

**T.C.**  
**AHI EVRAN ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

**SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLERİNİN SÜRECE**  
**DAYALI ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME**  
**YÖNTEMLERİNİ KULLANABİLME DURUMLARI**

**Arzu AKTÜRK**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**  
**SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLİĞİ ANABİLİM DALI**

**KIRŞEHİR**  
**OCAK 2012**

**T.C.**  
**AHI EVRAN ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

**SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLERİNİN SÜRECE**  
**DAYALI ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME**  
**YÖNTEMLERİNİ KULLANABİLME DURUMLARI**

**Arzu AKTÜRK**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**  
**SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLİĞİ**  
**ANABİLİM DALI**

**DANIŞMAN**  
**Yrd. Doç. Dr. Bayram TAY**

**KIRŞEHİR**  
**OCAK 2012**

**Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü'ne,**

Bu çalışma jürimiz tarafından İlköğretim Anabilim Dalı Sosyal Bilgiler Eğitimi,  
Bilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan .....(İmza)  
Akademik Unvanı, Adı-Soyadı

Üye.....(İmza)  
Akademik Unvanı, Adı-Soyadı

Üye.....(İmza)  
Akademik Unvanı, Adı-Soyadı

Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylıyorum.

.../.../20..

(İmza Yeri)  
Akademik Unvan, Adı-Soyadı  
Enstitü Müdürü

## ÖZET

Bu araştırma, Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sürece dayalı ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanabilme durumlarının belirlenmesi amacıyla yapılmıştır. Bu amaca ulaşmak için 2010-2011 eğitim-öğretim yılı içerisinde Kırşehir il ve ilçe ilköğretim okullarında görev yapmakta olan 78 Sosyal bilgiler öğretmenin görüşüne başvurulmuştur ve bu öğretmen grubu çalışmanın örneklemini oluşturmuştur. Araştırmada tarama modeli kullanılmış ve veriler araştırmacı tarafından geliştirilen “Sürece Dayalı Ölçme ve Değerlendirme Yöntemlerini Belirleme Ölçeği” ve “Sürece Dayalı Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri Görüşme Formu” ile toplanmıştır. Nicel veri toplama aracı 78, görüşme formu ise 39 öğretmene uygulanmıştır. Elde edilen verilerin analizinde frekans (f), yüzde (%), ağırlıklı ortalama ( $\bar{X}$ ), standart sapma (SD) dağılımları, Kruskal-Wallis H-Testi, Mann Whitney U-Testi ve Spearman değerleri hesaplanmıştır.

Araştırma sonucunda, öğretmenlerin sürece dayalı (alternatif) ölçme ve değerlendirme yöntemlerinden sırasıyla en çok; performans değerlendirme, kavram haritaları, proje, gözlem formu, tutum ölçekleri, görüşme tekniği, portfolyo, araştırma çalışma kâğıtları ve öz değerlendirmeyi kullandıkları, sırasıyla en az; yapılandırılmış grid, tanılayıcı dallanmış ağaç, akran değerlendirme, kontrol listesi ve kelime ilişkilendirme testini kullandıkları ortaya çıkmıştır. Öğretmenler kullanmadıkları yöntemlere gerekçe olarak; sınıfların kalabalık oluşunu, öğretmene maddi, manevi ve zaman açısından ek yük getirmesini, yöntem hakkında yeterli bilgiye sahip olmamalarını ve bazı yöntemlerin çok fazla faydasının olmadığına inanmamalarını belirtmişlerdir. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sürece dayalı ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanma sıklıkları mezun olunan bölüme ve okuttukları sınıfın mevcuduna göre değişmezken kıdeme ve mezun olunan fakülteye göre değişmektedir. Sosyal bilgiler öğretmenlerin kullandıkları sürece dayalı ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin birbirleri ile kullanılma durumları farklılaşmaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** Sosyal bilgiler, ölçme-değerlendirme, sürece dayalı (alternatif) ölçme ve değerlendirme yöntemleri

## ABSTRACT

The aim of this study is to determine social studies teachers' capability of using formative measurement and evaluation methods. To achieve this aim, two groups of teachers, 78 and 39 social studies teachers in Kırşehir elementary schools in 2010-2011 academic year were taken as the sample of the study. They were asked the questions to get their opinions the methods. Descriptive model was used in the study and the data was collected by using "Determining Scale of Formative Measurement and Evaluation Methods" and "Interview Form of Formative Measurement and Assessment Methods" both of which were developed by the researcher. "The Determining Scale" was carried out with 78 teachers and "The Interview Form" was implemented on 39 teachers. In the process of analyzing the collected data, distributions of Frequency (f) and Percentage (%), Mean ( $\bar{X}$ ) Standard Deviation (SD), Kruskal-Wallis H-Test, Mann Whitney U-Test and Spearman were used.

The research result indicated that teachers have frequently respectively used methods which were performance evaluation, concept maps, projects, observation forms, attitude scales, interview, portfolios, research study sheets and self assessment. However, they have less frequently used respectively following methods; structured grids, diagnostic tree, peer evaluation, control list and word association test. The teachers justified themselves for not using the methods stating that classrooms were crowded and the methods have brought extra costs from the point of financial, moral and time consuming view. Moreover, the teachers haven't known enough about the methods and they have believed some of the methods didn't have very useful effects. The frequency of using formative measurement and assessment methods haven't changed according to the subject of teachers and classroom population. On the other hand, it has indicated significant difference with respect to the experience of the teachers and the type of the faculties. Moreover, there was a significant difference among social studies teachers considering the usage of formative based measurement and assessment methods.

**Key Words:** Social Sciences, assessment-evaluation, formative (alternative) measurement and evaluation methods.

## ÖNSÖZ

Hayatta her alanda olduğu gibi eğitim alanında da sürekli bir ilerleme ve gelişme söz konusudur. Bu ilerleme ve gelişme eğitimde zaman zaman birtakım değişikliklerin ve yeniliklerin yaşanmasına neden olmaktadır. Bu değişikliklerin ve yeniliklerin amacı öğrencilerin başarı düzeyini artırmak, onlara değişen ve gelişen olan dünyada gerekli olan bilgi ve becerileri kazandırmaktır. Öğrencileri çağın gereklerine uygun olarak hazırlarken, onların bilgi ve yeteneklerini izlememizde ölçme ve değerlendirme yöntemleri büyük önem taşımaktadır. Yine eğitim ve öğretimin amacına ne kadar ulaştığını belirlemek de ancak ölçme ve değerlendirme ile mümkün olmaktadır.

Bu araştırma, sosyal bilgiler öğretmenlerinin sürece dayalı ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanabilme durumlarını saptamak amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın birinci bölümünü araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, sayıtları, sınırlılıkları ve diğer çalışmalar; ikinci bölümünü kuramsal çerçeve; üçüncü bölümünü araştırmanın modeli, evreni ve örnekleme; dördüncü bölümünü bulgular ve bunlara dayalı yorumlar; beşinci bölümünü ise, araştırmanın sonuçları ve bu sonuçlara bağlı olarak geliştirilen öneriler oluşturmaktadır.

Bu çalışmanın planlanıp yürütülmesinde yardım ve desteğini esirgemeyen danışmanım, saygı değer hocam Yrd. Doç. Dr. Bayram TAY'a, çalışmayı titizlikle inceleyen, değerlendiren ve katkıda bulunan juri başkanı değerli hocam Yrd. Doç. Dr. Tekin ÇELİKKAYA'ya ve juri üyesi değerli hocam Yrd. Doç. Dr. Zeynel HAYRAN'a, süreç boyunca yönlendirmeleri ve destekleriyle beni motive eden hocalarım Yrd. Doç. Dr. Adem TAŞDEMİR'e ve Arş. Gör. Alper Murat ÖZDEMİR'e, verilerin analizi kısmında bana yol gösteren Arş. Gör. Zafer KUŞ'a, tezin imlâ ve dil kurallarına uygunluğunu inceleyen Arş. Gör. Remzi Can'a, her anımda yanımda olan ve bana desteklerini esirgemeyen anneme, babama, eşime ve manevi varlığıyla bana güç veren kızıma sonsuz teşekkürler. Ayrıca bu araştırmanın temelini oluşturan verileri bana sağlayan öğretmenlerimize katkı ve yardımları için teşekkür ederim.

Arzu AKTÜRK

## İÇİNDEKİLER

İçindekiler	Sayfa No
<b>ÖZET</b>	<b><i>i</i></b>
<b>ABSTRACT</b>	<b><i>ii</i></b>
<b>ÖNSÖZ</b>	<b><i>iii</i></b>
<b>İÇİNDEKİLER</b>	<b><i>iv</i></b>
<b>TABLolar LİSTESİ</b>	<b><i>viii</i></b>
<b>ŞEKİLLER LİSTESİ</b>	<b><i>xi</i></b>
<b>SİMGELER VE KISALTMALAR</b>	<b><i>xii</i></b>
<b>BÖLÜM I</b>	<b><i>1</i></b>
<b>GİRİŞ</b>	<b><i>1</i></b>
<b>PROBLEM DURUMU</b>	<b><i>1</i></b>
<b>ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ</b>	<b><i>4</i></b>
<b>PROBLEM CÜMLESİ</b>	<b><i>5</i></b>
<b>ALT PROBLEMLER</b>	<b><i>5</i></b>
<b>SINIRLILIKLAR</b>	<b><i>7</i></b>
<b>SAYILTIAR</b>	<b><i>8</i></b>
<b>TANIMLAR</b>	<b><i>8</i></b>
<b>BÖLÜM II</b>	<b><i>10</i></b>
<b>KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR</b>	<b><i>10</i></b>
<b>2.1. SOSYAL BİLGİLER</b>	<b><i>10</i></b>
<b>2.2. SOSYAL BİLGİLER ve SOSYAL BİLİMLER İLİŞKİSİ</b>	<b><i>12</i></b>
<b>2.3. EĞİTİM - ÖĞRETİMDE ÖLÇME VE DEĞERLENDİRMEİNİN YERİ VE ÖNEMİ</b>	<b><i>16</i></b>
<b>2.4. ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME İLE İLGİLİ TEMEL KAVRAMLAR</b>	<b><i>20</i></b>
<b>2.5. GELENEKSEL ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME</b>	<b><i>27</i></b>
<b>2.6. SÜRECE DAYALI ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME</b>	<b><i>27</i></b>
2.6.1. Puanlama Ölçekleri (Rubrikler)	<i>32</i>
2.6.2. Tanılayıcı Dallonmuş Ağaç	<i>35</i>
2.6.3. Yapılandırılmış Grid	<i>36</i>
2.6.4. Kelime İlişkilendirme Testleri	<i>38</i>
2.6.5. Portfolyo	<i>41</i>
2.6.6. Proje	<i>43</i>
2.6.7. Performans Değerlendirme	<i>45</i>
2.6.8. Gözlem	<i>48</i>
2.6.9. Kontrol Listesi (Çeteleme Aracı)	<i>51</i>
2.6.10. Grup Değerlendirme	<i>52</i>

2.6.11. Akran Değerlendirme	53
2.6.12. Öz Değerlendirme	54
2.6.13. Görüşme	55
2.6.14. Kavram Haritaları	57
2.6.15. Araştırma / Çalışma Kâğıtları	59
2.6.16. Tutum Ölçekleri	60
<b>İLGİLİ ARAŞTIRMALAR</b>	<b>62</b>
<b>BÖLÜM III</b>	<b>79</b>
<b>YÖNTEM</b>	<b>79</b>
3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ	79
3.2. EVREN VE ÖRNEKLEM	80
3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI	81
3.4. VERİLERİN ELDE EDİLME SÜRECİ	86
3.5. VERİLERİN ANALİZİ	86
<b>BÖLÜM IV</b>	<b>89</b>
<b>BULGULAR VE YORUMLAR</b>	<b>89</b>
4.1. Nicel Bulgular ve Yorumlar	89
4.1.1. Birinci, İkinci ve Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	89
4.1.1.1. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretmenlerinin Puanlama Ölçeklerini (Rubrik) Ölçme Değerlendirme Yöntemi Olarak Tercih Edip-Etmeme Durumları ve Nedenlerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar	89
4.1.1.2. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretmenlerinin Tanılayıcı Dallanmış Ağaç Ölçme Değerlendirme Yöntemi Olarak Tercih Edip-Etmeme Durumları ve Nedenlerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar	91
4.1.1.3. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretmenlerinin Yapılandırılmış Gridi Ölçme Değerlendirme Yöntemi Olarak Tercih Edip-Etmeme Durumları ve Nedenlerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar	92
4.1.1.4. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretmenlerinin Kelime İlişkilendirme Testini Ölçme Değerlendirme Yöntemi Olarak Tercih Edip-Etmeme Durumları ve Nedenlerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar	93
4.1.1.5. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretmenlerinin Portfolyo Ölçme Değerlendirme Yöntemi Olarak Tercih Edip-Etmeme Durumları ve Nedenlerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar	94
4.1.1.6. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretmenlerinin Proje Ölçme Değerlendirme Yöntemi Olarak Tercih Edip-Etmeme Durumları ve Nedenlerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar	95
4.1.1.7. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretmenlerinin Performans Değerlendirme Ölçme Değerlendirme Yöntemi Olarak Tercih Edip-Etmeme Durumları ve Nedenlerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar	96
4.1.1.8. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretmenlerinin Gözlem Ölçme Değerlendirme Yöntemi Olarak Tercih Edip-Etmeme Durumları ve Nedenlerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar	97
4.1.1.9. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretmenlerinin Kontrol Listesi Değerlendirme Yöntemi Olarak Tercih Edip-Etmeme Durumları ve Nedenlerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar	98
4.1.1.10. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretmenlerinin Grup Değerlendirme Ölçme Değerlendirme Yöntemi Olarak Tercih Edip-Etmeme Durumları ve Nedenlerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar	99
4.1.1.11. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretmenlerinin Akran Değerlendirme Ölçme Değerlendirme Yöntemi Olarak Tercih Edip-Etmeme Durumları ve Nedenlerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar	100
4.1.1.12. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretmenlerinin Öz Değerlendirme Ölçme Değerlendirme Yöntemi Olarak Tercih Edip-Etmeme Durumları ve Nedenlerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar	101
4.1.1.13. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretmenlerinin Görüşme Ölçme Değerlendirme Yöntemi Olarak Tercih Edip-Etmeme Durumları ve Nedenlerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar	102



4.1.1.14. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretmenlerinin Kavram Haritaları Ölçme Değerlendirme Yöntemi Olarak Tercih Edip-Etmeme Durumları ve Nedenlerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar _____	103
4.1.1.15. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretmenlerinin Araştırma/Çalışma Kâğıtları Ölçme Değerlendirme Yöntemi Olarak Tercih Edip-Etmeme Durumları ve Nedenlerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar _____	104
4.1.1.16. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretmenlerinin Tutum Ölçeklerini Ölçme Değerlendirme Yöntemi Olarak Tercih Edip-Etmeme Durumları ve Nedenlerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar _____	105
<b>4.1.2. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar _____</b>	<b>106</b>
4.1.2.1. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Konusunda Seminere Katılma Durumlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar _____	106
<b>4.1.3. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar _____</b>	<b>106</b>
4.1.3.1. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Konusunda Eğitime İhtiyaç Duyma Durumlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar _____	107
<b>4.1.4. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar _____</b>	<b>107</b>
4.1.4.1. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretmenlerinin Sürece Dayalı Ölçme ve Değerlendirme Yöntemlerini Kullanma Sıklıkları Durumlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar _____	108
4.1.4.2. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretmenlerinin Sürece Dayalı Ölçme ve Değerlendirme Yöntemlerini Kullanma Sıklıkları ile Kıdemleri Arasındaki İlişkiye İlişkin Bulgular ve Yorumlar _____	109
4.1.4.3. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretmenlerinin Sürece Dayalı Ölçme ve Değerlendirme Yöntemlerini Kullanma Sıklıkları ile Mezun Oldukları Bölüm Arasındaki İlişkiye İlişkin Bulgular ve Yorumlar _____	113
4.1.4.4. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretmenlerinin Sürece Dayalı Ölçme ve Değerlendirme Yöntemlerini Kullanma Sıklıkları ile Okutulan Sınıfın Mevcudu Arasındaki İlişkiye İlişkin Bulgular ve Yorumlar _____	116
4.1.4.5. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretmenlerinin Sürece Dayalı Ölçme ve Değerlendirme Yöntemlerini Kullanma Sıklıkları ile Mezun Oldukları Fakülte Arasındaki İlişkiye İlişkin Bulgular ve Yorumlar _____	119
<b>4.1.4. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar _____</b>	<b>121</b>
<b>4.2. Nitel Bulgular ve Yorumlar _____</b>	<b>125</b>
<b>4.2.1. Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar _____</b>	<b>125</b>
4.2.1. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretmenlerine Sorulan “Sürece dayalı ölçme ve değerlendirme nedir?” Sorusuna Verdikleri Cevaplara İlişkin Bulgular _____	125
4.2.2. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretmenlerine Sorulan “Sürece Dayalı Ölçme ve Değerlendirme Çeşitleri Nedir?” Sorusuna Verdikleri Cevaplara İlişkin Bulgular _____	127
4.2.3. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretmenlerine Sorulan “Sürece Dayalı Ölçme ve Değerlendirmede Karşılaştıkları Sorunlar Nelerdir?” Sorusuna Verdikleri Cevaplara İlişkin Bulgular _____	129
4.2.4. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretmenlerine Sorulan “Sürece Dayalı Ölçme ve Değerlendirmede Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Çözümler Nelerdir?” Sorusuna Verdikleri Cevaplara İlişkin Bulgular _____	131
4.2.5. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretmenlerine Sorulan “Sürece Dayalı Ölçme ve Değerlendirme Yöntemlerinin Öğretmene Getirdiği Avantajlar Nelerdir?” Sorusuna Verdikleri Cevaplara İlişkin Bulgular _____	133
4.2.6. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretmenlerine Sorulan “Sürece Dayalı Ölçme ve Değerlendirme Yöntemlerinin Öğretmene Getirdiği Dezavantajlar Nelerdir?” Sorusuna İlişkin Bulgular _____	135
<b>BÖLÜM V _____</b>	<b>137</b>
<b>SONUÇ VE ÖNERİLER _____</b>	<b>137</b>
<b>5.1. SONUÇLAR _____</b>	<b>137</b>
<b>5.2. ÖNERİLER _____</b>	<b>147</b>

<b>KAYNAKÇA</b>	<b>149</b>
<b>EKLER</b>	<b>161</b>
<b>EK.1: Sürece Dayalı Ölçme ve Değerlendirme Yöntemlerini Belirleme Ölçeği (SDÖDYBÖ)</b>	<b>161</b>
<b>EK.2: Sürece Dayalı Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri Görüşme Formu (SDÖDYGF)</b>	<b>169</b>
<b>EK.3: Araştırma izni</b>	<b>170</b>

## TABLolar LİSTESİ

<b>Tablo Adı</b>	<b>Sayfa No</b>
Tablo 3.1. Çalışma Grubunun Evrenle İlişkili Demografik Bilgiler	80
Tablo 3.2. Çalışma Grubuna Ait Demografik Bilgiler	81
Tablo 3.3. SDÖDYBÖ'yü Oluşturan Maddeler Arasında Değerlendirmeciler Arası Uyum Katsayıları	83
Tablo 3.4. SDÖDYGF'yi Oluşturan Maddeler Arasında Değerlendirmeciler Arası Uyum Katsayıları	84
Tablo 3.5. Ölçme ve Değerlendirme Yöntemlerini Belirleme Ölçeği Maddelerin Puanlandırılması	88
Tablo 4.1. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretmenlerinin Puanlama Ölçeklerini (Rubrik) Ölçme Değerlendirme Yöntemi olarak Tercih Edip-Etmeme Durumları ve Nedenleri	90
Tablo 4.2. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretmenlerinin Tanılayıcı Dallanmış Ağacı Ölçme Değerlendirme Yöntemi olarak Tercih Edip-Etmeme Durumları ve Nedenleri	91
Tablo 4.3. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretmenlerinin Yapılandırılmış Gridi Ölçme Değerlendirme Yöntemi olarak Tercih Edip-Etmeme Durumları ve Nedenleri	92
Tablo 4.4. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretmenlerinin Kelime İlişkilendirme Testini Ölçme Değerlendirme Yöntemi olarak Tercih Edip-Etmeme Durumları ve Nedenleri	93
Tablo 4.5. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretmenlerinin Portfolyoyu Ölçme Değerlendirme Yöntemi olarak Tercih Edip-Etmeme Durumları ve Nedenleri	94
Tablo 4.6. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretmenlerinin Projeyi Ölçme Değerlendirme Yöntemi olarak Tercih Edip-Etmeme Durumları ve Nedenleri	95
Tablo 4.7. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretmenlerinin Performans Değerlendirmeyi Ölçme Değerlendirme Yöntemi olarak Tercih Edip-Etmeme Durumları ve Nedenleri	96
Tablo 4.8. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretmenlerinin Gözlemi Ölçme Değerlendirme Yöntemi olarak Tercih Edip-Etmeme Durumları ve Nedenleri	97
Tablo 4.9. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretmenlerinin Kontrol Listesini Ölçme Değerlendirme Yöntemi olarak Tercih Edip-Etmeme Durumları ve Nedenleri	98

Tablo 4.10. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretmenlerinin Grup Değerlendirmeyi Ölçme Değerlendirme Yöntemi olarak Tercih Edip-Etmeme Durumları ve Nedenleri	99
Tablo 4.11. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretmenlerinin Akran Değerlendirmeyi Ölçme Değerlendirme Yöntemi olarak Tercih Edip-Etmeme Durumları ve Nedenleri	100
Tablo 4.12. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretmenlerinin Öz Değerlendirmeyi Ölçme Değerlendirme Yöntemi olarak Tercih Edip-Etmeme Durumları ve Nedenleri	101
Tablo 4.13. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretmenlerinin Görüşmeyi Ölçme Değerlendirme Yöntemi olarak Tercih Edip-Etmeme Durumları ve Nedenleri	102
Tablo 4.14. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretmenlerinin Kavram Haritalarını Ölçme Değerlendirme Yöntemi olarak Tercih Edip-Etmeme Durumları ve Nedenleri	103
Tablo 4.15. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretmenlerinin Araştırma/Çalışma Kâğıtlarını Ölçme Değerlendirme Yöntemi olarak Tercih Edip-Etmeme Durumları ve Nedenleri	104
Tablo 4.16. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretmenlerinin Tutum Ölçeğini Ölçme Değerlendirme Yöntemi olarak Tercih Edip-Etmeme Durumları ve Nedenleri	105
Tablo 4.17. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme konusunda Seminere Katılma Durumları	106
Tablo 4.18. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme konusunda Eğitime ihtiyaç Duyma Durumları ve Nedenleri	107
Tablo 4.19. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretmenlerinin Sürece Dayalı Ölçme ve Değerlendirme Yöntemlerini Kullanma Sıklıkları	108
Tablo 4.20. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretmenlerinin Sürece Dayalı Ölçme ve Değerlendirme Yöntemlerini Kullanma Sıklıkları ile Kıdemleri Arasında İlişki	110
Tablo 4.21. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretmenlerinin Sürece Dayalı Ölçme ve Değerlendirme Yöntemlerini Kullanma Sıklıkları ile Mezun Oldukları Bölüm Arasında İlişki	114
Tablo 4.22. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretmenlerinin Sürece Dayalı Ölçme ve Değerlendirme Yöntemlerini Kullanma Sıklıkları ile Okutulan Sınıfın Mevcudu Arasında İlişki	117
Tablo 4.23. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretmenlerinin Sürece Dayalı Ölçme ve Değerlendirme Yöntemlerini Kullanma Sıklıkları ile Mezun Oldukları Fakülte Arasında İlişki	119

Tablo 4.24. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretmenlerinin Kullandıkları Sürece Dayalı Ölçme ve Değerlendirme Yöntemlerinin Kullanılma Durumları Arasındaki Korelasyon Sonuçları	122
Grafik 1. Sürece Dayalı Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri Arasındaki İlişkinin Grafikselleştirilmesi	124
Tablo 4.25. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretmenlerinin “Sürece Dayalı Ölçme ve Değerlendirme nedir?” Sorusuna Verdikleri Cevapların Frekans Dağılımları	126
Tablo 4.26. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretmenlerinin “Sürece Dayalı Ölçme ve Değerlendirme Çeşitleri Nedir?” Sorusuna Verdikleri Cevapların Frekans Dağılımları	128
Tablo 4.27. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretmenlerine Sorulan “Sürece Dayalı Ölçme ve Değerlendirmede Karşılaştıkları Sorunlar Nelerdir?” Sorusuna Verdikleri Cevapların Frekans Dağılımları	130
Tablo 4.28. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretmenlerinin “Sürece Dayalı Ölçme ve Değerlendirmede Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Çözümler Nelerdir?” Sorusuna Verdikleri Cevapların Frekans Dağılımları	132
Tablo 4.29. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretmenlerinin “Sürece Dayalı Ölçme ve Değerlendirme Yöntemlerinin Öğretmene Getirdiği Avantajlar Nelerdir?” Sorusuna Verdikleri Cevapların Frekans Dağılımları	134
Tablo 4.30. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretmenlerinin “Sürece Dayalı Ölçme ve Değerlendirme Yöntemlerinin Öğretmene Getirdiği Dezavantajlar Nelerdir?” Sorusuna Verdikleri Cevapların Frekans Dağılımları	135

## ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1: Geleneksel Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımı ile Sürece Dayalı Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımının Karşılaştırılması	29
--	----

## SİMGELER VE KISALTMALAR

SDÖDYBÖ	: Sürece Dayalı Ölçme Değerlendirme Yöntemlerini Belirleme Ölçeği
SDÖDYGF	: Sürece Dayalı Ölçme Değerlendirme Yöntemleri Görüşme Formu
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
f	: Frekans
$\bar{X}$	: Aritmetik Ortalama
SD	: Standart Sapma
N	: Birey Sayısı
%	: Yüzde
SBS	: Seviye Belirleme Sınavı

## BÖLÜM I

### GİRİŞ

Bu bölümde problem durumu, problem cümlesi, araştırmanın önemi ve amacı, alt problemler, ilgili bazı terimler, varsayımlar ve sınırlılıklar açıklanmıştır.

