



## The level of teachers' knowing, application and training need on alternative assessment and evaluation techniques

## Öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine ilişkin bilme, uygulama ve eğitim ihtiyacı düzeyleri

Ahmet Kaya<sup>1</sup>  
Refik Balay<sup>2</sup>  
Ahmet Göçen<sup>3</sup>

### Abstract

Learning approaches affect the objectives, content, learning situations and assessment/evaluation of learning process. With the application of the constructivist approach based programs, there have been important changes in the assessment and evaluation process and the alternative evaluation techniques have been started using. Therefore, this study was carried out to determine the teachers' knowledge of alternative assessment and evaluation techniques and the teachers' needs of application and training. The research, in which Descriptive-relational scanning model was used, carried out on a sample of 483 primary and branch teachers working in Izmir, Hakkari and Gaziantep. As the result of the research, it is observed that the most familiar and applied techniques for the teachers are question-and-answer, performance task and project assignments and the least familiar and applied techniques are the diagnostic tree and structured grid techniques. According to the findings of the research, two-thirds of the

### Özet

Öğrenme yaklaşımları öğrenme sürecinin hedef, içerik, eğitim durumları ve ölçme değerlendirme süreçlerini etkilemektedir. Yapılandırmacı yaklaşım temelli programların uygulanmaya başlanmasıyla birlikte ölçme ve değerlendirme sürecinde de önemli değişiklikler olmuş ve alternatif ölçme değerlendirme teknikleri kullanılmaya başlanmıştır. Bu nedenle bu araştırma, öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini bilme, uygulama ve eğitim ihtiyaçlarını belirlemek amacıyla yapılmıştır. Betimsel-ilişkisel tarama modelinin kullanıldığı araştırma, İzmir, Gaziantep ve Hakkâri'de görev yapan 483 sınıf ve alan öğretmeninden oluşan bir örneklem üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonunda öğretmenlerin, en çok bildikleri ve uyguladıkları tekniklerin soru-cevap, performans ödevi ve proje ödevi olduğu; en az bildikleri ve uyguladıkları tekniklerin ise tanılayıcı dallanmış ağaç tekniği ve yapılandırılmış grid olduğu görülmüştür. Araştırma sonunda ayrıca öğretmenlerin üçte ikisi (%70) alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini bilme ve

<sup>1</sup> Yrd. Doc. Dr., Harran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, [ahmetkaya@harran.edu.tr](mailto:ahmetkaya@harran.edu.tr)

<sup>2</sup> Doc. Dr., Harran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, [refikbalay@hotmail.com](mailto:refikbalay@hotmail.com)

<sup>3</sup>Yüksek Lisans Öğrencisi (Öğretmen), Şanlıurfa İl Milli Eğitim Müdürlüğü, [ahmet135@gmail.com](mailto:ahmet135@gmail.com)

teachers (70%) indicated that they need training on knowing and applying alternative assessment and evaluation techniques.

**Keywords:** Alternative assessment and evaluation techniques, Teacher.

[\(Extended English abstract is at the end of this document\)](#)

uygulama konusunda eğitime ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir.

**Anahtar Kelimeler:** Alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri, Öğretmen.

## Giriş

Eğitimde kaliteyi geliştirme hedefine yönelik çabalar son yıllarda artmış, bu bağlamda öğretim programları da yapılandırmacı yaklaşım temelli olarak yeniden düzenlenmiştir. Öğretim programlarındaki bu değişim ölçme ve değerlendirme sürecini de etkilemiştir. Öğretim programlarının uygulanmaya konulmasıyla birlikte öğretim ortamlarında kullanılan yöntem ve tekniklerde de pek çok değişiklik meydana gelmiştir (Şenel, Çepni, Yıldırım ve Nas, 2007). Programların yenilenen yönlerine bakıldığında; öğrenmede davranışçı program yaklaşımından çok, bilişsel ve yapılandırmacı öğrenme kuramının dikkate alındığı, konuların farklı sınıflarda, daha üst düzey hedefler gözetilerek öğretilmeye çalışıldığı ve ölçme ve değerlendirmede yapılandırmacı öğrenme kuramına dayanan alternatif değerlendirme yaklaşımlarının odağa alındığı görülmektedir (Çetin, 2009). Buna göre yeni program, yapılandırmacılığın kısa özeti olan bilginin dışsal bir gerçeklik değil, bireyin öznel deneyimleri ve inançlarıyla oluşturduğu görüşünü temel almakta, alternatif ölçme teknikleriyle öğrencilerin, çok yönlü ve üst düzey düşünme becerilerini açığa çıkarıcı bir şekilde değerlendirilmesi gerektiğini öne sürmekte, bunun için öğretmenlere, öğrencinin her açıdan değerlendirilebildiği aktif, katılımcı, karar verici, değerlendirme sürecinde kısmen yönlendirici olma imkânı sağlayan ölçme araçları sunmaktadır (Anıl ve Acar, 2008).

Öğrenme-öğretme yaklaşımlarındaki değişim ölçme ve değerlendirme süreçlerinin değişmesine de neden olmuştur. Örneğin; çoklu zeka kuramı, aktif öğrenme, yapılandırmacılık, ilerlemecilik, yaratıcılık, probleme dayalı öğrenme, proje tabanlı öğrenme gibi çağdaş eğitim yaklaşımlarına dayalı öğrenme-öğretme süreçlerinde kazandırılan becerilerin, uygulama gerektiren bilgilerin yeterli düzeyde kâğıt kalem testleri ile ölçülemeyeceği artık bilinen bir gerçektir (Korkmaz ve Kaptan, 2005). Tarihsel olarak ölçmenin veya sınavın amacı öğrenci öğrenmeleri arasındaki farkı belirleyerek başarıya göre onları sınıflandırmaktı ve bu tip ölçme yaklaşımı sadece kaybeden ve kazananı üretmekten başka bir işe yaramamıştır (Stiggins, 2007). Yapılandırmacı anlayış sınıflandırmayı veya sınıflamayı reddeder, aksine herkesin kendine has öğrenme ve bilgiyi kendine göre organize etme şeklinin olduğunu kabul eder. Nitekim yapılandırmacı yaklaşım, temel öğrenmenin bilginin aktarılması ile oluşmadığını ancak soru sorma, araştırma, problem çözme gibi öğrencinin kendi katılımını gerektiren faaliyetleri ile gerçekleşebileceğini savunmaktadır (Brooks ve

Brooks, 1993). Bu ihtiyaca paralel olarak günümüzde okulun misyon ve işleyişi zamanla değişmiş ve bugün yeni eğitim modelleri öncülüğünde yenilikçi bir hal almıştır ve bugünün okulları artık öğrenciyi başarısına göre ayırmayı bir kenara bırakıp onlara standartlara ulaşma konusunda yardımcı olmaya çalışmalıdır (Stiggins, 2007).

### **Öğretmenlerin Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Yeterlikleri**

Öğretmen yeterliklerine bakıldığında “eğitim-öğretim yeterlikleri” arasında öğretimi değerlendirme yeterliği de geçmektedir. Öğretmenler eğitim sürecinde bazen öğretici, bazen rehber, bazen de değerlendirici görevini üstlenmektedirler. Denilebilir ki öğretmenlerden, öğretimle başlayan bir süreci en nihayetinde de sağlıklı bir değerlendirme ile bitirmeleri beklenmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerinin hem geleneksel hem de alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini yeterince tanımaları ve hangi durumlarda ne tür ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanacaklarını bilmeleri gereklidir (Tay, Tokcan ve Oruç, 2009). Çağdaş sınıflarda alternatif ölçme şekillerinin kabul görmesinde rol oynayan en önemli etkenlerden birisi de öğretmendir (Scholtz, 2007). Bu yüzden öğretmenlerin, eğitim sürecinin niteliğini etkileyecek alternatif değerlendirme stratejilerini geliştirebilmeleri ve bunları etkili şekilde kullanmaları kaçınılmazdır (Gömleksiz ve Kan, 2010).

Eğitim ve sınıf ortamında yapılandırmacı program uygulamalarının etkisinin arttığını gösteren araştırma bulgularına rağmen, bu etkinin ölçme değerlendirme sürecine kadar uzanmadığını gösteren birçok araştırma sonucu da bulunmaktadır (Shepard, 2000). Çünkü öğretmenler yapılandırmacı yaklaşımın gerektirdiği süreçleri gerek kaynak kitapları okuyarak, gerekse aldıkları hizmet içi eğitimler sayesinde sınıf ortamına taşırlarken, aynı özveriyle ölçme ve değerlendirme sürecinde göster(e)memektedirler. Bunun sonucu olarak öğretmenlerin, yapılandırmacı yaklaşımın gerektirdiği ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanma yerine, genel olarak öğretim sürecinde hâlâ geleneksel ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullandıkları görülmektedir. Konuya ilişkin yapılan pek çok araştırma sonunda da ne yazık ki ülkemizde görev yapan birçok öğretmenin yeni programın gerektirdiği alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri konusunda yeterli bilgi birikimine ve deneyimine sahip olmadıkları ortaya çıkmıştır. (Çakan, 2004; Erdemir, 2007); Gelbal ve Kelecioğlu, 2007; Birgin ve Gürbüz, 2008; Kanatlı, 2008; Tay ve diğerleri, 2009; Gömleksiz ve Kan, 2010).

Geleneksel öğretim yaklaşımı, öğrencileri pasif bilgi alıcıları olarak görmüş sınıf önündeki öğretmenin söylediğinin toplu olarak ezberlenmesine yol açmıştır ve öğretilenler doğru yanlış, çok seçenekli testler şeklinde sözde objektif ölçme araçlarıyla değerlendirilmiştir. Aslında bu, sadece öğretmenin yapılandırmış olduğu bilginin öğrenci tarafından ne kadar ezberlenip ezberlenmediğinin yoklanması gibiydi (Segers, Dochy & De Corte, 1999). Kullanılan ölçme araçlarının sahip olduğu en

önemli eksiklik; öğretilenin teorik kısmını sorgulaması ve bu şekilde öğrencilerin ezbere yönltilmesi ve bunun yanında öğretilen konunun uygulanabilir kısmının gösterileceği ölçme ve değerlendirme ortamını hazırlamamasıdır. Eğer bir ölçme ve değerlendirme işlemi mantıklı olacaksa ölçülen işin, konunun pratiğini veya uygulamasını içermeli ve öğrencilere bilgilerini ve becerilerini gösterme şansını sağlamalıdır.

Kanatlı (2008)'ya göre geleneksel ölçme araçlarıyla öğrencinin bilgisi sınırlı bir zaman diliminde ölçülmeye çalışılır. Bu ise bir oldubitti ile öğrenciye kendi başarısını ve eksiklerini görme fırsatı tanımaz. Buna karşın alternatif ölçme araçları, öğrencinin öğrenme ürününü, süreçteki öğrenme adımlarını ve yaptıklarını değerlendirme sürecine alan ve bunları tüm öğrenme sürecine yayan bir yapıya sahiptir. Alternatif ölçme araçlarının başarısı uygulama sürecinin kalitesine ve öğrenciye dönüt verilmesine bağlıdır. Diğer yandan dönüt verme süreci sağlıklı bir şekilde işlemediğinde böyle bir fayda elde edilemeyeceği açıktır.

