca, öğrenme sosyal etkileşimle

gelişir ve otantik öğrenme etkinlikleri anlamlı öğrenmeyi destekler (Eggen ve Kauchak, 2001; Ültanır, 2003; Fosnot ve Perry, 2005). Yapılandırmacı öğrenme süreçlerinde, öğrencinin araştırarak, karar vererek, işbirliği yaparak, yüksek düzeyde düşünme becerilerini ve yaratıcılığını kullanarak kendi ürününü üretmesi beklenir. Öğrenciler kendi öğrenmelerinden sorumludur, çevreden edindikleri bilgilere zihinlerinde anlam verir ve bu nedenle de öğretimde aktiftirler (Demirci, 2009). Bu tür eğitsel ortamlar sayesinde bireyler, zihinlerinde daha önce yapılandıkları bilgilerin doğruluğunu sınıma, yanlışlarını düzeltme ve hatta önceki bilgilerinden vazgeçerek yerine yenilerini koyma fırsatı elde ederler (Yaşar, 1998).

Bununla birlikte, yapılandırmacı öğrenme ortamlarında öğretmenlerin de rol ve işlevleri öğrencilere bilgileri tek yönlü ve su götürmez biçimde aktaran otoriteler olmaktan çıkıp, öğrencilere gerekli ve uygun öğrenme olanakları ve fırsatları oluşturan, öğrencilerin girişimciliğini destekleyen, rekabet etmek yerine işbirliğini teşvik eden, öğrencilere düşündüren sorulan soran, onların eleştirel, yaratıcı, sorgulayıcı, bilimsel ve analitik düşünen bireyler olmalarına yardımcı olan ve ilgi, istek ve yetenekleri doğrultusunda öğrencilerin yönlendirilmesinde rehberlik yapan bir kolaylaştırıcı rolünde olmaları beklenmektedir.

Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının üzerinde en çok durduğu ve önem verdiği unsurlardan biri öğrencilerin öğrenmelerinin belirlenmesi ve değerlendirilmesidir. Değerlendirme yapılandırmacı öğrenme sürecinin her aşamasının temel bütüncül parçalarından biridir. Bu süreçte öğretmenler öğrencilerin ihtiyaçlarının, gelişim düzeylerinin ve ilgilerinin değerlendirilmesi üzerine temellendirilen bir durum tasarımı yaparlar. Öğretmenler yapılandırmacı öğrenmeye dayalı bir öğrenme-öğretme sürecinde, öğrencilerin hali hazırda neler bildikleri ile ne öğrenmek istedikleri arasında köprü oluşturacak basit bir değerlendirme ortamı tasarlarlar (Gagnon ve Collay, 2001). Selley'e (1999) göre, yapılandırmacılıkta değerlendirme, test edilen bilgiyi hatırlamak yerine bilgiyi yeni durumlara uygulama, açıklama ve tahminleri içermektedir (Akt. Yurdakul, 2008). Reeves ve Okey (1996) yapılandırmacı öğrenme ortamlarının bireylerin hem ne öğrendikleri hem de nasıl öğrendikleri ile ilgili olduğunu öne sürmektedir ve yapılandırmacı öğrenme ortamlarının sözlü bilgiler, temel beceriler, yüksek düzeyde problem çözme, bilişsel stratejiler ve tutumları içeren ve öğrenme etkinliklerinde odak noktasının uygulama ve bilginin aktif kullanımı üzerine olduğu çoklu öğrenme düzeylerine göre tasarlanabileceğini belirtmektedir. Ayrıca, yapılandırmacı ölçme ve değerlendirmede ölçme ve değerlendirme öğrenme sürecine adapte edilir, sonuçtan çok öğrencinin yaşadığı öğrenme süreci çeşitli ölçme ve değerlendirmelerle ölçülür

ve öğrenci hakkında buna göre bir kanaate ulaşılır. Bunun yanında, öğrenme sürecinde grup çalışmaları değerlendirilmekte, öğrencilerin başarılarının değerlendirilmesi onların ortaya koydukları her türlü ürün ve sınıf içi durumları göz önünde bulundurularak yapılmakta, bilimsel beceriler performansa dayalı ölçme değerlendirme ile değerlendirilmekte ve kişisel gelişim dosyaları yardımıyla öğrenciler bir dönem boyunca değerlendirilerek gelişimleri izlenmektedir (Semerci, 2001; Özden, 2005).

Kısaca, yapılandırmacı öğrenmede değerlendirme, belli bir konu, ünite veya dönem sonunda öğrencilerin ne kadar öğrendiklerini belirlemek amaçlı ürüne dayalı bir ölçme ve değerlendirme yerine, öğrencilerin çeşitli bilişsel, duyuşsal veya psiko-motor etkinlikler yoluyla öğrenme-öğretme süreci boyunca gösterdikleri gelişim düzeyini, güçlü ve zayıf yönlerini görme ve bunları düzeltmeye ya da geliştirmeye dayalı, öğrencilerin de bu sürece katılım gösterdiği süreç odaklı bir ölçme ve değerlendirme üzerine temellendirilmiştir. Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımında, bu bakımdan sadece ürün veya davranış eksenli (summative) değil, ürünle birlikte süreci de dikkate alan (formative) bir değerlendirme anlayışı hâkimdir. Bu değerlendirme yaklaşımı, eğitimde ölçme ve değerlendirme ile ilgili alan yazında alternatif ya da tamamlayıcı değerlendirme (Popham, 1988; Kutlu, Doğan ve Karakaya, 2008; Bahar ve diğerleri, 2009; Özçelik, 2010) olarak adlandırılmaktadır.

Alternatif (tamamlayıcı) ölçme ve değerlendirme tek bir doğru cevabı olan çoktan seçmeli testlerin de içinde bulunduğu geleneksel değerlendirme dairesinin dışında kalan tüm değerlendirme etkinliklerini kapsar ve daha fazla otantik (gerçek hayatla ilişkili) ve öğrenci merkezlidir. Ürün kadar sürecin de değerlendirilmesini dikkate alan alternatif değerlendirmelerde öğrencilerin yüksek düzeydeki düşünceleri, problem çözme ve yaratıcılıkları ön plana çıkarılır. Çoklu cevaplar, stratejiler ve oluşturulan süreç öğretmen tarafından değerlendirilir, onaylanır ve ödüllendirilir (Bahar ve diğerleri, 2009). Alternatif değerlendirmede; öğrenciler bilginin yapılandırıcıları olarak görülür, sınıfta otantik ve durumsal bir değerlendirme yapılır, dinamik ve süreklilik arz eden bir değerlendirme süreci vardır, öğrencilerin öz değerlendirme ve yansıtma aracılığıyla güçlendirilmesi amaçlanır. Alternatif değerlendirme geleneksel öğrenci pasifliği paradigmasını değiştirme potansiyeline sahiptir ve bunun yerine öğrenci inisiyatifini, öz disiplini ve tercihi koyar (Janisch, Liu ve Akrofi, 2007).

Literatürde alternatif değerlendirme süreçlerinde kullanılan pek çok ölçme ve değerlendirme yöntem ve araçları bulunmaktadır. Bunlardan bazıları (Reeves ve Okey, 1996; Scott, 2000; Dunn, 2002; Jacobsen, Eggen ve Kauchak, 2002; Tekin,

2003; Alıcı, 2008; Bıçak, 2008; Kutlu ve diğerleri, 2008; Bahar ve diğerleri, 2009): Öğrenci ürün (seçki) dosyası (portfolyo), performans görevi/ödevi ve performans değerlendirme, proje, öz değerlendirme, akran değerlendirme, grup değerlendirme, gözlem, görüşme, poster, sunum değerlendirme, dereceli puanlama anahtarları (rubrik), yapılandırılmış grid, tanılayıcı dallanmış ağaç, kelime ilişkilendirme, kavram haritası, kontrol listeleridir. Bu ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının temelinde öğrencilerin özelliklerine uygun olarak hem sürecin hem de ürünün ölçülüp değerlendirildiği çoklu değerlendirme yaklaşımı bulunmaktadır.