Eğitim bir ülkenin gelişmişlik düzeyini gösteren en önemli unsurlardan biridir. Öyle ki eğitim bir ülkenin sosyal, siyasi ve ekonomik unsurlarını önemli ölçüde etkilemektedir. Eğitimin varlığı ilk insanın ortaya çıkmasıyla başlamış, günümüze kadar hızlı bir gelişim ve değişim süreci geçirmiştir. “İstendik davranış oluşturma ya da istendik davranış değiştirme süreci” (Ertürk, 1994: 17) ya da “Bireylerin davranışlarını biçimlendirme ve değiştirme süreci” (Tay, 2005: 210) olarak tanımlanan eğitim, bir ülkenin temel yapı taşlarından biridir. Eğitim kendiliğinden, doğal bir şekilde (informal) meydana gelebileceği gibi okullarda sistemli ve belirli bir program çerçevesinde de (formal) gerçekleştirilebilmektedir.

Eğitimin amacı, uygulanmakta olan programda belirlenen hedef davranışları maksimum düzeyde öğrenciye kazandırmaktır. Şayet öğrenci istenen davranışı kazanmışsa amaç gerçekleşmiş demektir. Başarı, eğitimin en önemli sonucudur. Bir öğretim programı öğrencilere kazandırabildikleri oranında başarılı sayılmaktadır. Eğitimde başarı düzeyi, belirli ölçümlerin sonucunda ortaya çıkmaktadır. Bunu sağlayan ise öğretim sürecinde yapılacak olan ölçme ve değerlendirme etkinlikleridir.

### PROBLEM DURUMU

Ölçme ve değerlendirme, öğrenci davranışlarının ne düzeyde olduğu, öğrenci davranışlarında ve bilgilerinde ne gibi eksikliklerin bulunduğu, yürütülmekte olan programın ne derecede başarılı olup olmadığı gibi konularda önemli bilgiler vermektedir. Bu nedenle eğitimle ölçme-değerlendirme arasında sıkı bir ilişki vardır.



Ölçme, bir niteliğin gözlenip gözlem sonucunun sayılarla veya başka sembollerle gösterilmesidir (Turgut, 1988: 12). Başka bir tanıma göre ölçme, belli bir varlığa ait belli bir boyutun, ölçen tarafından, uygun bir ölçü aracı kullanılarak belli bir birim cinsinden ifadesidir (Ural, Erdoğan ve Ural, 1998: 7). Değerlendirme ise, ölçme ya da gözlem verilerini, uygun ölçütlerle karşılaştırmak suretiyle, bazı değer hükümlerine (yargı) ulaşmaktır (Gümüş, 1977: 32).

Bilgiyi ezberleyen değil, hayatı kolaylaştırmak için kullanabilen, uygulayan, yorumlayan ve bilgiler arasındaki ilişkileri kurarak yeni bilgilere ulaşabilen, yaratıcı bireyler yetiştirmek amacıyla öğretmen merkezli eğitim sisteminden öğrenci merkezli eğitim sistemine geçiş söz konusu olmuştur. Bu geçiş, 2005-2006 eğitim öğretim yılından itibaren uygulamaya konulan yeni öğretim programı ile olmuştur. Bu geçişi tetikleyen ana etmen ise bilim ve teknolojideki hızlı gelişme ve ilerlemelerdir. Bu hızlı gelişme ve ilerlemelere ayak uydurabilmek için edinilen bilgileri gerçek hayata transfer edebilen, problem çözme becerisine sahip, yaparak-yaşayarak öğrenen, yaratıcı, araştırmacı, sorgulayıcı ve kendini gerçekleştiren bireyler yetiştirmek gerekmektedir.

İşte tüm bu ihtiyaçlardan dolayı eğitim-öğretim programında bir takım değişikliklere gidilmiştir. Değişiklik yapılan alanlardan biri de ölçme ve değerlendirme yöntemleridir. Herman (1992: 74)'a göre eğitimsel değerlendirme bir buluş sürecidir ve eski modeller ciddi bir şekilde sorgulanmakta ve yeni modeller geliştirilmektedir. Eğitim sistemimizdeki ölçme ve değerlendirme alanında yapılan en büyük değişikliği programlarda geleneksel ölçme ve değerlendirmenin yanında sürece dayalı ölçme ve değerlendirmenin de yer almasıdır. Sürece dayalı ölçme ve değerlendirme, geleneksel değerlendirme yöntemlerinin dışında kalan bütün değerlendirmeleri kapsar. Yani geleneksel ölçme ve değerlendirme araçlarının yanında farklı araçların kullanımını içerir. Sürece dayalı ölçme ve değerlendirme, öğrenciyi merkeze alarak onun derse aktif katılımlarını sağlar. Literatür incelemelerinde sürece dayalı ölçme ve değerlendirme ile ilgili olarak alternatif ölçme ve değerlendirme araçları (Çalışkan ve Yiğittir, 2011: 241), alternatif ölçme teknikleri (Taşdemir, 2011: 162) ve alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımları (Şimşek, 2009: 579) gibi ifadelerin kullanıldığı görülmektedir. Bu çalışmada

literatürdeki ifadeleri kapsadığı düşünölen sürece dayalı ölçme ve değerlendirme yöntemleri ifadesi kullanılmıştır.

Geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntemlerinde öğrenci başarısı öğretim sürecinden ayrı ve ürün ağırlıklı tespit edildiğinden daha çok çöktan seçmeli ve kısa cevaplı testler, yazılı ve sözlü yoklamalara önem verilmektedir. Sürece dayalı (alternatif) öğrenme yaklaşımında ise ölçme ve değerlendirme, öğretim sürecinin bir parçası olup sadece öğrenmenin başında ve sonunda değil, öğrenme süreci boyunca yapılmaktadır. Bu nedenle geleneksel yöntemlerden farklı olarak süreç ağırlıklı olan portfolyo, performans, proje gibi yöntemler kullanılmaktadır. Bu yöntemlerle öğrencinin hem sınıf içindeki hem de sınıf dışındaki davranışlarını izleyerek, süreç içerisindeki performansını gözleyerek ilgisini ve tutumunu ölçerek öğrencinin farklı zekâ alanlarını ortaya çıkararak ve öğrenciyi de değerlendirme sürecine katarak ölçme ve değerlendirmeyi geniş bir açıdan ele alıp öğrenci performansını her yönüyle değerlendirebilmek mümkün olabilmektedir. Ayrıca bu yöntemlerle öğrencilerin bilişsel becerilerinin yanında devinişsel (psikomotor) becerileri de ölçülebilmektedir.

Ölçme ve değerlendirme sürecinde öğretmenlere önemli sorumluluklar düşmektedir. Öğretmenler ölçme ve değerlendirme kurallarına bağlı kalarak öğrencileri değerlendirmek zorundadırlar. Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kuralına uygun olarak objektif ve güvenilir bir şekilde kullanabilmeleri için, ölçme değerlendirme konusunda yeterli bilgiye sahip olmaları ve bu bilgileri etkin bir şekilde kullanabilmeleri gerekmektedir. Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yöntemlerini etkili bir şekilde kullanmaları eğitim ve öğretimde kaliteyi arttırma açısından büyük öneme sahiptir. Bu nedenle 2005-2006 Sosyal Bilgiler Dersi İlköğretim Programında yer alan sürece dayalı ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin öğretmenler tarafından nasıl algılandığı ve bunların öğretmenlerce etkili bir şekilde kullanılıp kullanılmadığının bilinmesi gerekmektedir. İşte bu çalışmada sosyal bilgiler dersi öğretmenlerinin sürece dayalı ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanabilme durumları tespit edilmeye çalışılmıştır.

## ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ

2004-2005 yılı itibariyle eğitim-öğretim faaliyetlerinde yapılandırmacı yaklaşımın benimsenmesi ile ölçme-değerlendirme alanında birtakım yeniliklere ve değişikliklere gidilmiştir. Program, her öğrencinin kendini farklı yansıtabileceği düşüncesiyle değişik değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanmayı önermektedir. Bu çerçevede standart ölçme ve değerlendirme araçlarının yanında, sınıf içinde ve sınıf dışında kullanılacak, ürünün yanında süreci de dikkate alan sürece dayalı ölçme ve değerlendirme yaklaşımları vardır.

Öğretimin iyi yürütülebilmesi için, öğrenci başarısının sık sık ölçülüp değerlendirilmesi gerekir ve öğretmene bu konuda büyük sorumluluklar düşer. Bu nedenle öğrenci başarısının ölçülmesi ve değerlendirilmesi konuları, öğretmenlik meslek programlarının önemli bir parçası haline gelmiştir. Öğretmen, bu görevi yerine getirebilmek için, ölçme ve değerlendirme alanının bazı özel bilgilerini rahatlıkla kullanabilecek derecede iyi bilmek, bu alanda bazı beceriler geliştirmek ve olumlu tutumlar kazanmak zorundadır. Bu araştırma ile sosyal bilgiler dersi öğretmenlerinin sürece dayalı ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanabilme durumlarını, bu yöntemleri kullanma sıklıklarını, kullanma ve kullanmama nedenlerini ortaya çıkarmak amaçlanmıştır.

Bu araştırmanın genel amacı, sosyal bilgiler dersi öğretmenlerinin sürece dayalı ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanabilme durumlarını ortaya çıkarmaktır. Eğitim sistemimizin ayrılmaz bir parçası olan ölçme ve değerlendirme, verilen eğitimin başarı düzeyini ve eksikliklerini ortaya çıkarması açısından önemlidir. Bu durum öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme konusunda yeterli bilgi ve beceriye sahip olmalarını gerekli kılmaktadır. 2006-2007 eğitim-öğretim yılında uygulamaya konulan sosyal bilgiler öğretim programı ile birlikte yeni (sürece dayalı) ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin uygulanmaya başlanması öğretmenlerin bu alanda olumlu görüş geliştirmelerini zorunlu hâle getirmiştir. Bunun yanında bu yöntemlerin uygulama alanı olan ilköğretimde, kullanılabilirliği ve öğretmenlerin bu yöntemleri kullanma yeterlik düzeyleri ve kullanma sıklıkları büyük önem taşımaktadır. Bu doğrultuda sosyal bilgiler dersi öğretmenlerinin sürece dayalı ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanabilme durumlarını ortaya çıkarması

bakımından bu araştırmanın önemli olduğu düşünülmektedir. Bununla birlikte, ilgili konu hakkında yapılacak diğer araştırmalara kaynak oluşturması, üniversitelerin eğitim fakültelerinde öğretmen yetiştirme çalışmalarına ışık tutması, program geliştirme uzmanlarının çalışmalarına katkı sağlaması ve yenilenen ilköğretim programında yer alan sürece dayalı ölçme ve değerlendirme çalışmaları çerçevesinde alana katkı sağlaması beklenmektedir.

## **PROBLEM CÜMLESİ**

Sosyal bilgiler dersi öğretmenlerinin sürece dayalı ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanma durumları nedir?

## **ALT PROBLEMLER**

1. Sosyal bilgiler dersi öğretmenleri sürece dayalı ölçme ve değerlendirme yöntemlerinden;

- a) puanlama ölçeklerini,
  - b) tanılayıcı dallanmış ağacı,
  - c) yapılandırılmış gridi,
  - d) kelime ilişkilendirme testlerini,
  - e) portfolyoyu,
  - f) projeyi,
  - g) performans değerlendirmeyi,
  - h) gözlemi,
  - i) kontrol listesini,
  - j) grup değerlendirmeyi,
  - k) akran değerlendirmeyi,
  - l) öz değerlendirmeyi,
  - m) görüşmeyi,
  - n) kavram haritalarını,
  - o) araştırma/çalışma kâğıtlarını,
  - p) tutum ölçeklerini,
- ne derecede tercih etmektedirler?

2. Sosyal bilgiler dersi öğretmenlerinin sürece dayalı ölçme ve değerlendirme yöntemlerinden;

- a) puanlama ölçeklerini,
  - b) tanılayıcı dallanmış ağacı,
  - c) yapılandırılmış gridi,
  - d) kelime ilişkilendirme testlerini,
  - e) portfolyoyu,
  - f) projeyi,
  - g) performans değerlendirmeyi,
  - h) gözlemi,
  - i) kontrol listesini,
  - j) grup değerlendirmeyi,
  - k) akran değerlendirmeyi,
  - l) öz değerlendirmeyi,
  - m) görüşmeyi,
  - n) kavram haritalarını,
  - o) araştırma/çalışma kâğıtlarını,
  - p) tutum ölçeklerini,
- tercih etme nedenleri nelerdir?

3. Sosyal bilgiler dersi öğretmenlerinin sürece dayalı ölçme ve değerlendirme yöntemlerinden;

- a) puanlama ölçeklerini,
- b) tanılayıcı dallanmış ağacı,
- c) yapılandırılmış gridi,
- d) kelime ilişkilendirme testlerini,
- e) portfolyoyu,
- f) projeyi,
- g) performans değerlendirmeyi,
- h) gözlemi,
- i) kontrol listesini,
- j) grup değerlendirmeyi,

- k) akran değerlendirmeyi,
  - l) öz değerlendirmeyi,
  - m) görüşmeyi,
  - n) kavram haritalarını,
  - o) araştırma/çalışma kâğıtlarını,
  - p) tutum ölçeklerini,
- tercih etmeme nedenleri nelerdir?

4. Sosyal bilgiler dersi öğretmenlerinin sürece dayalı ölçme ve değerlendirme konusunda seminere katılma durumları nedir?

5. Sosyal bilgiler dersi öğretmenlerinin sürece dayalı ölçme ve değerlendirme konusunda eğitime ihtiyaç duyma durumları nedir?

6. Sosyal bilgiler dersi öğretmenlerinin sürece dayalı ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanma sıklıkları;

- a) nedir?
- b) kıdemlerine göre değişmekte midir?
- c) mezun oldukları bölüme göre değişmekte midir?
- d) okuttukları sınıfların mevcutlarına göre değişmekte midir?
- e) mezun oldukları fakülteye göre değişmekte midir?

7. Sosyal bilgiler dersi öğretmenlerinin sürece dayalı ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanabilme durumları arasında ilişki var mıdır?

8. Sosyal bilgiler dersi öğretmenlerinin sürece dayalı ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanabilme durumlarına yönelik görüşleri nelerdir?

## **SINIRLILIKLAR**

1. Araştırma bulguları veri toplama aracı olarak kullanılan nicel veri toplama aracında yer alan sorular ve öğretmenlerle yapılan görüşme formunda yer alan sorulardan elde edilen verilerle sınırlıdır.

2. Araştırma, 2010–2011 eğitim–öğretim yılında Kırşehir il ve ilçelerindeki ilköğretim okullarında araştırmaya katılan sosyal bilgiler dersi öğretmenleriyle sınırlıdır.

3. Araştırmada; puanlama ölçekleri(rubrikler), tanılayıcı dallanmış ağaç, yapılandırılmış grid, kelime ilişkilendirme testleri, portfolyo, proje, performans değerlendirme, gözlem, kontrol listesi, grup değerlendirme, akran değerlendirme, öz değerlendirme, görüşme, kavram haritaları, araştırma/çalışma kâğıtları ve tutum ölçekleri sürece dayalı ölçme ve değerlendirme yöntemleri olarak kabul edilmiş ve araştırma bu yöntemlerle sınırlandırılmıştır.

### **SAYILTILAR**

1. Araştırmada öğretmenler nicel veri toplama aracındaki sorulara ve görüşmede yer alan sorulara samimi ve doğru yanıt vermişlerdir.

2. Veri toplama araçlarının geçerliliği konusunda alınan uzman görüşleri yeterlidir.

### **TANIMLAR**

**Eğitim:** İstendik davranış oluşturma ya da istendik davranış değiştirme süreci (Ertürk, 1994: 17).

**Sosyal Bilgiler:** Vatandaşlık becerilerini geliştirmek üzere insanî ve sosyal bilimlerden oluşmuş bir çalışma alanıdır (Savage ve Armstrond, 1996'dan akt. Tay, 2011: 6).

**Ölçme:** Bir niteliğin gözlenip gözlem sonucunun sayılarla veya başka sembollerle gösterilmesidir (Turgut, 1988: 12).

**Değerlendirme:** Ölçme ya da gözlem verilerini, uygun ölçütlerle karşılaştırmak suretiyle, bazı değer hükümlerine (yargı) ulaşmaktır (Gümüş, 1977: 32).

**Sürece dayalı ölçme ve değerlendirme:** Sürece dayalı ölçme anlamlı öğrenme deneyimleri demektir. Sürece dayalı ölçme, öğrencilerin kendi öğrenme biçimlerinin ve düşüncelerini analiz etmelerini sağlamak yoluyla kendine dönük düşünmeyi ve kendini irdelemeyi öğretir (Karadağ ve Öney, 2006: 244).



## BÖLÜM II

### KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde sosyal bilgiler ve programı ile ilgili genel bilgilere değinilerek eğitimde ölçme ve değerlendirme, sürece dayalı ölçme ve değerlendirme yöntemlerine yönelik açıklamalarda bulunulmuştur. Ayrıca literatür taranarak ölçme ve değerlendirme uygulamaları ile ilgili çalışma bulgularına yer verilmiştir.

#### 2.1. SOSYAL BİLGİLER

Dewey, sosyal bilgileri “Sosyal olan şeylerin çalışılması” şeklinde tanımlamaktadır (Welton ve Mallan, 1999’dan akt. Safran, 2011: 4). Tanımdan hareketle sosyal bilgilerin, sosyal bilimlerin kapsamına giren bilim dallarının ürettiği bilgilerle ilgili olduğu sonucuna varılabilir. Nitekim Erden (? : 8) sosyal bilgileri, ilköğretim okullarında iyi ve sorumlu vatandaş yetiştirmek amacıyla, sosyal bilimler disiplinlerinden seçilmiş bilgilere dayalı olarak öğrencilere toplumsal yaşamla ilgili temel bilgi, beceri, tutum ve değerlerin kazandırıldığı bir çalışma alanı olarak tanımlamaktadır. Bununla birlikte 2005 yılında değiştirilen sosyal bilgiler programını hazırlayan komisyon tarafından yapılan “Bireyin toplumsal var oluşunu gerçekleştirebilmesine yardımcı olması amacıyla; tarih, coğrafya, ekonomi, sosyoloji, antropoloji, psikoloji, felsefe, siyaset bilimi ve hukuk gibi sosyal bilimleri ve vatandaşlık konusu bilgilerini yansıtan; öğrenme alanlarının bir ünite ya da tema altında birleştirilmesini içeren; insanın sosyal ve fiziki çevresiyle etkileşiminin geçmiş, bugün ve gelecek bağlamında incelendiği; toplumu öğretim anlayışından hareketle oluşturulmuş bir ilköğretim dersidir” (MEB, 2005: 44) tanımlamasında da sosyal bilgilerin sosyal bilim disiplinleriyle ilişkili olduğu gözler önüne serilmektedir. Bu tanımlara bakıldığında sosyal bilgilerin sadece sosyal bilimlerin ürettiği bilgi ile de ilgili olmadığı görülmektedir.

Ulusal ve uluslararası literatürde sosyal bilgilerin sadece sosyal bilimler ile ilgili olmadığını gösterir nitelikte tanımlar yer almaktadır. Bu tanımlardan bazıları şöyledir:

Sosyal bilgiler, toplumsal gerçeğe kanıtlamaya dayalı bağ kurma süreci ve bu süreç sonunda elde edilen dirik bilgiler bütünüdür (Sönmez, 1999: 17). Bu tanımda sosyal bilgilerin bilimsel süreçle ilgili olduğu görülebilir. Sosyal bilgiler, kritik sosyal konularda vatandaşlık becerilerinin uygulanması amacıyla, sosyal ve beşeri bilimler kavramlarının disiplinler arası bir yaklaşımla kaynaştırılmasıdır (Barth, 1991'den akt. Öztürk, 2009: 3) tanımında ise sosyal bilgilerin vatandaşlık becerileri ile ilgili olduğu söylenebilir.

Sosyal bilgiler, sosyal ve insanla ilgili diğer bilimlerin içerik ve yöntemlerinden yararlanarak, insanın fiziksel ve sosyal çevresiyle etkileşimini zaman boyutu içinde disiplinler arası bir yaklaşımla ele alan ve küreselleşen bir dünyada yaşamla ilgili temel demokratik değerlerle donatılmış, düşünen ve becerili demokratik vatandaşlar yetiştirmeyi amaçlayan bir çalışma alanıdır (Doğanay, 2004: 206) tanımında sosyal bilgilerin insanın sosyal çevresinin yanında fiziksel çevresiyle de ilgili olduğu görülmektedir.