### **Alternatif Ölçme ve Değerlendirme İlkeleri**

Alternatif ölçme ve değerlendirme sürecine ilişkin pek çok ilkedden söz edilebilir. Yapılan araştırmalar alternatif ölçme ve değerlendirme sürecine ilişkin şu varsayım ve ilkeleri öne çıkarmaktadır (Anderson, 1998):

- *Bilginin farklı anlamları olduğunu kabul eder:* Bir bilgi ve anlam hakkında herkesin aynı düşünmesi imkânsızdır. Benim için belli bir anlam ifade eden şey, başkası için daha farklı bir anlam ifade edebilir.
- *Öğrenmeyi aktif bir süreç olarak görür:* Öğrenme aktifliği gerektirir, öğrenme bir şeyi ezberleme değil, onu alıp yeni şekillerde üretebilme sürecidir.
- *Süreç ve ürüne vurgu yapar:* Alternatif ölçme uygulamalarında süreç de ürün de öneme sahiptir, biri diğerine göre göz ardı edilemez.
- *Sorgulamaya odaklanır:* Alternatif ölçme değerlendirmenin odak noktası sorgulamaya ve araştırmaya itecek problem çözme becerilerine öğrencileri yönlendirmesidir.
- *Değerlendirmenin amacını öğrenmeyi kolaylaştırmak olarak kabul eder:* Alternatif ölçme değerlendirmenin amacı, değerlendirme sürecinde öğrenmeler sağlamaktır. Değerlendirilirken bile öğrenmeden uzak kalmamak gerekir.
- *Bilişsel, dnyuşsal ve yapısal yetenekler arasında bir ilişki olduğunu kabul eder:* Öğrenciler ilgilendikleri etkinlikler için daha fazla zaman, emek ve güç sarf ederler. Bir başka ifade ile öğrenciler, bu tip etkinliklerde daha fazla öğrenirler. Ölçme değerlendirme araçları da bu doğrultuda ilgilerini çekecek şekilde uygulanmalıdır.

- *Paylaşılmış güç ve kontrolü destekler.* Alternatif ölçme ve değerlendirme şekilleri demokratiktir ve yeri geldiği zaman aile, akran ve bireyin değerlendirmelerini de içerir.
- *Öğrenmeyi işbirlikçi bir süreç olarak görür.* Alternatif ölçme ve değerlendirmenin kullanıldığı ortamlarda öğrenci ve öğretmen, fikirlerini birlikte öne süren, özgürce değerlendiren ve beraber öğrenen kişilerdir.

Anderson'a göre (1998) yapılandırmacı değerlendirme anlayışını benimseten, yaygınlaştıran nedenlerden biri de öğrenci-öğretmen ilişkisini ve rollerini değiştirmesi, öğrencilere seçim hakkı sunması ve değerlendirme sürecinde onlara da katılım hakkı tanımasıdır. Yapılandırmacı anlayıştaki alternatif ölçme şekilleri öğretmeyi, öğrenmeyi ve değerlendirmeyi birleştirir. Bu yaklaşım öğrencinin kendi kendine öğrenmesini sağlarken, öğretmenlerin de öğrenci çalışmalarını değerlendirirken daha adil ve tutarlı olmalarını sağlar.

### **Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Sürecinin Önemi**

Eğitim ve öğretimde alternatif ölçme ve değerlendirme sürecinin önemine ilişkin pek çok yaklaşım ortaya konmuştur. Alternatif ölçme ve değerlendirme sürecinin yararlarını öne çıkararak bu yaklaşımlar şu şekilde özetlenebilir:

- Alternatif ölçme ve değerlendirme süreci, problem çözme tekniklerini içerdiğinden üst düzey düşünme becerilerinin ölçülmesine yardımcı olur (Dikli, 2003).

- Yenilikçi değerlendirme araçları öğrenci üzerindeki zaman baskısını ortadan kaldırır (Simonson ve diğerleri, 2000).

- Değerlendirme etkinliği gerçek hayatta ne ölçüde bağlantılı olursa o ölçüde geçerli olur. Bu nedenle alternatif ölçme ve değerlendirme araçları da, sözgelimi performans, portfolyo...vb. gerçek hayatta iç içe olan araçlardır (McAlister, 2000).

- Macquarie University Learning and Teaching Centre (2008)'e göre ise alternatif ölçme ve değerlendirme sürecinde, öğrencilerin önceden hazırlanan testlerdeki gibi belirlenmiş seçenekleri yoktur. Bu süreçte öğrencilerin verilen görevlere ilişkin kendi öznel cevaplarını vermeleri gerekir. Bu teknikler öz itibarıyla bütüncüdür, bu yüzden öğrencinin yaratıcılığını ve kişisel sorgulama yeteneğini ortaya çıkarır.

Garcia ve Pearson'a (1994) göre standartlaşmış ölçme şekilleri veya testleri dışında kalan yeni değerlendirme metotları eğitimciler tarafından "alternatif ölçme ve değerlendirme, otantik değerlendirme performans değerlendirme, portfolyo değerlendirme ve dinamik değerlendirme" olarak adlandırılmıştır. Bu kavramlar arasında en çok kullanılanı "alternatif ölçme değerlendirme" ve "otantik değerlendirme" olmuştur. Bu iki kavram arasında bazı farklar olduğu ileri sürülmesine rağmen, alternatif ve otantik değerlendirme birçok yazar tarafından aynı anlamda veya birbirinin

yerine kullanılmaktadır. Alternatif ölçme ve değerlendirme süreci altında ise özellikle portfolyo, performans ödevi, proje, rubrik, açık uçlu problem, gözlem formu, görüşme, poster, akran ve öz değerlendirme, beyin fırtınası, gösteri, tanılayıcı dallanmış ağaç, yapılandırılmış grid, kelime ilişkilendirme ve kavram haritaları hazırlama teknikleri kullanılmaktadır.

Öğretmenler, 2005 yılından bu yana uygulanmakta olan alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini gerektiği gibi uygulama yönünde aradan geçen süreye rağmen halen sorun yaşamaktadırlar. Bu nedenle, yapılandırmacı yaklaşım temelli programlarla uygulanmaya başlayan alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin öğretmenler tarafından ne ölçüde bilindiği, uygulandığı ve bu tekniklere ilişkin eğitim ihtiyacının ne düzeyde olduğu somut araştırma bulguları ile desteklenmesi gerekmektedir. Bu bilgiler ışığında bu araştırma öğretmenlerin, alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini ne ölçüde bildiklerini, bu teknikleri ne ölçüde uyguladıklarını ve bu tekniklere ilişkin eğitim ihtiyacını belirlemek amacıyla Türkiye'nin farklı gelişmişlik düzeylerine ilişkin iller (İzmir, Gaziantep ve Hakkâri) seçilerek gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın amaçlarını gerçekleştirmek için aşağıdaki soruların yanıtları bulunmaya çalışılmıştır.

1) Öğretmenlerin, alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini *bilme* ve *uygulama* düzeyleri nedir? Öğretmenler, bu tekniklere ilişkin *eğitim ihtiyacı* duymakta mıdır?

2) Öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine ilişkin *bilme*, *uygulama* ve *eğitim ihtiyacı* düzeyleri,

- a) Görev yaptıkları şehirlere,
- b) Cinsiyetlerine,
- c) Kıdemlerine
- d) Eğitim durumlarına,
- e) Mezun oldukları fakülteye,
- f) Branşlarına,
- g) Kariyer durumlarına,
- h) Atanma durumuna göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

## Yöntem

### Araştırma Modeli

Öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı temelinde uygulanan alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine ilişkin yeterlilik, uygulama ve eğitim ihtiyacı düzeylerini belirlemeyi amaçlayan bu araştırma, nicel araştırma desenlerinden betimsel ilişkiyel-tarama modelinde bir çalışmadır. Betimsel-ilişkiyel tarama türü araştırmalar, herhangi bir olay veya olguyu olduğu gibi

betimleyen, ayrıca söz konusu olay veya olgulara etki ettiği düşünülen değişkenlerin etkisini veya ilişki derecesini olduğu haliyle ortaya koymayı amaçlayan araştırmalardır.

### Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni, 2011–2012 eğitim öğretim döneminde İzmir, Gaziantep ve Hakkâri illeri merkezlerindeki ilköğretim okullarında görev yapan 18.300 öğretmenden oluşmuştur. 18.300 kişiden oluşan evrenin %5 anlamlılık düzeyinde en az 381 kişiden oluşan bir örneklem grubu ile temsil edilebileceği belirtilmiştir (Balcı, 1997, 112). Araştırmada amaçsal örnekleme tekniklerinden Maksimum Çeşitlilik Örnekleme tekniği uygulanmıştır. Maksimum Çeşitlilik Örnekleme, evrende incelenen problemle ilgili olarak kendi içinde benzeşik farklı durumların belirlenerek çalışmanın bu durumlar üzerinde yapılmasıdır. Buna göre araştırma, illerin farklı düzeydeki sosyo-ekonomik durumu ve eğitimdeki başarı düzeyleri dikkate alınarak, İzmir, Gaziantep ve Hakkâri illerinden oluşan bir örneklem üzerinde katılmıştır. Böylece araştırmanın örnekleme, 214'ü İzmir ilinden, 81'i Gaziantep ilinden, 188'i de Hakkâri ilinden olmak üzere toplam 483 öğretmenden oluşmuştur. Araştırma verilerinin toplanmasında olası kayıplar da dikkate alınarak öncelikle 535 öğretmene anket dağıtılmıştır. Dağıtılan ve değerlendirmeye alınan anket sayısına ilişkin bilgiler Tablo 1'de gösterilmiştir.

**Tablo 1.** Dağıtılan ve Değerlendirmeye Alınan Anket Sayısı

	Gaziantep	İzmir	Hakkâri	Toplam
<i>Dağıtılan Anket Sayısı</i>	120	225	190	535
<i>Geri Dönen Anket Sayısı</i>	100	220	190	510
<i>Değerlendirme Dışı Bırakılan Anket Sayısı</i>	19	16	2	37
<i>Değerlendirmeye Alınan Anket Sayısı</i>	81	224	188	483

Tablo 1'de görüldüğü gibi, ilk aşamada 535 öğretmene anket dağıtılmıştır. Dağıtılan anketlerden 510'u geri dönmüştür. Geri dönüşüm sağlanamayan anketler, öğretmenlerin anket doldurmaya gönüllü olmamalarından kaynaklanmıştır. Geri dönen 510 anketin 37'si hatalı doldurulduğundan değerlendirme dışı tutulmuş ve sonuçta 483 (%94.7) anket üzerinden analizler yapılmıştır.

### Veri Toplama Aracı

Araştırmada öğretmenlerin alternatif ölçme değerlendirme tekniklerine ilişkin bilme, uygulama ve ihtiyaç düzeylerini belirlemek amacıyla Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Ölçeği (AÖDÖ) kullanılmıştır. İki bölümden oluşan ölçme aracının birinci bölümünde öğretmenlere ilişkin kişisel bilgiler, ikinci bölümünde Alternatif Ölçme ve Değerlendirme tekniklerine ilişkin *bilme*, *uygulama* ve eğitim ihtiyacı düzeylerine ilişkin sorular bulunmaktadır. Bilme düzeyindeki yeterliçe

ilişkin sorulara örnek olarak “Ürün Dosyası (Portfolyo) hazırlama, Puanlama Ölçeği (Rubrik) hazırlama ve Performans ödevi hazırlama seçenekleri örnek gösterilebilir. Diğer yandan uygulama düzeyine ilişkin sorulara örnek olarak “Poster hazırlama, Yapılandırılmış grid hazırlama ve gösteri düzenleme örnek verilebilir. Son olarak hem bilme hem de uygulama düzeylerindeki alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine ihtiyaç duyulup duyulmadığını belirlemek amacıyla “Evet” ve “Hayır” seçeneklerine yer verilmiştir. Böylece alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini bilme, uygulama ve ihtiyaç düzeylerini belirlemek amacıyla toplam 31 madde ölçekte yer almıştır. Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Teknikleri Ölçeği'nin bilme ve uygulama düzeylerinin açıkladığı varyans oranları ve alpha katsayıları Tablo 3'te gösterilmektedir.