MEB tarafından 2004 yılında geliştirilen ve 2005-2006 yılından itibaren uygulanmaya başlayan ilköğretim programlarında yapılandırmacılığın temel öğrenme-öğretme yaklaşımı olarak benimsendiği ve ölçme-değerlendirme süreçlerinin de bu çerçevede tasarlandığı görülmektedir. Programların yeni ölçme ve değerlendirme yaklaşımının temel özellikleri şu şekilde açıklanmıştır (MEB, 2005:24): *“Programda sadece ürün değil, öğrenme süreçleri de değerlendirilir. Değerlendirme, öğrencilerin ne bilmediklerini değil, neyi bildiklerini görmek ve sahip oldukları becerileri, günlük yaşamda kullanma ve uygulayabilmelerine katkıda bulunan bir araçtır. Program, her öğrencinin kendini farklı yansıtabileceği düşüncesiyle değişik değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanmayı önerir. Bu amaçla, değerlendirmede öğretmenlerin halen kullandıkları klasik ölçme araçları (çoktan seçmeli, doğru-yanlış, eşleştirmeli testler, yazılı yoklamalar vb.) yanında, süreci değerlendirmek için: performans değerlendirmesini, öğrenci ürün dosyası hazırlanmasını, öğrencilerin duyuşsal gelişimlerini izlemeyi, derse yönelik tutum ve kendilerine güvenleri hakkında bilgi edinmek için ölçekler (görüşme, gözlem vb.) kullanılmasını da önermektedir”*.

Yukarıda genel olarak özetlenen ilköğretim programlarının ölçme değerlendirme uygulamalarının en göze çarpan yönlerinden biri özellikle öğrenci ürün dosyası ve performans değerlendirme vb. gibi alternatif ölçme değerlendirme araçlarının öğretmenler tarafından öğrenme-öğretme süreci boyunca kullanılmasının önemine işaret etmesidir. Programın tanıtımında vurgulandığı gibi, yapılandırmacılığa dayalı ve öğrenme sürecine odaklanan bir yaklaşımın izlenerek geliştirildiği bir öğretim programının ölçme ve değerlendirme sürecinin; öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alarak çok boyutlu biçimde değerlendirilmesini sağlayacak ve öğrencilerin öğrenme sürecinde kazandıkları bilgi, beceri, tutum, değer ve anlayışları günlük yaşamda kullanmalarına imkan sağlayacak ölçme ve değerlendirme araçlarının uygulandığı bir süreç olması gerekmektedir. Bu bakımdan, programların uygulayıcısı olan öğretmenlerin yapılandırmacı ölçme

değerlendirme anlayışı ve alternatif ölçme değerlendirme araçları hakkında doğru ve yeterli bilgi, beceri ve anlayışlara sahip olmaları beklenir.

Bu bağlamda, yürütülen bu çalışmada yapılandırmacılığa dayalı olarak geliştirilen öğretim programlarının en kritik öğelerinden biri olan ölçme ve değerlendirme kapsamında bulunan alternatif ölçme-değerlendirme araçlarına ilişkin ilköğretim öğretmenlerinin yeterlikleri ve hizmet içi eğitim ihtiyaçlarını belirlemek amaçlanmıştır. İlgili alan yazın incelendiğinde, bu konu ile ilgili olarak öğretmenlerin yeterliklerini ve hizmet içi eğitim ihtiyaçlarını ortaya koyan az sayıda çalışmanın olduğu, bu konuda yapılan çalışmaların çoğunun ise daha çok öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar, araçları kullanma düzeyleri ve genel görüşleri üzerine yoğunlaştığı görülmüş ve ilköğretim 1. ve 2. kademe öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarına yönelik yeterliklerini ve hizmet içi eğitim ihtiyaçlarını belirlemeye ilişkin bir çalışmanın yapılması düşünülmüştür. Buna göre, öğretmenlerin bu araçlara yönelik yeterlik düzeylerini ve hizmet içi eğitim ihtiyaçlarını ortaya koymanın hem ölçme-değerlendirme süreçlerindeki eksiklikleri gidererek öğretmenlerin daha nitelikli ve doğru biçimde değerlendirmeler yapmalarına yardımcı olmak bakımından, hem de hali hazırda uygulanan programların etkili ve başarılı olmasına ve programın öngördüğü nitelikli öğrenme kazanımlarının gerçekleştirilmesine katkı getirmesi bakımından önemli olduğu düşünülmektedir.

Araştırmanın alt problemleri şu şekilde belirlenmiştir:

1. İlköğretim öğretmenlerinin alternatif ölçme-değerlendirme araçlarına yönelik yeterlik düzeyleri nedir?
2. Öğretmenlerin alternatif ölçme-değerlendirme araçlarına ilişkin yeterlik düzeyleri; görev yaptıkları öğretim kademesine, cinsiyetlerine ve mesleki kıdemlerine göre farklılık göstermekte midir?
3. İlköğretim öğretmenlerinin alternatif ölçme-değerlendirme araçlarına yönelik hizmet içi eğitim ihtiyaçları nedir?

YÖNTEM

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Kırıkkale İli Merkezindeki 15 resmi ve 3 özel ilköğretim okulunda görev yapan 337 ilköğretim öğretmeni oluşturmaktadır. Bu öğretmenlerin 152'sini birinci kademe sınıf öğretmenleri, 185'ini de ikinci kademe

branş öğretmenleri oluşturmaktadır. 2008-2009 eğitim-öğretim yılında Kırıkkale il merkezinde 54 resmi ilköğretim okulunda ve 1 YİBO'da toplam 1397 öğretmen çalışmaktadır. Çalışma evreni içinde bulunan 15'i resmi ve 3'ü özel olmak üzere toplam 18 ilköğretim okulunda görev yapan öğretmenler tabakalı örnekleme yöntemi ile çalışma grubu olarak belirlenmiştir. Tabakalı örnekleme yöntemi ile evrendeki alt grupların örneklemede temsil edilmelerinin garanti altına alındığı ve daha küçük örneklemlerle daha temsili istatistiklere ulaşılabilirdiği (Balcı, 2006) için bu örnekleme yöntemi seçilmiştir. Çalışma grubu içine alınan okulların seçiminde farklı sosyo-ekonomik çevrede bulunmaları ve merkeze uzaklık mesafeleri dikkate alınmıştır. Çalışma grubunda bulunan 18 okuldaki öğretmene veri toplama aracı gönderilmiş ve ölçme aracını tam ve eksiksiz biçimde cevaplayan 337 öğretmenin vermiş olduğu cevaplar çalışmanın verilerini oluşturmuştur.

Çalışma grubunda bulunan öğretmenlerin demografik bilgileri incelendiğinde, öğretmenlerin %90,8'i resmi, %9,2'si ise özel ilköğretim okulunda görev yapmaktadır. Öğretmenlerin %48,7'si kadın, %51,3'ü erkek öğretmenden oluşmaktadır. Bunun yanında, öğretmenlerin %45,1'i birinci kademe sınıf öğretmeni, %54,9'u ise ikinci kademe branş öğretmeni olarak görev yapmaktadır. Ayrıca katılımcıların %19,9'u 1-5 yıl, %21,1'i 6-10 yıl, %20,8'i 11-15 yıl, %15,1'i 16-20 yıl ve %23,1'i ise 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahiptir.

Veri Toplama Aracı

Betimsel yöntem kullanılarak yapılan bu çalışmada veriler, alternatif ölçme-değerlendirme araçlarına ilişkin ilköğretim öğretmenlerinin yeterli düzeylerini ve hizmet içi eğitim ihtiyaçlarını belirlemeye yönelik bir ölçme aracıyla geliştirilmiştir. Ölçme aracının geliştirilmesi sürecinde öncelikle konuyla ilgili alan yazın incelenmiştir. İlgili alan yazın ve 2004 yılında geliştirilen yeni ilköğretim programlarında öğretmenlerin uygulaması için belirtilen alternatif ölçme araçları dikkate alınarak, ölçme aracında 14 alternatif ölçme aracının bulunmasına karar verilmiştir. Geliştirilen ölçme aracı üç bölümden oluşmuştur. İlk bölüm öğretmenlerin kişisel bilgilerini içerirken, ikinci bölüm öğretmenlerin ölçme aracında bulunan 14 alternatif ölçme aracına ilişkin yeterli düzeylerini, üçüncü bölüm ise bu alternatif ölçme araçlarından hangilerine ilişkin hizmet içi eğitime ihtiyaç duyduklarına yönelik maddeler yer almıştır.