Sosyal bilgiler, vatandaşlık yeterliliklerini kazandırmak için, sanat, edebiyat ve sosyal bilimlerin disiplinler arası bir yaklaşımla birleştirilmesinden oluşan çalışma alanıdır. Okul programı içinde sosyal bilgiler, antropoloji, arkeoloji, ekonomi, coğrafya, tarih, hukuk, felsefe, siyaset bilimleri, psikoloji, din, sosyoloji ve sanat, edebiyat, matematik ve doğa bilimlerinden uygun ve ilgili içeriklerinden alınan sistematik ve eşgüdümlü bir çalışma alanı sağlar. Sosyal bilgilerin öncelikli amacı, karşılıklı olarak birbirine bağımlı bir dünyada, kültürel farklılıkları olan demokratik bir toplumun vatandaşları olarak kamu yararına bilgiye dayalı, mantıklı kararlar verebilme yeteneği geliştirmek için genç insanlara yardımcı olmaktır (NCSS, 1993'den akt. Safran, 2011: 4). Bu tanımda ise sosyal bilgilerin sosyal bilimlerin yanında matematik, edebiyat ve doğa bilimleriyle de ilgili olduğu anlaşılmaktadır.

Sosyal bilgiler ile ilgili yapılan tanımları çoğaltmak mümkündür. Bu tanımlardan her biri farklı boyutları ön plana çıkarmaktadır. Amerika'da Milli Eğitim Derneğinin orta dereceli okulları yeniden teşkilatlandırma komisyonu Sosyal Bilgiler Komitesi, sosyal bilgileri, “Konusu doğrudan doğruya insan toplumunun teşkilatına ve gelişimine ve bu sosyal birliklerin bir ögesi olması dolayısıyla insana dair olan bilgiler” şeklinde tanımlamıştır (Moffatt, 1957: 18). Barr, Barth ve Shermis (1978)

sosyal bilgilerin vatandaşlık eğitimi amacıyla sosyal bilimler ve insan bilimlerinin bütünleştirilmesinden oluştuğunu ifade ederek sosyal bilgilerin vatandaşlık eğitimi amacıyla olduğunu ve bunu yaparken sosyal bilimler ile insan bilimlerinden yararlandığını belirtmiştir (Akt. Safran, 2011: 4). Bu sosyal bilgiler tanımlarında geçen ortak ve temel ifadeler şunlardır: Birey, toplum, demokratik vatandaş yetiştirme, disiplinler arası yaklaşım, bilgi ve zaman. Bireylerin toplumsal yaşama uyumlarını sağlayabilmeleri ve bu yolla demokrat vatandaş olabilmeleri için sosyal bilimler öncelikli olmak üzere diğer bilim dallarının üretmiş olduğu bilgilerin çok disiplinli ve disiplinler arası yaklaşımla sosyal bilgiler dersi adı altında verildiği söylenebilir. Sosyal bilgiler dersi kapsamının büyük bir kısmının sosyal bilimlerin ürettiği bilgilerden oluşması, sosyal bilgiler ile sosyal bilimler kavramlarının bazen karıştırılmasına sebep olmuştur. Bu bağlamda sosyal bilgiler ile sosyal bilimler arasındaki benzerlik ve farklılıkların bilinmesi önemlidir.

## **2.2. SOSYAL BİLGİLER ve SOSYAL BİLİMLER İLİŞKİSİ**

Sosyal bilgiler ve sosyal bilimler çoğu zaman eş anlamlı olarak kullanılmaktadır. Fakat bu yanlış bir kullanımdır. Çünkü sosyal bilgiler ve sosyal bilimler birbirlerinden farklı iki kavramdır. Bu farkı ortaya koymak için burada her iki kavramın farklı tanımlarını vermek bu kavramları karşılaştırmak gerekmektedir.

Sönmez (1999: 15), sosyal bilimleri, insan tarafından üretilen gerçekle kanıtlamaya dayalı bağ kurma süreci ve bu sürecin sonunda elde edilen dirik bilgiler olarak tanımlarken sosyal bilgileri; toplumsal gerçekle kanıtlamaya dayalı bağ kurma süreci ve bu süreç sonunda elde edilen dirik bilgiler bütünüdür (Sönmez, 1999: 17) şeklinde tanımlamaktadır. Tanımlar incelendiğinde sosyal bilgileri toplum tarafından oluşturulan gerçeğe, sosyal bilimleri ise insan tarafından oluşturulan gerçeğe dayandırmıştır.

Başka bir tanıma göre sosyal bilimler, geçmiş ve günümüz bağlamında insan ve toplum ile ilintili inceleme yapan disiplinler bütünüdür. Bu bağlamda sosyal bilimler, insan ve toplum ile ilgili konularda belirli metodolojik ilkeler çerçevesinde üretilen bilimsel bilgiyi ifade etmektedir. Sosyal bilgiler, sosyal bilimler alanında akademik ortamda üretilen bilimsel bilgiyi kullanmakta, ancak bu bilgiyi özel bir

kitle olan öğrencilere sunmaktadır. Bu çerçevede sosyal bilgiler dersine, sosyal bilimlerin pedagojik ilkeler çerçevesinde özel bir kitle olan öğrenciler için basitleştirilmiş biçimdir demek yanlış olmayacaktır (Kabapınar, 2007: 2). Bu bağlamda sosyal bilgiler, sosyal bilimlerin ürettiği bilgilerin öğrenci düzeyine göre düzenlenerek oluşturulmuş bir derstir.

Köstüklü (2006: 9)'ye göre sosyal bilimler, bilimsel bir tutumla toplumların incelendiği disiplinlerdir; ilgilendiği esas konu, gruplar içinde oluşan insan etkinliğidir; amaç beşeri anlayışın gelişmesidir. Bu yüzden, sürekli bir değişim içinde olan, çeşitli ve karmaşık meselelerle karşı karşıya bulunan insanların ve toplumların hayatında, sosyal bilimlerin önemli bir yeri vardır. Genel mânâda insan tarafından oluşturulan gerçekler ve toplumsal olgular, sosyal bilimlerin ilgi alanıdır. Teknoloji de insan tarafından oluşturulur fakat bu saha fen bilimleri alanına girer. Bazı uzmanlar, yine insan ürünü olarak ortaya çıkan sanat ve fikir ürünlerini, güzel sanatların ve felsefenin konusu olarak görmektedir. Bu açıklamalardan şu sonuçlara varabiliriz: “Sosyal bilimler” dendiği vakit, fen, matematik, güzel sanatlar, felsefe disiplinlerinin dışında yer alan, insan ve insanın oluşturduğu olguları konu alan disiplinler akla gelmelidir.

Eğitim programları incelendiğinde, tek disiplinli, çok disiplinli ve disiplinler arası yaklaşımların olduğu görülmektedir. 2005 yılında uygulamaya konulan sosyal bilgiler programı çok disiplinli ve disiplinler arası yaklaşıma dayalıdır. Bunun nedeni, sosyal bilgiler dersinin içeriğini tarih, coğrafya, hukuk, antropoloji, siyaset, ekonomi, edebiyat ve matematik gibi birçok bilimin oluşturmasıdır. Bu bağlamda sosyal bilgilerin bilimden birçok bilgileri kullandığı söylenebilir. Bu bilimler içinde ağırlıklı olarak sosyal bilimler vardır (Öztürk, 2009: 13-15). Bu bilimler sosyal bilgilerin temel yapı taşlarıdır. Sosyal bilimlere ait olan kavram, bilgi ve olgular sosyal bilimlerin içeriğini oluşturmaktadır.

Sosyal bilgiler, sosyal bilimlerin ürettiği bilgileri etkili vatandaş yetiştirme genel amacı çerçevesinde kullanan bir öğretim programıdır. Sosyal bilimler ise, insanın insanla ve çevresiyle olan ilişkilerini inceleyen disiplinler topluluğudur (Dönmez, 2003: 31). Sosyal bilgiler bir öğretim programı, bir ders iken; sosyal

bilimler bir disiplin, birçok alanı kapsayan bir bilimdir. Sosyal bilimler kapsam olarak sosyal bilgilerden daha geniştir.

Sosyal bilgiler ile sosyal bilimler arasında sıkı bir bağ vardır. Sosyal bilgiler, öğrencilere verilecek bilgilerin içeriğini belirlemede sosyal bilimlerden yararlanırken; sosyal bilimler de ilköğretim öğrencilerine sosyal bilgiler aracılığı ile kazandırılmaktadır (Safran, 2011: 10). Yani bu iki kavram birbirinden farklı; ama birbirine bağlı iki kavramdır. Birinin yaşaması ve gelişmesi diğerine bağlıdır.

Özbaran (2004: 1)'a göre, ülkemizde genel olarak sosyal bilgilere, sosyal bilimlerin öğretimi için seçilmiş ve değişmediği kabul edilen kısımları olarak bakılmaktadır. Böylelikle sosyal bilgiler ile sosyal bilimleri birbirinden kesin çizgiler ile ayırmak mümkün olmayacaktır. Sosyal bilgiler bir ders adı yani müfredat programıdır, bir çalışma alanıdır; sosyal bilimler ise bir disiplinler topluluğudur. Sosyal bilgiler alanında çalışma yapanlar sosyal bilgiler öğreticisi ya da eğitimcisi olarak nitelendirilirken; sosyal bilimlerle ilgili çalışanlara sosyal bilimci (tarihçi, coğrafyacı, psikolog, sosyolog) denilmektedir.

Sosyal bilimler, insan davranışının önemli boyutlarını inceleyen ve analiz eden disiplinlerin oluşturduğu bir çerçevedir. Bir çalışma alanının bir bilimsel disiplin olabilmesi için kendi bilgisini üretmesi gerekir. Sosyal bilimler çevresindeki tarih, coğrafya, sosyoloji, psikoloji, antropoloji gibi disiplinler, kendi bilgisini üreten bilim dallarıdır. Oysa sosyal bilgiler, sosyal davranışı incelemenin önemli olduğunu vurgulayan ve temelde eğitim kurumlarında öğretilen bir müfredat çalışma alanıdır. Sosyal bilgiler kendi bilgisini üretmez; etkili vatandaş yetiştirme misyonu doğrultusunda kullanacağı bilgileri sosyal bilimlerden alır (Tanrıöğen, 2005: 13).

Bilgili (2008: 31–34), sosyal bilimler ile sosyal bilgiler arasındaki ilişkiyi çeşitli boyutlardan ele alarak benzerlik ve farklılıklarını ortaya koymuş ve bunları özetle şöyle sıralamış ve açıklamıştır:

1. Amaç Açısından: Sosyal bilimler, beşeri anlayışı geliştirmeyi, sosyal bilgiler bilgi, beceri, tutum ve değerler kazandırmayı amaçlamıştır. Sosyal

bilimlerin hedefi iyi bir insan yaratmak iken, sosyal bilgilerin hedefi iyi bir vatandaş yetiştirmektir.

Sosyal bilimler, bireyin içerisinde yaşadığı toplumu ve bu toplumdaki insan ilişkilerini bulup çıkarmak ihtiyacını karşılamayı amaç edinirken, sosyal bilgiler de öğrencilere yaşadıkları toplumun sahip olduğu kültürel mirası ve değerleri aktarmayı amaçlamıştır. Sosyal bilimlerin amacında isteğe bağlı bir ihtiyacı gidermek arzusu varken sosyal bilgilerin amacında öğretme-öğrenme denilen bir zorlama vardır.

2. Hedef Kitle Açısından: Sosyal bilimlerin ulaşmak istediği hedef kitle tüm insanlardır. Sosyal bilgilerin ulaşmak istediği hedef kitle ise sadece belirli sınıflarda öğrenim gören öğrencilerdir.

3. Yöntem Açısından: Sosyal bilimler ele aldığı konuyu belirli bir araştırma yöntemi dâhilinde inceler. Sosyal bilgiler ise bir ders programı olması nedeniyle belirli bir yöntem kullanarak araştırma ve inceleme çalışması yapmaz.

4. Sosyal bilimlerin verileri, sosyal bilgiler ders programının konularıdır. Sosyal bilgiler dersinde işlenen konulara ait bütün bilgiler, sosyal bilimciler tarafından yapılan araştırmalar sonucu elde edilmiş verilerdir.

5. Sosyal bilgiler, disiplinler arası bir öğretim programı olarak nitelendirilebilir. Yani sosyal bilimler disiplinlerinin oluşturduğu bir öğretim programıdır.

6. Dünyadaki hızlı gelişmelere paralel olarak sosyal, fen ve diğer bilim dalları araştırmalarında da süratli bir ilerleme olmaktadır. Yeni buluşların öğrencilere aktarımı, ancak ders yoluyla olmaktadır. Bu derslerden biri de hiç şüphesiz sosyal bilgiler dersidir.

7. Sosyal bilim verilerinin sistemleştirilerek öğrenciye sunumu sosyal bilgiler tarafından yapılmaktadır.

8. Sosyal bilgiler dersi, sosyal bilimlerin öğretim alanıdır. Zira sosyal bilgiler dersinde öğrencilere, sosyal bilimcilerin buluş ve yeni katkıları analiz ettirilir.

Zaman zaman birbirlerinin yerine kullanılan ve kullanımı karıştırılan sosyal bilgiler ve sosyal bilimler aynı kavramlar gibi görünse de birbirleriyle ilişkili fakat farklı iki kavramdır. İkisi de insanı konu alır. Ancak sosyal bilimler insan davranışının önemli boyutlarını inceleyen bir disiplinken sosyal bilgiler insan davranışını incelemenin önemli olduğunu vurgulayan bir müfredat çalışma alanıdır. Yine sosyal bilgiler, sosyal bilimlerden faydalanarak öğrencilere sunulacak bilgilerin içeriğini oluştururken sosyal bilimler de öğrencilere sosyal bilgiler kanalı ile kazandırılmaktadır. Bu karşılıklı kazanımların öğrencilere ne kadar kazandırıldığı eğitim - öğretimde kullanılan ölçme ve değerlendirme kapsamı içerisinde ele alınmaktadır. Bu bağlamda ölçme ve değerlendirmenin eğitim-öğretim içerisindeki yeri ve önemi aşağıda açıklanmıştır.

### **2.3.EĞİTİM - ÖĞRETİMDE ÖLÇME VE DEĞERLENDİRMENİN YERİ VE ÖNEMİ**

Bir eğitim sisteminin başarısını öğrenci davranışları yansıtır. Eğitim sürecinde kullanılan ölçme ve değerlendirme yöntemleriyle öğrenci davranışlarının ne düzeyde olduğu, sistemde hangi eksikliklerin bulunduğu, istenilen hedefe ulaşıp ulaşılamadığı belirlenebilir. Bu nedenle ölçme ve değerlendirme, eğitim sürecinin önemli bir ögesidir.

Öğretim faaliyetleri belirli bir plan ve program çerçevesinde yapılmalıdır. Bu plan ve program çerçevesinde yer alan öğelerden biri de ölçme ve değerlendirmedir. Öğrencinin tanınması, ders içeriğinin belirlenmesi, öğrenme eksikliklerinin tespit edilmesi, eğitim durumları içerisinde uygulanan yöntem ve tekniklerin öğrenciye, okula ve öğretmene uygun olması, öğrenme düzeylerinin ölçülmesi ve değerlendirilmesi gerekir. İşte tüm bu işlemlerin yapılması için ölçme ve değerlendirmeye ihtiyaç vardır. Ölçme ve değerlendirme yapılmadan bu işlemlerin hiçbiri sağlıklı bir şekilde uygulanamaz ve buna bağlı olarak eğitim sistemi istenilen düzeye ulaştırılamaz.

Öğretmen, öğrencide istendik davranış değişikliklerinin meydana gelip gelmediğini, meydana gelmişse ne derece gerçekleştiğini yani öğretimin etkililiğini ölçme ve değerlendirme yardımıyla anlayabilir. Böylece öğrencinin zayıf yönlerini

ortaya çıkarıp neticede bu yönlerini ortadan kaldırmak için gerekli tedbirleri alabilir (Ural ve diğerleri, 1998: 40).

Öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerini ve gelişimlerini belirlemek, öğrencilerin gelişimlerine yönelik geri bildirimlerde bulunmak, öğrenme güçlüklerini belirlemek, öğretimin ve öğretim materyallerinin etkinliğini belirlemek, gelecekteki öğrenme süreçlerini planlamaya veri sağlamak, öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerini ortaya çıkarmak ve öğretim programlarının yeterliliğini belirlemeye bilgi sağlamak için ölçme ve değerlendirme yapılmalıdır (Adanalı, 2008: 21).

Ölçme ve değerlendirme yalnızca konu, tema, ünite ya da dönem sonlarında kullanılmamalıdır. Yöntemler, tema, ünite ya da konular işlenmeye başlamadan önce öğrencilerin işlenecek konu için gerekli seviyede bulunup bulunmadıklarını, bu konuda ne gibi ön bilgilere sahip olduklarını öğrenmek üzere teşhis amacıyla da kullanılabilir.

Öğrencilerin düşünceleri, beceri ve duygularının öğrenilmesi, derslerde kullanılacak öğretim etkinliklerinin daha etkin bir şekilde belirlenip düzenlenmesine yardımcı olur. Bunun yanı sıra, öğrenme süreci içerisinde öğrencilerin ilerleme ve kazanımlarını tespit etmek ve geri bildirim sağlamak amacıyla da kullanılabilir. Bu amaçla kullanılacak ölçüm araçlarının bir diğer yararı da öğretim programının ne derecede etkin olduğunun anlaşılması için bilgi sağlamasıdır (Titiz, 2005: 43).

Ölçme ve değerlendirme eğitim ve öğretim sürecinin sürekli izlenmesine ve bu süreçte ortaya çıkan sorunların tespit edilmesine ve bu sorunların çözülmesine imkân tanımaktadır. Ölçme ve değerlendirme öğrencilerin ne bilmediklerini değil, ne bildiklerini gösteren bir araçtır.

Ölçme ve değerlendirme, öğretim/öğrenim faaliyetleri içerisinde birçok göreve sahiptir (Kabakçı ve Karakaya, 2003: 83–84):

- Karar mekanizmasında en büyük destekçidir,
- Programın yürütülmesinin ve öğrenciye verilecek yardımın en önemli parçasıdır,



- Öğrenciye geri bildirim vermek suretiyle öğrenim faaliyetinin başarısı hakkında bilgiler verirken yönlendiricidir,
- Öğrencinin başarısını ve performansını ölçerken aynı zamanda öğretim programında kullanılan materyalin ve bu bilgilerin iletiminin ne denli başarılı olduğunun da ölçümünde yardımcı olur.

Ölçme işleminde, gözlemler, öğrencilerin yaptığı çeşitli proje ve çalışmalar, öğretmenlerin hazırladığı yazılı yoklamalar, testler ya da çeşitli standart testler kullanılabilir. Eğitim öğretim sürecinde ölçme ve değerlendirme sonucunda elde edilen bilgiler, öğrenciler ve eğitim-öğretim süreci ile ilgili birçok kararda veri olarak kullanılır. Bu kararlar şu şekilde sınıflandırılabilir (Semerci, 2008: 5):

- Öğretimle ilgili kararlar,
- Not verme ile ilgili kararlar,
- Öğrencilerin gelişim düzeylerini, ilgilerini ve yeteneklerini teşhis etmeye yönelik kararlar,
- Öğrencileri seçme ile ilgili kararlar,
- Öğrencileri yerleştirme ile ilgili kararlar,
- Rehberlik ve yönlendirme ile ilgili kararlar,
- Öğretim programı ile ilgili kararlar ve
- Yönetim ile ilgili kararlar.

Bu bilgiler ışığında ölçme ve değerlendirmenin yararlarını şu şekilde özetleyebiliriz (Adanalı, 2008: 22–23):

- Öğretmene öğrenciyi tanıtır.
- Öğrenciye durumu bildirir.
- Öğrenciye, davranışını nasıl değiştireceği veya geliştireceği konusunda geri bildirim sağlar.

- Yapılan değerlendirme sonunda başarılı olduğunu gören öğrenci, bu başarısını devam ettirme yönünde gayret gösterir.
- Öğretmen ve yöneticinin geleceğe ilişkin planlar yapmasında kaynaklık sağlar.
- Öğrencinin hangi dersleri almaya hazır olduğu, hangi tamamlayıcı çalışmaları yapması gerektiği, kendisine hangi işi seçebileceği veya hangi okula girmesinin tavsiye edilebileceği gibi konular hakkında verilecek kararların temelini hazırlar.
- Eğitim ve öğretim hizmetinin daha nitelikli yapılmasını sağlar.
- Öğretmenin daha iyi bir şekilde rehberlik yapmasını sağlar.
- Öğretmen, kendini tanıma ve kullandığı öğretim yöntemlerinin ne derece yeterli olduğu konularında geri bildirim sağlar.
- Anne-baba ve velilere öğrencinin durumunun ve gelişiminin bildirilmesini sağlar.
- Öğrencinin bireysel gelişimi ve öğrenme profilinin çıkarılmasını sağlar.
- Değerlendirme, yönetimin eğitime ilişkin çeşitli kararlarına temel olacak bilgiler sağlar.
- Öğretmeni alışılmış bilgileri körü körüne tekrarlamaktan kurtarır, onu sürekli olarak daha iyiyi aramaya, bulduklarını denemeye yönlendirir.
- Öğretmen, değerlendirme sonuçları sayesinde kendi çalışmasının bir sonucunu görebilir ve uygulamasına esas aldığı düşünce, ilke, varsayım ya da hipotezlerin geçerlik derecesini ölçebilir.
- Değerlendirme işlemi öğretmene eğitim hedeflerini daha açık ve belli yollardan ifade etme, hedeflerle öğretim programı arasındaki ilişkileri daha net görme fırsatı verir.

Sosyal bilgiler öğretmeninin sağlıklı ve amacına uygun bir ölçme ve değerlendirme yapabilmesi için ölçme ve değerlendirme içerisinde yer alan birtakım temel kavramları iyi bilmesi gerekir. Bu temel kavramlar aşağıda açıklanmıştır.

## 2.4. ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME İLE İLGİLİ TEMEL KAVRAMLAR

### a) Ölçme Kuralı:

Ölçme işlemleri belirli kurallar doğrultusunda yapılır. Ölçme işini yaparken niteliğin hangi miktarına ne değer verileceğinin belirlenmesidir (Yılmaz, 2007: 10). Ölçmede kural, ölçme sonuçlarının kullanılacağı amaca uygun bir birim ve ölçek seçmektir (Turgut ve Baykul, 2010: 72). Örneğin, yazılı yoklama yapan bir öğretmenin 2. soruya tam cevap verenlerin o sorudan alacakları puan 20'dir diye belirtmesi. Yine, yazılı yoklama yapan bir öğretmenin "5. soruya tam cevap verenler 20 puan alacaklar" demesi, 5. soruyu eksiksiz doğru cevaplayanlara kaç puan verileceğine dair bir ölçme kuralı belirlemiş olması demektir. Sınavların puanlanması için hazırlanan cevap anahtarı da ölçme kuralına örnek gösterilebilir.