**Tablo 2.** Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Ölçeği'nin Açıkladığı Varyans Oranları ve Alpha Değerleri

<i>Faktör</i>	<i>Açıkladığı Varyans (%)</i>	<i>Alpha Değeri</i>
<i>AÖDT'ni Bilme Düzeyi</i>	54.57	.94
<i>AÖDT'ni Uygulama Düz.</i>	56.42	.92
<i>Toplam</i>	55.50	.93

Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları araştırmacılar tarafında yapılmıştır. Bu amaçla öncelikle ölçeğin kapsam geçerliğine bakılmıştır. Kapsam geçerliği için Harran Üniversitesi Eğitim Bilimleri öğretim üyelerinin görüşlerine başvurulmuş, ayrıca Milli Eğitimde görev yapan alandan öğretmenlerin önerileri alınarak ölçeğe son hali verilmiştir. Daha sonra yapılan faktör analizinde, madde-toplam korelasyonları .30 ve üzeri olan maddeler ölçekte tutulmuştur.

Tablo 2'de görüldüğü gibi yapılan analizler sonucunda alternatif ölçme tekniklerini *bilme* ve *uygulama* düzeyindeki yeterlik olmak üzere ölçeğin birbirinden farklı iki yapıda olduğu ve her iki yapının açıkladığı varyans oranlarının %50'nin üstünde olduğu görülmüştür. Buna göre AÖDT'ni bilme düzeyine ilişkin açıklanan varyans oranı %54.57, AÖDT'ni uygulama düzeyine ilişkin açıklanan varyans oranı ise %56.42 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin her iki faktörün birlikte açıkladığı varyans oranının ise % 55.50 olduğu görülmüştür. Diğer yandan ölçeğin güvenilirlik düzeyine de bakılmıştır. Bu kapsamda AÖDT'ni bilme düzeyine ilişkin alpha değerinin .94, AÖDT'ni uygulama düzeyine ilişkin alpha değerinin ise .92 olduğu görülmüştür. Böylece bu değerler ölçeğin hem geçerli hem de güvenilir bir ölçme aracı olduğunu ortaya koymuştur.

### **Veri Analizi**

Araştırmada elde edilen verilerin çözümlenmesinde SPSS paket programı kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde öğretmenlerin verdiği cevapları hesaplamak amacıyla ankette yer alan maddelere 1-5 arası puan verilmiştir. Buna göre öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini bilme ve uygulamaya ilişkin yeterlilik düzeyleri kapsamında hiç=1, az=2, orta için 3, iyi için 4 ve çok iyi için 5 puan verilmiştir (Tablo 3).



**Tablo 3.** *Yeterlilik ve Uygulama Düzeyine İlişkin Aritmetik Ortalamaların Yorumlamasında Kullanılan Puan Aralıkları ve Aldıkları Değerler*

Puan aralığı	Dereceleme (yeterlilik) →	Yorum	← Dereceleme -(uygulama)
1.00 - 1.80	Hiç	Çok düşük	Hiçbir Zaman
1.81 - 2.60	Az	Düşük	Nadiren
2.61 - 3.40	Orta	Orta	Arasıra
3.41 - 4.20	İyi	Yüksek	Çoğu Zaman
4.21 - 5.00	Çok İyi	Çok yüksek	Her Zaman

Aritmetik ortalaması 1.00–1.80 olan maddeler “Hiç”, 1.81–2.60 olan maddeler “Az”, 2.61–3.40 olan maddeler “Orta” 3.41–4.20 olan maddeler “İyi” ve 4.21–5.00 olan maddeler “Çok iyi” olarak kabul edilmiştir. Yine veriler çözümlenirken öğretmenlerin verdiği cevapları hesaplamak amacıyla ankette yer alan maddelere uygulama düzeyine ilişkin olarak Hiçbir Zaman için 1, Nadiren için 2, Arasıra için 3, Çoğu Zaman için 4 ve Her Zaman için 5 puan verilmiştir. Ölçekte yer alan aralıkların eşit olduğu (4/5) varsayımından yola çıkılarak seçeneklere ilişkin alt ve üst sınırlar belirlenmiş ve aritmetik ortalamalar için puan aralığı katsayısı 0.80 olarak bulunmuştur. {Puan Aralığı = (En yüksek değer-En düşük değer)/5=0.80}. Böylece aritmetik ortalamaların değerlendirme aralığı elde edilmiştir.

Yine aritmetik ortalaması 1.00–1.80 olan maddeler “Hiçbir Zaman”, 1.81–2.60 olan maddeler “Nadiren”, 2.61–3.40 olan maddeler “Arasıra” 3.41–4.20 olan maddeler “Çoğu Zaman” ve 4.21–5.00 olan maddeler “Her Zaman” olarak kabul edilmiştir.

AÖD Anketinin uygulanmasıyla elde edilen nicel veriler, SPSS 16.0 istatistik paket programı kullanılarak çözümlenmiştir. Öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme anketinin yeterlilik ve uygulama düzeylerine yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla maddelere aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Diğer yandan öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine ilişkin görüşlerinin iki seçeneğe bağımsız değişkenlere göre anlamlı şekilde farklılık gösterip göstermediğini incelemek amacıyla t-Testi; üç ve daha fazla seçeneğe bağımsız değişkenlerde anlamlı farklılık olup olmadığını bulmak amacıyla da tek yönlü varyans analizi tekniği kullanılmıştır. Farkın anlamlı çıkması halinde, farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla Bonferroni testi uygulanmıştır. Analizlerde  $\alpha = .05$  düzeyi esas alınmıştır.

### Bulgular

Bu bölümde araştırmaya katılan öğretmenlerin kişisel özelliklerine ilişkin bilgiler ile alternatif ölçme değerlendirme tekniklerini bilme, uygulama ve eğitim ihtiyacı düzeylerini belirlemeye yönelik soruların istatistiksel analizinden elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

### Araştırmaya Katılanların Kişisel Özelliklerine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılanların kişisel özelliklerine ilişkin bilgiler Tablo 4'te gösterilmektedir.

**Tablo 4.** Araştırmaya Katılanların Kişisel Özelliklerine İlişkin Bilgiler

Özellik	Değişken	Sayı	Yüzde (%)
<i>Cinsiyet</i>	Kadın	242	50.1
	Erkek	241	49.9
<i>Şehir</i>	Gaziantep	81	16.8
	Hakkâri	188	38.9
	İzmir	214	44.3
<i>Kadem</i>	0-10 yıl	308	63.8
	11-15 yıl	82	17.0
	16-20 yıl	34	7.0
	21-Üzeri yıl	59	12.2
<i>Eğitim Durumu</i>	Önlisans	43	8.9
	Lisans	411	85.1
	Lisansüstü	29	6.0
<i>Mezun Olunan Fakülte</i>	Eğitim Fakültesi	371	76.8
	Diğer Fakülteler	112	23.2
<i>Görev</i>	Yönetici	9	1.9
	Öğretmen	474	98.1
<i>Branş</i>	Sınıf Öğretmeni	232	48.0
	Alan Öğretmeni	251	52.0
<i>Öğrenci Sayısı</i>	15-25 kişi	147	30.4
	26-35 kişi	235	48.7
	36-45 kişi	66	13.7
	46 ve üzeri kişi	35	7.2
<i>Kariyer</i>	Öğretmen	403	83.4
	Uzman Öğretmen	77	15.9
	Başöğretmen	3	.6
<i>Atama Durumu</i>	Kadroolu	339	70.2
	Sözleşmeli	111	23.0
	Ücretli	33	6.8

Tablo 4'te görüldüğü gibi öğretmenlerin 242'si (%50.1) erkek, 241'i (%49.9) bayan öğretmenlerden oluşmaktadır. Araştırmaya Gaziantep ilinden 81 (%16.8), Hakkâri ilinden 188 (%38.9), İzmir ilinden ise 214 (%44.3) olmak üzere toplam 483 kişi araştırmaya katılmıştır. Araştırmaya katılanların 308'i (%63.8) 0-10 yıl arasında hizmet süresine sahip iken, 82'si (%17) 11-15 yıl; 34'ü (%7) 16-20 yıl; 59'u (%12.2) ise 21 yıl ve üzerinde hizmet süresine sahiptir. Eğitim durumlarına baktığımızda araştırmaya katılanların 43'ü (8.9) ön lisans, 411'i (%85.1) lisans, 29'u (%6) ise lisansüstü mezunudur. Diğer yandan katılımcıların 371'i (%76.8) eğitim fakültesi mezunu, 112'si (%23.2) ise diğer fakülte mezunlarıdır. 232'si (%48) sınıf öğretmeni, 251'i (%52) alan öğretmenlerinden oluşmaktadır. Sınıflarındaki öğrenci sayılarına bakıldığında, öğretmenlerin 147'si (%30.4) sınıf mevcutlarının 15-25; 235'i (%48.7) sınıf mevcutlarının 26-35; 66'sı (%13.7) sınıf mevcutlarının 36-45; 35'i (%7.2) ise sınıf mevcutlarının 46 öğrenci ve üzerinde olduğunu beyan etmişlerdir. Diğer yandan öğretmenlerin 403'ü (%83.4) kariyer olarak sadece öğretmen statüsünde

olduğunu; 77'si (%15.9) uzman öğretmen olduğunu; 3'ü (%0.6) ise başöğretmen olduğunu ifade etmiştir. Son olarak atama durumu dikkate alındığında, 339'u (%70.2) kadrolu, 111'i (%23) sözleşmeli, 33'ü (%6.8) ise ücretli öğretmen olduklarını belirtmişlerdir.

### Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerini Bilme ve Uygulama Düzeylerine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini bilme ve uygulama düzeylerine ilişkin bulgular Tablo 5'te gösterilmektedir.