Geliştirilen ölçme aracının kapsam geçerliği için Kırıkkale İlindeki bir ilköğretim okulunda görev yapan bir grup öğretmen ile Kırıkkale Üniversitesi

Eğitim Fakültesinden öğretim elemanlarının görüşlerine başvurulmuştur. Uzman görüşlerine dayalı olarak gerekli düzeltmeleri yapılan veri toplama aracının ikinci bölümünde yer alan yeterlikle ilgili 14 maddenin yapı geçerliği için faktör analizi yapılmış, güvenilirliği içinse Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı hesaplanmıştır. Ön uygulamada, faktör analizi ile ilgili olarak yapılan temel bileşenler analizinde ölçme aracındaki maddelerin tek boyut altında toplandığı görülmüş ve açıklanan toplam varyans % 44,985 olarak bulunmuştur. Tek boyut altında toplanan 14 maddenin faktör yükleri ,573 ile ,755 arasında gerçekleşmiştir. Buna göre, veri toplama aracının tek boyutlu bir yapıda olduğu ve yapı geçerliği bakımından uygulanabilir olduğu söylenebilir.

Maddelerin güvenilirlik katsayılarını belirlemek için yapılan Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı sonuçlarına göre ise, ölçme aracındaki maddelerin madde toplam korelasyonları ,5004 ile ,6972 arasında çıkmış, ölçeğin tümüne yönelik iç tutarlık katsayısı ise ,9040 olarak hesaplanmıştır. Buna göre, güvenilirlik analizi sonuçlarına dayalı olarak ön uygulamadan elde edilen ölçümlerin güvenilirliğinin oldukça yüksek olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin ölçme aracında bulunan alternatif ölçme araçlarına yönelik yeterlik düzeyleri için beş seçenekli bir aralık belirlenmiştir. Bunlar: (1) hiç yeterli değilim, (2) biraz yeterliyim, (3) kısmen yeterliyim, (4) oldukça yeterliyim ve (5) çok yeterliyim. Seçenek aralıkları ise aşağıdaki gibi belirlenmiştir (Tekin, 2003): (1) hiç yeterli değilim 1.00-1.80, (2) biraz yeterliyim 1.81-2.60, (3) kısmen yeterliyim 2.61-3.40, (4) oldukça yeterliyim 3.41-4.20, (5) çok yeterliyim 4.21-5.00.

Verilerin Analizi

Çalışmada uygulanan ölçme aracından elde edilen demografik veriler üzerinde frekans ve yüzde hesaplanmıştır. Öğretmenlerin ölçme aracında bulunan alternatif ölçme araçlarına ilişkin yeterlik düzeylerini betimlemede aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerinden, öğretmenlerin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarını belirlemede de yine frekans ve yüzdeden yararlanılmıştır. Ayrıca, öğretmenlerin alternatif ölçme araçlarına yönelik yeterliklerinin görev yaptıkları öğretim kademesine ve cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymada bağımsız gruplar t testi, kıdemlerine göre farklılık olup olmadığını belirlemede ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. ANOVA testinde gruplar arasında çıkan anlamlı farklılıklarda farkın hangi gruplar arasında olduğunu

belirlemek için LSD testi yapılmıştır. Karşılaştırmalı analizlerde, kategoriler arasındaki farklılıklarda anlamlılık düzeyi 0.05 olarak alınmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde, çalışmanın örnekleminde yer alan ilköğretim öğretmenlerinin alternatif ölçme-değerlendirme araçlarına ilişkin yeterlikleri, söz konusu araçlara ilişkin yeterliklerinin öğretim kademesine, cinsiyete ve kıdeme göre farklılaşıp farklılaşmadığına yönelik karşılaştırmalar ve öğretmenlerin bu araçlara yönelik hizmet içi eğitim ihtiyaçlarına ilişkin bulgular yer almaktadır.

Tablo 1'de öğretmenlerin alternatif ölçme-değerlendirme araçlarına ilişkin yeterlik düzeylerine ilişkin bulgular verilmiştir.

Tablo 1.

Öğretmenlerin Alternatif Ölçme-Değerlendirme Araçlarına İlişkin Yeterlik Düzeyleri

Alternatif ölçme-değerlendirme araçları	N	\bar{X}	S
Öğrenci ürün dosyası	336	3,42	0,87
Proje değerlendirme	335	3,62	0,77
Performans görevi/ödevi	333	3,93	0,75
Gözlem	335	3,97	0,78
Sunum değerlendirme	335	3,74	0,82
Öz değerlendirme	334	3,76	0,79
Akran değerlendirme	334	3,59	0,87
Rubrik (dereceli puanlama anahtarı)	333	3,24	0,96
Yapılandırılmış grid	322	2,77	0,92
Tanılayıcı dallanmış ağaç	325	2,82	0,98
Grup değerlendirme	333	3,57	0,87
Tutum ölçeği	322	3,30	0,96
Poster	328	3,43	1,07
Kontrol listeleri	331	3,50	0,99

Araştırma kapsamında bulunan ilköğretim öğretmenlerinin kendilerini en yeterli gördükleri alternatif ölçme aracı *gözlem* olarak bulunmuştur ($\bar{X}=3,97$). *Performans görevi/ödevi* ($\bar{X}=3,93$) öğretmenlerin kendilerini en yeterli gördükleri

bir diğer alternatif ölçme-değerlendirme aracıdır. Bunun yanında, öğretmenlerin kendilerini en yeterli gördükleri araçlar arasında *öz değerlendirme* ($\bar{X}=3,76$) ve *sunum değerlendirme* ($\bar{X}=3,74$) de yer almaktadır. Öğretmenler bu ölçme-değerlendirme araçlarına yönelik olarak kendilerini *oldukça yeterli* düzeyde görmektedirler. Buna karşılık, öğretmenlerin bazı alternatif ölçme-değerlendirme araçlarına yönelik yeterlik algıları ise daha düşük düzeyde çıkmıştır. *Yapılandırılmış grid* ($\bar{X}=2,77$) ve *tanılayıcı dallanmış ağaç* ($\bar{X}=2,82$) öğretmenlerin kendilerini en az yeterli gördükleri araçlardır. Bu araçlara yönelik olarak öğretmenler *kısmen yeterli* olduklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca, *rubrik (dereceli puanlama anahtarı)* ve *tutum ölçeği* ile ilgili de öğretmenlerin kendilerini *kısmen yeterli* gördükleri dikkati çekmektedir.

Tablo 2’de öğretmenlerin alternatif ölçme-değerlendirme araçlarına ilişkin yeterliklerinin görev yaptıkları öğretim kademesine göre karşılaştırılmasına yönelik bulgular gösterilmektedir.

Tablo 2.

Öğretmenlerin Alternatif Ölçme-Değerlendirme Araçlarına Yönelik Yeterliklerinin Öğretim Kademesine Göre Farklılığı

Alternatif ölçme-değerlendirme araçları	Değişkenler	N	\bar{X}	S	t	p
Öğrenci ürün dosyası	1. kademe (sınıf öğretmenleri)	152	3,57	,80	2,776	,006
	2. kademe (branş öğretmenleri)	184	3,30	,91		
Proje değerlendirme	1. kademe (sınıf öğretmenleri)	150	3,50	,78	-2,446	,015
	2. kademe (branş öğretmenleri)	185	3,71	,75		
Performans görevi/ödevi	1. kademe (sınıf öğretmenleri)	150	3,82	,76	-2,295	,022
	2. kademe (branş öğretmenleri)	183	4,01	,73		
Gözlem	1. kademe (sınıf öğretmenleri)	150	3,92	,84	-1,119	,264
	2. kademe (branş öğretmenleri)	185	4,01	,72		

Sunum değerlendirme	1. kademe (sınıf öğretmenleri)	152	3,80	,80	1,194	,233
	2. kademe (branş öğretmenleri)	183	3,69	,84		
Öz değerlendirme	1. kademe (sınıf öğretmenleri)	151	3,86	,79	2,096	,037
	2. kademe (branş öğretmenleri)	183	3,67	,79		
Akran değerlendirme	1. kademe (sınıf öğretmenleri)	150	3,76	,81	3,344	,001
	2. kademe (branş öğretmenleri)	184	3,45	,89		
Rubrik (dereceli puanlama anahtarı)	1. kademe (sınıf öğretmenleri)	149	3,17	,93	-1,120	,264
	2. kademe (branş öğretmenleri)	184	3,29	,98		
Yapılandırılmış grid	1. kademe (sınıf öğretmenleri)	149	2,83	,86	1,128	,260
	2. kademe (branş öğretmenleri)	173	2,72	,97		
Tanılayıcı dallanmış ağaç	1. kademe (sınıf öğretmenleri)	150	2,96	,86	2,372	,018
	2. kademe (branş öğretmenleri)	175	2,70	1,06		
Grup değerlendirme	1. kademe (sınıf öğretmenleri)	151	3,57	,89	,106	,916
	2. kademe (branş öğretmenleri)	182	3,56	,86		
Tutum ölçeği	1. kademe (sınıf öğretmenleri)	148	3,37	,95	1,210	,227
	2. kademe (branş öğretmenleri)	174	3,24	,96		
Poster	1. kademe (sınıf öğretmenleri)	149	3,46	,98	,418	,676
	2. kademe (branş öğretmenleri)	179	3,41	1,13		
Kontrol listeleri	1. kademe (sınıf öğretmenleri)	150	3,48	,98	-459	,646
	2. kademe (branş öğretmenleri)	181	3,53	1,00		