### b) Ölçme:

Eğitim sürecinde, öğrencilerin, kazandırılmak istenen davranışları ne derecede gerçekleştirebildikleri, istenilen beceriye ve yeteneğe ne düzeyde ulaşabildikleri belirlenmeye çalışılır. Bu ise ölçme işlemi ile mümkün olur. Ölçme, bir niteliğin gözlenip gözlem sonucunun sayılarla veya başka sembollerle gösterilmesidir. Bu tanımdan hareketle ölçmenin en az üç basamağı olduğu söylenebilir. Canlıların, olayların veya eşyanın ölçülecek niteliğini diğer niteliklerden ayırt edebilmek ölçmenin birinci basamağıdır. Ölçmenin ikinci basamağı, ölçme sonuçlarının sayı veya sembollerle gösterilmesidir. Ölçmenin üçüncü basamağı, gözlenen değişkenin belli değerlerine belli sayılar verilmesidir (Turgut, 1988: 12). Bir başka ifade ile ölçme, belli bir varlığa ait belli bir boyutun, ölçen tarafından, uygun bir ölçü aracı kullanılarak belli bir birim cinsinden ifadesidir (Ural ve diğerleri, 1998: 7). Tekin (2000: 31) ise ölçmeyi "Ölçme bir betimleme işlemidir ve geniş anlamda ölçme, belli bir nesnenin ya da nesnelerin belli bir özelliğe sahip olup olmadığının, sahipse sahip oluş derecesinin gözlenip gözlem sonuçlarının sembollerle ve özellikle sayı sembolleriyle ifade edilmesidir" şeklinde tanımlamaktadır.

Bütün tanımlarda ortak olan nokta, bir niteliğin olması, ölçülecek olan bu niteliğin belli araçlar ile ölçülmesi ve harfler ya da sayılar gibi sembollerle ifade

edilmesidir. Bu anlamda, bir çocuğun ağırlığının kaç kilogram, boyunun kaç santim olduğunu, herhangi bir günde hava sıcaklığının kaç derece olduğunu belirtmek, bir kişinin medeni hâli, cinsiyeti birer ölçmedir. Ölçmede amaç, kişiler ve yaşanan olaylar hakkında değerlendirme yapmak ve yapılan değerlendirme sonucunda elde edilen bilgiler doğrultusunda belirli kararlar vermektir. Bu amaçla yapılan ölçme işlemleri, doğrudan ölçme, dolaylı ölçme, mutlak ölçme ve bağıl ölçme olmak üzere dörde ayrılmaktadır:

**i) Doğrudan Ölçme:**

Ölçülmek istenilen özelliği başka bir değişken kullanmadan doğrudan ölçmedir. Örneğin sınıf mevcudu 30'dur, İlayda'nın boyu 95 santimetredir. Kilom 62'dir. Doğrudan ölçmelerde, ölçülmek istenen kavram ve onu temsil eden değişken doğrudan ilgili ve hatta özdeşirler; doğal olarak ya da tanımlama yoluyla üzerinde anlaşmaya varılmış (metre, kilogram vb.) “standart” birimleri vardır. Fizik ve tabiat bilimlerindeki ölçmeler, daha çok bu türdendir (Karasar, 2005: 138). Doğrudan ölçmede ölçülen özellik ile ölçmede kullanılan aracın niteliği aynıdır (Kurt, 2010: 277). Örneğin, herhangi bir şeyin uzunluğunun metre ile ölçülmesi, ağırlığın kilogram ile ölçülmesi gibi.

**ii) Dolaylı Ölçme:**

Ölçülmek istenilen özelliği başka bir değişken kullanarak onun yardımıyla ölçmedir. Örneğin, bir öğrencinin zekâ testinden 150 puan alması, bir öğretmene profesörlük unvanı verilmesi. Eğitimde gerçekleştirilen ölçmeler, bireylerin beceri, başarı, zekâ ve yeteneklerinin ölçülmesi. Dolaylı ölçmeler genellikle görel sonuçlar verir. Dolaylı ölçmelerde, bire-bir eşleme yapılması ya da herkesin üzerinde anlaşığı “standart” birimler (kurallar) geliştirilmesi güç ya da olanaksızdır. Bu durumda, ölçme, dolaylı belirtiler üzerinden yapılır (Karasar, 2005: 138). Örneğin, sıcaklığın termometre ile ölçülmesi, akademik başarının çoktan seçmeli testlerle ölçülmesi gibi.

**iii) Mutlak Ölçme:**

Ölçme sonucu elde edilen değer herhangi bir etkene bağılı olmadan herkes tarafından aynı şekilde anlaşılıyorsa bu tür ölçme mutlak bir ölçmedir. Örneğin; “Özgür 200 metreyi 20 saniyede koşuyor” dendiğinde bu sonuç herkesçe aynı

biçimde anlaşılır. Yine bir suyun sıcaklığı 10 C° ve İlayda'nın yaşının 4 olmasının sonuçları yorumu gerektirmez.

**iv) Bağlı Ölçme:**

Ölçme sonucu elde edilen değer bazı etkenlere bağlı olarak anlam kazanıyor ve bu anlam kişilere göre değişebiliyorsa bu tür ölçme, bağlı bir ölçmedir. Örneğin, eğitimdeki ölçme sonuçları bağlıdır. Yorumlayan kişiler ve kıyaslamaya esas olan dayanaklar değiştikçe anlamlar da değişebilir.

**c) Ölçüt:**

Ölçüt, değerlendirmeye dayanak sağlayan ölçme sonuçları olarak tanımlanır. Ölçütün işlevi ölçme sonucunu karşılaştırmak ve bir değer yargısına ulaştırmaktır (Demir ve Süslü, 1985: 6). Bir başka ifade ile ölçüt, ilgili değerlendirme için ölçme sonuçlarının karşılaştırıldığı, değerlendirme için değişmeyen değerlerdir (Turgut ve Baykul, 2010: 71).

**d) Değerlendirme:**

Ölçme ya da gözlem verilerini, uygun ölçütlerle karşılaştırmak suretiyle, bazı değer hükümlerine (yargı) ulaşmaktır (Gümüş, 1977: 32). Geçme puanı 70 ölçütüne göre, geçme puanı 60 olan bir öğrencinin “başarısız”, 80 olan bir öğrencinin “başarılı” değerlendirmesinde başarılı ve başarısız yargısı bir değerlendirmedir.

Değerlendirme, eğitimde öğrencinin başarı düzeyini belirlemek için kullanılan bir terimdir. Başka bir deyişle değerlendirme, öğrencinin öğrenme seviyesinin öğretmen veya başka uzman kişilerce belirlenmesi sürecidir. Değerlendirme aynı zamanda ölçme sonuçlarının bir yorumudur. Bu yorum, öğrencileri başarılı veya başarısız diye sınıflandırma yanında öğretmenin performansının da bir göstergesidir (Karahana, 2007: 6).

**e) Mutlak Değerlendirme:**

Ölçütün, ölçülen grubun özelliklerinden (sınıf ortalaması, sınıf genel başarı durumu vb.) bağımsız olarak önceden belirlenmesi durumunda yapılan değerlendirmedir (Kurt, 2010: 280). Örneğin, öğretmen tarih dersinden başarılı

olmak için 70 puan ve daha üstünde puan almak gereklidir diye bir ölçüt koyarsa bu öğretmenin yaptığı değerlendirme, mutlak değerlendirmedir. Bu bağlamda öğrenciler sınıf ortamı kaç olursa olsun 70 ve üstü aldıkları takdirde dersi geçmiş olurlar. Mutlak değerlendirme, düzey belirleme ve dönem sonu başarısını ölçme amaçlı sınavlar için uygundur (Kurt, 2010: 280).

**f) Bağlı Değerlendirme:**

Bağlı değerlendirme, bağlı ölçüte göre yapılan değerlendirmedir. Bağlı ölçüt yere, zamana ve duruma göre değişen ölçüttür. Örneğin; mutlak değerlendirmeye göre yönetmelikte belirtilen sınırlar içerisinde başarılı olan bir öğrenci daha düşük bir puan almasına rağmen grubun başarısı düşük olduğu için bağlı değerlendirme sonucu başarılı olabilir. Grubun başarısından çıkarılabilecek norma göre yapılan değerlendirmedir (Demir ve Süslü, 1985: 7).

Örneğin, tarih dersinde başarı ortalaması 75 ise 70 puan alan bir öğrenci tarih dersinden başarısız olurken başka bir sınıf ortalaması 65 olabilir, dolayısıyla aynı öğrenci tarih dersinden başarılı olabilir. Yani tarih dersinden ortalamanın altında kalan dersten kalacaktır ifadesi bağlı bir değerlendirmedir.

Bağlı değerlendirme, seçme amaçlı sınavlar için uygundur (Kurt, 2010: 281).

Değerlendirme, ölçme sonuçları ve ölçütlerden faydalanılarak yapılmaktadır. Her türlü öğrenme ve gelişimle ilgili olup sürekli bir işlemdir. Aynı zamanda değerlendirme bir amaç değil, amaçlara ulaşabilmek için kullanılan bir araçtır.

**g) Birim:**

Birim, ölçmenin yapılmasını, sonuçlarının anlaşılması ve kullanılabilirliğini oluşturan en küçük ölçektir. Ölçmecinin önemli sorumluluklarından biri ölçme amacına uygun düşecek birimi seçmektir. Ölçmede kullanılacak olan birimlerde eşitlik, genellik ve ölçme amacına uygunluk gibi özellikler aranmalıdır (Taşdemir, 2011: 23). Bir başka tanıma göre ölçmede birim, bir ölçme boyunca değişmeyen ve ölçmedeki saymayı esas alan çokluk anlamında kullanılır. Örneğin yazı tahtasının boyunun uzunluğu bir kalem ile ölçülse ve 12 kalem boyu gelse bu ölçmede kalemin uzunluğu birimdir. Çünkü ölçme boyunca değişmemiştir ve saymada esas alınmıştır.

Aynı yazı tahtasının uzunluğu 153 cm gelse bu ölçmede birim santimetredir (Turgut ve Baykul, 2010: 106).

#### ***h) Güvenirlik:***

Ölçme, belirli bir amaç için yapılır. Amaç, ölçme konusu olan özellik bakımından bireyler, olaylar ya da nesnelere hakkında değerlendirme yapmak ve elde edilen değerlendirme sonuçlarına dayanarak belli kararlar vermektir. Verilen kararların doğruluğu ve uygunluğu kararların dayandığı değerlendirme sonuçlarına, dolayısıyla değerlendirmede kullanılacak olan ölçüm sonuçlarına ve ölçütün uygun olmasına bağlıdır. Bunun için de ölçü aracının standardize olması istenir. Ölçeğin standardize olabilmesi ve sonrasında uygun bilgiler üretme yeteneğine sahip olması için “güvenirlik” ve “geçerlik” olarak nitelendirilen iki özelliğe sahip olması istenir (Ercan ve Kan, 2004: 211).

Güvenirlik, herhangi bir ölçme aracının ölçtüğü özellikleri ne derece duyarlılıkla ölçebildiği, yani ölçme sonuçlarının hatadan ne derece arınmış olduğudur. Güvenirlik, ölçü aracının tutarlılığıdır. (Küçükahmet, 2003: 195). Güvenirlik, bazen ölçmelerde “duyarlık” bazen de “kararlılık” ile açıklanır. Duyarlık kavramı ile ölçümlerin hatasız kısmı, kararlılık kavramı ile de, ölçümlerin tekrarı halinde sonuçların ilk sonuçlara uygunluk derecesi ifade edilir (Tekindal, 2002: 14). Güvenirlikte bir test bir bireye ya da gruba birkaç kez uygulandığında birey ya da gruptaki tüm öğrenciler her uygulamada aynı puanı alırlarsa bu testin güvenilirliği yüksek, her uygulamadan farklı puanlar alırsa bu testin güvenilirliği düşüktür. Yani güvenilirlik kısaca, art arda yapılan denemelerden aynı sonucun elde edilmesidir.

#### ***i) Geçerlik:***

Geçerlik, bir ölçme aracının ölçmeyi amaçladığı özelliği, başka herhangi bir özelliklerle karıştırmadan, doğru olarak ölçebilme derecesidir. Başka bir deyimle, bir ölçme aracının, geliştirilmiş bulunduğu konuda maksada hizmet etmesidir (Tekin, 2000: 42). Bu tanıma göre geçerlilik, bir ölçme aracının ölçme amacına hizmet etme derecesidir. Örneğin, metre bireylerin boylarını, uzunluklarını ölçmek için kullanılırken ağırlıklarını ölçmek için kullanılmaz. Bir aracın geçerli olması için aynı zamanda sadece ölçülmek istenilen özelliklerin ölçülmesi gerekir. Örneğin,

öğrencilerin tarih bilgisini ölçmek isteyen bir öğretmen öğrencilere uyguladığı sınavda değerlendirme yaparken yazı güzelliğini, ifade gücünü, sayfa düzenini dikkate almamalıdır.

Test sonuçlarına dayalı yapılan yorumların geçerliği, testin amacına, uygulandığı gruba, uygulama şekline ve koşullarına göre değişebilir. Buradan da anlaşılacağı gibi, geçerlik ölçme aracına ilişkin bir özellik olmayıp aksine aracın verdiği sonuçlara ilişkindir. Bu nedenle, bir testin sonuçlarına dayalı yapılan yorumların geçerliğini araştırmak, sağlıklı çıkarımlar ve yorumlara varılabilmesi açısından önemlidir (Demircioğlu, 2008: 53).

**j) Kullanışlılık:**

Ölçtüğü şeyi doğru ve tutarlı bir biçimde ölçen bir aracın geliştirilmesinin, uygulanmasının ve puanlanmasının kolay ve masrafsız olması da istenir. Bir ölçme aracının sahip olması istenen bu niteliğe de kullanılabilirlik adı verilir (Güneş, 2007: 16).

Yukarıda ifade edildiği gibi ölçme ve değerlendirme kavramları birbirinden farklı fakat birlikte ve çoğu kez yan yana kullanılmaktadır. Bu nedenle ölçme ve değerlendirme kavramlarının anlamları bazen karıştırılabilmektedir. Küçükahmet (2003:191-192), ölçme ve değerlendirme arasındaki farklılıkları şöyle açıklamaktadır:

1. Ölçme, özelliğin (değişkenin) miktarını gösterir, değerlendirme ise bu miktarın yeterli olup olmadığını ya da amaca uygun olup olmadığını belirtir.
2. Değerlendirme, ölçmeyi de içine alan geniş bir kavramdır.
3. Ölçme değerlendirmeden önce gelen bir işlemdir. Ölçmeden sonra değerlendirmeye gidilir.
4. Ölçme, daha çok gözlem, değerlendirme ise karşılaştırma, yorum ve yargıya dayanır.
5. Ölçme, daha objektif, değerlendirme ise daha çok kişisel kanılara dayanır.



Ölçme ve değerlendirme birbirini tamamlayan ve birbirine bağlı iki önemli kavramdır. Bu iki kavram arasındaki ilişkiyi Kurt (2010: 281) şöyle açıklamıştır:

1. Değerlendirme ölçmeyi içine alan bir kavramdır. Bu nedenle değerlendirme ölçmeye göre daha kapsamlıdır.

2. Ölçmede gözlenecek bir nitelik, değerlendirmede ise değerlendirilecek bir ölçüm vardır.

3. Her ikisi de işlemi gerektirir, ancak değerlendirmedeki işlemler ölçmedeki işlemlerden daha karmaşıktır.

4. Ölçme sonucu ölçüm ya da ölçümler elde edilir. Değerlendirme sonucu değer yargıları elde edilir.

5. Ölçme verileri değerlendirildiğinde, değerlendirme verileri de bir karara bağlandığında anlam taşır.

6. Değerlendirmede ölçüm veya ölçümlerde karşılaştırılacak kriter veya kriterler vardır.

7. Ölçme sonuçları sayılarla veya bunların yerine geçen sembollerle ifade edilirken değerlendirme sonuçları ise yargıyı gerektiren ifadelerle belirtilir (Demir ve Süslü, 1985:8).

8. Ölçme yapılmadan değerlendirme yapılmaz.

9. Ölçme, miktar belirtme, değerlendirme ise miktarın yeterliliğine karar vermedir.

10. Ölçme gözleme dayanırken, değerlendirme yorumlama ve yargılamayla ilgilidir.

11. Ölçme objektif, değerlendirme ise sübjektiftir.

2004-2005 Sosyal Bilgiler Öğretim Programında yapılan değişiklikler sonucu ölçme ve değerlendirme alanı farklı bir boyut kazanmış ve bu tarihten sonra ölçme ve

değerlendirme, geleneksel ölçme ve değerlendirme, sürece dayalı ölçme ve değerlendirme olmak üzere iki kategoriye ayrılmıştır. Bu kısımda geleneksel ölçme ve değerlendirmeye kısaca değinildikten sonra araştırmanın asıl konusunu oluşturan sürece dayalı ölçme ve değerlendirme detaylı bir şekilde ele alınacaktır.

## **2.5. GELENEKSEL ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME**

Geleneksel ölçme ve değerlendirme anlayışına göre yapılan değerlendirmede ürün önemlidir. Yani ürünün ne kadar iyi olup olmadığının belirlenmesi gerekir. Bu değerlendirme yaklaşımını kapsayan ölçme ve değerlendirme yöntemleri daha çok öğrencinin bilgi düzeylerini belirlemeye yöneliktir. Bu yöntemler şunlardır:

- Kısa cevaplı testler
- Doğru-Yanlış testleri
- Sözlü sınavlar
- Çoktan seçmeli testler
- Eşleştirmeli testler
- Yazılı sınavlar

## **2.6. SÜRECE DAYALI ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME**

Öğrenme ve öğretme sürecinin en önemli boyutlarından biri olan değerlendirme ile ilgili yapılan araştırmalar sonucunda; öğretmenlerce uygulanan ve öğretim sonunda sadece ürüne bakarak yapılan değerlendirme anlayışı, yerini sürece göre ölçülen ve öğrencinin kendi kendini değerlendirmesine olanak veren bir değerlendirme anlayışına bırakmıştır (Adanalı, 2008: 23). İşte bu anlayış, sürece dayalı ölçme ve değerlendirme olarak adlandırılmaktadır. Sürece dayalı ölçme ve değerlendirme, geleneksel değerlendirme yöntemlerinin dışında kalan bütün değerlendirmeleri kapsar. Yani geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin yanında farklı yöntemlerin kullanımını içerir. Sürece dayalı ölçme anlamlı öğrenme deneyimleri demektir. Sürece dayalı ölçme, öğrencilerin kendi öğrenme biçimlerinin ve düşüncelerini analiz etmelerini sağlamak yoluyla kendine dönük düşünmeyi ve kendini irdelemeyi öğretir (Karadağ ve Öney, 2006: 244).

Son yıllarda sürece dayalı değerlendirme büyük ilgi görmüş ve yükseköğretimde çeşitli değerlendirme formları geliştirilmiştir (Dochy, Segers, Sluijmans, 1999: 331). Bu ölçme ve değerlendirme formları öğrencilerin öğrenme ürünlerinin değerlendirilmesinin yanında öğrenme sürecindeki eksiklerin belirlenmesine ve gelişimlerinin takip edilmesine hizmet etmektedir (Birgin, 2008: 3). Sürece dayalı ölçme ve değerlendirme, geleneksel ölçme ve değerlendirmeye göre daha çok öğrenci merkezlidir. Ürünün yanında sürecin de değerlendirilmesine önem verir. Geleneksel ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarında, öğrencinin ne düşündüğü önemliyken, sürece dayalı ölçme değerlendirme anlayışında daha çok öğrencinin nasıl düşündüğü önemlidir. Sürece dayalı değerlendirmede öğrencilerin üst düzeydeki düşünceleri, problem çözme becerileri ve yaratıcılıkları ön plana çıkarılır. Geleneksel sınıf sisteminde öğrenciye bilgi kazandırma ve bu bilgiyi sınavda olduğu gibi isteme vardır. Oysa son zamanlarda, öğrenciyi düşünmeye sevk etmek amacıyla daha farklı, sürece dayalı yaklaşımlar ortaya çıkmıştır. Öğrenciye temel kavramlar verilerek, onların bireysel deneyimlerinden anlam oluşturarak sonuçlar çıkartması hedeflenmektedir. Sürece dayalı ölçme ve değerlendirme uygulamalarını savunanların birçoğu, bunun, öğrenci performanslarını ölçmede daha geçerli ya da daha doğru sonuçlar veren bir yöntem olduğunu savunmaktadırlar. Sınıfta değişik ölçme ve değerlendirme stratejilerini kullanmanın öğrencilerin çeşitli özelliklerini ölçmede sadece en iyi yolu sağlamadığı, aynı zamanda başarı motivasyonunu yükselttiği, daha fazla düşünme becerileri sağladığı ve sonuçta akademik performansı arttırdığını ifade etmektedirler (Bahar, Bıçak ve Nartgün 2006: 49).

Geleneksel ölçme değerlendirmede amaç belli özelliklere sahip olma durumuna göre öğrencileri sınıflandırmak iken, bütünleştirici öğrenme kuramına uygun sürece dayalı ölçme değerlendirme tekniklerinin kullanılmasında amaç, öğrencinin öğrenme sürecinin neresinde olduğunu belirlemektir (Çoruhlu, Er Nas ve Çepni, 2009: 123). Klasik yöntemler uygulandığında daha çok ezbere dayalı ve yüzeysel öğrenme, klasik yöntemler dışında kalan seçenekleri tanımlayan sürece dayalı değerlendirme yöntemlerinde ise daha çok uygulamaya dayalı ve derinlemesine öğrenme gerçekleşmektedir (Büyüköztürk ve Gülbahar, 2010: 70).

Sürece dayalı değerlendirme, öğrencilerin, dil ile ne yapabildiğini ve onların zaaflarının yerine onların kuvvetlerini vurgulayan aktiviteleri kullanır. Sürece dayalı değerlendirme yöntemleri geleneksel testlerden farklı dizayn edilmiş ve yapılandırılmıştır. Çünkü sürece dayalı değerlendirme performans tabanlıdır. Sürece dayalı değerlendirme öğretmenler için anlamlı amaçları gerçekleştirmede bir araçtır. Sürece dayalı değerlendirme öğrenci merkezli sınıflarda iyi çalışır. Çünkü onlar öğrencilerin değerlendirme yöntemlerinden öğrendikleri ve kendi öğrenmelerini değerlendirebildikleri temeline dayanır. Sürece dayalı değerlendirme ile öğrenciler kendilerini ya da diğerlerini değerlendirmek için aktif olarak katılım sağlarlar. Tierney, Carter ve Desai'ye göre sürece dayalı değerlendirme öğrencilerin toplam beceri ve yeteneklerin dizisinin yakalanmasına olanak verir (Akt. Hamayan, 1995: 214). Geleneksel öğretmen merkezli sınıflarda öğrenim gören öğrenciler, değerlendirmeden önce sorumluluk almak istemezler; onların öğrenimini arttıracak olan geri bildirim, onların derslere katılımlarını da sağlar.

Geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntemleri ile sürece dayalı ölçme ve değerlendirme yöntemleri arasında farklılıklar vardır. Bu farklılıklar şekil 1'deki gibi özetlenebilir:

<b>Geleneksel Ölçme ve Değerlendirme</b>	<b>Sürece dayalı Ölçme ve Değerlendirme</b>
Sonuç önemlidir	Süreç önemlidir
Bilgi hatırlanır	Bilgi uygulanır
Yazıya dayalı görevler ön plandadır	Performansa dayalı görevler ön plandadır
Tek bir doğru cevap vardır	Birden fazla doğru cevap vardır
Gizli ya da belirsiz ölçütler vardır	Açık ve belirli ölçütler vardır
Değerlendirme öğretimin sonunda yapılır	Değerlendirme öğretim sırasında yapılır
Çok az geribildirim verilir	Yeterli ve zamanında geribildirim verilir
Klasik sınavlar uygulanır	Performansa dayalı ölçümler uygulanır
Tek bir yöntemle ölçüm söz konusudur	Çoklu yöntemle ölçüm söz konusudur
Zaman zaman ölçüm yapılır	Sürekli ölçüm yapılır
Birbirinden ayrılmış-kopuk beceriler ölçülür	Birbirini tamamlayan beceriler ölçülür

**Şekil 1:** Geleneksel Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri ile Sürece Dayalı Ölçme ve Değerlendirme Yöntemlerinin Karşılaştırılması (Ataman, 2007; Bahar ve diğerleri, 2006; Bekiroğlu, 2004; Orhon, 2007).

Geleneksel değerlendirme, öğrencilere not verme ve yerleştirme için gereklidir. Öğretmen, öğrenci ve okul için ölçülebilirlik sağlar; öğretimsel

yöntemlerin değerlendirilmesi için araçtır. Geleneksel değerlendirmenin bu avantajlarının yanında; kopyayı körükleyebilmesi, hataların düzeltilmesi için geribildirim sağlamaması gibi dezavantajları da vardır. Bununla birlikte sürece dayalı değerlendirme yöntemlerinin; yapılan hataların belirlenmesine imkân vermesi, öğretimin etkinliğini arttırmak için veri sağlaması, geribildirime imkân vermesi, kopyaya yol açmaması gibi avantajlarının yanında, öğrencileri motive etmede güçlüklerin yaşanabilmesi, geribildirim çok fazla zaman alması, değerlendirme işleminin süreklilik gerektirmesi ve kalabalık sınıflar için uygun olmaması gibi dezavantajları vardır. Ayrıca geleneksel değerlendirme yöntemleriyle öne çıkan beceriler; derinliği olmadan çok sayıda kavram ve ilkeyi öğrenme, rutin problemleri çözebilme, bilgi ezberleme ve yazılı materyallerden bilgiyi aynen aktarma iken süreç değerlendirmesine dayanan sürece dayalı değerlendirme yöntemlerinde öne çıkan beceriler; okuduğunu anlama, kritik etme, yorumlama, bilgi toplama, analiz etme ve bir sonuca varma, grafik ya da sonuç çıkarma, gözlem yapma, gözlemlerden sonuca ulaşma, günlük hayatta karşılaşılan problemleri çözebilme, sahip olduğu bilgileri yeni durumlarda kullanabilme, araştırma yapma ve öğrendikleri ile gerçek yaşam arasında ilişki kurma becerileridir.

Sürece dayalı ölçme ve değerlendirme yönteminde öğretmen geleneksel yöntemde olduğu gibi öğrencinin öğrenmesini bir kalem ve bir test kâğıdı gibi araçlarla değil, günlük sınıf etkinliklerine bakarak değerlendirir. Bu yaklaşımda öğrencilerin sınıf içinde gösterdikleri performansları, algılama biçimleri, eleştirel ve yaratıcı düşünme gibi düşünme becerileri, problem çözme ve hayata uygulamaları gibi becerileri; öğrenme ve öğretme etkinlikleri sırasında görüşme, gözlem, günlük yazdırma, portfolyo dosyası oluşturma, çeşitli performans değerlendirme ölçeklerini kullanma, problem çözme ve tartışma gibi çoklu değerlendirme yöntemleri ile belirlenir (Adanalı, 2008: 56–57).

İlköğretim sosyal bilgiler dersi 6.-7. sınıflar öğretim programı ve kılavuz kitabında “ölçme ve değerlendirme” başlığı altında sürece dayalı ölçme ve değerlendirme yöntemleri olarak gösterilen puanlama ölçekleri (MEB, 2005: 112-116), portfolyo (MEB, 2005: 114-116), proje (MEB, 2005: 112), performans (MEB, 2005: 116-117), gözlem (MEB, 2005: 111), grup değerlendirme (MEB, 2005: 137),

akran değerlendirme (MEB, 2005: 112), öz değerlendirme (MEB, 2005: 112), görüşme (MEB, 2005: 111), kavram haritaları (MEB, 2005: 117-118) ve tutum lekleri (MEB, 2005: 118) araştırmaya direkt olarak alınmış; tanılayıcı dallanmış ağaç (Taşdemir, 2011: 169-171; alışkan ve Yiğittir, 2011: 281-282; Bahar ve diğerleri, 2010: 57-62; şimşek, 2009: 616-618), yapılandırılmış grid (Taşdemir, 2011: 165-169; alışkan ve Yiğittir, 2011: 278-280; Bahar ve diğerleri, 2010: 62-68; şimşek, 2009: 618-619), kelime ilişkilendirme testi (Taşdemir, 2011: 165; alışkan ve Yiğittir, 2011: 282-285; Bahar ve diğerleri, 2010: 68-75; şimşek, 2009: 619-621), kontrol listesi (alışkan ve Yiğittir, 2011: 262-263; zelik, 2010: 80-82; Yılmaz, 2009: 482-483; şimşek, 2009: 607-608; Alıcı, 2008: 155-156) ve araştırma çalışma kâğıtları (Güleryüz, 2008: 280; Ataman, 2007: 44) ise alan yazınında en çok yer alan sürece dayalı lme ve değerlendirme yöntemleri olarak araştırmaya dahil edilmiştir. Böylece araştırmada aşağıdaki sürece dayalı lme ve değerlendirme yöntemlerine yer verilmiştir:

1. Puanlama lekleri(Rubrikler)
2. Tanılayıcı dallanmış ağaç
3. Yapılandırılmış grid
4. Kelime ilişkilendirme testleri
5. Portfolyo
6. Proje
7. Performans değerlendirme
8. Gözlem
9. Kontrol listesi
10. Grup değerlendirme
11. Akran değerlendirme
12. z değerlendirme
13. Görüşme
14. Kavram haritaları
15. Araştırma/alışma kâğıtları
16. Tutum lekleri

### 2.6.1. Puanlama Ölçekleri (Rubrikler)

Öğrencinin süreç içerisindeki seviyesini ölçmek için başvurulan ölçme değerlendirme yöntemleri içerisinde en sık kullanılan ölçme değerlendirme aracı olan rubrik, farklı şekillerde tanımlanmıştır. Brookhart (1999)'a göre rubrik, öğretmenlerin, öğrencilerin belli bir bağlamdaki bilgisini göstermesi ya da bir görevi yerine getirmesindeki performansını ya da yetkinlik düzeyini (proficiency) belirlemek için kullandığı, hangi durumda hangi puanın verileceğinin önceden belirlenmesini gerektiren, dereceli puanlama sistemidir (Akt. Atılğan, 2006: 282). Bir başka tanımda rubrik, performans ölçütlerinin öğrencilerin cevap ve performanslarına nasıl uygulanacağını gösteren bir çeşit puanlama kılavuzudur (Yılmaz, 2009: 477). Rubrik, herhangi bir performansa dayalı çalışmanın (proje çalışmaları, performans görevleri, araştırma raporları, gözlem ve görüşme raporları, deneyler, poster çalışmaları, sözlü sunumlar, resim, şiir çalışmaları vb.) puanlanması için geliştirilmiş ölçütleri içeren araçlardır. Rubrikler, yapılan çalışmanın belirlenen kriterleri karşılayıp karşılamadığı hakkında ayrıntılı bilgi verir. Aynı zamanda oluşabilecek puanlama hatalarını azaltır (Çalışkan ve Yiğittir, 2011: 257).

Kısaca rubrik, yapılan bir etkinliğin nasıl puanlanacağını ayrıntılarıyla gösteren bir puanlama aracıdır. Öğrenciler ve öğretmenler için açıkça belirlenen kriterlerdir ve belli bir konuda öğrenci performansını ve bu performansı değerlendirmede kullanılan ölçütleri tanımlar. Rubriklerde amaç, öğrencinin öğrenmesi ve başarısının ölçülmesidir. Rubrikler, öğrenme ve davranış geliştirme amacı güdülen her konuda ve her alanda kullanılabilir.

Rubriklerin hazırlanması sırasında ölçeğin hangi amaçla, neyi ölçmek için kullanılacağı, hangi kriterlerin ölçmede temel alınacağı, nelere dikkat edileceği ve kaç puan verileceği önceden planlanmalıdır.

Rubrikler, analitik ve bütünsel olmak üzere ikiye ayrılmaktadır:

1. Analitik Rubrik: Analitik rubrik, bir değerlendirmenin farklı bölümlerindeki çok belirli cevapları puanlamada kullanılır. Değerlendirmenin her bölümünden bütün puanlar öğrencinin performansının seviyesini ve toplam puanını

belirlemek için toplanır. Puanlama kriterleri nasıl puan verilebileceği ya da verilemeyeceği konusunda son derece belirlidir. Analitik rubriği kullananlar öğrencilerin verdiği bütün cevapları tek tek incelemeli ve belirlenmiş kriterlere göre puanlamalıdır. Böylece yanlışlık çok az olacaktır. Analitik rubrik üründen çok süreçle ilgilendiğinden, öğrenme eksikliği ya da davranış bozukluğu olan öğrencilerde kullanılması sınırlayıcı olabilir ya da çeşitliliğe izin verebilir (Adanalı, 2008: 72).

Daha çok sürecin ölçülmesinde kullanılan analitik rubrik, öğrencinin vurgulaması gereken önemli bilgi, beceri veya aktiviteyi planlamayı ve belirlemeyi gerektirmektedir. Her bir aşama için verilecek puanlar belirli olduğundan kontrol listelerine veya oranlama ölçeğine göre daha güvenilir sonuçlar elde edilir (Bekiroğlu, 2004: 84).

2. Bütünsel Rubrik: Performansı bir bütün olarak görüp bütüne puan vermedir. Not vermede etkili bir şekilde kullanılabilir. Fakat öğrencinin performansının güçlü ve zayıf taraflarını göstermez (Turgut ve Baykul, 2010: 266). Daha çok sonucun ölçülmesinde kullanılır.

Bütüncül rubrik ürün ve sürecin tamamına odaklanır. Analitik puanlamada yapıldığı gibi sonuca ulaşmak için aşılacak bireysel basamaklarla ilgilenmekten çok toplam performans ya da sonuçla ilgilenir. Bütüncül puanlama kriterleri bir problemin çözümünün belirli ve önemli parçalarını yansıtmalıdır. Bütüncül rubrik geliştirirken öğretmenler ilk olarak kullanılacak performans göstergelerini belirlerler (üstün, kabul edilebilir, yetersiz ve kabul edilemez gibi). Bir bütüncül rubrik puan vermek için kullanılmaz. Onun yerine öğrenci ürünleri veya göstergelere göre basit bir şekilde oranlanır (Adanalı, 2008: 72).

Kurt (2010: 300), bütüncül dereceli puanlama anahtarının kullanılabilmesi durumu şöyle sıralamaktadır:

-Ölçülecek performansa ilişkin ilk defa dereceli puanlama anahtarı geliştirildiğinde,

-Dereceli puanlama anahtarı ile ölçülecek performansın genel değerlendirmedeki ağırlığı az olduğunda (ünite sonuç çalışmaları),



- Ölçülecek performansın boyutlarına yarılmaması zor olduğunda,
- Öğrencilerin yaş düzeyleri küçük olduğunda,
- Ölçülecek performans çok boyutlu olduğunda,
- Performans boyutlarının derecelendirilmesi kolay olduğunda,
- Performansın boyut ve düzeyleri gözlenebilir olduğunda,
- Performansın değerlendirilmesinde kullanılacak süre yeterli olduğunda.

Rubriklerin birtakım avantajları ve sınırlılıkları bulunmaktadır. Bu avantaj ve sınırlılıklar aşağıdaki gibi ifadelendirilebilir.

***Avantajları:***

1. Rubrikler, öğretmenlerin herhangi bir etkinlikte neleri yapıp, neleri yapmamaları gerektiği konusunda onlara fikir vererek gerekli planlamalar yapmalarını sağlar.
2. Rubrikler, öğrencilere kendi performanslarını nasıl değerlendirebileceklerini gösterir.
3. Rubrikler, öğretmenlerin doğru, objektif ve tutarlı puanlama yapmalarına yardımcı olur.
4. Öğretmenlerin puanlama için harcadıkları zamanın azalmasına yardımcı olur.
5. Öğretmenlerin öğrenci çalışmalarını değerlendirmelerini kolaylaştırır.
6. Veliler çocuklarının çalışmalarından haberdar edilerek, velilerin çocuklarına yardımcı olmaları sağlanır.
7. Öğrencilerin eksik taraflarını görmelerini ve kendilerini başkalarıyla kıyaslayabilmelerini sağlar.
8. Öğrenciye performansı ile ilgili dönüt verilmesi sağlanır.
9. Değerlendirme süreç ve sonuca yayılır.
10. Öğrencilerin performansın önemli noktalarında dikkatlerinin toplanmasına yardımcı olur.
11. Her bir öğrencinin gelişim düzeyini izlemeye yardımcı olur.

12. Hedeflere uygun çalışma, proje ve aktiviteler hazırlanmasına rehberlik eder.

13. Rubriklerin yapımı, kullanımı ve sonuçlarının yorumlanması kolaydır.

### ***Sınırlılıkları:***

1. Öğretmene maddi, manevi açıdan ve zaman açısından ek yük getirmektedir.

2. Hazırlanması zordur ve uzmanlık gerektirmektedir.

### **2.6.2. Tanılayıcı Dallanmış Ağaç**

Öğrencilerin bir konuda neler öğrendiklerini veya öğrenmediklerini belirlemek için kullanılan değerlendirme yöntemlerinden birisidir. Bu araçta, ana fikirden ayrıntılara doğru giden bir sıraya göre, doğru ve yanlış ifadeler seçilerek öğrenciden doğru seçimi yapması istenir. Tanılayıcı dallanmış ağaç, öğrencinin seçebileceği 8 veya 16 seçimli bir ifadeler listesinden oluşur. (Çalışkan ve Yiğittir, 2011: 281). Bu yöntemde öğrencinin zihninde yer etmiş yanlış algulamalar ve yanlış stratejiler ortaya çıkarılmaya çalışılır. Öğrenciler ağaç dalı şeklindeki soruları doğru veya yanlış cevaplama durumlarına göre diğer sorulara geçerler. Bu teknikte öğrencilerin yanlış kavramları kolaylıkla tespit edilebilir. İlk sorudan son soruya kadar yanlış cevap veren öğrenciler için eğitim ortamı tekrar düzenlenmelidir (Okur, 2008: 37). Tanılayıcı dallanmış ağaçta sorular ve cevaplar birbirleri ile bağlantılıdır ve birbirini etkileyen bir yapıdadır. Bu teknik daha çok bilgi ve kavrama düzeyindeki öğrenmeleri ölçmek için uygundur.

Tanılayıcı dallanmış ağaç yöntemi, aynı konuda cevabı birbirinin devamı olabilecek soruların sorulmasında tercih edilebilir. Soruların güçlük düzeyleri dallanma sayısı arttıkça yükselir. Öğrencilere yöneltilecek sorular genelden özele ya da somuttan soyuta doğru olmalıdır (Şimşek, 2009: 617). Tanılayıcı dallanmış ağaç tekniği ile öğrencilerde önceden ya da öğretim süreci içinde oluşan kavram yanlışlarının tespiti ve ortadan kaldırılması mümkün olabilmektedir. Bu açıdan bakıldığında kavram yanlışlarının tespiti ve yanlışların düzeltilmesi açısından son derece önemli bir tekniktir (Dündar, 2009: 631).

Tanılayıcı dallanmış ağacın birtakım avantajları ve sınırlılıkları bulunmaktadır. Bu avantaj ve sınırlılıklar aşağıdaki gibi ifade edebiliriz.

***Avantajları:***

1. Bu teknikle öğrencinin kafasındaki yanlış bilgiler ortaya çıkartılabilir.
2. Bu teknik bilgisayar ortamında da uygulanabilir.
3. Bu teknikte çatalaşan her soru daha da geliştirilebilir.
4. Bu teknikte uygulanan doğru-yanlış kararları sırasında öğrenci daha önce verdiği bir kararın yanlış olduğunun farkına varabilir ve kararını değiştirebilir.

***Sınırlılıkları:***

1. Öğrenci tahminle doğru cevabı bulabilir.
2. Teknikte yer alan Doğru/Yanlış tipindeki ifadelerin hazırlanması, bu tekniği ilk kez kullanan öğretmenler için zaman alıcı olabilir. Fakat bu durum tecrübe kazandıkça ortadan kalkabilir.
3. Bu teknik sentez ve değerlendirme gibi üst düzey öğrenme becerilerini ölçmede yeterli olmayabilir.

**2.6.3. Yapılandırılmış Grid**

Yapılandırılmış grid, öğrenci seviyelerine göre bir konuda hazırlanan sorulara verilecek cevapların numaralandırılmış 9/12 ya da 16/20 kutucuktan oluşan bir tabloya dağıtılmasıyla oluşan bir ölçme değerlendirme aracıdır. Yapılandırılmış grid, birbiri ile ilişkili bilgi ağına yönelik olarak, öğrencilerin her yeni konuyu mevcut bilgilerle ilişkilendirmelerini ve bu şekilde düşünmelerini teşvik eder. Öğrencilerin bilişsel yapısına ışık tutarak, bu yapıdaki yanlış kavramları ve aksaklıkları ortaya koyan ve anlamlı öğrenmeyi sağlayan bir tekniktir (Çalışkan ve Yiğittir, 2011: 278).

Yapılandırılmış gridde sorulara verilen cevapların sırası önemlidir. Bu tekniğin en önemli amacı, öğrencilerin bilgi seviyesini, eksikliklerini ve kavram yanlışlıklarını ortaya çıkarmaktır.

### ***Yapılandırılmış Grid Tekniğinin Hazırlanışı:***

Yaşa ve seviyeye bağlı olarak 9, 12 veya 16 kutucuktan oluşan bir tablo hazırlanır ve tablodaki her bir kutucuk sırası ile numaralandırılır.

Yapılandırılmış gridi hazırlamak üzere öğretmen kendisine bir soru sorar ve bu sorunun cevabını gelişigüzel kutucuklardan birine veya birkaçına yerleştirir. Sonra 2. soruyu sorar ve cevabını gene kutucuklara yerleştirir. Fakat 2. sorunun cevabını teşkil eden kutucuklarda bir kısmı birinci sorunun da cevapları arasında olabilir. Diğer bir deyişle 2. sorunun cevabının bir kısmı 1. sorunun da cevabı olabilir. Bu şekilde kutucukların tamamı doluncaya kadar soru hazırlanarak cevaplar kutucuklara dağıtılır. Sonuçta öğrenciden;

a) Her sorunun cevabı için uygun kutucukları bulması ve

b) Bu kutucuk numaralarının mantıksal veya işlevsel sıraya göre dizmesi (bu seçenek yapılandırılmış gridin tüm sorularında bulunmayabilir) istenir. Aslında bu, kısa olarak yazılmış bir kompozisyon veya makale mantığı içermektedir. Kompozisyon yazımında da önce, gerekli olan fikirler ortaya konur ve bunlar mantıksal olarak sıra ile sunulur (Bahar ve diğerleri, 2006: 62).

Grid tekniğinin puanlanmasında şu formül kullanılır:

$C1/C2-C3/C4$

C1: Seçilen doğru kutucuk sayısı

C2: Toplam doğru kutucuk sayısı

C3: Seçilen yanlış kutucuk sayısı

C4: Toplam yanlış kutucuk sayısı

Bu formüle göre öğrencilerin puanları -1,0 ve +1 arasında değişir. Bu puanı on (10) üzerinden değerlendirmek için, negatifliği ortadan kaldırmak amacı ile elde edilen puan 1 ile toplanır ve elde edilen değer 5 ile çarpılır. Örneğin: formül ile elde edilen sonuçlar bir (1) çıkarsa  $1+1=2$  ise  $2.5=10$  (Çalışkan ve Yiğittir, 2011: 279).

Yapılandırılmış gridin birtakım avantajları ve sınırlılıkları bulunmaktadır. Bu avantaj ve sınırlılıklar aşağıdaki gibi ifade edilebilir.

#### ***Avantajları:***

1. Bu teknikle hazırlanmış sorularda kutucukların içine kelimeler, semboller, tanımlar, resimler, sayılar ya da formüller konulabilir. Böyle kutucukların içeriğinin değiştirilebilmesi hem görsel, hem sözel düşünebilme olanağı sağlar.
2. Tahmin yoluyla soruyu doğru cevaplayabilme hemen hemen imkânsızdır.
3. Kutucukların doğru seçilmesi ve bunların mantıksal sıraya dizilmesi konuyu çok iyi bilmeyi ve anlamayı gerektirir.
4. Yanlış seçilen kutucuklar öğrencilerin yanlış ve eksik bilgilerini ortaya çıkarır.
5. Öğrenci, seçtiği her doğru kutucuk için puan alır.
6. Bu teknik, çok kısa bir zaman diliminde uygulanabilir.
7. Öğrenciler bu tekniği evde ve okulda bilgi seviyelerini ölçmek amacıyla kullanabilirler.
8. Bu teknik tüm dersler için kullanılabilir.
9. Hazırlaması zor olsa da uygulaması kolaydır.

#### ***Sınırlılıkları:***

1. Bu tekniği ilk kez hazırlayan öğretmenler için biraz zahmetli olabilir fakat zamanla pratik kazandıkça etkili kullanılan bir teknik olabilir.

#### **2.6.4. Kelime İlişkilendirme Testleri**

Kelime ilişkilendirme (kelime çağrışımı), önceden belirlenmiş kelimelerin kişilerde yarattığı çağrışımların doğrudan incelenmesini sağlayan bir tekniktir. Bu şekilde öğrencilerin yaratıcılıklarının geliştirilmesi sağlanmış, öğrencileri tanımak için fırsat elde edilmiş olur (Şimşek, 2009: 619).

Öğrenci bu teknikte, belli bir süreç içerisinde (çoğunlukla 30 sn) herhangi bir konu ile ilgili verilen bir anahtar kavramın çağrıştırdığı kelimeleri cevap olarak verir.

Öğrencilerin anahtar kelimelere verdikleri cevaplar, onların herhangi bir konu hakkındaki düşüncelerini değerlendirmek için kullanılabilir.

### ***Uygulama:***

Kelime ilişkilendirme testini oluşturmak amacı ile öğretmen herhangi bir konu ile ilgili 5 ile 10 arasında değişen anahtar kavram seçer. Bu kavramların konu için en önemli olması, başka bir ifade ile konunun, üzerine bina edildiği kavramlar olmasına dikkat edilir. Daha sonra her kavram bir sayfaya gelecek şekilde bir sayfa düzeni hazırlanır. Kelime ilişkilendirme testinin ilk sayfası uygulama ile ilgili bir yönerge, ikinci sayfası da bir örnek içerir (Bahar ve diğerleri, 2006: 67).