**Tablo 5.** Öğretmenlerin Alternatif Ölçme Değerlendirme Tekniklerini Bilme ve Uygulama Düzeyleri

AÖD Teknikleri	Bilme Düzeyi			Uygulama Düzeyi		
	$\bar{X}$	SS	Yorum	$\bar{X}$	SS	Yorum
1- Ürün Dosyası (Portfolyo)	3.86	.85	Yüksek	3.56	1,06	Yüksek
2-Puanlama Ölçeği (Rubrik)	3.85	.96	Yüksek	3.43	1,08	Yüksek
3-Performans Ödevi	4.26	.81	Çok yüksek	3.91	1,06	Yüksek
4-Poster	3.74	1.14	Yüksek	3.17	1.11	Orta
5-Görüşme (Mülakat)	4.03	.94	Yüksek	3.41	1.09	Yüksek
6-Grup Değerlendirmesi	3.81	.99	Yüksek	3.29	1.05	Orta
7-Akran Değerlendirmesi	3.76	.99	Yüksek	3.17	1.09	Orta
8-Öğrenci Öz Değerlendirmesi	3.88	1.03	Yüksek	3.45	1.10	Yüksek
9-Kavram Haritası	3.93	1.01	Yüksek	3.42	1.10	Yüksek
10-Gözlem Formu	3.89	1.02	Yüksek	3.32	1.16	Orta
11-Tutum ve İlgili Testleri	3.71	1.08	Yüksek	3.08	1.19	Orta
12-Kontrol Listesi	3.71	1.15	Yüksek	3.16	1.26	Orta
13-Tanılayıcı Dallonmuş Ağaç	3.15	1.35	Orta	2.70	1.29	Orta
14-Yapılandırılmış Grid	3.05	1.41	Orta	2.60	1.29	Orta
15-Yazılı Raporlar	3.77	1.03	Yüksek	3.30	1.19	Orta
16-Drama	3.92	1.10	Yüksek	3.44	1.11	Yüksek
17-Gösteri	4.03	.97	Yüksek	3.55	1.09	Yüksek
18-Kelime İlişkilendirme	4.05	.97	Yüksek	3.60	1.14	Yüksek
19-Proje Ödevi	4.21	.89	Çok yüksek	3.78	1.08	Yüksek
20-Problem Çözme	4.18	.92	Yüksek	3.77	1.06	Yüksek
21-Karma Sınavlar	4.11	.98	Yüksek	3.59	1.13	Yüksek
22-Bulmaca	4.14	.96	Yüksek	3.54	1.15	Yüksek

23-Çalışma Yaprağı	4.17	.96	Yüksek	3.56	1.18	Yüksek
24-Zihin Haritası	3.86	1.04	Yüksek	3.33	1.16	Orta
25-Hikâye Oluşturma	3.94	1.06	Yüksek	3.39	1.18	Orta
26-Bilgi Yarışması	4.04	.97	Yüksek	3.26	1.14	Orta
27-Açık Uçlu Problem	3.93	1.02	Yüksek	3.45	1.17	Yüksek
28-Anlam Çözümleme Tablosu	3.63	1.19	Yüksek	3.21	1.20	Orta
29-Beyin Fırtınası	4.18	.95	Yüksek	3.61	1.19	Yüksek
30-Süreç Değerlendirme	4.09	.91	Yüksek	3.65	1.16	Yüksek
31-Soru Cevap	4.46	.75	Çok yüksek	4.12	1.00	Yüksek

Tablo 5'te görüldüğü gibi, öğretmenlerin en çok bildikleri tekniklerin sırasıyla soru-cevap ( $\bar{X}=4.46$ ), performans ödevi ( $\bar{X}=4.26$ ) ve proje ödevi ( $\bar{X}=4.21$ ) olduğu; ve en az bilinen tekniklerin ise tanılayıcı dallanmış ağaç ( $\bar{X}=3.15$ ) ve yapılandırılmış grid ( $\bar{X}=3.05$ ) olduğu görülmüştür.

Aynı tabloya göre öğretmenlerin en çok uyguladıkları tekniklerin sırasıyla soru-cevap ( $\bar{X}=4.12$ ), performans ödevi ( $\bar{X}=3.91$ ) ve proje ödevi ( $\bar{X}=3.78$ ) olduğu; en az uyguladıkları tekniklerin ise tanılayıcı dallanmış ağaç tekniği ( $\bar{X}=2.70$ ) ve yapılandırılmış grid ( $\bar{X}=2.60$ ) olduğu ortaya çıkmıştır.

### AÖDT'ni Bilme Düzeyine İlişkin Bulgular

Aşağıda öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini bilme düzeyleri, görev yaptıkları şehir, cinsiyet, kıdem, eğitim durumu, mezun oldukları fakülte, branş, öğretmenlik kariyer basamakları ve atama durumları bakımından incelenmiştir.

### AÖDT'ni Bilme Düzeyinin Görev Yapılan Şehre İlişkin Bulguları

Öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini bilme düzeylerinin görev yaptıkları şehre ilişkin varyans analizi sonuçları Tablo 6'da gösterilmektedir.

**Tablo 6.** AÖDT'ni Bilme Düzeyinin Görev Yapılan Şehre İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Şehir	N	$\bar{X}$	Ss	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ort.	F	P	Anlamlı Fark
Gaziantep	81	3.68	.61	Gruplar arası	14.217	2	7.109	19.400	.000*	(İzmir)- (Gaziantep, Hakkâri)
Hakkâri	188	3.80	.60	Grup içi	175.887	480	.366			
İzmir	214	4.10	.61	Toplam	190.105	482				

\*p<.05

Tablo 6'da görüldüğü üzere öğretmenlerin AÖDT'ni bilme düzeyleri görev yaptıkları şehirlere göre  $[F(2;480)=19.400, p<.05]$  anlamlı şekilde farklılık göstermektedir. Farkın hangi gruplar arasında meydana geldiğini bulmak amacıyla yapılan Bonferroni testi sonuçlarına göre söz konusu farkın İzmir ili ile Gaziantep ve Hakkâri illeri arasında meydana geldiği saptanmıştır. Bulgulara göre, İzmir'de görev yapan öğretmenlerin AÖDT'ni bilme düzeyleri ( $\bar{X}=4.10$ ), Gaziantep ( $\bar{X}=3.68$ ) ve Hakkâri'de ( $\bar{X}=3.80$ ) görev yapan öğretmenlerden anlamlı şekilde daha yüksek bulunmuştur.

### AÖDT'ni Bilme Düzeyinin Cinsiyete İlişkin Bulguları

Öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini bilme düzeylerinin cinsiyetlerine ilişkin t-testi sonuçları Tablo 7'de gösterilmektedir.

**Tablo 7.** AÖDT'ni Bilme Düzeyinin Cinsiyete İlişkin T-Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	P
Bayan	242	4.00	4.00	481	2.809	.005*
Erkek	241	3.84	3.84	465.691	2.808	

\*p<.05

Tablo 7'de görüldüğü gibi öğretmenlerin AÖDT'ni bilme düzeyleri cinsiyetlerine göre  $[t(481)=2.809, p<.05]$  anlamlı şekilde farklılık göstermektedir. Bulgulara göre, bayan öğretmenlerin AÖDT'ni bilme düzeyleri ( $\bar{X}=4.00$ ), erkek meslektaşlarından ( $\bar{X}=3.84$ ) anlamlı şekilde daha yüksek bulunmuştur.

### AÖDT'ni Bilme Düzeyinin Kıdeme İlişkin Bulguları

Öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini bilme düzeylerinin kıdemlerine ilişkin varyans analizi sonuçları Tablo 8'de gösterilmektedir.

**Tablo 8.** AÖDT'ni Bilme Düzeyinin Kıdeme İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Kıdem	N	$\bar{X}$	Ss	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ort.	F	P	Anlamlı Fark
0-10 yıl	308	3.86	.62	Gruplar arası	7.071	3	2.357	6.168	.000*	(21 yıl ve üzeri) – (0-10 yıl)
11-15 yıl	82	3.85	.63	Grup içi	183.034	479	.382			
16-20 yıl	34	4.06	.74	Toplam	190.105	482				
21 yıl ve üzeri	59	4.21	.52							

\*p<.05

Tablo 8’de görüldüğü gibi öğretmenlerin AÖDT’ni bilme düzeyleri kıdemlerine göre [ $F(3; 479) = 6.168, p < .05$ ], anlamlı şekilde farklılık göstermektedir. Farkın hangi gruplar arasında meydana geldiğini bulmak amacıyla yapılan Bonferroni testi sonuçlarına göre söz konusu farkın, 0-10 yıl hizmet süresi olan öğretmenler ile 21 yıl ve üzerinde hizmet süresi olan öğretmenler arasında olduğu saptanmıştır. Bulgulara göre, 21 yıl ve üzeri hizmet süresi olan öğretmenlerin AÖDT’ni bilme düzeyleri ( $\bar{X} = 4.21$ ), 0-10 yıl arası hizmet süresi olan öğretmenlere ( $\bar{X} = 3.86$ ) oranla daha yüksek bulunmuştur.

### AÖDT’ni Bilme Düzeyinin Eğitim Durumuna İlişkin Bulguları

Öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini bilme düzeylerinin eğitim durumlarına ilişkin varyans analizi sonuçları Tablo 9’da gösterilmektedir.

**Tablo 9.** AÖDT’ni Bilme Düzeyinin Eğitim Durumuna İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Eğitim Durumu	N	$\bar{X}$	Ss	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ort.	F	P	Anlamlı Fark
Önlisans	43	4.13	.50	Gruplar arası	2.136	2	1.068	2.728	.066	
Lisans	411	3.90	.63	Grup içi	187.968	480	.392			
Lisansüstü	29	3.86	.69	Toplam	190.105	482				

$p < .05$

Tablo 9’da görüldüğü gibi öğretmenlerin AÖDT’ni bilme düzeyleri eğitim durumlarına göre anlamlılık farklılık göstermemektedir [ $F(2; 480) = 2.728, p > .05$ ].

### AÖDT’ni Bilme Düzeyinin Mezun Olunan Fakülteye İlişkin Bulguları

Öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini bilme düzeylerinin mezun oldukları fakülteye ilişkin varyans analizi sonuçları Tablo 10’da gösterilmektedir.

**Tablo 10.** AÖDT’ni Bilme Düzeyinin Mezun Olunan Fakülteye İlişkin T-Testi Sonuçları

Mezun Olunan Fakülte	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	P
Eğitim	371	3.90	.64	481	-1.069	.286
Diğer	112	3.97	.59	196.217	-1.116	

$p < .05$

Tablo 10’da görüldüğü gibi öğretmenlerin AÖDT’ni bilme düzeyleri mezun oldukları fakülteye göre anlamlılık farklılık göstermemektedir [ $t(481) = -1.069, p > .05$ ].

### AÖDT'ni Bilme Düzeyinin Branş Durumuna İlişkin Bulguları

Öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini bilme düzeylerinin branş durumuna ilişkin T-testi sonuçları Tablo 11'de gösterilmektedir.

**Tablo 11.** AÖDT'ni Bilme Düzeyinin Branş Durumuna İlişkin T-Testi Sonuçları

Branş	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	P
Sınıf Öğretmeni	232	4.03	.57	481	3.949	.000*
Branş Öğretmeni	251	3.81	.66	478.590	3.972	

\*p<.05

Tablo 11'de görüldüğü gibi öğretmenlerin AÖDT'ni bilme düzeyleri branşlarına göre [t(481)= 3.949, p<.05] anlamlı farklılık göstermektedir. Bulgulara göre sınıf öğretmenlerinin AÖDT'ni bilme düzeyleri ( $\bar{x}$ =4.03) branş öğretmenlerinden ( $\bar{x}$ =3.81) anlamlı şekilde daha yüksektir.

### AÖDT'ni Bilme Düzeyinin Kariyer Basamağına İlişkin Bulguları

Öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini bilme düzeylerinin kariyer basamaklarına ilişkin varyans analizi sonuçları Tablo 12'de gösterilmektedir.

**Tablo 12.** AÖDT'ni Bilme Düzeyinin Kariyer Basamaklarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Kariyer	N	$\bar{X}$	Ss	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ort.	F	P	Anlamlı Fark
Öğretmen	403	3.91	.49	Gruplar arası	.483	2	.242	.612	.543	
Uzman Öğretmen	77	3.93	.63	Grup içi	189.622	480	.395			
Başöğretmen	3	4.31	.69	Toplam	190.105	482				

p<.05

Tablo 12'de görüldüğü gibi öğretmenlerin AÖDT'ni bilme düzeyleri, kariyer basamaklarına göre anlamlı farklılık göstermemektedir [F(2; 480)= .612, p>.05].

### AÖDT'ni Bilme Düzeyinin Atama Durumuna İlişkin Bulguları

Öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini bilme düzeylerinin atama durumuna ilişkin varyans analizi sonuçları Tablo 13'de gösterilmektedir.