İlköğretim öğretmenlerinin alternatif ölçme-değerlendirme araçlarına yönelik yeterlik düzeyleri görev yaptıkları öğretim kademelerine göre karşılaştırıldığında, *öğrenci ürün dosyası* ($t_{(1,334)}=2,776$, $p<.05$), *proje değerlendirme* ($t_{(1,333)}=-2,446$, $p<.05$), *performans görevi/ödevi* ($t_{(1,331)}=-2,295$, $p<.05$), *öz değerlendirme* ($t_{(1,332)}=2,096$, $p<.05$), *akran değerlendirme* ($t_{(1,334)}=3,344$, $p<.05$) ve *tanılayıcı dallanmış ağaç* ($t_{(1,323)}=2,372$, $p<.05$) ölçme araçlarında öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı düzeyde farklılıklar bulunurken, diğer araçlarda ise anlamlı farklılıklara rastlanmamıştır. Anlamlı farklılık bulunan ölçme-değerlendirme araçlarından *öğrenci ürün dosyası*, *öz değerlendirme*, *akran değerlendirme* ve *tanılayıcı dallanmış ağaç* ile ilgili ilköğretim sınıf öğretmenlerinin lehine anlamlı fark çıkarken, *proje değerlendirme* ve *performans görevi/ödevi* konusunda ise ilköğretim ikinci kademe branş öğretmenlerinin lehine anlamlı farklılık gerçekleşmiştir. Buna göre, öğrenci ürün dosyası, öz değerlendirme, akran değerlendirme ve tanılayıcı dallanmış ağaç araçlarında sınıf öğretmenleri kendilerini daha yeterli görürlerken, proje değerlendirme ve performans görevi/ödevi araçlarında ise ilköğretim ikinci kademe öğretmenleri kendilerini daha yeterli olarak algılamışlardır.

Tablo 3'te öğretmenlerin alternatif ölçme-değerlendirme araçlarına ilişkin yeterliklerinin cinsiyete göre karşılaştırılmasına yönelik bulgular verilmiştir.

Tablo 3.

Öğretmenlerin Alternatif Ölçme-Değerlendirme Araçlarına Yönelik Yeterliklerinin Cinsiyete Göre Farklılığı

Alternatif ölçme-değerlendirme araçları	Değişkenler	N	\bar{X}	S	t	p																																									
Öğrenci ürün dosyası	Kadın	163	3,47	,91	1,020	,308																																									
	Erkek	173	3,38	,83			Proje değerlendirme	Kadın	163	3,69	,75	1,667	,096	Erkek	172	3,55	,78	Performans görevi/ödevi	Kadın	164	3,95	,76	,627	,531	Erkek	169	3,90	,74	Gözlem	Kadın	163	4,01	,79	,890	,374	Erkek	172	3,93	,77	Sunum değerlendirme	Kadın	164	3,82	,75	1,864	,063	Erkek
Proje değerlendirme	Kadın	163	3,69	,75	1,667	,096																																									
	Erkek	172	3,55	,78			Performans görevi/ödevi	Kadın	164	3,95	,76	,627	,531	Erkek	169	3,90	,74	Gözlem	Kadın	163	4,01	,79	,890	,374	Erkek	172	3,93	,77	Sunum değerlendirme	Kadın	164	3,82	,75	1,864	,063	Erkek	171	3,66	,88								
Performans görevi/ödevi	Kadın	164	3,95	,76	,627	,531																																									
	Erkek	169	3,90	,74			Gözlem	Kadın	163	4,01	,79	,890	,374	Erkek	172	3,93	,77	Sunum değerlendirme	Kadın	164	3,82	,75	1,864	,063	Erkek	171	3,66	,88																			
Gözlem	Kadın	163	4,01	,79	,890	,374																																									
	Erkek	172	3,93	,77			Sunum değerlendirme	Kadın	164	3,82	,75	1,864	,063	Erkek	171	3,66	,88																														
Sunum değerlendirme	Kadın	164	3,82	,75	1,864	,063																																									
	Erkek	171	3,66	,88																																											

Öz değerlendirme	Kadın	162	3,84	,74	1,898	,059
	Erkek	172	3,68	,84		
Akran değerlendirme	Kadın	162	3,63	,87	,875	,382
	Erkek	172	3,55	,86		
Rubrik (dereceli puanlama anahtarı)	Kadın	161	3,22	,95	-,191	,849
	Erkek	172	3,25	,97		
Yapılandırılmış grid	Kadın	153	2,74	,87	-,578	,564
	Erkek	169	2,80	,96		
Tanılayıcı dallanmış ağaç	Kadın	155	2,81	,99	-,258	,797
	Erkek	170	2,84	,98		
Grup değerlendirme	Kadın	162	3,64	,88	1,448	,149
	Erkek	171	3,50	,86		
Tutum ölçeği	Kadın	156	3,35	1,02	,927	,355
	Erkek	166	3,25	,90		
Poster	Kadın	161	3,54	1,10	1,844	,066
	Erkek	167	3,32	1,03		
Kontrol listeleri	Kadın	161	3,49	1,00	-,301	,764
	Erkek	170	3,52	,98		

Tablo 3'te görüldüğü gibi, ilköğretim öğretmenlerinin alternatif ölçme-değerlendirme araçları ile ilgili yeterliklerine yönelik görüşleri arasında cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılık bulunmamıştır. Bir başka ifadeyle, hem kadın hem de erkek öğretmenlerin ölçme aracında yer alan tüm alternatif ölçme-değerlendirme araçlarına yönelik olarak kendilerini yeterli görme düzeyi birbirine oldukça yakın çıkmıştır. Bununla birlikte, *proje değerlendirme*, *sunum değerlendirme*, *öz değerlendirme* ve *poster* ile ilgili görüşler arasında farklılık olmamasına karşın, kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere oranla kendilerini daha yeterli gördükleri de dikkati çekmektedir.

Tablo 4'te öğretmenlerin alternatif ölçme-değerlendirme araçlarına ilişkin yeterliklerinin mesleki kıdemlerine göre karşılaştırılmasına yönelik bulgular yer almaktadır.

Tablo 4.

Öğretmenlerin Alternatif Ölçme-Değerlendirme Araçlarına Yönelik Yeterliklerinin Kıdeme Göre Farklılığı

Alternatif ölçme- değerlendirme araçları	Değişkenler	N	\bar{X}	S	F	p	Fark (LSD)
Öğrenci ürün dosyası	1. 1-5 yıl	67	3,26	,89	3,249	,012	1-4, 1-5 2-4, 3-4
	2. 6-10 yıl	71	3,32	,92			
	3. 11-15 yıl	69	3,31	,75			
	4. 16-20 yıl	51	3,74	,84			
	5. 21 yıl ve üzeri	78	3,55	,86			
	Toplam	336	3,42	,87			
Proje değerlendirme	1. 1-5 yıl	67	3,82	,73	2,249	,064	
	2. 6-10 yıl	70	3,61	,72			
	3. 11-15 yıl	69	3,57	,71			
	4. 16-20 yıl	51	3,68	,76			
	5. 21 yıl ve üzeri	78	3,44	,87			
	Toplam	335	3,62	,77			
Performans görevi/ödevi	1. 1-5 yıl	67	4,05	,69	,622	,647	
	2. 6-10 yıl	71	3,91	,82			
	3. 11-15 yıl	67	3,89	,78			
	4. 16-20 yıl	50	3,90	,61			
	5. 21 yıl ve üzeri	78	3,88	,80			
	Toplam	333	3,93	,75			
Gözlem	1. 1-5 yıl	67	3,94	,77	,446	,775	
	2. 6-10 yıl	70	4,00	,83			
	3. 11-15 yıl	69	3,88	,77			
	4. 16-20 yıl	51	4,05	,81			
	5. 21 yıl ve üzeri	78	4,00	,73			
	Toplam	335	3,97	,78			
Sunum değerlendirme	1. 1-5 yıl	67	3,68	,74	,255	,907	
	2. 6-10 yıl	70	3,80	,86			
	3. 11-15 yıl	70	3,72	,74			
	4. 16-20 yıl	51	3,80	,89			
	5. 21 yıl ve üzeri	77	3,71	,91			
	Toplam	335	3,74	,82			