Bir kelime ilişkilendirme testinde, öğrencilere her bir anahtar kavram için 30/45 saniye süre verilir. Ancak süre verilirken sınıf düzeyine dikkat edilmesi gerekir. İlköğretim seviyesinde öğrencilerin yazma güçlükleri de olabileceğinden her kavram için 40/45 saniye süre en uygundur. Uygulamada dikkat edilmesi gereken bir diğer önemli nokta ise, her anahtar kavram için verilen sürenin öğretmen tarafından kontrol edilmesi ve süre bittikten sonra öğretmenin direktifiyle öğrencilerin bir diğer kavrama geçmeleridir (Çalışkan ve Yiğittir, 2011: 284).

### ***Tekniğin Ölçme Değerlendirme Amaçlı Kullanılması:***

Kelime ilişkilendirme testlerinde öğrencilerin verdiği cevaplar puanlanarak değerlendirme yapılabilir. Öğrencilerin belli sayıda anahtar kavrama belirli süre içerisinde verdiği cevap kelimeler ile ilgili veriler farklı şekillerde ele alınabilir. Elde edilen cevapların değerlendirmesinde de iki yol izlenebilir:

Öğrencilerin her anahtar kavrama verdikleri cevap, kelimelerin sayısı ve niteliği: bellekte anahtar kavramlara verilen cevapların sayısına (cevap olarak verilen kelimeler arttıkça anlamının da arttığı varsayılabilir) ve kelime tipine (anahtar kavram ile ilgili mi değil mi?) bakarak kavramın anlaşılıp anlaşılmadığını kontrol edebilir. Bu amaçla anahtar kavramlar için verilen her geçerli cevaba bir puan vererek öğrencilerin testleri puanlanabilir. Örneğin, kelime ilişkilendirme testi beş anahtar kavram içeriyorsa sonuçlar 5 üzerinden (her anahtar kavram için maksimum

on cevap kelime verilebileceği varsayılıyor) değerlendirilebilir. Burada her cevabın değeri 0.1 olarak değerlendirilebilir.

Sadece cevap kelimelerin değerlendirmesine karşı çıkılabilir. Çünkü cevap kelimesi, sadece hatırlama düzeyinde anahtar kavramla anlamlı bir ilişkisi olmayan bir çağrışım ürünü de olabilir. Bu olumsuzluğu ortadan kaldırmak amacı ile öğretmen öğrencinin verdiği cevap kelimeyi ve anahtar kavramı da içeren anlamlı bir cümle kurmasını isteyebilir (Bahar ve diğerleri, 2006: 69–70).

Bu durumda puanlama iki aşamalı yapılabilir. Öncelikle verilen cevap kelimesi bir puan, kurulan anlamlı cümle için ayrı bir puan verilebilir. Ya da çok tavsiye edilmede de öğrenci, anahtar kelime için verdiği cevabı anlamlı bir cümlede kullanmazsa hiç puan verilmeyebilir (Bahar ve diğerleri, 2006: 69–70).

### ***Tekniğin Bir Tanı Aracı Olarak Kullanımı:***

Dersin başında uygulanan bir kelime ilişkilendirme testi, öğrencilerin öğretim öncesi sahip olduğu bilgileri yoklayabilir. Konunun öğretilmesinden sonra uygulanacak ikinci bir testle ilk testin sonuçları karşılaştırılarak öğrenci öğrenmesindeki değişiklik veya kavram gelişmesi izlenebilir. Konunun öğretilmesinden sonra verilen cevaplarda bir artışın olması beklenir, çünkü öğrenme daha fazla kelimeye sahip olma ve bu kelimeler arasında ilişkilendirmenin artmasına paralel olarak artar. Ayrıca öğretmen ikili, çoklu veya tüm sınıf için kelime iletişim testlerindeki anahtar kelimelere verilen cevapların karşılaştırmasını yaptırabilir ve bu şekilde bir tartışma ortamı oluşturulur. Bu ortam öğrencilerin, öğrenmenin ve anlamının bireysel olduğunu ve bir şeyi anlama veya görmenin birden fazla yolu olduğunu fark etmelerini sağlar. Tüm bu kullanım amaçları, tekniğin bir tanı aracı olarak ne kadar etkin olabileceğini göstermektedir (Bahar ve diğerleri, 2006: 69–70). Kelime ilişkilendirme testlerinin birtakım avantajları ve sınırlılıkları bulunmaktadır. Bu avantaj ve sınırlılıklar aşağıdaki gibi ifade edilebilir.

### ***Avantajları:***

1. Hazırlanması kolay bir tekniktir.
2. Çok kısa bir zaman dilimi içerisinde uygulanabilecek bir tekniktir.

3. Hem bireye hem büyük gruplara kolaylıkla uygulanabilir bir tekniktir.
4. Tüm derslerde uygulanabilir bir tekniktir.

***Sınırlılıkları:***

1. Üst düzey düşünme becerilerinin ölçülmesinde yetersizdir.
2. Tanı amaçlı kullanıldığında frekans tablolarının hazırlanması oldukça zaman alabilir.

**2.6.5. Portfolyo**

Portfolyoları, öğrenme süreci içerisinde bireyin gelişimini yine birey tarafından seçilen çok yönlü ürünlerin yansıttığı ve birey hakkında bilgi veren gelişim dosyaları olarak tanımlayabiliriz. Portfolyo değerlendirme, değerlendirme yoluyla farkındalığını arttıran çok yönlü bir sürece dayalı değerlendirme biçimidir (Korkmaz ve Kaptan, 2003: 160). Portfolyo, öğrencilerin dönem veya yıl boyunca yaptıkları çalışmaların belli standartlara göre organize edilmiş bir koleksiyonudur. Başka bir ifade ile portfolyo, öğrencinin bir veya birden fazla konu alanında yaptığı çalışmalarının sistematik, amaçlı ve anlamlı koleksiyonu olarak da tanımlanabilir (Bahar ve diğerleri, 2006: 74). Tanımlardan hareketle portfolyo, öğrencilerin bir ya da birkaç çalışmasının amaçlı, sistematik ve anlamlı bir şekilde toplanmasıdır. Öğrenci ürün dosyası, öğrencinin farklı derslere ait çalışmalarını içeren tek bir dosya olarak hazırlanabileceği gibi öğrencinin özellikle ilgi duyduğu, başarısını ve gelişimini göstermek istediği ders ya da derslere ait olarak da hazırlanabilir.

Portfolyodaki çalışmaların sayısı, portfolyoların depolanması, incelenmesi ve değerlendirilmesinde ortaya çıkabilecek problemlerden dolayı sınırlandırılmalıdır. Her çalışma portfolyoya konmamalıdır. Portfolyonun içeriğini, dosyanın içindekiler bölümü, önsöz, özet veya özgeçmiş, öğrenci tarafından dosyaya konulan tüm çalışmalar ve bu çalışmalarını değerlendirmeye yarayan dereceli puanlama anahtarı, kontrol listesi veya öz değerlendirme formları gibi yöntemler, her çalışmanın dosyaya konulmasının nedenini belirten kısım ve portfolyonun değerlendirme ölçütleri oluşturmaktadır. Portfolyolar altı basamakta oluşturulmaktadır. Berberoğlu (2006: 144–146), bu basamakları şöyle sıralamaktadır:



1. Öğrenme çıktısının ve konu kapsamının belirlenmesi
2. Öğrencinin kendi değerlendirmesinin, analizinin ve gelişiminin planlanarak yansıtma sorularının belirlenmesi.
3. Tamamlanma sürecine yönelik programın oluşturulması.
4. Çalışma sonucunda ürünlerin hangi ölçütlere göre değerlendirileceğinin belirtilmesi.
5. Çalışma sırasında izlenecek yolların belirlenmesi.
6. Hedef belirleme becerilerinin öğrencilerin kendi ürünlerine uygulanması.

Portfolyonun amacını tanımlama, dosyanın programa uygunluğunu inceleme, dosyayı değerlendirmek için ölçütlerin tespit edilmesi portfolyoyu oluştururken yapılması gerekenlerdir. Amacı açık ve net bir şekilde ifade edilmiş, programda belirlenen hedeflere uygun hazırlanmış portfolyo önceden belirlenmiş ölçütler doğrultusunda değerlendirildiğinde öğretim sürecine önemli katkıda bulunabilir.

Portfolyonun amacı aşağıdaki maddelerle ifade edilebilir:

1. Öğrencinin öz disiplin ve sorumluluk bilincini geliştirmek,
2. Öğrencilere kendi kendini değerlendirme becerisi kazandırmak,
3. Müfredata bağlı olarak gerçekleştirilen yazılı ve sözlü değerlendirmeler ve standart testler dışına çıkarak sürece dayalı bir değerlendirme yöntemi geliştirmek,
4. Öğrencinin gelişimini kanıtlarla ve daha sağlıklı izleyebilmek,
5. Öğrencilerin yeteneklerini sergilemek ve ilgi alanlarını geliştirmek (Ünal, 2009: 148).

Portfolyonun birtakım avantajları ve sınırlılıkları bulunmaktadır. Bu avantaj ve sınırlılıklar aşağıdaki gibi ifade edilebilir.

***Avantajları:***

1. Portfolyo değerlendirme öğrencilere, zayıf ve güçlü yönlerini görmelerine de yardımcı olur. Öğrencilerin gelişimi hakkında bilgi verir.
2. Hem ürünün hem sürecin değerlendirilmesine imkân tanır.

3. Saklanabilir ve gerektiğinde tekrar ulaşılabilir.
4. Öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini, yaratıcılık yönlerini, sorumluluk bilincini ve kendilerini ifade edebilme yeteneklerini geliştirir.
5. Öğrencilerin derse katılımlarını arttırır.
6. Özgün (kişisel), bol kaynaklı ve orijinal çalışmalar içerir.
7. Öğrencilerin ilgi ve yeteneklerini yansıtır.
8. Portfolyo sadece bilişsel becerilerin gelişimine ve değerlendirilmesine odaklanmaz, aynı zamanda öğrencileri grup çalışmasına ve yardımlaşmaya teşvik eder; sosyal ve psikomotor becerilerinin gelişimine katkıda bulunur.

#### ***Sınırlılıkları:***

1. Çoktan seçmeli testlere göre objektifliği ve güvenilirliği daha düşüktür.
2. Bilgi basamağını ve hatırlamaya dayalı davranışları ölçmede yetersizdir.
3. Öğretmenlere planlama ve zamanlamada ek yük getirir.
4. Çok kalabalık sınıflarda öğretmeni fazlasıyla yorabilir.
5. Öğrenciler başkalarının çalışmalarını kopya edebilir.

#### **2.6.6. Proje**

Proje, geniş içerikli ve uzun süreli performans ödevleridir. Proje çalışmaları, ünitelerde yer alan kazanımları kapsayan ayrıntılı ödevlerdir (Tabak, 2007: 30).

Başka bir tanıma göre proje, öğrencilerin genellikle somut bir ürüne ulaşmak için tek başına veya küçük gruplar halinde bir görev üzerinde uzun bir süre bireysel veya birlikte çalışmalarınıdır (Saban, 2000: 254).

Proje, öğrenci merkezli bir öğrenme yöntemi olup bireysel ve grup çalışmaları için uygundur. Öğrencilerin sınıf dışında da çalışmalarını devam ettirmek ve ders kitabının yanında çeşitli kaynaklardan da yararlanmalarını sağlamak için öğrencilere yaptırılan etkinliklerdir.

Proje metodu, öğrenci merkezli öğretim anlayışını benimseyen ve yaparak yaşayarak öğrenmeyi savunan, iş eğitimi akımı veya iş okullarının önemli

temsilcilerinden olan J. Dewey'in öğrencisi W. Kilpatrick tarafından ilk olarak ortaya atılmıştır (Coşkun, 2004: 100).

Projelerin temel amacı, öğrencilerin kendi öğrenmelerinden sorumlu olmalarına yardım etmek ve onları başkalarıyla işbirliği içerisinde çalışmaya motive etmektir (Saban, 2000: 255).

Projeler, sınıf içindeki etkinlikler kadar sınıfın dışındaki olaylarla ve problemlerle de ilgilenerek, gerçek yaşamdan örnekleri içerirler. Bu problemler, öğrencilerin daha önceden karşılaştıkları fakat çözemedikleri problemler olabileceği gibi daha önceden hiç karşılaşmadıkları problemler de olabilir (Dede ve Yaman, 2003: 118).

Proje konusunu öğrenci de öğretmen de belirleyebilir veya her ikisi de ortak bir konu belirleyebilir. Yine herkese aynı konu verilebileceği gibi farklı konular da verilebilir. Önemli olan öğrencilerin ilgilerine göre konuların belirlenmesi ve verilmesidir. Aynı zamanda belirlenen bu konular öğrencilerin üstesinden gelebilecekleri güçlükte olmalıdır. Fidan dikme projesi, okul gazetesi çıkarma projesi, okulumuzu tanıtmaya broşürü hazırlama projesi, proje konularına örnek olarak gösterilebilir.

Projenin aşamaları şu şekilde maddeleştirilebilir (Bekiroğlu, 2004: 133):

1. Konunun seçimi
2. Kaynak taraması
3. Araştırma sorusu oluşturma
4. Hipotez kurma
5. Hipotezi test etme
6. Bulguları yorumlama ve sunma

Projenin başarılı bir şekilde hazırlanıp istenen sonuçlara ulaşabilmek için proje aşamaları eksiksiz olarak yerine getirilmelidir. Aşamalardan birinin eksikliği projenin tamamını etkiler. Projeleri objektif bir biçimde değerlendirmek için dereceleme ölçekleri, kontrol listeleri oluşturmak veya dereceleme ölçeklerinin özel

bir türü olarak değerlendirilebilecek puanlama yönergeleri (rubric) oluşturmak önerilebilir (Atılın, 2006: 277). Değerlendirmede süreç ve ürün birlikte dikkate alınır. Porojelerin birtakım avantajları ve sınırlılıkları bulunmaktadır. Bu avantaj ve sınırlılıklar aşağıdaki gibi ifade edilebilir.

#### ***Avantajları:***

1. Öğrencilerin kendi kendine öğrenmelerini sağlar.
2. Grupla yapılan proje ödevlerinde öğrencilerin yardımlaşma, dayanışma, sorumluluk alma, eleştiri ve öz eleştiri yapma, hesap verme gibi davranışları gelişir.
3. Şans başarısı ve sınav kaygısı yoktur.
4. Yaparak yaşayarak öğrenme söz konusudur. Dolayısıyla öğrencilere deneyimler kazandırır.
5. Proje çalışmaları, öğrencilerin inceleme, araştırma, yorum yapma, görüş geliştirme, yeni bilgilere ulaşma, özgün düşünce üretme ve çıkarımda bulunma gibi üst düzey becerilerinin gelişmesine olanak sağlar.

#### ***Sınırlılıkları:***

1. Projelere verilen puanların geçerliliği ve güvenilirliği genelde düşüktür, çünkü proje değerlendirmede objektiflikten çok subjektiflik söz konusudur. Ayrıca projelerin nasıl ve kim tarafından yapıldığı bilinemez ve kontrol edilemez.
2. Her öğrenciye aynı güçlük düzeyinde konunun verilmesi zordur.
3. Tüm öğrencilere aynı konunun verildiği durumlarda kopya çekme ihtimali yüksektir. Bu yüzden mümkün olduğunca her öğrenciye farklı konular verilmelidir.
4. Öğretmenin iş yükünü ve sorumluluklarını arttırır.
5. Grupla yapılan projelerde öğrenciler arasında problemler yaşanabilir.
6. Öğrencilere ve velilere maddi yük getirir.

#### **2.6.7. Performans Değerlendirme**

Performans değerlendirme, öğrencilerin, öğrenme türleri gibi bireysel özellikleri dikkate alınarak, bunları eyleme dönüştürmelerini sağlayacak durum ve ödevlerdir (Toparlıkabak, 2009: 46).

Demircioğlu (2005: 266) ise, performansa dayalı sınavları öğrencilerin bilimsel becerilerinin ölçülmesi olarak tanımlamıştır. Bu sınavlar öğretmenin daha önceden hazırlamış olduğu bazı ölçütler çerçevesinde hazırlanmaktadır. Bu sınav çerçevesinde belirlenen ölçütlere göre, kontrol listesi, hikâye, anekdot veya derecelendirme ölçęđi oluşturmak mümkündür.

Performans değerlendirme, öğrencileri hayata hazırlamada önemli rol üstlenir. Çünkü bu teknikte gerçek yaşamla ilgili problemler ve çözüm yolları diğer tekniklere göre biraz daha ön plandadır. Bu teknikte öğrencinin keşfederek öğrenmesi söz konusudur. Ayrıca bu teknik öğrenci yetenek ve yeterliliklerinin ortaya çıkarılmasında önemli bir işleve sahiptir.

Öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerinin ölçüldüğu bu teknikte öğretim sonuçları doğrudan ölçülebilir. Özellikle devinimsel alan değerlendirilir. Performans değerlendirmede ürün kadar süreç de önemlidir ve süreç ile ürün birlikte değerlendirilir. Bu değerlendirme yalnızca öğrencilerin ne bildiklerini değil ne yapabildiklerini de ortaya koyar.

Performans değerlendirme akademik becerilerin yanı sıra sosyal becerilerin de gelişmesini sağlar. Bireysel çalışmalarla olduğu gibi grup çalışmalarıyla da gerçekleştirilebilir. Performans ölçümlerinin gruba uygulandığı durumlarda her öğrenciden ayrı ayrı rapor istenmelidir ya da her öğrenci için ayrı kayıt tutulmalıdır. Grup çalışmalarında öğrencilerin diğer öğrencilerle iletişimi ve işbirliği de ölçülebilir. Kriterler iyi belirlenirse öğrencilerin birbirlerini ölçme imkânı da olur.

Performans ölçümü yapılmadan önce kullanılacak kriterler önceden öğrenciye verilmelidir. Öğrenciler birbirlerine göre değil, belirlenen kriterlere göre değerlendirilmelidir; yani ölçüte dayalı yorumlar yapılmalıdır. Ancak öğrencilerin çoğunun ne yapabiliyor, ne yapamadığının belirlenmesi, öğretim açısından çok faydalı olur (Bekiroğlu, 2004: 91).

Performans ölçülmesinde şu üç husus önemlidir: (1) Dikkate alınan performansın ölçülebilir olması, (2) Ölçülecek becerinin tanımlanması ve (3) Ölçütün belirlenmesi (Turgut ve Baykul, 2010: 266).

Performansların değerlendirilmesini objektif testlerden ayıran en önemli özellik, objektif testlerde gerçek bilgilere ulaşmada iyi yapılandırılmış ve belirli kuralları olan yaklaşımlarla sonuca ulaşmak önemli kabul edilirken performans değerlendirmelerde çok daha az yapılandırılmış ve problemi tanımlama, veri toplama, organize etme, birleştirme, bilgiyi değerlendirme gibi becerileri geliştirmenin önemli olduğu davranışlar ön planda tutulmaktadır. Dolayısıyla, performansların değerlendirmeleri, çoğunlukla bilimsel yöntemin ve bilim adamlarının bir problemi çözmek için takip ettiği basamakların önem kazandığı, farklı yaklaşım ve materyallerin denendiği ve değerlendirildiği, problem çözme ve bilimsel süreç becerilerinin kullanılmasına ve geliştirilmesine vurgu yaptığı yaklaşımları kapsamaktadır. Performansların değerlendirmesini diğer değerlendirmelerden ayıran diğer bir özellik de; tek doğru ve en iyi cevap mantığını kabul etmesidir (Çepni, 2008: 197).

Geleneksel testlerin aksine performans değerlendirme, öğrencilerin hedefe ulaşabilmeleri için var olan bilgi ve becerilerini uygulamalarına fırsat sunan çalışmalardır. Performans değerlendirme önceden tanımlanmış ölçütlerle öğrencinin bir beceriyi hangi düzeyde gerçekleştirdiğini etkinliklerle tespit etmeye çalışır (Şimşek, 2009: 596).

Yeni öğretim (müfredat) programlarında önerilen performans ölçme yöntemlerinin önemli bir eksikliği, nelerin, nasıl gözleneceği, özellikle gözlem sonuçlarının nasıl kaydedilip kayıtların hangi yollarla sayısal değerlere dönüştürüleceği gibi hususların ölçmenin temel gereklerini karşılayabilecek şekilde belirlenmemiş olmasıdır (Özçelik, 2010: 77). Performans değerlendirmenin birtakım avantajları ve sınırlılıkları bulunmaktadır. Bu avantaj ve sınırlılıklar aşağıdaki gibi ifade edilebilir.

#### ***Avantajları:***

1. Bu değerlendirme yaklaşımı kullanılarak öğrencinin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor gelişimleri ölçülebilir.
2. Değerlendirme sürecine öğrencinin de katılımını sağlayabilir.
3. Çok sayıda davranış ölçülüp değerlendirilebilir.

4. Öğrencinin çok yönlü değerlendirilmesini sağlar.
5. Sınav kaygısı yoktur.
6. Yazılı sınavların ölçemediği becerileri ölçebilir.
7. Öğrencilerin yaratıcı düşüncelerini sağlar.
8. Öğrencilerin bilgi ve becerilerini kullanarak kendilerine verilen görevleri yerine getirmeleri sağlanır.

#### ***Sınırlılıkları:***

1. Kalabalık sınıflarda uygulamak zor ve zaman alıcıdır.
2. Okul, öğrenci ve velilere maddi yük getirebilir.
3. Performans görevini öğrencinin kendisinin yapıp yapmadığı konusunda şüpheye düşülebilir. Bu da geçerliliği düşürür.
4. Puanlamada güvenilirlik düşüktür. Çünkü nesnel sonuçlara ulaşmak zordur.

#### **2.6.8. Gözlem**

Öğretimde gözlem belli eğitsel amaçları gerçekleştirmek için herhangi bir olay ya da varlığı, önceden hazırlanmış olan bir plan çerçevesinde incelemektir. Gözlem, çocukta var olan inceleme ve araştırma eğiliminin öğretimde bilimsel bir biçimde yer almasıdır (Taşdemir, 2000: 156).

Gözlem plânlı ve amaçlı bir etkinliktir. Çocukta var olan merak duygusunun öğretimde sistemli olarak kullanılmasını sağlar. Öğretmen ders ile ilgili kriterleri (kazanım, beceri, kavram, değer, etkinlik) önceden belirler. Daha sonra bu kriterlere göre gözlem yaparak değerlendirme yapar (Gelen, 2005: 320).

Gözlem formu; öğrencilerin neler bildiklerini ve nelere ihtiyaç duyduklarının belirlenmesinde, öğrencilerin neler öğrendiklerini ve bunda ne kadar başarılı olduklarının anlaşılmasında kullanılan etkin bir araçtır. Özellikle sosyal bilgiler öğretiminde kazandırılması hedeflenen düşünme becerilerinin gelişimini değerlendirmek için kullanılabilir en iyi araçlardır. Öğrencilerin kazanımlarla ilişkili olan her türlü gözlenebilir performansının (sözlü anlatım, problem çözme, vb.) ölçülmesinde bu araçlardan yararlanılabilir (Çalışkan ve Yiğittir, 2011: 265).

Gözlem tekniğinde davranışlar doğrudan doğruya gözlenebildiğinden bu teknik dolaysız bir tekniktir. Gözlem yüzeysel ya da derinliğine yapılabilir. Yüzeysel gözlemde gözlemci olayları ve davranışları tıpkı bir fotoğraf makinesi gibi yorumsuz ve yargısız bir şekilde gözleyip kaydeder. Derinliğine gözlemde ise, gözlemci bireyleri o davranışa neden olan özellikleri de bulmaya ve anlamaya çalışır. Yani burada gözlemci gözlenen davranıştan gözlenmeyen davranışı, gözlenen davranışın arkasında yatan nedeni çıkarmaya çalışır.