Tablo 13'de görüldüğü gibi öğretmenlerin AÖDT'ni bilme düzeyleri atama durumuna göre [F(2;480)= 5.468, p<.05] anlamlı şekilde farklılık göstermektedir. Farkın hangi gruplar arasında meydana geldiğini bulmak amacıyla yapılan Bonferroni testi sonuçlarına göre söz konusu farkın, kadrolu öğretmenler ile sözleşmeli ve ücretli öğretmenler arasında meydana geldiği saptanmıştır. Bu

durumda, kadrolu öğretmenlerin AÖDT'ni bilme düzeylerinin ( $\bar{X}=3.97$ ), hem sözleşmeli ( $\bar{X}=3,80$ ) hem de ücretli olanlardan ( $\bar{X}=3.70$ ) anlamlı şekilde daha yüksek olduğu görülmüştür.

**Tablo 13.** AÖDT'ni Bilme Düzeyinin Atama Durumuna İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Atama	N	$\bar{X}$	Ss	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ort.	F	P	Anlamlı Fark
<i>Kadrolu</i>	339	3.97	.62	Gruplar arası	4.235	2	2.117	5.468	.004*	(Kadrolu) - (Sözleşmeli, Ücretli)
<i>Sözleşmeli</i>	111	3.80	.59	Grup içi	185.870	480	.387			
<i>Ücretli</i>	33	3.70	.71	Toplam	190.105	482				

\*p<.05

### AÖDT'ni Uygulama Düzeyine İlişkin Bulgular

Aşağıda öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini uygulama düzeyleri, görev yaptıkları şehir, cinsiyet, kıdem, eğitim durumu, mezun oldukları fakülte, branş, öğretmenlik kariyer basamakları ve atama durumları bakımından incelenmiştir.

### AÖDT'ni Uygulama Düzeyinin Görev Yapılan Şehre İlişkin Bulguları

Öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini uygulama düzeylerinin görev yaptıkları şehre ilişkin varyans analizi sonuçları Tablo 14'de gösterilmektedir.

**Tablo 14.** AÖDT'ni Uygulama Düzeyinin Görev Yapılan Şehre İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Şehir	N	$\bar{X}$	Ss	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ort.	F	P	Anlamlı Fark
<i>Gaziantep</i>	81	3.25	.58	Gruplar arası	4.501	2	2.250	5.065	.007*	İzmir- Gaziantep, Hakkâri)
<i>Hakkâri</i>	188	3.39	.67	Grup içi	213.270	480	.444			
<i>İzmir</i>	214	3.52	.69	Toplam	217.771	482	2.250			

\*p<.05

Tablo 14'de görüldüğü gibi öğretmenlerin AÖDT'ni uygulama düzeyleri görev yaptıkları şehre göre [F(2;480)= 5.065, p<.05] anlamlı şekilde farklılık göstermektedir. Farkın hangi gruplar arasında meydana geldiğini bulmak amacıyla yapılan Bonferroni testi sonuçlarına göre söz konusu farkın İzmir ili ile Gaziantep ve Hakkâri illeri arasında meydana geldiği saptanmıştır. Bulgulara göre,



İzmir’de görev yapan öğretmenlerin AÖDT’ni uygulama düzeyleri ( $\bar{x}=3.52$ ) hem Gaziantep ( $\bar{x}=3.25$ ) hem de Hakkari’de ( $\bar{x}=3.39$ ), görev yapan öğretmenlerden anlamlı şekilde daha yüksek bulunmuştur.

### AÖDT’ni Uygulama Düzeyinin Cinsiyete İlişkin Bulguları

Öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini uygulama düzeylerinin cinsiyete ilişkin t-testi sonuçları Tablo 15’de gösterilmektedir.

**Tablo 15.** AÖDT’ni Uygulama Düzeyinin Cinsiyete İlişkin T-Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	P
<i>Kadın</i>	242	3.53	.66	481	3.580	.000*
<i>Erkek</i>	241	3.31	.66	480.997	3.580	

\*p<.05

Tablo 15’te görüldüğü gibi öğretmenlerin AÖDT’ni uygulama düzeyleri cinsiyetlerine göre [t(481)= 3.580, p<.05] anlamlı farklılık göstermektedir. Buna göre bayan öğretmenlerin AÖDT’ni uygulama düzeyleri ( $\bar{x}=3.53$ ) erkek meslektaşlarına oranla ( $\bar{x}=3.31$ ) anlamlı şekilde daha yüksek bulunmuştur.

### AÖDT’ni Uygulama Düzeyinin Kıdeme İlişkin Bulguları

Öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini uygulama düzeylerinin kıdeme ilişkin varyans analizi sonuçları Tablo 16’da gösterilmektedir.

**Tablo 16.** AÖDT’ni Uygulama Düzeyinin Kıdeme İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Kıdem	N	$\bar{X}$	Ss	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ort.	F	P	Anlamlı Fark
<i>0-10 yıl</i>	308	3.35	.63	Gruplar arası	6.951	3	2.317	5.264	001*	(21 üzeri) – (0-10 yıl)
<i>11-15 yıl</i>	82	3.42	.69	Grup içi	210.820	479	.440			
<i>16-20 yıl</i>	34	3.64	.72	Toplam	217.771	482				
<i>21 yıl ve üzeri</i>	59	3.67	.75							

\*p<.05

Tablo 16’da görüldüğü gibi öğretmenlerin AÖDT’ni uygulama düzeyleri kıdemlerine göre [F(3; 479)= 5.264, p<.05] anlamlı şekilde farklılık göstermektedir. Farkın hangi gruplar arasında meydana geldiğini bulmak amacıyla yapılan Bonferroni testi sonuçlarına göre söz konusu farkın, 21 yıl ve üzerinde hizmet süresi olan öğretmenler ile 0-10 yıl arasında hizmet süresi olan öğretmenler

arasında olduğu görülmüştür. Bulgulara göre 21 yıl ve üzerinde hizmet süresi olan öğretmenlerin ( $\bar{x}=3.67$ ) AÖDT'ni uygulama düzeylerinin 0-10 yıl arası hizmet süresi olan arkadaşlarından ( $\bar{x}=3.35$ ) anlamlı şekilde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

### AÖDT'ni Uygulama Düzeyinin Eğitim Durumuna İlişkin Bulguları

Öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini uygulama düzeylerinin eğitim durumuna ilişkin varyans analizi sonuçları Tablo 17'de gösterilmektedir.

**Tablo 17.** AÖDT'ni Uygulama Düzeyinin Eğitim Durumuna İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Eğitim Durumu	N	$\bar{X}$	Ss	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ort.	F	P	Anlamlı Fark
Önlisans	43	3.48	.77	Gruplar arası	2.136	2	.211	.465	.628	
Lisans	411	3.42	.66	Grup içi	187.968	480	.453			
Lisansüstü	29	3.32	.69	Toplam	190.105	482				

$p < .05$

Tablo 17'de görüldüğü üzere öğretmenlerin AÖDT'ni uygulama düzeyleri eğitim durumlarına göre anlamlı şekilde farklılık göstermemektedir [ $F(2;480) = .465, p > .05$ ].

### AÖDT'ni Uygulama Düzeyinin Mezun Olunan Fakülteye İlişkin Bulguları

Öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini uygulama düzeylerinin mezun olunan fakülteye ilişkin t-testi sonuçları Tablo 18'de gösterilmektedir.

**Tablo 18.** AÖDT'ni Uygulama Düzeyinin Mezun Olunan Fakülteye İlişkin T-Testi Sonuçları

Mezun Olunan Fakülte	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	P
Eğitim	371	3.41	.66	481	-.475	.635
Diğer	112	3.45	.71	173.525	-.458	

$p < .05$

Tablo 18'de görüldüğü gibi öğretmenlerin AÖDT'ni uygulama düzeyleri mezun olunan fakülteye göre anlamlı şekilde farklılık göstermemektedir [ $t(481) = -.475, p > .05$ ].

### AÖDT'ni Uygulama Düzeyinin Branşa İlişkin Bulguları

Öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini uygulama düzeylerinin branşa ilişkin t-testi sonuçları Tablo 19'da gösterilmektedir.

**Tablo 19.** AÖDT’ni Uygulama Düzeyinin Branşa İlişkin T-Testi Sonuçları

Branş	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	P
Sınıf Öğretmeni	232	3.59	.64	481	5.347	.000*
Alan Öğretmeni	251	3.27	.66	480.101	5.354	

\*p&lt;.05

Tablo 19’da görüldüğü gibi öğretmenlerin AÖDT’ni uygulama düzeyleri branşlarına göre [t(481)= 5.347, p<.05] anlamlı şekilde farklılık göstermektedir. Bulgulara göre sınıf öğretmenlerinin AÖDT’ni uygulama düzeylerinin ( $\bar{X}$ =3.59) branş öğretmenlerine göre ( $\bar{X}$ =3.27) göre anlamlı şekilde daha yüksek olduğu bulunmuştur.

### AÖDT’ni Uygulama Düzeyinin Kariyer Basamaklarına İlişkin Bulguları

Öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini uygulama düzeylerinin kariyer basamaklarına ilişkin varyans analizi sonuçları Tablo 20’de gösterilmektedir.

**Tablo 20.** AÖDT’ni Uygulama Düzeyinin Kariyer Basamaklarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Kariyer	N	$\bar{X}$	Ss	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ort.	F	P	Anlamlı Fark
Öğretmen	403	3.39	.68	Gruplar arası	3.979	2	1.990	4.467	.012*	(Öğretmen) -(Uzman Öğretmen)
Uzman Öğretmen	77	3.61	.62	Grup içi	213.791	480	.445			
Başöğretmen	3	3.94	.42	Toplam	217.771	482				

\*p&lt;.05

Tablo 20’de görüldüğü gibi öğretmenlerin AÖDT’ni uygulama düzeyleri öğretmenlik kariyer basamaklarına göre [F(2;480)=4.467,p<.05], anlamlı şekilde farklılık göstermektedir. Farkın hangi gruplar arasında meydana geldiğini bulmak amacıyla yapılan Bonferroni testi sonuçlarına göre söz konusu farkın, uzman öğretmenler ile sadece öğretmen olanlar arasında olduğu saptanmıştır. Buna göre uzman öğretmenlerin AÖDT’ni uygulama düzeyleri ( $\bar{X}$ =3.61), sadece öğretmen olan meslektaşlarına ( $\bar{X}$ =3.39) göre anlamlı şekilde daha yüksek bulunmuştur.

### AÖDT’ni Uygulama Düzeyinin Atama Durumuna İlişkin Bulguları

Öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini uygulama düzeylerinin atama durumuna ilişkin varyans analizi sonuçları Tablo 21’de gösterilmektedir.

**Tablo 21.** AÖDT'ni Uygulama Düzeyinin Atama Durumuna İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Atama	N	$\bar{X}$	Ss	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ort.	F	P	Anlamlı Fark
<i>Kadrolu</i>	339	3.44	.68	Gruplar arası	.668	2	.334	.739	.478	
<i>Sözleşmeli</i>	111	3.35	.67	Grup içi	217.102	480	.452			
<i>Ücretli</i>	33	3.47	.59	Toplam	217.771	482				

p&lt;.05

Tablo 21'de görüldüğü gibi öğretmenlerin AÖDT'ni uygulama düzeyleri atama durumlarına göre anlamlı şekilde farklılık göstermemektedir [F(2;480)= .739, p>.05].

### AÖDT'ni Bilme ve Uygulamaya Yönelik Eğitim İhtiyacına İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini bilme ve uygulamaya yönelik eğitim ihtiyacına ilişkin bulgular Tablo 22'de gösterilmektedir.