Öz değerlendirme	1. 1-5 yıl	67	3,68	,78	,839	,501
	2. 6-10 yıl	70	3,75	,85		
	3. 11-15 yıl	70	3,80	,67		
	4. 16-20 yıl	50	3,92	,75		
	5. 21 yıl ve üzeri	77	3,68	,89		
	Toplam	334	3,76	,79		
Akran değerlendirme	1. 1-5 yıl	67	3,43	,98	1,751	,139
	2. 6-10 yıl	69	3,62	,85		
	3. 11-15 yıl	70	3,52	,77		
	4. 16-20 yıl	51	3,84	,78		
	5. 21 yıl ve üzeri	77	3,59	,89		
	Toplam	334	3,59	,87		
Rubrik (Dereceli puanlama anahtarı)	1. 1-5 yıl	66	3,16	,97	,325	,861
	2. 6-10 yıl	68	3,33	,92		
	3. 11-15 yıl	70	3,25	,89		
	4. 16-20 yıl	51	3,25	1,09		
	5. 21 yıl ve üzeri	78	3,19	,98		
	Toplam	333	3,24	,96		
Yapılandırılmış grid	1. 1-5 yıl	62	2,69	,89	,381	,822
	2. 6-10 yıl	64	2,81	,92		
	3. 11-15 yıl	69	2,71	,85		
	4. 16-20 yıl	51	2,86	1,05		
	5. 21 yıl ve üzeri	76	2,81	,91		
	Toplam	322	2,77	,92		
Tanılayıcı dallanmış ağaç	1. 1-5 yıl	64	2,78	,99	1,303	,269
	2. 6-10 yıl	64	2,67	1,00		
	3. 11-15 yıl	69	2,75	1,00		
	4. 16-20 yıl	51	3,03	1,01		
	5. 21 yıl ve üzeri	77	2,92	,89		
	Toplam	325	2,82	,98		
Grup değerlendirme	1. 1-5 yıl	67	3,79	,78	1,897	,111
	2. 6-10 yıl	69	3,49	,94		
	3. 11-15 yıl	70	3,47	,88		
	4. 16-20 yıl	50	3,68	,84		
	5. 21 yıl ve üzeri	77	3,46	,88		
	Toplam	333	3,57	,87		

Tutum ölçeği	1. 1-5 yıl	66	3,37	,95	,378	,824
	2. 6-10 yıl	64	3,25	1,05		
	3. 11-15 yıl	67	3,37	,95		
	4. 16-20 yıl	48	3,29	1,00		
	5. 21 yıl ve üzeri	77	3,22	,88		
	Toplam	322	3,30	,96		
Poster	1. 1-5 yıl	67	3,59	1,03	1,071	,371
	2. 6-10 yıl	66	3,56	1,17		
	3. 11-15 yıl	69	3,33	1,02		
	4. 16-20 yıl	50	3,40	1,10		
	5. 21 yıl ve üzeri	76	3,30	1,02		
	Toplam	328	3,43	1,07		
Kontrol listeleri	1. 1-5 yıl	66	3,48	,99	,229	,922
	2. 6-10 yıl	69	3,52	,99		
	3. 11-15 yıl	69	3,42	1,00		
	4. 16-20 yıl	50	3,56	1,01		
	5. 21 yıl ve üzeri	77	3,55	,97		
	Toplam	331	3,50	,99		

Tablo 4'te yer alan bulgulara göre, araştırma kapsamında bulunan öğretmenlerin alternatif ölçme araçlarına yönelik yeterlikleri *öğrenci ürün dosyası* ($F_{(4,331)}=3,249$, $p<.05$) aracına ilişkin kıdeme göre anlamlı düzeyde farklılık gösterirken, diğer araçlarda ise anlamlı düzeyde farklılıklara rastlanmamıştır. Yapılan LSD testine göre, öğrenci ürün dosyası ile ilgili yeterlik düzeyine ilişkin görüşlerde anlamlı farklılık 16-20 yıllık öğretmenlerin lehine olmak üzere 16-20 yıllık öğretmenlerle 1-5 yıl, 6-10 yıl ve 11-15 yıllık öğretmenler arasında gerçekleşmiştir. Bunun yanında, aynı ölçme aracı ile ilgili 21 yıl ve üzeri öğretmenlerle 1-5 yıllık öğretmenler arasında, 21 yıl ve üzeri öğretmenlerin lehine farklılık belirlenmiştir. Buna göre, öğrenci ürün dosyasına yönelik olarak kıdemi daha fazla olan 16-20 yıllık ve 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler, kıdemi daha az olan 1-5, 6-10 ve 11-15 yıllık öğretmenlere göre kendilerini daha yeterli görmektedirler. Bununla birlikte, anlamlı düzeyde fark çıkmamasına karşın, proje değerlendirme ve grup değerlendirme araçlarına ilişkin olarak 1-5 yıllık öğretmenlerin kıdemi daha fazla olan (özellikle 21 yıl ve üzeri öğretmenlere göre) kendilerini daha fazla yeterli gördükleri de dikkati çekmektedir.

Tablo 5'te öğretmenlerin alternatif ölçme-değerlendirme araçlarına ilişkin hizmet içi eğitim (HİE) ihtiyaçlarına yönelik bulgular verilmiştir.

Tablo 5'te görüldüğü gibi, ilköğretim öğretmenleri alternatif ölçme-değerlendirme araçları içinde en fazla *yapılandırılmış grid* (%56,7), *rubrik* (%51,3) ve *tanılayıcı dallanmış ağaç* (%49,3) ile ilgili HİE ihtiyacı duyarlarken, en az hizmet içi eğitim ihtiyacı duydukları araçlar ise *gözlem* (%18,1), *öz değerlendirme* (%18,4) ve *grup değerlendirme* (%23,7) olmuştur. Araştırma kapsamındaki öğretmenlerin yarısı *yapılandırılmış grid*, *rubrik* ve *tanılayıcı dallanmış ağaç* ile ilgili hizmet içi eğitime gereksinim duyduğunu belirtmiştir.

Tablo 5.

Öğretmenlerin Alternatif Ölçme-Değerlendirme Araçlarına İlişkin HİE İhtiyaçları

Alternatif ölçme-değerlendirme araçları	Değişkenler	f	%
Öğrenci ürün dosyası	Toplam	111	32,9
	1. kademe (sınıf) öğretmenleri	31	20,3
	2. kademe (branş) öğretmenleri	80	43,2
Proje değerlendirme	Toplam	118	35,0
	1. kademe (sınıf) öğretmenleri	51	33,5
	2. kademe (branş) öğretmenleri	67	36,2
Performans görevi/ödevi	Toplam	88	26,1
	1. kademe (sınıf) öğretmenleri	35	23,0
	2. kademe (branş) öğretmenleri	53	28,6
Gözlem	Toplam	61	18,1
	1. kademe (sınıf) öğretmenleri	19	12,5
	2. kademe (branş) öğretmenleri	42	22,7
Sunum değerlendirme	Toplam	88	26,1
	1. kademe (sınıf) öğretmenleri	31	20,3
	2. kademe (branş) öğretmenleri	57	30,8
Öz değerlendirme	Toplam	62	18,4
	1. kademe (sınıf) öğretmenleri	21	13,8
	2. kademe (branş) öğretmenleri	41	22,1
Akran değerlendirme	Toplam	76	22,6
	1. kademe (sınıf) öğretmenleri	23	15,1
	2. kademe (branş) öğretmenleri	53	28,6
Rubrik (dereceli puanlama anahtarı)	Toplam	173	51,3
	1. kademe (sınıf) öğretmenleri	69	45,3
	2. kademe (branş) öğretmenleri	104	56,2

Yapılandırılmış grid	Toplam	191	56,7
	1. kademe (sınıf) öğretmenleri	73	48,0
	2. kademe (branş) öğretmenleri	118	63,7
Tanılayıcı dallanmış ağaç	Toplam	166	49,3
	1. kademe (sınıf) öğretmenleri	63	41,4
	2. kademe (branş) öğretmenleri	103	55,6
Grup değerlendirme	Toplam	80	23,7
	1. kademe (sınıf) öğretmenleri	33	21,7
	2. kademe (branş) öğretmenleri	47	25,4
Tutum ölçeği	Toplam	114	33,8
	1. kademe (sınıf) öğretmenleri	38	25,0
	2. kademe (branş) öğretmenleri	76	41,0
Poster	Toplam	98	29,1
	1. kademe (sınıf) öğretmenleri	29	19,0
	2. kademe (branş) öğretmenleri	69	37,2
Kontrol listeleri	Toplam	99	29,4
	1. kademe (sınıf) öğretmenleri	37	24,3
	2. kademe (branş) öğretmenleri	62	33,5

Buna karşın, katılımcıların yaklaşık beşte dördü ise *gözlem*, *öz değerlendirme* ve *grup değerlendirme* ölçme araçları ile ilgili hizmet içi eğitime ihtiyaç duymadıklarını ifade etmiştir.