Gözlemde önce öğrencilere kazandırılmak istenen hedeflerin göstergesi olabilecek birtakım davranışlar belirlenir, ikinci aşama olarak bu davranışların gözlenebileceği uygun ortamlar oluşturularak bu davranışlar gözlenir. Gözlem formları ile öğretmen, öğrencilerin dersle ilgili kazanımları yanında, becerileri, yetenekleri ve değerleri hakkında da bilgi sahibi olabilir.

Öğretmen, öğrencileri sınıf içinde sorduğu sorulara verdikleri cevaplar doğrultusunda, sınıf içerisindeki tartışmalara, grup etkinliklerine ve öğretmenin yaptırdığı etkinliklere katılımları oranında gözlemleyebilir.

Binbaşıoğlu (1983: 94)'na göre gözlem çeşitleri şu şekilde ifade edilebilir:

1. Yapıldığı yere göre:

- a) Derslikte
- b) Okulda
- c) Okul dışında

2. Zamana göre:

a) Üniteyi işlemeden (hazırlık basamağında) önce (dikkat çekmek, güdülemek için)

- b) Ünite işlenirken
- c) Ünite işlendikten sonra (gerekirse pekiştirmek için)

3. Birey sayısına göre

- a) Bireysel
- b) Kümece
- c) Sınıfça



4. Araçlı olup olmamasına göre:

a) Doğrudan gözlem

b) Araçlı gözlem

5. Sürelerine göre

a) Kısa süreli (Ders gezileri yoluyla)

b) Uzun süreli (Bir tohumun çimlenmesini gözlemleme, hava gözlemi vb.)

c) Ani gözlem (Yangını, dolu yağışını gözlemlemek)

Gözlem tekniğinin birtakım avantajları ve sınırlılıkları bulunmaktadır. Bu avantaj ve sınırlılıklar aşağıdaki gibi ifade edilebilir.

***Avantajları:***

1. Sözel olmayan davranışların değerlendirilmesini sağlar.

2. Gözlemde doğal ortam söz konusudur. Yapaylık diğer yöntemlere göre daha azdır.

3. Her ders için uygundur.

4. Öğrenciler hakkında çabuk, doğru ve orijinal bilgiler sağlar.

5. Ekonomiktir.

6. Hem birey hem grup olarak uygulanabilir.

7. Çocuk aynı anda birçok yönüyle izlenebilir (konuşma, hareket, jest, mimik vb.).

***Sınırlılıkları:***

1. Gözlemi kontrol etmek güç olabilir.

2. Gözleme ilişkin verilerin sayısallaştırılmasında sıkıntı yaşanabilir.

3. Kalabalık sınıflarda uygulamak zordur.

4. Ölçütler her öğrenci için aynı olmayabilir.

5. Gözlenen davranışların nedenleri hakkında bilgi vermez.

6. Planlanması zordur.

### **2.6.9. Kontrol Listesi (Çeteleme Aracı)**

Kontrol listesi, öğrencilerden sergilemesi istenilen performans ve/veya davranışların madde madde listelenerek, öğrencilerin bu maddelere sahip olup olmadıklarının belirlenmesi için kullanılan bir şablondur. Genelde her bir öğrenci için ayrı bir kontrol listesi kullanılır ama sınıfın çoğunluğunun durumu ölçülecek ise tüm sınıf için tek bir kontrol listesi de hazırlanabilir. Her bir maddeye puan verip, bunların toplanmasıyla bir not edinilebilir (Bekiroğlu, 2004: 81,82). Bu listeler, bir etkinliğin (bir işin işlem basamaklarının) yapılıp yapılmadığını, belirlenen özelliklerin bireyde bulunup bulunmadığını ortaya çıkarmak için kullanılır. Kontrol listesi gerek görünüm gerekse kullanım açısından dereceleme ölçeğine benzer. Kontrol listesinin dereceleme ölçeğinden en önemli farkı performans seviyelerini göstermeksizin sadece gözlenen özelliğin var olup olmadığına dair basit bir evet-hayır yargısı içermesidir. Kontrol listesi, kullanım sıklığının veya bir davranışın gerçekleşme sıklığının bilinmesinin önemli olduğu durumlarda kullanılmaz. Ama basit prosedürlerin takip edilmesinde her bir adımın takip edilip edilmediğini göstermek için kullanılabilir (Yılmaz, 2009: 482).

Kontrol listeleri, daha çok detay gerektiren ve daha karmaşık davranışları ölçmek için uygundur. Öğretmene davranışların görülmesiyle ilgili evet-hayır olmak üzere yalnızca iki tercih sunulması öğretmenin sınırlı puanlama yapmasına neden olur. Bu da kontrol listelerinin olumsuz bir tarafıdır. Kontrol listelerinin diğer bir olumsuz tarafı da performans sürecinin kaydedilmemesidir. Kontrol listelerinde yalnız sonuç, ürün değerlendirmek için veri toplanabilir. Yani davranışın düzeyi, niteliği hakkında bilgi vermez, davranışın varlığını ya da yokluğunu bildirir. Kontrol listelerinde hangi davranışlara dikkat edileceği önceden planlanır. Bunları bir kâğıt üzerinde sıralamak ise gözleme odaklanmayı ve kaydetmede kolaylığı sağlar. Kontrol listelerinin birtakım avantajları ve sınırlılıkları bulunmaktadır. Bu avantaj ve sınırlılıklar aşağıdaki gibi ifade edilebilir.

#### ***Avantajları:***

1. Daha detaylı ve karmaşık davranışları ölçmeye uygundur.
2. Daha çok psikomotor becerilerinin ölçümünde kullanılır.

3. Performansın en önemli ve gözlenebilir yanlarını gösterir.
4. Öğretmenlere gerekli planlamalar yapmalarını sağlar.

***Sınırlılıkları:***

1. Öğretmene davranışların görülmesiyle ilgili evet-hayır olmak üzere yalnızca iki tercih sunulması öğretmenin sınırlı puanlama yapmasına neden olur.
2. Performans süreci kaydedilmez.
3. Yalnız sonuç, ürün değerlendirilir.
4. Davranışın niteliği, düzeyi hakkında bilgi vermez.

**2.6.10. Grup Değerlendirme**

Grup değerlendirmesi, öğrencilerin demokratik tutum ve alışkanlıklar kazanmaları, olumlu bağlılık geliştirmeleri ve öğrencilerin birbirinden öğrenmeleri için tercih edilen çalışma biçimidir. Grup değerlendirmesinde, grupta yer alan bütün bireylerin ortaya eser koymak için tek bir hedef doğrultusunda çalışmaları sağlanır. Dolayısıyla değerlendirme bireysel olmayıp bütün grubu kapsayacak şekilde yapılır (Şimşek, 2009: 608).

Grup çalışmalarında öğretmenler iyi bir rehber olmalıdır. Öğretmenler heterojen gruplar oluşturmalı, rekabet ortamını ortadan kaldırmalı, grup içerisindeki bütün öğrencilerin etkinlik sürecine katılmalarını sağlamalı ve onlara objektif bir biçimde dönüt vermelidir.

Grup değerlendirme yöntemi proje tabanlı ve işbirliğine dayalı öğrenme teknikleri için uygundur. Grup değerlendirme yönteminin birtakım avantajları ve sınırlılıkları bulunmaktadır. Bu avantaj ve sınırlılıklar aşağıdaki gibi ifade edilebilir.

***Avantajları:***

1. Öğrencilere sorumluluk bilinci kazandırır.
2. Öğrencilere birlikte çalışma alışkanlığı kazandırır.
3. Öğrencilerin birbirlerinden öğrenmelerini sağlar.
4. Öğrencilerin demokratik tutum kazanmalarını sağlar.

### ***Sınırlılıkları:***

1. Disiplin sorunları yaşanabilir.
2. Rekabete dayalı bir ortam oluşabilir.

### **2.6.11. Akran Değerlendirme**

Akran değerlendirme, öğrencilerin birbirlerinin çalışmalarını eleştirel bir bakış açısı ile değerlendirmeleridir. Bu teknikte öğrencilerin eleştirel düşünme becerisi kazanması söz konusudur. Bu eleştirme olayı da demokratik tutumun gelişmesini sağlar. Akran değerlendirmede de diğer sürece dayalı ölçme yöntemlerinde olduğu gibi süreç değerlendirme söz konusudur.

Akran değerlendirmede öğrencilerin yaptıkları çalışmalar bütün yönleriyle değerlendirilir. Değerlendirmenin geçerli, güvenilir ve sağlıklı bir biçimde yapılabilmesi objektif olunmasına bağlıdır. Bir öğrenci hakkında sağlıklı bilgi toplamak için başvurulan yöntemlerden biri olan akran değerlendirme, öğretmenlere öğrencilerin gelişim özellikleri, eksik ve/veya tamam oldukları alanlarda sağlıklı geri bildirimler sağlar.

Akran değerlendirmede, yapılan çalışmalar sonunda öğrencilerin, arkadaşlarını değerlendirmenin daha sağlıklı olmasını sağlar. Bu değerlendirme, özellikle öğrencilerin birbirlerini nasıl gördükleri konusundaki düşünceleri ortaya çıkarma noktasında oldukça önem arz etmektedir. Öğretmen elde ettiği veriler ışığında öğrenciler arasındaki ilişkileri daha iyi fark edip ona göre önlem alabilmektedir. Ayrıca akran değerlendirmesinde öğrenciler, öz değerlendirme yönteminde olduğu gibi, yapılan çalışmaların yeterlilik düzeylerini değerlendirdikleri için eleştirel düşünme becerilerini de geliştirmektedirler (Adanalı, 2008: 106). Akran değerlendirme yönteminin birtakım avantajları ve sınırlılıkları bulunmaktadır. Bu avantaj ve sınırlılıklar aşağıdaki gibi ifade edilebilir.

### ***Avantajları:***

1. Öğrencilerin birbirlerinin güçlü ve zayıf yönlerini görmelerini sağlar.
2. Öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin gelişmesine katkıda bulunur.

3. Öğrencilere sorumluluk becerisi kazandırmada katkı sağlar.
4. Öğrencilerin derse karşı ilgi ve tutumlarının artmasını sağlar.
5. Öğrencilerin değerlendirme becerisini geliştirmede katkıda bulunur.
6. Öğrencilerde iletişim becerilerinin gelişimine yardımcı olur.
7. Öğrencilerde yardımlaşma becerilerinin gelişimine yardımcı olur.
8. Öğretmene, öğrencilerin gelişim ve yeterlik düzeyleri hakkında geri bildirim sağlar.

#### ***Sınırlılıkları:***

1. Öğrenciler sevdiği ya da sevmediği arkadaşlarını değerlendirirken yanlış davranabilirler.
2. Yukarıdaki nedenden dolayı geçerliliği ve güvenilirliği düşük bir değerlendirme yöntemidir.
3. Öğrenciler birbirleriyle tartışıp, birbirlerine kırılabilirler.
4. Akranlar, öğretmenler kadar bilgili ve bilinçli değildir.

#### **2.6.12. Öz Değerlendirme**

Öğrencilerin neyi ne kadar öğrendiklerini incelemeleri, öğrenme sürecinin başındaki ve sonundaki düzeylerine bakarak ne kadar gelişme gösterdiklerini saptamalarıdır (Açıkgöz, 2008: 90). Kendi kendini değerlendirme, bireysel değerlendirme, kişisel değerlendirme de denilen öz değerlendirme, öğrencinin kendisini değerlendirmesi, kendisi ya da herhangi bir özelliği hakkında yargıda bulunmasıdır. Bu teknikte öğrencinin kendini tanıması, kendini keşfetmesi söz konusudur. Öz değerlendirme ile bireyler yeteneklerini kendileri keşfeder. Burada temel amaç, öğrencilerin öz değerlendirme becerilerini geliştirmektir.

Yaşam içerisinde oluşan sosyal sorunların nedenini genelde karşısındaki kişide görme ve kendini “hep haklı” olarak kabul etme eğiliminde olan insanların kendilerine karşı daha objektif olmalarını ve hatalarını, yanlışlarını, eksiklerini, zaafalarını, güçsüz yanlarını görebilmelerini sağlayabilme ortamlarını hazırlayabilmesi noktasında önemli bir yöntemdir (Kabapınar, 2007: 181). Öz

değerlendirme yönteminin birtakım avantajları ve sınırlılıkları bulunmaktadır. Bu avantaj ve sınırlılıklar aşağıdaki gibi ifade edilebilir.

***Avantajları:***

1. Öğrencilerin güçlü ve zayıf yanlarını tanımalarına yardımcı olur.
2. Kendini değerlendirme ile öğrenci, sürecin bir parçası olduğunu hisseder.
3. Öğrencilere neyi, nasıl daha iyi öğrenebildiklerini görme imkânı sunar.
4. Öğrencilerin değerlendirme becerisini geliştirmede katkıda bulunur.
5. Öğrencilerin kendileri hakkında daha nesnel düşünebilmelerine yardımcı olur.
6. Öğrencinin kendisine karşı öz eleştiri yapma becerisinin gelişimine katkıda bulunur.
7. Öğrencilerin kendine olan özgüveni artırır.

***Sınırlılıkları:***

1. Öğrencilerin yanlış davranması söz konusu olabilir. Yani öğrenciler bu değerlendirmede objektif (nesnel) yerine sübjektif (öznel) olabilirler.
2. Yukarıdaki nedenden dolayı geçerliliği ve güvenilirliği düşük bir değerlendirme yöntemidir.

**2.6.13. Görüşme**

Öğrencilere kazandırılmaya çalışılan duyuşsal niteliklerin ölçülmesinde kullanılacak diğer bir teknik görüşmedir. Görüşme tekniği öğrencilerin kazanımlarını ortaya çıkarmak ve eksik oldukları alanlarını tespit etmek amacıyla öğretmene yardımcı olan bir tekniktir. Görüşme yüz yüze yapılabileceği gibi telefon aracılığıyla da yapılabilir. Fakat yüz yüze yapılan görüşmeler daha samimi bir ortamda gerçekleştiğinden telefonla yapılan görüşmelere göre geçerliliği ve güvenilirliği biraz daha yüksektir. Ayrıca görüşmeler yazılı ve sözlü olarak da yapılabilir. Ancak yazılı görüşmeler daha yüzeysel bilgiler verirken, sözlü görüşmeler daha ayrıntılı bilgiler verir. Çünkü sözlü görüşmelerde yeni sorular sorularak konu hakkında daha derine inilebilir.

Görüşme sonuçlarının değerlendirilmesi zaman alıcı ve uğraştırıcı olduğundan öğretmenler tarafından çok fazla tercih edilmez. Bu yöntem, öğrencilerin çalışmalarının ve konuları nasıl ya da hangi düzeyde anladıklarının değerlendirilmesinde kullanılır (Güleryüz, 2008: 279). Görüşme esnasında herhangi bir problemin yaşanmaması için sorular önceden hazırlanmalı ve bu sorular kişiyi yönlendirici olmamalıdır. Görüşmeci görüşme esnasında mutlaka not tutmalı ve mümkünse görüşülen kişiden izin alınarak herhangi bir kayıt cihazı kullanılmalıdır. Bu önlem görüşmeyi yapan kişinin görüşme sırasında not alamadığı ya da değerlendirme yaparken unuttuğu sorulara tekrar dönmesini sağlayacaktır. Ayrıca bu yolla daha detaylı bilgiler elde edilebilir.

Görüşme tekniği, öğrencinin neyi ne düzeyde öğrendiği konusunda detaylı bilgi verir. Dolayısıyla öğrenme eksikliklerinin saptanması, olası kavram yanlışlarının tespit edilmesi, muhakeme ve eleştirel düşünme becerilerinin test edilmesi, öğretim hizmetinin etkililiğinin değerlendirilmesi gibi (formatif değerlendirme) uygulamalar kapsamında kullanılabilirken hem de öğrencilere not verme amaçlı (summatif değerlendirme) kullanılabilir (Bahar ve diğerleri, 2006:131–132). Görüşme tekniğinin birtakım avantajları ve sınırlılıkları bulunmaktadır. Bu avantaj ve sınırlılıklar aşağıdaki gibi ifade edilebilir.

#### ***Avantajları:***

1. Herhangi bir konuda öğrencinin ne düzeyde bilgi sahibi olduğu hakkında öğretmene detaylı bilgi verir.
2. Öğretmen öğrencinin mimiklerine, hareketlerine ve vücut diline bakarak verdiği cevaplarda ne derece samimi olduğunu anlayabilir.
3. Tüm dersler için kullanılabilir bir tekniktir.
4. Öğretmenle öğrenciye daha samimi bir ortam yaratır.
5. Karşılıklı konuşmaya dayalı olduğundan doğal bilgi toplama yoludur.

#### ***Sınırlılıkları:***

1. Hazırlanması, uygulanması ve değerlendirmesi oldukça zor ve zaman alıcı bir tekniktir.

2. Kalabalık sınıflar için uygulanması zor bir tekniktir. Çünkü görüşme yapısı itibariyle bireysel olması gerekir. 60 kişilik bir sınıfta herkesle ayrı ayrı görüşme yapmak oldukça emek ve zaman ister.

3. Doğallık yerine yapaylık söz konusu olabilir. Birey söylediklerinde samimi olmayabilir.

#### **2.6.14. Kavram Haritaları**

Kavram haritaları Joseph Novak (1979) tarafından eğitim alanına kazandırılan bir öğretim yöntemidir. Novak (1979) kavram haritasının gerek öğrencinin mevcut kavramsal çatısının açığa çıkarılması gerekse yeni kavramların eskilerle ilişkilerinin kurulmasının somutlaştırılabilmesinde önemli bir etken olabileceğini vurgulamaktadır (Kabapınar, 2007: 133).

Kavram haritası, konu ile ilgili başlıca kavramların merkezi bir kavram etrafında birbirleriyle ilişkilerini gösterecek bir haritanın oluşturulmasıdır (Açıkgöz, 2008: 95). Örneğin, demokrasi kavramı etrafında, ulusal egemenlik, laiklik, eşitlik, cumhuriyet, gibi kavramlar yer alabilir.

Kavram haritaları, tek bir kavramın aynı kategorideki diğer kavramlarla ilişkisini belirten somut grafiklerdir (Acar, 2009: 20). Kavram haritaları, bir konunun öğretiminde öğrenmeyi kolaylaştırmak, olaylar ve fikirler arasındaki bağlantıyı ortaya çıkarmak ve kavram yanlışlarını tespit etmek için kullanılmaktadır.

Kavram haritalarında temel bir kavram verilir ve bu temel kavramla ilişkili diğer kavramlar ve bunların birbirleriyle olan ilişkisini gösteren grafiksel yapılar çizilir. Kavramlar bilginin yapı taşlarıdır ve insanların öğrendiklerini, sınıflandırmalarını ve organize etmelerini sağlar. Böylece öğrenme daha da kolaylaşır.

Kavram Haritası Türleri:

1. Örümcek Haritalar: Örümcek kavram haritasının, örümceğin vücudu ve bacaklarında olduğu gibi, bir merkezi ve bu merkezden çıkan dalları vardır.



Merkezde bir kavram ya da nesne dallarda onun başlıca parçaları ya da özellikleri yer alabilir.

2. Hiyerarşik Kavram Haritası: Kavramlar arasında düzey farklılıkları olduğu durumlarda ise hiyerarşik kavram haritaları kullanılabilir.

3. Olaylar Zinciri Haritası: Örümcek kavram haritaları, olayların akışını ve konudaki hiyerarşik ilişkileri açıklamaya uygun olmayabilir. Bu nedenle olayların akışının ya da kavramların dizilişinin önemli olduğu durumlarda zincir kavram haritaları kullanılır (Açıkgöz, 2008: 114).

Öğretimde şema, çizelge ve diyagramlar gibi çeşitli eğitim araç-gereçleri kullanılmaktadır. Kavram haritalarını bunlardan ayıran nokta ise; kavram haritalarının içeriği geniş olan konularda kullanılabilmesidir. Ayrıca okların akış şemalarında olduğu gibi aynı yönü izleme zorunluluğu olmaması; kavramları birbirine bağlayan okların değişik özellikler gösterebilmesi ve bu oklar üzerinde çoğunlukla tek sözcükten oluşan ifadelerin yer alabilmesidir (Acar, 2009: 22).

Kavram haritaları öğretmenler tarafından eğitim kademelerinde farklı şekillerde kullanılabilir. Örneğin, öğretmen kavram haritasını belirli bir konunun, ünitenin ya da dersin öğretiminde güdülemeyi artırıcı bir araç olarak kullanabileceği gibi ders planının hazırlık aşamasında da kullanabilir. Ayrıca öğretmenler, öğrencilerin konuya ait ön bilgilerini ve düzeylerini saptayabilmek için de kavram haritalarını kullanabilir.

Dersin öğretimi sırasında kullanılan kavram haritası tekniği, öğretmene bazı kolaylıklar sağlamaktadır. Örneğin, ilköğretim kademesinde sosyal bilgiler dersinde herhangi bir konunun öğretmen tarafından kavram haritası tekniği ile anlatılması, konunun daha sistemli bir şekilde sunulmasını ve öğrencilerde kalıcı öğrenmeyi sağlayabilir.

Dersin değerlendirme aşamasında, öğretmen kavram haritası tekniğini öğretimin amacına ulaşip ulaşılmadığını ya da ne kadar ulaştığını belirlemek amacıyla kullanabilir. Kavram haritalarının birtakım avantajları ve sınırlılıkları bulunmaktadır. Bu avantaj ve sınırlılıklar aşağıdaki gibi ifade edilebilir.

### ***Avantajları:***

1. Kavram haritaları öğrencilerin ezberci olmalarını engelleyerek onların kavramsal anlamayı oluşturmalarını sağlar.
2. Öğrencinin nasıl öğrenebileceğini öğrenmesine yardımcı olur.
3. Her sınıf seviyesinde ve hemen hemen her konuda uygulanabilir.
4. Kavram haritaları görsel hafızaya hitap eder.
5. Öğrenilmesi, öğretilmesi, hazırlanması ve kullanılması oldukça kolaydır.

### ***Sınırlılıkları:***

1. Kalabalık sınıflar için zaman alıcıdır.
2. Öğretmene özellikle zaman açısından ek yük getirir.

### **2.6.15. Araştırma / Çalışma Kâğıtları**

Çalışma kâğıtları, sınıf içinde ve sınıf dışında kullanılan yazılı materyallerdir. Bu materyaller öğretmen tarafından hazırlanır ve öğrencilere uygulanır. Çalışma kâğıtlarında yapılacak işin basamakları yönergelerde ayrıntılı bir şekilde yazılır.

Çalışma kâğıtları, eğitimin her kademesinde kullanılır. Bu performans değerlendirme maddesi olarak oldukça uygundur. Öğrencilerin araştırma yapıp bunu kâğıda doğru bir şekilde aktarmasını içerir (Ataman, 2007: 44). Öğrencilere aşağıdaki gibi bir yönerge verilerek gerekli açıklama yapılır:

Araştırmanız 5000 kelimeyi geçmemelidir. Raporunuz yazım ve noktalama kurallarına uygun olarak yazılmalı, ayrıca anlatım iyi organize edilmeli ve açık bir dille yazılmalıdır. Kullandığınız kaynaklar raporun sonunda belirtilmelidir. Nereden bilgi toplayacağınız konusunda bir strateji geliştirmelisiniz. Bunun için öğretmeninizle, ailenizle, sınıf arkadaşlarınızla veya kütüphane görevlileriyle görüşebilirsiniz. Grafikler, tablolar, resimler veya başka şekiller kullanarak bir taslak yazın ve onu incelemek için başkalarına verin. Düzeltmeleri yapın ve sunumu hazır hale getirin (Güleryüz, 2008: 280). Araştırma-çalışma kâğıtlarının birtakım avantajları ve sınırlılıkları bulunmaktadır. Bu avantaj ve sınırlılıklar aşağıdaki gibi ifadelendirilebilir.