**Tablo 22.** Öğretmenlerin AÖDT'ni Bilme ve Uygulama Konusunda Eğitim İhtiyaçlarına İlişkin Görüşleri

AÖD Teknikleri	Evet (%)	Hayır (%)
1- Ürün Dosyası (Portfolyo)	71.12	28.88
2-Puanlama Ölçeği (Rubrik)	72.10	27.90
3-Performans Ödevi	72.72	27.27
4-Poster	72.82	27.17
5-Görüşme (Mülakat)	71.32	28.67
6-Grup Değerlendirmesi	73.39	26.60
7-Akran Değerlendirmesi	74.17	25.83
8-Öğrenci Öz Değerlendirmesi	70.91	29.09
9-Kavram Haritası	71.68	28.31
10-Gözlem Formu	71.94	28.05
11-Tutum ve İlgi Testleri	71.79	28.21
12-Kontrol Listesi	70.96	29.03
13-Tanılayıcı Dallonmuş Ağaç Tekniği	71.74	28.26
14-Yapılandırılmış Grid	71.63	28.36
15-Yazılı Raporlar	72.25	27.74
16-Drama	70.34	29.66
17-Gösteri	70.44	29.55
18-Kelime İlişkilendirme	71.17	28.83
19-Proje Ödeni	72.46	27.53
20-Problem Çözme	70.70	29.29
21-Karma Sınavlar	72.31	27.69
22-Bulmaca	72.20	27.79
23-Çalışma Yaprağı	70.65	29.35
24-Zihin Haritası	71.22	28.78

25-Hikâye Oluşturma	72.00	28.00
26-Bilgi Yarışması	71.17	28.83
27-Açık Uçlu Problem	71.12	28.88
28-Anlam Çözümleme Tablosu	70.55	29.45
29-Beyin Fırtınası	70.80	29.19
30-Süreç Değerlendirme	71.22	28.78
31-Soru Cevap	71.22	28.78

Tablo 23’de görüldüğü gibi öğretmenlerin üçte ikisi (%70) AÖD tekniklerini bilme ve uygulama konusunda eğitime ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir.

### Sonuç ve Tartışma

Öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini bilme ve uygulama düzeyleri ile buna ilişkin eğitim ihtiyacını saptamak amacıyla yapılan bu araştırma dikkat çekici sonuçlar ortaya koymuştur.

Araştırma sonunda öğretmenlerin, en çok bildikleri ve uyguladıkları tekniklerin soru-cevap, performans ödevi ve proje ödevi olduğu; en az bildikleri ve uyguladıkları tekniklerin ise tanılayıcı dallanmış ağaç tekniği ve yapılandırılmış grid olduğu görülmüştür. Bu çalışmada elde edilen sonuçlar daha önce yapılan araştırma sonuçlarıyla da desteklenmektedir. Örneğin, Çoruhlu, Nas ve Çepni (2009) yaptıkları çalışmada öğretmenlerin öğrencileri değerlendirmede en çok performans ödevleri, proje ve posterlerden yararlandıklarını, buna karşın öğrenci ürün dosyasıyla birlikte yapılandırılmış grid ve tanılayıcı dallanmış ağaç tekniklerinden en az yararlandıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca Gözütok, Akgün ve Karacaoğlu (2005) tarafından yapılan araştırma sonuçlarına göre de, yeni programda alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri hakkında yeterli bilgilendirmenin yapılmadığı, yapılandırılmış grid ve tanılayıcı dallanmış ağaç gibi terimlerin öğretmenler tarafından tam olarak anlaşılmadığı veya anlamlandırılmadığı ortaya konulmuştur.

Araştırmanın bir diğer sorusuna göre öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini bilme ve uygulama düzeyleri görev yaptıkları şehirlere göre anlamlı şekilde farklılık göstermiş, buna göre İzmir’de görev yapan öğretmenlerin AÖDT’ni bilme ve uygulama düzeyleri, Gaziantep ve Hakkâri’de görev yapan öğretmenlerden anlamlı şekilde daha yüksek bulunmuştur. Bu sonuç, bir ölçüde adı geçen illerin sosyo-ekonomik durumu ve eğitimdeki düzeyi ile açıklanabilir. Gerçekten de İzmir’de görev yapan öğretmenlerin, alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini bilme ve uygulama konusunda Gaziantep ve Hakkâri’de görev yapan meslektaşlarına göre daha avantajlı bir fiziksel, sosyal ve eğitsel çevrede oldukları ileri sürülebilir. Acat ve Demir (2010)’de yaptıkları çalışmada, alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarının verimli bir şekilde

kullanılabilmesi için sosyo-ekonomik durumun iyi olmasının önemine dikkat çekmiş, bunun için maddi olanakların daha fazla olması gerektiğini belirtmişlerdir. Bu bağlamda özellikle alt yapı ve donanım eksikliklerinin daha fazla olduğu köylerde görev yapan öğretmenler, bu tekniklerin öğretmenler ve veliler için maddi açıdan yük olduğunu, bu durumun, sosyo-ekonomik açıdan geri kalmış bölgelerde yeni programın uygulanmasını ve alternatif ölçme değerlendirme araçlarının kullanımını güçleştirdiğini ifade etmişlerdir.

Diğer yandan öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini bilme ve uygulama düzeyleri cinsiyetlerine göre anlamlı şekilde farklılık göstermiş, buna göre bayan öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini bilme ve uygulama düzeyleri, erkek meslektaşlarından anlamlı şekilde daha yüksek bulunmuştur. Bu sonuç bayan öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini bilme ve uygulama konusunda erkek meslektaşlarına oranla daha yatkın/istekli olmalarıyla açıklanabilir. Örneğin Okur (2008) yaptığı araştırmada benzer sonuçlara ulaşarak; ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin fen ve teknoloji dersinde alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanmaları ile cinsiyetleri arasında bayanlar lehine anlamlı bir farklılık olduğunu tespit etmiştir. Yine Akçadağ (2010), bayan öğretmenlerin erkek öğretmenlere oranla bu tekniklerle ilgili daha fazla eğitim ihtiyacı içinde olduklarını ve bu durumun bayan öğretmenlerin, öğrencilerin bir bütün olarak gelişimlerine ve onları bütünde değerlendirmelerine olan yatkınlıklarının bir sonucu olarak değerlendirilebileceğini ileri sürmüştür. Diğer yandan bu araştırma bulgularının aksine; Cizek, Fitzgerald ve Rachor (1996) tarafından yapılan ve 143 ilk ve ortaokul öğretmeni üzerinde gerçekleştirilen araştırma sonucuna göre ise, öğretmenler tarafından kullanılan ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin oldukça yüksek güvenilirliğe sahip olduğu ve cinsiyet, kıdem ve sınıf düzeyi gibi değişkenlerin öğretmenlerin kullandığı ölçme ve değerlendirme etkinliklerin güvenilirliğini etkilemediği saptanmıştır.

Araştırma sonunda öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini bilme ve uygulama düzeyleri kıdemlerine göre anlamlı şekilde farklılık göstermiş, bu kapsamda 21 yıl ve üzeri hizmet süresi olan öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini bilme ve uygulama düzeyleri, 0-10 yıl arası hizmet süresi olan öğretmenlere oranla daha yüksek bulunmuştur. Bu sonuç, mesleğe yıllarını vermiş, daha deneyimli öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini bilme ve uygulama konusunda daha genç meslektaşlarına göre görece daha becerikli olmalarıyla açıklanabilir. Bu sonuç bazı araştırma sonuçlarıyla da desteklenmektedir. Bu bağlamda Aydın (2005) tarafından yapılan bir araştırmada daha az kıdeme sahip öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerine fazla yer veremedikleri ve bunları yeterince uygulayamadıkları bulunmuştur. Ancak literatüre bakıldığında bu konuda yapılan bazı araştırmalar, alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini bilme ve uygulama düzeyi ile meslekte geçirilen yıl sayısı arasında güçlü

bir ilişki olmadığını ortaya koymuştur. Örneğin, Zhang ve Burry-Stock (2003), yaptıkları araştırmada, kıdemleri veya çalıştıkları süre ne olursa olsun, ölçme ve değerlendirme alanında aldıkları eğitim düzeyi arttıkça bu alanda kendilerini daha yeterli hissettiklerini belirtmişlerdir. Daniel ve King (1998) de yeni ya da tecrübeli öğretmenlerin hangi sınıf düzeyinde olurlarsa olsunlar aynı ölçme ve değerlendirme bilgi ve becerisine sahip oldukları gözlemişlerdir.

Bu arada öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini bilme ve uygulama düzeyleri eğitim durumlarına göre anlamlı farklılık göstermemiştir. Aslında eğitim düzeyi arttıkça öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini bilme ve uygulamada daha yeterli olmaları beklenir. Ancak diğer yandan artan eğitim seviyesinin bir öğretmeni, daha yeterli olduğu duygusuna götürebileceği, kendini zaten yeterli gören bir öğretmenin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini bilme ve uygulama konusunda alternatif arayışlara girmeyeceği de düşünülebilir. Bu görüşü destekleyen araştırma sonuçları da mevcuttur. Örneğin, Aydın (2005) tarafından yapılan bir araştırmada yüksek lisans yapan öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerine fazla yer vermediklerini ve bunları yeterince uygulamadıkları bulunmuştur.

Aynı şekilde öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini bilme ve uygulama düzeyleri mezun oldukları fakülteye göre de anlamlı farklılık göstermemiştir. Aslında eğitim fakültesinden mezun olan öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini bilme ve uygulamada daha yeterli olmaları beklenir. Zira eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini bilme ve uygulama imkânlarının daha iyi olduğu, buna ilişkin bilgi ve becerilerin öğretmenlik meslek bilgisi içinde öğretildiği, diğer fakülte mezunu öğretmenlerin ise bu bilgi ve becerileri ancak öğretimleri sonrasında pedagojik formasyon sertifika programı kapsamında, kısıtlı öğrenme ortamları ve daha sınırlı uygulama imkânlarıyla alabildikleri bilinen bir gerçektir. Diğer yandan bu sonuç, genelde eğitim fakültesindeki öğretmenlik meslek eğitimini, özelde de alternatif ölçme değerlendirme tekniklerine ilişkin öğretimin niteliğini sorgulamaya götürmektedir. Buna ilişkin araştırma sonuçları da bu görüşü haklılığını destekler niteliktedir. Erdemir (2007) tarafından yapılan araştırmada da öğretmenlerin, mezun oldukları öğretim kurumlarından ölçme ve değerlendirme ile ilgili bilgi ve becerileri yeterli düzeyde almadıkları, dahası eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerle diğer fakültelerden mezun olan öğretmenler arasında ölçme ve değerlendirme tekniklerini bilme ve uygulamada anlamlı bir farklılığın olmadığı bulunmuştur. Bu çerçevede Gullickson (1984), Mertler, (1999), Zhang, Burry-Stock (2003) ve Çakan, (2004) yaptıkları araştırmalarda öğretmenlere, öğretim programlarında ölçme ve değerlendirmeye yönelik derslere daha fazla yer verilmesi ve bu derslerin, öğretmenlerin meslek sırasında ihtiyaç duydukları bilgi ve becerilere cevap verir nitelikte olması gerektiğini ileri sürmüşlerdir.

Araştırmanın bir diğer sonucuna göre öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini bilme ve uygulama düzeyleri branşlarına göre anlamlı farklılık göstermiş, buna göre sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini bilme ve uygulama düzeyleri, branş öğretmenlerinden daha yüksek bulunmuştur. Bu bağlamda Çakan (2004) yaptığı çalışmada, ölçme-değerlendirme uygulamaları ve yeterlik düzeylerine ilişkin olarak öğretmenlerin algılarının, buldukları öğretim kademesine göre değiştiğini ve ilköğretim kademesindeki öğretmenlerin ortaöğretim kademesindeki branş öğretmenlerine kıyasla kendilerini daha yeterli gördüklerini tespit etmiştir.