Tablodaki bulgular incelendiğinde, ilköğretim ikinci kademe görev yapan öğretmenlerin (branş öğretmenleri) sınıf öğretmenlerine göre tüm alternatif ölçme değerlendirme araçlarına yönelik daha fazla HİE ihtiyacı duydukları görülmektedir. İkinci kademe branş öğretmenlerinin üçte ikiye yakını (%63,7) *yapılandırılmış grid*, yarıdan daha fazlası (%56,2) *rubrik* ve yine yarıdan fazlası (%55,6) *tanılayıcı dallanmış ağaç* konusunda hizmet içi eğitime gereksinim duyduğunu ifade etmiştir. Sınıf öğretmenlerinin ise yarıya yakını (%48) *yapılandırılmış grid*, %45'i *rubrik* ve %41,4'ü de *tanılayıcı dallanmış ağaç* konusunda HİE ihtiyacı duymuştur. Buna karşılık, sınıf öğretmenlerinin sadece %12,5'inin *gözlem*, %13,8'inin *öz değerlendirme* ve %15,1'inin de *akran değerlendirme* konularında HİE'ye ihtiyaç duydukları göze çarpmaktadır.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Öğretmenlerin öğretim sürecini planlama, uygulama ve değerlendirmede sahip oldukları bilgi, beceri ve deneyimler onların hem mesleklerini daha etkili ve verimli biçimde yapmalarına ve hem de öğrencilerinin daha nitelikli öğrenmeler elde

etmelerine katkı sağlayacaktır. Özellikle yapılandırmacı yaklaşıma dayalı olarak geliştirilen eğitim programlarının okullardaki uygulayıcısı olan öğretmenlerin, öğrencilerinin ne düzeyde öğrendiklerini, hangi konularda eksikliklerinin olduğunu, nasıl bir gelişim gösterdiklerini ve ders kapsamındaki kazanımları/hedefleri ne düzeyde kazandıklarını belirlemek için alternatif ölçme-değerlendirme araçlarını bilmeleri ve bunları doğru biçimde ve yerinde uygulamaları gerekmektedir.

Çalışmada, öğretmenlerin kendilerini en çok yeterli gördükleri araçların gözlem, performans görevi/ödevi, öz değerlendirme ve sunum değerlendirme olduğu, en az yeterli gördükleri araçların ise yapılandırılmış grid, tanılayıcı dallanmış ağaç ve rubrik olduğu görülmüştür. Şahin, Ersoy ve Kıran'ın (2008) yaptığı çalışmada grup değerlendirme, performans değerlendirme, portfolyo (öğrenci ürün dosyası) ve gözlem sınıf öğretmenlerinin kendilerini en yeterli gördükleri araçlar iken, proje ve akran değerlendirme ise en az yeterli görülen araç olarak belirtilmiştir. Okur (2008) tarafından yapılan çalışmada ise öğretmenler tarafından en çok tanınan alternatif ölçme araçları öğrenci ürün dosyası, performans değerlendirme, proje ve poster iken, diğer taraftan en az bilinen araçlar yapılandırılmış grid ve tanılayıcı dallanmış ağaç olarak bulunmuştur. Bunun yanında, Acat ve Demir (2007), Çalık (2007), Doğan, Karakaya ve Gelbal (2007), Erdal (2007), Flowers (2005, Akt. Atikol, 2008), Gelbal ve Kelecioğlu (2007) ve Atikol (2008) tarafından yapılan çalışmalarda, öğretmenler alternatif ölçme-değerlendirme araçları konusunda kendilerini genel olarak yeterli hissetmediklerini ifade ederken, Kuzu, Pullu ve Demiralp'in (2008) çalışmasında ise öğretmenlerin %60'ının yeni ilköğretim programlarında yer alan ölçme ve değerlendirme etkinliklerini yeterince tanımadıkları ortaya çıkmıştır.

Çalışmada, alternatif ölçme-değerlendirme araçlarından “öğrenci ürün dosyası”, “öz değerlendirme”, “akran değerlendirme” ve “tanılayıcı dallanmış ağaç” ile ilgili olarak sınıf öğretmenlerinin kendilerini yeterli görme durumları ilköğretim II. kademe branş öğretmenlerine göre daha yüksek düzeyde çıkarken, “proje değerlendirme” ve “performans görevi/ödevi” araçlarında ise branş öğretmenleri kendilerini daha yeterli olarak görmektedirler. Buna karşılık, diğer alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarında gruplar arasında anlamlı düzeyde farklılıklar bulunmamıştır. Bu çalışmanın bulguları öğretmenlerin alternatif ölçme-değerlendirme araçlarına ilişkin yeterlik düzeylerinin cinsiyet bakımından anlamlı düzeyde farklılaşmadığını göstermiştir. Bununla birlikte, genel olarak kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre özellikle proje değerlendirme, sunum değerlendirme, öz değerlendirme ve poster ile ilgili kendilerini daha yeterli

gördükleri bulunmuştur. Maral'ın (2009) yaptığı çalışmada kadın ve erkek öğretmenlerin yeterlik düzeyleri arasında anlamlı düzeyde farklılığa rastlanmazken, Şahin ve diğerlerinin (2008) çalışmasında erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre, Güneş'in (2007) çalışmasında ise kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre ölçme ve değerlendirme yeterlikleri istatistiki bakımdan daha yüksek düzeyde gözlenmiştir.

Çalışmada, alternatif ölçme ve değerlendirme araçları arasında öğretmenlerin "öğrenci ürün dosyası"na ilişkin yeterlikleri kıdeme göre anlamlı düzeyde farklılaşırken, diğer araçlarda ise anlamlı düzeyde farklılıklara rastlanmamıştır. Öğrenci ürün dosyasına ilişkin olarak kıdemi fazla olan deneyimli öğretmenlerin kendilerini daha yeterli algıladıkları görülmüştür. Bunun yanında, proje değerlendirme ve grup değerlendirme araçlarına ilişkin kıdemi az olan (1-5 yıl) öğretmenlerin kıdemi fazla olan öğretmenlere göre kendilerini daha yeterli gördükleri de gözlenmiştir. Güneş (2007) ve Genç (2008) kıdemi fazla olan öğretmenlerin kıdemi az olan öğretmenlere göre, Maral (2009) ise kıdemi az olan öğretmenlerin, kıdemi fazla olan öğretmenlere göre kendilerini ölçme değerlendirme hususlarında daha yeterli gördüklerini bulurken; Şahin ve diğerlerinin (2008) çalışmasında ise kıdem bakımından öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme yeterlikleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Çalışmanın bulguları, araştırma kapsamındaki ilköğretim öğretmenlerinin genel olarak alternatif ölçme-değerlendirme araçları konusunda hizmet içi eğitime ihtiyaç duyduklarını göstermiştir. Öğretmenlerin en fazla HİE ihtiyacı duydukları araçlar yapılandırılmış grid, rubrik ve tanılayıcı dallanmış ağaç olurken, gözlem, öz değerlendirme ve grup değerlendirme de öğretmenlerin en az HİE ihtiyacı duydukları araçlar olarak belirtilmiştir. Bununla birlikte, ilköğretim ikinci kademedeki görev yapan öğretmenlerin, sınıf öğretmenlerine göre alternatif ölçme-değerlendirme araçlarına yönelik daha fazla HİE ihtiyacı duydukları da gözlenmiştir. Bu çalışmanın bulgularına benzer biçimde, Yaşar, Gülteki, Türkan, Yıldız ve Girmen (2005), Candur (2007), Çalık (2007), Erdoğan (2007), Kanatlı (2008) ve Şenel Çoruhlu, Er Nas ve Çepni (2009) tarafından yapılan çalışmalarda da, öğretmenlerin çoğunun alternatif ölçme-değerlendirme konusunda hizmet içi eğitim almadıkları ve bu konuda HİE ihtiyacı duydukları bulunmuştur.

Bu sonuçlardan hareketle, ilköğretim öğretmenlerine gerek branşlarıyla ilgili, gerekse de alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarının tanıtımını, nasıl kullanılacağını ve bu araçları kullanarak öğrencileri nasıl değerlendirecekleri hakkında kapsamlı, sürekli ve geniş katılımlı hizmet içi eğitim seminerleri

düzenlenmelidir. Neukom (2000), bu konuda yapmış olduğu bir çalışmada alternatif ölçme değerlendirme tekniklerinden elde edilecek başarının hem öğretmene hem de öğrenciye bağlı olduğunu ve özellikle öğretmenlere alternatif ölçme-değerlendirme tekniklerini kullanmadan önce HİE verilmesi gerektiğini belirtmiştir (Akt. Şenel ve diğerleri, 2009). Öğretmenlere verilecek bu seminerler okul düzeyinde, İl Millî Eğitim müdürlükleri bünyesinde ya da Millî Eğitim Bakanlığının düzenlediği HİE çalışmaları şeklinde olabilir. Bu seminerlerin nitelikli biçimde yürütülmesinde ve öğretim elemanı sağlanmasında özellikle eğitim fakülteleriyle işbirliği yapılmalıdır. Bunun yanı sıra, geleceğin öğretmenleri olacak öğretmen adaylarına da hizmet öncesi eğitim süreçlerinde yapılandırıcı yaklaşımda ölçme ve değerlendirme süreç ve uygulamaları ile alternatif ölçme-değerlendirme araç ve etkinlikleriyle ilgili bilgi, beceri ve anlayışlar kazandırılmalıdır. Bu amaçla öğretmen adaylarına lisansta verilen “Ölçme ve Değerlendirme” dersinin bu konuda donanımlı ve nitelikli öğretim elemanları tarafından amacına uygun ve uygulamalı biçimde verilmesi oldukça önemlidir. Ayrıca, öğretmen adaylarına öğretmenlik uygulamaları kapsamında özellikle ölçme ve değerlendirme yaklaşımları ve alternatif ölçme-değerlendirme araçlarının kullanımı konularında uygulama öğretim elemanları ve uygulama öğretmenlerinin rehberlik yapması ve bu hususlarda öğretmen adaylarının kendilerini geliştirmeleri yönünde yardımcı olmaları gereklidir.

Kaynaklar

- Acat, M.B., Demir, E. (2007). İlköğretim programlarındaki alternatif değerlendirme yöntemlerinin uygulanmasında karşılaşılan sorunlara ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *I. Ulusal İlköğretim Kongresinde Sunulmuş Bildiri*.
- Alıcı, D. (2008). Öğrenci performansının değerlendirilmesinde kullanılan diğer ölçme araç ve yöntemleri. İçinde: S. Tekindal (Ed.), *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Arslan, M. (2007). Eğitimde yapılandırıcı yaklaşımlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 40(1), 41–61.
- Atikol, R. (2008). *In-service english teachers' opinions of assessment and evaluation of young learners: Portfolio assessment as an alternative*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.

- Bahar, M., Nartgün, Z., Durmuş, S., Bıçak, B. (2008). *Geleneksel-tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme teknikleri: öğretmen el kitabı*. 3. Baskı. Ankara: Pegem Akademi.
- Balcı, A. (2006). *Sosyal bilimlerde araştırma. Yöntem, teknik ve ilkeler*. 6. Baskı. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Bıçak, B. (2008). Performans değerlendirme. İçinde: S. Erkan ve M. Gömleksiz (Ed.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Brooks, J. G., Brooks. M. G. (1999). *In search of understanding: The case for constructivist classrooms*. Alexandria: VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Çalık, S. (2007). Sınıf öğretmenlerinin yenilenen ilköğretim programlarının ölçme ve değerlendirme süreci hakkındaki düşünceleri üzerine bir araştırma. *16. Eğitim Bilimleri Kongresinde Sunulmuş Bildiri*.
- Demirci, C. (2009). Constructivist learning approach in science teaching. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37, 24–35.
- Doğan, N., Karakaya, İ., Gelbal, S. (2007). İlköğretim öğretmenlerinin ölçme araçlarıyla ilgili yeterlik algıları ve bu araçları kullanma durumları. *I. Ulusal İlköğretim Kongresinde Sunulmuş Bildiri*.
- Dunn, L. (2002). *Selecting methods of assessment. learning and teaching briefing papers series*. İnternet'ten 14 Mayıs 2009 tarihinde elde edilmiştir: http://www.brookes.ac.uk/services/ocsd/2_learnth/methods.html
- Candur F. (2007). *Öğretmenlerin fen ve teknoloji öğretimi, kullanılan ölçme ve değerlendirme yöntemleri ve bu yöntemlerin öğretim sürecindeki önemi hakkındaki düşüncelerinin belirlenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Eggen, P., Kauchak, D. (2001). *Educational psychology: Windows on classrooms* (5th ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Erdal, H. (2007). *2005 İlköğretim matematik programı ölçme değerlendirme kısmının incelenmesi (Afyonkarahisar ili örneği)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.

- Erdoğan, M. (2007). Yeni geliştirilen dördüncü ve beşinci sınıf fen ve teknoloji dersi öğretim programının analizi; nitel bir çalışma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 221–254.
- Fosnot, C.T., Perry, R.S. (2005). Constructivism: A psychological theory of learning. İçinde C.T. Fosnot (Ed.), *Constructivism: Theory, perspectives and practice* (pp. 8–38). New York: Teachers College Press.
- Gagnon, G.W., Collay, M. (2001). *Designing for learning: Six elements in constructivist classrooms*. Thousand Oaks, California: Corwin Press.
- Gelbal, S., Kelecioğlu, H. (2007). Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkındaki yeterlik algıları ve karşılaştıkları sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 135–145.
- Genç, N. (2008). *Beden eğitimi öğretmenlerinin ölçme-değerlendirme uygulamaları ve yeterlik algıları*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Mersin Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Güneş, A. (2007). *Sınıf öğretmenlerinin kendi algılarına göre ölçme ve değerlendirme yeterlikleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Jacobsen, D.A., Eggen, P., Kauchak, D. (2002). *Methods for teaching. Promoting student learning*. (5th Edition). Upper Saddle River, NJ : Merrill Publishing Company.
- Janisch, C., Liu, X., Akrofi, A. (2007). Implementing alternative assessment: opportunities and obstacles. *The Educational Forum*, 71(3), 221–230.
- Kanathı, F. (2008). *Alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri konusunda sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin nnnndeğerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Kazu, H., Pullu, S., Demiralp, D. (2008). Birleştirilmiş sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirmeye yönelik görüşleri ve uygulamaları. *VII. Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumunda Sunulmuş Bildiri*.
- Kutlu, Ö. (2002). Öğretmen yetiştirme programlarının yeni ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarını içerme düzeyi. *Uluslararası Katılımlı 2000'li Yıllarda I. Öğrenme ve Öğretme Sempozyumunda Sunulmuş Bildiri*.

- Kutlu, Ö., Doğan, C.D., Karakaya, İ. (2008). *Öğrenci başarısının belirlenmesi. Performansa ve portfolyoya dayalı durum belirleme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Maral, D.Y. (2009). *Sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme yeterlik düzeyleri ve hizmet içi eğitim gereksinimleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- MEB. (2005). *İlköğretim 1-5. sınıf programları tanıtım el kitabı*. MEB, TTK Başkanlığı, Eğitim Öğretim ve Program Dairesi Başkanlığı. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- Okur, M. (2008). *4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin fen ve teknoloji dersinde kullanılan alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Özçelik, D.A. (2010). *Okullarda ölçme ve değerlendirme. Öğretmen el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Özden, Y. (2005). *Öğrenme ve öğretme*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Parkay, F.W. (2006). *Curriculum and instruction for becoming a teacher*. Boston: Pearson and Allyn & Bacon.
- Popham, W.J. (1988). *Educational evaluation*. New Jersey: Prentice Hall, Englewood Cliffs.
- Reeves, T.C., Okey, J.R. (1996). Alternative assessment for constructivist learning environments. İçinde: B.G. Wilson (Ed.), *Constructivist learning environments: Case studies in instructional design*. New Jersey: Englewood Cliffs.
- Scott, J. (2000). Authentic assessment tools. İçinde: R.L.Custer (Ed.), *Using authentic assessment in vocational education*, Information Series No. 381. ERIC Clearinghouse on Adult, Career, and Vocational Education. İnternet'ten 21 Nisan 2009 tarihinde elde edilmiştir: <http://www.calpro-online.org/eric/docs/custer/custer5.pdf>
- Semerci, Ç. (2001). Oluşturmacılık kuramına göre ölçme ve değerlendirme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 1(2), 429-440.