Diğer yandan öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini bilme düzeyleri, kariyer basamaklarına göre anlamlı farklılık göstermemiş, buna karşın uygulama düzeyinde anlamlı farklılık göstermiştir. Buna göre alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini uygulamada, uzman öğretmenlerin, öğretmen olanlardan daha iyi durumda oldukları gözlenmiştir. Bu bulguyla ilintili olarak Demir (2011), yaptığı çalışmada, uzman ve başöğretmen unvanlarına sahip öğretmenlerin unvanlarından dolayı daha fazla sorumluluk hissettiklerini, bu nedenle örnek bir öğretmen olma yolunda çaba sarf ettiklerini saptamıştır.

Araştırmaya göre ayrıca, öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini bilme düzeyleri atama durumuna göre anlamlı şekilde farklılık gösterirken, uygulama düzeyine göre anlamlı farklılık göstermemiştir. Bilme düzeyindeki farklılığa göre, kadrolu öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini bilme düzeyleri, sözleşmeli ve ücretli öğretmenlerden daha yüksek bulunmuştur. Bu sonuç, öğretmenlerin atanma durumunun, kendilerini ne ölçüde sistemin bir parçası olarak gördükleri, bu bağlamda alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini ne ölçüde kullanmak istedikleri yönünde fikirler vermektedir. Türk Eğitim Sistemi'nin etkililiği ve verimliliği açısından eğitim sistemindeki kadrolu, sözleşmeli ve ücretli öğretmenlerin varlığının sistemin en büyük handikaplarından birisi olduğu söylenebilir. Karadeniz ve Demir (2010) de yaptıkları çalışmada, sözleşmeli öğretmenlerin kadrolu öğretmenlere göre kendilerini tam olarak öğretmen olarak hissedemedikleri bulgusuna ulaşmışlardır.

Son olarak öğretmenlerin üçte ikisi (%70) alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini bilme ve uygulama konusunda eğitime ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. Bu çalışmada ortaya çıkan eğitim ihtiyacı daha önce yapılan çalışma sonuçlarında da ortaya çıkmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini bilme ve uygulamaya ilişkin eğitim ihtiyacına ilişkin her soruya %70 oranında *evet* yanıtını verdikleri açıkça görülmektedir. Nitekim Çoruhlu ve diğerleri (2009) tarafından yapılan bir çalışmada öğretmenler, öğretim programında yer alan alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri hakkında yeterli bilgi ve beceriye sahip olmadıklarını, bunun ise kullanılan teknikler hakkında yeterli bilgiye sahibi olmamalarından



kaynaklandığını söylemişlerdir. Çoruhlu ve diğerleri (2009) tarafından yapılan araştırma sonuçları da benzer bir durumu ortaya koymuştur. Araştırmaya katılan öğretmenler, yeni öğretim programının getirmiş olduğu ölçme ve değerlendirme teknikleri hakkında yeterli bilgi sahibi olmadıklarını ve bir hizmet içi eğitim programı düzenlenirse katılmak istediklerini ifade etmişlerdir. Bu sonuç alanyazınla da paralellik göstermektedir

Aynı araştırma sonunda ayrıca, fen ve teknoloji öğretmenlerinin yeni öğretim programının getirmiş olduğu ölçme ve değerlendirme teknikleri konusunda bilgi eksikliklerinin bulunduğu, bunların %87,5'nun alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri konusunda açılacak bir eğitim programına katılmak istedikleri görülmüştür.

Bu araştırma sonuçlarına göre şu öneriler getirilebilir:

Öğretmenlerin mesleki yönden daha iyi gelişmesinin sağlanabilmesi ve ölçme ve değerlendirme alanında etkili ve verimli olabilmesine yönelik periyodik seminerler, çalıştaylar yapılmalıdır. Bu suretle öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme alanında daha yetkin olmaları sağlanabilir.

Bilhassa öğretmenlerin yetiştirilmesinde hizmet öncesi ve hizmet sonrasında eğitimlerinde “ölçme ve değerlendirme” konusuna ayrı bir önem verilmelidir. Öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerinde “alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri” gibi konulara odaklanılmalıdır. Öğretmenlerin bu teknikleri kullanmasının önündeki engeller araştırılmalı ve ortadan kaldırılmalıdır.

Ayrıca bu çalışmanın, öğretmenlerle odak grup görüşmesi gibi nitel araştırma yöntemleriyle de desteklenmesinde fayda vardır.

### Kaynakça

- Acat, M. B., Demir, E. (2010) İlköğretim programlarındaki alternatif değerlendirme yöntemlerinin uygulanmasında karşılaşılan sorunlara ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Abmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı 29, Sayfa 337-356.
- Adanalı, K., (2008) *Sosyal bilgiler eğitiminde alternatif değerlendirme: 5. sınıf sosyal bilgiler eğitiminin alternatif değerlendirme etkinlikleri açısından değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Akçadağ, T. (2010). Öğretmenlerin ilköğretim programındaki yöntem teknik ölçme ve değerlendirme konularına ilişkin eğitim ihtiyaçları. *bilig Dergisi* Bahar, Sayı 53: 29-50.
- Anderson, R.S. (1998). Why talk about different ways to grade? The shift from traditional assessment to alternative assessment. *New Directions for Teaching and Learning*, 74, 10-11.
- Anıl, D., & Acar, M. (2008). Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme Sürecinde Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Görüşleri, *Yüçüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5 (2), 44-61.
- Aydın, F. (2005). Öğretmenlerin alternatif ölçme değerlendirme konusundaki düşünceleri ve uyguladıkları. H. Kıran (Ed.), *XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, ss.775-779, Denizli: Tübitak Yayınları.

- Kaya, A., Balay, R., & Göçen, A. (2012). Öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine ilişkin bilme, uygulama ve eğitim ihtiyacı düzeyleri. *International Journal of Human Sciences* [Online]. (9)2, 1229-1259.
- Balcı, A. (1997). *Sosyal Bilimlerde Araştırma: Yöntem, Teknik ve İlkeler*. Ankara: TDFO Yayıncılık.
- Birgin, O., & Gürbüz, R. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının ölçme ve değerlendirme konusundaki bilgi düzeylerinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20, 163-179.
- Brooks, M. G. ve Brooks, J. G. (1993). *In Search of Understanding: The Case for Constructivist Classrooms*. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development Press.
- Cizek, G. J., S. M. Fitzgerald, and R. E. Rachor. (1996). Teachers' assessment practices: preparation, isolation, and the kitchen sink. *Educational Assessment*, 3(2), 159-79.
- Çakan, M., (2004). Öğretmenlerin ölçme-değerlendirme uygulamaları ve yeterlik düzeyleri: ilk ve ortaöğretim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi* 37(2), 99-114.
- Çetin, B., (2009) Yeni ilköğretim programı (2005) uygulamaları hakkında ilköğretim 4. ve 5.sınıf öğrencilerinin görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(2), 487-502.
- Collins, A. (1991). Portfolios for Biology Teacher Assessment. *Journal of Personal Evolution in Education*, 5, 147 – 16.
- Çoruhlu, T. Ş., Nas, S.E. ve Çepni, S., (2009). Fen ve Teknoloji Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme Değerlendirme Tekniklerini Kullanmada Karşılaştıkları Problemler: Trabzon Örneği. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*. 6(1) 122- 141, <http://efdergi.yyu.edu.tr>.
- Dikli, S., (2003) Assessment at a distance: Traditional vs. Alternative Assessments. *The Turkish Online Journal of Educational Technology – TOJET* ISSN: 1303-6521, 2(3), ss.15.
- Erdemir, Z.A. (2007). *İlköğretim ikinci kademe öğretmenlerinin ölçme-değerlendirme tekniklerini etkin kullanabilme yeterliliklerinin araştırılması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- García, G. E., & Pearson, P. D. (1994). Assessment and diversity. *Review of Research in Education*, 337-391.
- Gelbal, S. ve Kelecioğlu, H. (2007). Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri Hakkındaki Yeterlik Algıları ve Karşılaştıkları Sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 135-145.
- Gullikson, A. R. (1984). Teacher perspectives of their instructional use of tests. *Journal of Educational Research*, 77(4), 244-248.
- Gömlüksiz, M. N. & Kan, A.Ü. (2010) Sınıf Öğretmeni Adaylarının Alternatif Ölçme-Değerlendirme Yaklaşımlarını Tanıma Düzeylerine İlişkin Bir Değerlendirme. *Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları*, 9(1), 21-27.
- Güven, S. (2001). *Sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirmede kullandıkları yöntem ve tekniklerin belirlenmesi*. 10. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresinde sunulmuş bildiri, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Gözütok, D., Akgün, Ö. E. ve Karacaoğlu, C. (2005). *Yeni İlköğretim Programlarının Uygulanmasına Öğretmenlerin Hazırlanması*. Eğitimde Yansımalar: VIII Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu. Erciyes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Kayseri.
- Kan, A., (2007) Portfolyo Değerlendirme, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 32, 133-144.
- Kanatlı, F., (2008) *Alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri konusunda sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı, Hatay.

Kaya, A., Balay, R., & Göçen, A. (2012). Öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine ilişkin bilme, uygulama ve eğitim ihtiyacı düzeyleri. *International Journal of Human Sciences* [Online]. (9)2, 1229-1259.

Karadeniz ve Demir (2010). Sözleşmeli öğretmenlik uygulamasının değerlendirilmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29 (2), 55-77.

Korkmaz, H., & Kaptan, F. (2005). Fen eğitiminde öğrencilerin gelişimini değerlendirmek için elektronik portfolyo kullanımı üzerine bir inceleme. *The Turkish Online Journal of Educational Technology – TOJET*, 4(1) 101-106.

Macquarie University Learning and Teaching Centre. (2008) *Assessment toolkit resources: creating authentic assessment*. Retrieved on : 26.12.2011 (de indirildi) from the World Wide Web: [http://www.mq.edu.au/ltc/about/lt/assess/docs/creat\\_authentic\\_ass.pdf](http://www.mq.edu.au/ltc/about/lt/assess/docs/creat_authentic_ass.pdf)

McAlister, B. (2000). The authenticity of authentic assessment: What the research says... and doesn't say. In R. Custer (Ed.). *Using authentic assessment in vocational education*. (ERIC Information Series No. 381, pp. 19-31). Columbus, OH: ERIC Clearinghouse on Adult, Career, and Vocational Education.

Mertler, C. A. (1999). Assessing student performance: A descriptive study of the classroom assessment practices of Ohio teachers. *Education*, 120 (2), 285-297.

MEB, (2007) Program Geliştirme ve Ölçme Değerlendirme Birimi. Retrieved on: 02.01.2012 (de indirildi) from the World Wide Web: <http://talimterbiye.mebnet.net/program-gel-birimi/olc-deg-birimi.htm>

Okur, M. (2008). *4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin fen ve teknoloji dersinde kullanılan alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.

Selçuk Beşir Demir, S. B. (2011). Öğretmen kariyer basamakları uygulamasının değerlendirilmesi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, Yaz Cilt: 2, Sayı: 3, 53-80.

Selvi, K. (2006). İlköğretim programlarının sınıf öğretmeni görüşlerine dayalı olarak değerlendirmesi. *Muğla Üniversitesi XV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiri Özetleri*, Muğla: Nobel Yayınları.

Segers, M., Dochy, F., & De Corte, E. (1999). Assessment practices and students' knowledge profiles in a problem-based curriculum. *Learning Environments Research*, 12 (2), 191-213.