- Şahin, Ç., Ersoy, E. Kiran, I., (2008). İlköğretim I. kademe matematik öğretiminde alternatif ölçme-değerlendirme araç ve yöntemlerinin kullanılma düzeylerinin değerlendirilmesi. *VII. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumunda Sunulmuş Bildiri*.
- Şenel Çoruhlu, T., Er Nas, S., Çepni, S. (2009). Fen ve teknoloji öğretmenlerinin alternatif ölçme-değerlendirme tekniklerini kullanmada karşılaştıkları sorunlar: Trabzon örneği. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 122–141.
- Tekin, H. (2003). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. (Gözden geçirilmiş 16. baskı). Ankara: Yargı Yayınevi.
- Turgut, M. F. (1984). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Saydam Matbaacılık.
- Ültanır, G. (2003). *Eğitimde planlama ve değerlendirme. Kuram ve teknikler*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Yaşar, Ş. (1998). Yapısalcı kuram ve öğrenme-öğretme süreci. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 68–75.
- Yaşar, Ş., Gülteki, M., Türkan, B., Yıldız, N., Girmen, P. (2005). *Yeni ilköğretim programlarının uygulanmasına ilişkin sınıf öğretmenlerinin hazır bulunuşluk düzeylerinin ve eğitim gereksinimlerinin belirlenmesi (Eskişehir ili örneği)*. Yeni İlköğretim Programlarının Değerlendirilmesi Sempozyumunda Sunulmuş Bildiri.
- Yurdakul, B. (2008). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının sosyal-bilişsel bağlamda bilgiyi oluşturmaya etkisi. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(20), 39–67.

*Summary***ELEMENTARY TEACHER COMPETENCIES AND
INSERVICE TRAINING NEEDS IN ALTERNATIVE
MEASUREMENT AND ASSESSMENT TOOLS****Soner Mehmet ÖZDEMİR***

Measurement and evaluation practices should not only aim to assign grades to students and decide whether they should pass or fail a course, but they should also intend to reveal their skills by considering their individual differences; guide them according to their interests, needs and talents; identify and amend the difficulties and deficiencies they encounter throughout the learning process; and attest the quality of the instructional services offered to them.

However, in real practice, teachers have long been involved in developing achievement tests to reveal the extent to which students acquire the knowledge and skills offered in books and classes. These tests usually measure lower-order memorization skills and the results are used to identify whether or not students should proceed to the next level. However, with the proliferation of information and technology based tools, it is now inevitable that certain approaches in education will change. This has triggered a shift from an educational approach that values storing information, to one that stresses the importance of using information and skills in new situations, particularly in real life contexts (Kutlu, 2002). One educational approach that has challenged the prevalent traditional understanding of teacher-centered instruction and processes, and proposes a more student-centered one, is constructivism. In the traditional approach, learning is viewed as an imitation activity and students are expected to merely repeat information verbally or in tests and examinations. In contrast, constructivist practices help learners internalize and either reshape or transform new information. This transformation or construction occurs through constructing new understanding and thus helping new cognitive

Address for correspondence: *Yrd. Doç. Dr., Kırıkkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, 71450, Yahşihan Kampusu, Kırıkkale, sonerozdem@yahoo.com

structures to appear (Jackson, 1986 ; Gardner, 1991, Cited in Brooks and Brooks, 1999).

One of the most important elements in the constructivist approach is the identification and assessment of student learning. According to Gagnon and Collay (2001), assessment is the milestone of all stages of the constructivist learning process. In such constructivist processes, teachers create a situational design based on the assessment of student needs, developmental levels and interests. In other words, they design an assessment environment to act as a bridge between students' existing knowledge and their learning aims. Reeves and Okey (1996) state that constructivist learning environments are concerned with both *what* and *how* individuals learn, and that such environments are designed for multiple levels of learning (including verbal information, basic skills, higher-order problem solving, cognitive strategies and attitudes), with the focus being on practice and active use of information.

Thus, the constructivist approach adopts not only a summative understanding of assessment which stresses outcomes or behaviors, but a formative one that also takes the process into consideration. This assessment approach is also known as alternative assessment. In alternative assessment, students are the constructors of knowledge; authentic and situational assessment takes place in the classroom; there is a dynamic and continuous assessment process; and the aim is to empower students via self-assessment and reflection. Alternative assessment has the potential to change the traditional paradigm of student passivity, and replaces this with student initiative, self-discipline and preferences (Janisch, Liu and Akrofi, 2007). Many measurement and evaluation tools are suggested in the literature for use in alternative assessment processes such as "portfolios, performance tasks and performance assessment, projects, self-assessment, peer-assessment, group-assessment, observations, interviews, posters, presentation assessment, rubrics, structured grids, diagnostic trees, word association, concept maps, and control lists.

At the root of these measurement and evaluation techniques lies the need for versatile assessment. Basing the new Turkish elementary curriculum on the philosophy of constructivism has resulted in a need for identifying different levels and types of curricular attainments, as well as measuring and evaluating both the process and the product. This necessitates the use of versatile assessment. In the new elementary curriculum developed by the Ministry of Education in 2004 and put into use in the 2005-2006 school year, constructivism was adopted as the main instructional approach, and measurement and evaluation processes were designed

accordingly. The main characteristics of this new measurement and evaluation approach were described as follows (MEB, 2005: 24):

“In the curriculum, not only product, but also learning processes are evaluated. Evaluation contributing students to practice their own skills in their daily lives is a tool to understand what the students know and what they do not know. The curriculum proposes various evaluation tools and techniques with the idea that each student reflect themselves differently. With this purpose, in addition to traditional measurement tools such as multiple-choice tests, true-false tests, matching tests and essays, alternative measurement tools are suggested to be used by teachers to evaluate the learning process. The curriculum necessitates teachers to employ performance assessment, to prepare portfolios, to monitor their students’ progress and to determine attitudes of students towards the course and their self-confidence”.

A striking characteristic of the measurement and evaluation practices of the elementary curriculum given above is the emphasis on the continuous use of alternative assessment tools, such as portfolios and performance assessment, throughout the instructional process. The present study thus aimed to identify elementary teacher competencies and inservice training needs in alternative measurement and assessment tools, which constitute the most critical element of measurement and evaluation in constructivist curricula.

This study had a descriptive nature. The study sample included 337 elementary teachers working at 15 public and 3 private elementary schools located in central Kırıkkale. Of these, 152 were class teachers, and 185 were elementary second stage subject area teachers. Of the participants, 48,7% were females and 51,3% were males. Data were collected by using an instrument developed by the researcher. These data were then analyzed with the help of frequency, percentage, arithmetic mean and standard deviation values. In addition, independent groups t-test was used to reveal whether teacher views varied meaningfully with respect to gender and the stage of elementary school, while ANOVA was used to establish whether a significant difference existed with respect to teachers’ seniority.

The results showed that teachers felt most competent in using observation, performance tasks and self-assessment, and least competent in using structured grids, diagnostic trees and rubrics. While their “portfolio, project assessment, performance task, self-assessment, peer-assessment and diagnostic tree” competency levels varied meaningfully according to the stage of elementary school they were working at, the remaining tools did not. Additionally, difference with respect to

seniority was only found in teacher competency levels in using “portfolios”. On the other hand, gender did not cause a meaningful difference in teacher competency levels in using alternative measurement and assessment tools. The results also showed that teachers felt the biggest inservice training need in using structured grids, rubrics and diagnostic trees, and the least in observation, self-assessment and group-assessment.

Teacher knowledge, skills and experiences in planning, implementing and assessing instructional processes will not only enable them to perform their profession more effectively and efficiently, but also make them more qualified teachers for their students. Particularly those teachers who implement constructivist curricula in schools should know about and be able to use alternative assessment tools so that they can recognize their students’ learning, deficiencies, development and attainment of course goals. The present study showed that teachers have low competency levels particularly in some of the alternative assessment tools available and need inservice training in them. Therefore, schools and the Ministry of Education should organize yearly periodical inservice training courses and seminars about the qualities and value of measurement and evaluation in the constructivist approach, and the use of alternative measurement and assessment tools.