Simonson M., Smaldino, S., Albright, M. and Zvacek, S. (2000). *Assessment for distance education . Teaching and Learning at a Distance: Foundations of Distance Education*. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.

Scholtz ,A., (2007). An analysis of the impact of an authentic assessment strategy on student performance in a technology-mediated constructivist classroom:A study revisited. *International Journal of Education and Development using Information and Communication Technology (IJEDICT)*, 3(4), pp. 42-53.

Stiggins, R., (2007). Assessment Through the Student's Eyes. *Educational Leadership*, 64 (8), 22-26.

Shepard, L. A. (2000). The Role of Assessment in a Learning Culture. *Educational Researcher*, 29(7), 4-14.

Şenel, T., Çepni, S., Yıldırım, N. ve Er Nas, S. (2007). Süreç Odaklı Değerlendirmede Kullanılabilecek Bir Analitik Rubriğin Geliştirilmesi: Yaşamımızdaki Elektrik Ünitesi Örneği, *Edu* 7 (2), 2.

Tay, B., Tokcan, H.& Oruç, Ş. (2009). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının alternatif ölçme-değerlendirme yaklaşımları hakkındaki bilişsel farkındalık düzeyleri, I. Uluslararası Eğitim Araştırmaları kongresinde bildiri olarak sunulmuştur, Çanakkale. Retrieved on: 01.01.2012 (de indirildi) from the World Wide Web: <http://www.eab.org.tr/eab/oc/egtconf/pdfkitap/pdf/598.pdf>

Zhang, Z. & Burry-Stock, J. A. (2003). Classroom assessment practices and teachers' self-perceived assessment skills. *Applied Measurement in Education*, 16 (4), 323-342.

### **Extended English Abstract**

When examining adequacies of a teacher, we see that teaching evaluation knowing is also counted among “adequacies of education” . The teachers, in education process, mainly sometimes have taken on a task instructor, sometimes advisor, also sometimes evaluator and, finally it has been expected from them that they must terminate the process which starts with education, with a healthy assessment. In this context, there is the necessity for the teachers to use, both traditional and alternative assessment and evaluation techniques , in a master way , and it is important for them that they should know , in which case, what kinds of assessment and evaluation techniques to use (Tay, Tokcan ve Oruç, 2009). In contemporary classes, one of the important factors which play role in accepting alternative measurement ways is the teacher (Scholtz, 2007), and, in order for the teacher to develop strategies that will affect the quality of the education process and that will shape the affairs of this process, there is the necessity to be able to do an effective assessment and evaluation (Gömleksiz ve Kan,2010).

Although there are research findings which show that the effect of constructivist approach fundamental program applications have increased further, in the education and class environment; there has also found many research results, which have shown that this effect has not extended until the assessment and evaluation process (Shepard, 2000). Because, the teachers have not shown (could not show) the same self sacrifice in the assessment and evaluation process, while they carry the process which needs for constructivist approach fundamental program, into class environment, whether by reading source books or in virtue of in service education which they have taken; and instead of using assessment and evaluation techniques which they have required for constructivist approach fundamental program applications, in general, it has been seen that they have still used the traditional assessment and evaluation techniques, in the education process. Unfortunately, in the research result which has been made by many authors such as Çakan (2004), Erdemir (2007), Gelbal and Kelecioğlu (2007), Birgin and Gürbüz (2008), Kanatlı (2008), Tay and so on. (2009), Gömleksiz and Kan (2010); it has been come up that many teachers who serve in our country, have not sufficient accumulation of knowledge and experience on the topic of alternative assessment and evaluation techniques which are required by new program.

### **The Aim of the Research**

The aim of this research is to determine whether the teacher need education or not, their knowing levels on the topic of alternative assessment and evaluation techniques (AÖD) , their usage level of AÖD method and techniques and AÖD. For this purpose, it has been tried to find answers for the following questions:

1.How much knowledge do the teachers have about AÖD techniques? How much do they give place for the practice in the class environment? And, do they need education on this topic?

2. Do the the teachers' educational need , knowing and implementation levels related to AÖD techniques, show significant difference according to:

- a. Cities in which they serve, b. Their gender, c. Their seniority, d.Their education level,
- e.Faculty to graduate, f.Their branches, g. Their career situation, h. Being assigned situation?

## Method

### Research Model

This research which aims to determine the levels of knowing, practice and education need of teachers, related to alternative assesment and evaluation techniques that applied in the basis of constructive learning approach, is a study in the descriptive relational-scanning model from quantitative research patterns models.

### Population and Sample

18300 teachers who serve in primary schools in the center of İzmir, Gaziantep and Hakkari provinces, in academic year 2011-2012, has formed the universal set of the research. From the point of their success in education and Turkey's development levels, by selecting three provinces İzmir, Gaziantep and Hakkari which are in top, middle and sub-economic levels, the situation has been aimed to be determined in more detail.

483 teachers who are selected by way of random illustration, 214 of them from İzmir, 81 of them from Gaziantep, 188 of them Hakkari; has formed the sample.

## Measurement Tool

### Developing Data Collecting Tool

In the research, on the purpose of determining knowing, practice and need levels of teachers, related to alternative assesment and evaluation techniques; Alternative Assessment and Evaluation Survey (AÖDA) has been used. The measurement tool has formed by two sections, in its first section, the personal informations related to teachers have taken place, in the second section, the questions related to knowing, practice, and education need levels, related to Alternative Assessment and Evaluation Techniques, have taken place. Scale has organized in the way of five point likert grading scale.

### Data Analysis

Quantitative data, which are obtained by putting AÖD survey into practice, has been analysed by using statistical packet program SPSS 16.0 . In order to determine the views of teachers oriented to their knowing and practice levels of alternative assessment and evaluation survey, the values of arithmetic mean and standard deviation of the articles have been calculated. On the other hand, in order to evaluate the views of the teachers, oriented to alternative assessment and evaluation techniques, whether they show significant distinctness or not, according to independent variables having two choices, t-Test; also, in order to find whether independent variables having three or more choices, one-way analysis of variance technique has been used. In the case of the distinctness is significant, in order to find the difference between in which groups, Bonferroni test has applied. In analysis, the level  $\alpha = .05$ , is taken as a basis.

### Discussion and Conclusions

The aim of this research is to determine how much knowledge the teachers have about AÖD techniques who serve in the centers of the provinces İzmir, Gaziantep and Hakkari; how much practice related to measurement techniques, they give a place, in the class environment, and whether they need training requirement or not. That is why, it has been tried to determine the differences related to cities in which they serve, their gender, their seniority, their education level, faculty to graduate, their branches, their career situation, being assigned situation. The research has revealed striking results oriented to teachers' knowing, practice and education need levels, related to AÖD techniques.

According to research result, although there are techniques which have been started to use by the teachers newly, it has come out that the teachers have known AÖD techniques very well, and, they have used these techniques mostly. In addition to this, 70% of the teachers who have participated in survey, have determined their education need on the topic to be able to be more competent and on the topic to be able to put them into practice.

When we have looked in city base, it has been determined that İzmir province, when it is compared with other cities, its knowing level and application level on topic AÖD techniques, was

relatively higher. While this situation can be connectable with its development situation, having Hakkari higher values than Gaziantep, in knowing level and application level, it can be connected to an education staff that have young teachers who have graduated newly, and who have passed KPSS exam, in general, where the assessment and evaluation topics have taken an important place in it.

In case gender base, the difference among genders both in the knowing level and application level, has come up in favor of women. In this case, it can be said that women have higher knowing and practice level, on the topic of measurement techniques.

It has been found significant level among the teachers, who serve 0-10 years, 11-15 years, 16-20 years, and, 21 and more years. It has been come up that the teachers, who serve 21 and more years, both in knowing level and in practice level; when compared with the teachers who serve 0-10 years, have more knowing and practice level. But, Daniel ve King (1998'den akt: Çakan) has observed that new or experienced teachers, regardless the classes level they serve, they have the same assessment and evaluation knowledge and skills. In a study, which relates to measurement, and has been made by Zhang ve Burry-Stock (2003), whatever the teachers' seniority and their serve duration, when the the education level and its amount that they have taken in the field of assessment and evaluation, has more and more increased, they have determined that they have felt themselves more competent.

When teachers' AÖD techniques competent and practice levels have expected to change, both in the knowing and practice level, between associate, license, and postgraduate situations, there have not found significant difference. This result has also been supported by a study, which has made by Aydın (2005). Aydın, has determined that the teachers who have newer seniority or study for a master degree, could not give too much place to the alternative assessment and evaluation methods and they could not perform these.

In the t-Test results concerning the graduated faculty, it has not found significant difference neither in the knowing level nor in practice level, between education and the other field graduates. When we have looked at the arithmetic means of these two groups, the averages were very close to each other. In the research, which has made in Kahramanmaraş Province center, by Erdemir (2007), it has also been reached to similar result, and, to the result that the teachers have not taken sufficient information, which is associated with assessment and evaluation, from their graduated teaching institutions; and in performing assesment and evaluation techniques ,there has not significant difference between the graduated teachers from Education Faculty and the graduated teachers from other faculties.

Basically, reaching this type result is unbelievable, because the graduated teachers from Education Faculty who have taken education lessons, must have more practice and knowing level. This case can be taken its source from the other graduates who closed their gaps by taking pedagogical formation after they have graduated. It has required that assesment and evaluation lessons in the teaching programs, must take place further, these lessons must have in quality to give knowledge and skills to them that they will need during their profession (Gullickson, 1984; Mertler, 1999; Zhang, Burry-Stock, 2003'den akt: Çakan, 2004).

In the result t-Test, according to branch and class teacher case, significant difference has come off both in knowing and in practice level and, in order, according to both levels, class teachers have more knowing and practice level, when compared with branch teachers.

According to career variables which are teacher, expert teacher, and headteacher for teachers, in knowing level there had not significant difference among groups but in practice level, it has been found significant difference among groups; it has been determined that in the result of one-way variance test, the difference was among the expert teachers. It can be said that practice levels of expert teachers were higher with reference to normal teachers.

With regard to staffed, contractual and waged assignment cases, there have found significant difference in the knowing level, the difference as come up in favor of staffed teacher and, these teachers, with regard to contractual and waged ( $\bar{X}=3,70$ ) teachers, it can be said that

their knowing levels related to AÖD techniques were higher. In case practice level there have not found significant difference among groups, and it has been seen that they had equal practice level.

In general, although The teachers' knowing levels, related to AÖD techniques, were fair and good level, for each article, for education need questions, it was said that 70% per article, this can be taken its source from that they have seen themselves insufficient on the topic AÖD techniques. Thus, Çoruhlu and the others (2009), have said that in the result of the made interviews with teachers, all the teachers have used assessment and evaluation techniques in the teaching program 2004, the most shortcoming field which they need, have taken its source from not be able to have sufficient knowledge about the used techniques(Güven, 2001). In Selvi's research (2006), the most positive side where the teachers have seen in this program, was to have the students oriented to make research and to think; it has been seen that the weakest and negative side were that the time for realization and sharing student activities was insufficient, evaluation tools were too many and complex . Teachers could not understand many more new techniques (Çoruhlu and the others, 2009) All the teachers who have participated in interview, have not information about assessment and evaluation techniques which the 2004 teaching program had brought, and, if an In service Education Program course organizes , they have said that they wanted to participate in it. It has been seen that, Science and Technology teachers who have participated in the interview, have lack of information on the topic of the assessment and evaluation techniques which have been brought by 2004 teaching program; 87.5% of the teachers want to participate in a course related to alternative assessment and evaluation techniques.