### ***Avantajları:***

1. Öğrencilere araştırma becerisi kazandırır.
2. Eğitimin her kademesine uygulanabilir.
4. Her derste uygulanabilir.
5. Saklanabilir ve gerektiğinde tekrar ulaşılabilir.
6. Öğrencilerin yazılı anlatım becerileri gelişir.
7. Kavram öğretiminde ve kavram yanılgılarının düzeltilmesinde kullanılabilir.

### ***Sınırlılıkları:***

1. Öğretmene ek yük getirir.
2. Araştırma için olanaklar yetersiz olabilir.
3. Zaman alıcıdır.
4. Kalabalık sınıflarda uygulamak güçtür.

### **2.6.16. Tutum Ölçekleri**

Bireylerin bir konudaki görüş, düşünce ya da tutumlarını belirlemeye yarayan ölçü araçlarına tutum ölçeği denmektedir. Bireyin bir nesne ya da olaya karşı eğilimini ve değer verme-vermeme düzeyini ölçme amacıyla kullanılır. Thurstone (1967)'na göre tutum, psikolojik bir objeye yönelen olumlu veya olumsuz bir yoğunluk sıralaması ve derecelemesidir (Akt: Tay ve Tay, 2006: 74). Bloom (1995: 123), öğrencilerin bir derse yönelik tutumlarının “olumlu düşüncelere sahip olma, dersi sevme ya da onunla ilgili olarak olumlu duyuşsal giriş özellikleri gösterme halinden, bir derse karşı olumsuz düşüncelere sahip olma, dersi sevmeme ya da onunla ilgili olarak olumsuz duyuşsal giriş özellikleri gösterme haline kadar uzanan iki kutuplu tek bir nitelik” olarak ifade etmektedir.

Sosyal bilgiler öğretme ve öğrenme süreci sonunda öğrencilerden sosyal problemlere karşı duyarlı olma, kanunlara saygılı olma, açık fikirli olma, eleştirilere açık olma, başkalarının fikirlerine saygı duyma, önyargılı olmama gibi bazı tutumları oluşturmaları beklenmektedir. Tutumlar, birer öğrenme kazanımı olarak ölçülüp

değerlendirilebileceği gibi öğretim ve öğrenimi daha başarılı ve etkili hâle getirmek amacıyla şekillendirici değerlendirme kapsamında da kullanılabilir. Yani, öğrencilerin okula, derse, dersin içeriğine, dersin işlenişine, dersteki öğrenme aktivitelerine, sınıfta oluşturulmuş öğrenme atmosferine vs. olan tutumları da ölçülüp değerlendirilebilir. Öğrencilerin bu tür tutumları periyodik olarak çeşitli zamanlarda ölçülmeli ve elde edilen sonuçlardan yola çıkarak öğretme-öğrenme sürecinde bazı değişikliklere gidilmelidir (Yılmaz, 2009: 491). Tutum ölçekleri, derecelendirme ölçeklerine benzemektedir. İki ölçeği ayıran temel fark, derecelendirme ölçeğinde derecelendirmeyi öğretmen yaparken tutum ölçeğinde derecelendirmeyi öğrenci kendisi yapar. Tutum ölçekleri içerisinde en çok likert tipi ölçekler kullanılmaktadır. Likert tipi ölçeklerde “tamamen katılıyorum”, “katılıyorum”, “karasızım”, “katılmıyorum”, “hiç katılmıyorum” olmak üzere olumlu ve olumsuz beş seçenek bulunmaktadır. Yanıtlayıcı, bu seçeneklerden birini işaretleyerek cevap vermiş olur. Bir kişinin ölçekten aldığı puan, ölçekte bulunan maddelerden aldığı puanların toplamından oluşur (Güleryüz, 2008: 286). Tutum ölçeklerinin birtakım avantajları ve sınırlılıkları bulunmaktadır. Bu avantaj ve sınırlılıklar aşağıdaki gibi ifade edilebilir.

#### ***Avantajları:***

1. Öğrencilerin ilgi ve değerleri hakkında bilgi sahibi olunarak öğrencileri daha yakından tanıma imkânı sunar.
2. Öğrencileri, herhangi bir alana yönlendirmeye kaynaklık eder.
3. Öğrenme -öğretme sürecini değerlendirmeye kaynaklık eder.

#### ***Sınırlılıkları:***

1. Kalabalık sınıflarda uygulamak zordur.
2. Öğretmene ek yük getirir.
3. Öğrenciler bu ölçekleri doldururlarken samimi olmayabilirler.

## İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Okur ve Azar (2011), çalışmalarında sınıf öğretmenlerinin fen ve teknoloji dersinin öğretiminde kullanılan sürece dayalı ölçme ve değerlendirme teknikleri konusundaki görüşlerini incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırma, 161 sınıf öğretmeni ile yürütülmüştür. Çalışmada veriler anket formu ve yarı yapılandırılmış görüşme formuyla toplanmıştır. Bu da araştırmada hem nitel hem nicel metotların birlikte kullanıldığını, nicel verilerin nitel verilerle desteklendiğini göstermektedir. Elde edilen sonuçlara göre, öğretmenler bazı teknikleri iyi bilirken birçok yöntem hakkında ise bilgileri oldukça azdır veya hiç yoktur. Öğretmenler özellikle “Yapılandırılmış Grid” ve “Tanılayıcı Dallanmış Ağaç” tekniklerinde kendilerini yetersiz görmektedirler. Öğretmenlerin bu teknikleri kullanma sıklıkları incelendiğinde ise “Yazılı Raporları, Proje ve Görüşme Yöntemini, Kavram Haritalarını” sıklıkla; “Grup ve/veya Akran Değerlendirmesi, Drama ve Performans Değerlendirme” tekniklerini nadiren; “Yapılandırılmış Grid ve Tanılayıcı Dallanmış Ağaç” tekniklerini ise hiç kullanmadıkları görülmektedir. Yarı yapılandırılmış görüşme formundan elde edilen bulgulara göre, anket bulgularına paralel olarak öğretmenler, “Akış Haritaları” ve “Yapılandırılmış Grid” dışında birçok tekniği kullanabilmekte, bu teknikleri tanımlayabilmekte ve bunların fen ve teknoloji dersinde kullanıma örnekler verebilmektedirler. Ancak sınıf mevcutlarının kalabalık ve zamanın yetersiz olması nedeniyle uygulamada bu teknikleri çok fazla tercih etmedikleri vurgulanmaktadır. Araştırma sonuçlarına bağlı olarak öğretmenlerin sürece dayalı ölçme ve değerlendirme tekniklerini daha etkili ve verimli kullanılabilmeleri için; sınıf mevcutlarının azaltılarak ideal düzeye getirilmesi, fen ve teknoloji dersinin haftalık ders saatinin artırılması, öğretmenlere sürece dayalı ölçme ve değerlendirme teknikleri ile ilgili geniş kapsamlı bir hizmet içi eğitim verilmesi, araştırmanın önerileri arasındadır.

Topbaş (2011), “Sınıf öğretmenlerinin matematik dersinde sürece dayalı ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin kullanımı ile algıları” adlı çalışmasını, ilköğretim matematik dersi öğretim programının matematik dersi için önerdiği, sürece dayalı ölçme ve değerlendirme süreçlerinde “değerlendirme yapma, ölçme ve değerlendirme planı hazırlama, ölçme ve değerlendirme planı uygulaması ve süreci

ölçmeye yönelik araçlar kullanması” şeklinde belirten boyutlarla ilgili sınıf öğretmenlerinin görüşlerini tespit etmek amacıyla yapmıştır. Araştırmada betimsel istatistik yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini 14 ilköğretim okulunda görev yapmakta olan 214 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen anket kullanılmıştır. Bu anketle elde edilen veri analizleri sonucunda öğretmenlerin yeni programda yer alan yöntemlerden en çok proje ve performans değerlendirme yöntemlerini kullandıkları ortaya çıkmıştır.

Yıldız (2011), “İlköğretim programlarındaki ölçme ve değerlendirme yaklaşımları ile ilgili branş öğretmenlerinin görüşleri” isimli çalışmasında ilköğretim branş öğretmenlerinin yeni ilköğretim programının uygulanması sürecinde ölçme ve değerlendirmede yaşadıkları sorunları ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Çalışma,523 branş öğretmeni ile yürütülmüştür. Araştırma sonucuna göre öğretmenler sürece dayalı değerlendirme yöntemlerinden portfolyo ve projeyi, geleneksel ölçme ve değerlendirme tekniklerinden ise doğru-yanlış ve eşleştirme testlerini çoğunlukla kullanmaktadırlar. Ayrıca, sürece dayalı ölçme değerlendirme araçlarının geleneksel ölçme değerlendirme araçlarına kıyasla öğrencilerin eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini kazanmasına daha fazla yardımcı olduğu ve ürünün yanında sürecin de değerlendirildiği, ancak zaman sıkıntısı yaşandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Acat ve Uzunkol (2010)’un, “İlköğretim programlarındaki sürece dayalı değerlendirme yöntemlerinin uygulanmasında karşılaşılan sorunlara ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri” başlığı altında yürüttükleri çalışmalarının amacı ilköğretim programlarındaki sürece dayalı değerlendirme yöntemlerinin uygulanmasında karşılaşılan sorunlara ilişkin farklı yerleşim birimlerinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin görüşlerini almaktır. Araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmış ve 16 öğretmenle görüşme yapılmıştır. Araştırma sonunda, öğretmenlerin programlardaki sürece dayalı değerlendirme yöntemlerini yararlı buldukları, ancak bazı sıkıntılar nedeniyle verimli bir şekilde uygulayamadıkları sonucuna ulaşılmıştır. En sık karşılaşılan sorunlar, zaman yetersizliği, sınıfların kalabalık olması ve maddi yetersizliklerdir. Yine araştırma sonunda, en çok kullanılan tekniklerin sırasıyla, performans değerlendirme, öğrenci ürün dosyaları, gözlem ve kavram haritası olduğu ortaya çıkmıştır. Yapılandırılmış grid tekniği değerlendirme aracı olarak

kullanılmamaktadır. Öğrenci ürün dosyasına ise olumlu bakılmaktadır. Ancak bununla ilgili olarak da bir takım sorunlar bulunmaktadır. Bu sorunların başında, velilerle iletişim kurulamaması gelmektedir. Ayrıca, öğrenci ürün dosyası düzenlenmesi de özellikle küçük sınıflarda sorun teşkil etmektedir.

Akın ve Uluman (2010), sınıf öğretmenlerinin ilköğretim programındaki ölçme değerlendirme sürecinde karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla yaptıkları araştırmada tarama modelini kullanmışlardır. Araştırmanın verileri, ilköğretim okullarında görev yapan toplam 145 sınıf öğretmenine uygulanan anket ile elde edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre öğretmenlere göre tamamlayıcı değerlendirme yapmak için bir ders saati yetersizdir. Bu araçları kullanmak için maddi desteğe ihtiyaç duyulmaktadır. Sınıf mevcutlarının kalabalık olması tamamlayıcı değerlendirme yapmayı engellemektedir. Ayrıca öğretmenler bu araçlarla ilgili olarak verilen hizmet içi eğitimi yeterli bulmamaktadırlar.

Çelikkaya, Karakuş ve Öztürk Demirbaş (2010), yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre eğitim yapılan sınıflarda sosyal bilgiler öğretmenlerinin kullandıkları ölçme ve değerlendirme araçlarına yönelik görüşlerini tespit etmek amacıyla “Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ölçme-değerlendirme araçlarını kullanma düzeyleri ve karşılaştıkları sorunlar” başlığıyla bir çalışma yapmışlardır. Bu amaç çerçevesinde hazırlanan anket, ilköğretim okullarının II. kademesinde görev yapan 52 sosyal bilgiler öğretmenine uygulanmıştır. Anket üç bölümden oluşmuştur. Anketin ilk bölümünde öğretmenlerin mesleki durum bilgileri sorulmuştur. İkinci bölümde sosyal bilgiler öğretmenlerinin derslerinde kullandıkları ölçme değerlendirme araçlarını kullanma sıklıklarına ilişkin görüşleri alınmıştır. Üçüncü bölümde ise sosyal bilgiler öğretmenlerine her bir ölçme değerlendirme aracının uygulaması sürecinde karşılaştıkları sorunları belirtmeleri istenmiştir. Çalışmada model olarak tarama modeli kullanılmıştır. Çalışma sonucunda, araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenleri geleneksel ölçme değerlendirme araçlarını, sürece dayalı ölçme değerlendirme araçlarına kıyasla daha çok kullandıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca, sosyal bilgiler öğretmenlerinin geleneksel ölçme değerlendirme araçlarından en çok kısa cevaplı ve çoktan seçmeli testleri, sürece dayalı ölçme değerlendirme araçlarından ise en çok kavram haritalarını kullandıkları ortaya çıkmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin gözlem formlarını, öz değerlendirme, akran-grup değerlendirmelerini, araştırma raporunu ve görüşme (mülakat) türü sürece dayalı ölçme değerlendirme araçlarını sıklıkla kullanmayı tercih etmedikleri belirlenmiştir. Ölçme araçlarını kullanmada karşılaştıkları sorunların başında sınıfların kalabalık oluşu, maliyet ve zaman yetersizliğinin geldiği tespit edilmiştir. Son olarak öğretmenlerin sürece dayalı ölçme değerlendirme araçlarının kullanımı ve hazırlanması konusunda daha kapsamlı hizmet içi eğitime ihtiyaçları olduğu saptanmıştır.

Doğan (2010), yeni ilköğretim fen ve teknoloji dersi öğretim programının uygulanması sürecinde karşılaşılan sorunlara ilişkin öğretmen görüşlerini ortaya çıkarmak amacıyla yaptığı çalışmada tarama modelini kullanmıştır. Verilerin elde edilmesinde 69 maddeden oluşan bir anket formu kullanılmıştır. Çalışmanın örneklemini, on dört il merkezinde bulunan yetmiş devlet ilköğretim okulundaki 455 fen ve teknoloji öğretmeni oluşturmuştur. Bu çalışmadan elde edilen sonuçlara göre öğretmenler, etkinliklerin uygulanması için zamanın yetersiz olmasını, öğrencilerin ders dışında birlikte çalışma olanaklarının olmamasını, velilerin öğrencilerin çalışmalarını ilgilenmemelerini, farklı etkinlikler içeren bir dersi planlamanın uzun zaman almasını, sınıfların kalabalıklığını, değerlendirmenin uzun zaman almasını ve yorucu olmasını, sınıfların fiziki durumunun yetersizliğini, uygulamada karşılaşılan sorunlar olarak görmekte-dirler.

Alaz ve Yarar (2009), “Ölçme-değerlendirme sürecinde sınıf öğretmenlerinin tercihleri ve sebepleri” isimli çalışmalarında öğretmenlerinin geleneksel ve sürece dayalı ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanım düzeyleri ve bu düzeye etki eden faktörleri belirlemeyi amaçlamışlardır. Çalışmayı 108 sınıf öğretmeni ile gerçekleştirmişlerdir. Veriler, kişisel bilgilere dair sorular, likert tipi ve açık uçlu sorular olmak üzere üç bölümden oluşan bir ölçekle toplanmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin klasik ölçme-değerlendirme tekniklerini sıklıkla tercih ettikleri görülmüştür. Bu tekniklerden en çok kullanılanın sözlü, çoktan seçmeli sorular, kısa cevaplı maddeler olduğu, sürece dayalı ölçme-değerlendirme tekniklerinden ise en sık kullanılanın performans ödevi, gözlem, drama ve daha sonra performans ödevi olduğu ortaya çıkmıştır. Sınıf mevcutlarının sürece dayalı ölçme-



değerlendirme tekniklerinin kullanımını sınırlandırması elde edilen diğer bir bulgu sonucudur. Ayrıca çalışmada, ölçme-değerlendirme konusunda hizmet içi eğitim kurslarının düzenlenmesi, okulların teknik donanım alt yapısının iyileştirilmesi, sınıf mevcutlarının azaltılması gibi öneriler de yer almıştır.

Bal (2009), “İlköğretim beşinci sınıf matematik öğretiminde uygulanan ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının öğretmen ve öğrenci görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi” isimli araştırmasında, 2005-2006 öğretim yılında uygulanmaya konulan ilköğretim beşinci sınıf matematik öğretim programının sürece dayalı ölçme ve değerlendirme boyutu hakkındaki öğrenci ve öğretmen görüşlerini belirlemeyi ve öğretmen ile öğrencilerin sınıf içi uygulamalarında karşılaştıkları sorunları tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırma nitel ve nicel yöntemlerin birlikte kullanıldığı tarama modelinde bir çalışmadır. Veriler, araştırma kapsamında geliştirilen anket, yarı yapılandırılmış görüşme formları, yapılandırılmamış gözlem aracılığıyla toplanmıştır.

Araştırma bulgularından elde edilen sonuçlar şöyle özetlenebilir:

1) Sınıflarda, ölçme araçlarından gözlem, kısa cevaplı sorular, görüşme ve çoktan cevaplı soruların en sık; proje ödevi, tutum ölçeği, performans görevi, rubrik ve akran değerlendirmesinin ise en az kullanıldığı,

2) Değerlendirme sürecinde, öğretmenler en sık düzeyde; matematik ders süresinin az olması, kalabalık sınıf mevcutları, değerlendirme formlarının doldurulmasının zaman alması, sunum için gerekli sürenin olmaması, ölçme ve değerlendirme konusunda bilgi eksikliği, öğrencilerin sürece dayalı ölçme ve değerlendirmenin amaçlarını tam anlamamaları, öğrencilerin bilgiye hazır ulaşmaları, ödevlerin veliler tarafından yapılması, okul dışında grup ödevinin hazırlanamaması, öğrenciler tarafından değerlendirme formlarının objektif doldurulmaması ve değerlendirme formlarına ilişkin ölçütlerin çok olması gibi nedenlerden ötürü bazı sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra, öğrenciler de çok fazla sayıda performans görevi ve proje ödevi hazırladıklarını, ödevleri hazırlarken gerekli kaynağa ulaşmakta zorlandıklarını ve grup ödevleri için okul dışında görüşemediklerini ifade etmişlerdir. Bu sonuçlar, öğretmen ve öğrencilerin sürece

dayalı ölçme ve değerlendirme yaklaşımları hakkında olumlu görüşlere sahip oldukları ancak uygulama aşamasında bazı sorunlar yaşadıklarını ortaya koymaktadır.

Gök ve Şahin (2009), ilköğretim okullarında görev yapan 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin geleneksel ve yeni değerlendirme yaklaşımlarını kullanmaya ilişkin yeterlik düzeyleri ve öğretmenlerin çoklu olarak bu araçları, değerlendirme sürecinde hangi düzeyde kullandıklarını belirlemek amacıyla yaptıkları çalışmada öğretmenlerin daha çok geleneksel yöntemleri tercih ettiklerini, yeni değerlendirme yaklaşımlarını ise daha az tercih ettiklerini ortaya çıkarmışlardır. Öğretmenler, yeni değerlendirme yaklaşımlarını daha az tercih etme nedeni olarak; yeni değerlendirme yöntemlerinin çok zaman alıcı ve masraflı olmasını, öğrenci sayısı fazla olduğu için yeni yaklaşımları uygulamada problemler yaşamalarını, yeni yaklaşımları uygulama, hazırlama ve puanlama sürecinin çok karmaşık ve zor olduğunu gerekçe göstermişlerdir. Ayrıca öğretmenlerin yeni değerlendirme yaklaşımlarını kullanma konusunda ön öğrenmelerinin eksik olmasından dolayı kullanmada zorlandıkları ve kendilerini yetersiz gördükleri belirlenmiştir.

Kuran ve Kanatlı (2009), “Sürece dayalı ölçme değerlendirme teknikleri konusunda sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin değerlendirilmesi” adlı çalışmasında, sınıf öğretmenlerinin sürece dayalı ölçme ve değerlendirme teknikleri konusunda görüşlerini, bu teknikleri kullanma sıklıklarını ve bu teknikleri kullanmada karşılaştıkları sorunları belirlemeyi amaçlamışlardır. Çalışmanın örneklemini Hatay ili Antakya Merkez İlçesi’nde bulunan 36 ilköğretim okulundaki 4. ve 5. sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Anket tekniği kullanılan bu çalışma betimsel bir araştırmadır. Araştırma sonucunda; öğretmenlerin, sürece dayalı ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanmada sorun yaşadıkları, bu sorunun nedenleri ise zaman, kaynak yetersizliği, sınıf mevcutlarının kalabalık olması, öğrenciler ile velilerin ilgisizliği, öğretmenlerin sürece dayalı ölçme ve değerlendirme konusunda yeterli bilgi sahibi olmamaları ve hizmet içi eğitimin yetersiz olması olarak belirlenmiştir. Araştırma sonucundan elde edilen diğer bir tespite göre öğretmenlerin sürece dayalı ölçme ve değerlendirme yöntemlerinden en çok performans değerlendirme ve proje ödevlerini kullanmakta, bunu ise sırasıyla; portfolyo, kavram

haritası, görüşme, öz değerlendirme ve dereceli puanlama anahtarı takip etmektedir. Ayrıca öğretmenlerin özellikle yapılandırılmış grid hazırlamada ve uygulamada sorun yaşadıklarını belirtmişler ve bunun nedeni olarak da bu teknik hakkında yeterli bilgi sahibi olmamalarını gerekçe göstermişlerdir.

Yalçınkaya (2009), “İkinci kademe sosyal bilgiler öğretim programındaki ölçme ve değerlendirme tekniklerinin incelenmesi ” isimli çalışmasında yenilenen 6. ve 7. sınıf sosyal bilgiler öğretim programındaki sürece dayalı ölçme ve değerlendirme tekniklerinden proje görevi, performans görevi ve öğrenci ürün dosyasının uygulanabilirliğini ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Çalışma betimsel niteliktedir ve tarama modeli kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak görüşme, gözlem, doküman ve anket gibi hem nicel hem nitel çoklu veri toplama teknikleri kullanılmıştır. Araştırmanın nitel boyutuna ilişkin verilerin toplanmasında öğretmen görüşme formu ve öğrenci görüşme formu ile doküman inceleme, nicel boyutuna ilişkin verilerin toplanmasında ise öğretmen anketi kullanılmıştır. Öğretmen görüşme formu 20 öğretmene, öğrenci görüşme formu ise 144 öğrenciye uygulanmıştır. Anket formu ise 108 öğretmene uygulanmıştır. Elde edilen verilere göre sosyal bilgiler öğretmenlerinin sürece dayalı ölçme ve değerlendirme tekniklerinden en çok performans görevi, ders içi performans ve proje görevini; en az ise tanılayıcı dallanmış ağaç tekniği, tutum ölçeği ve poster kullandıkları ortaya çıkmıştır. Sürece dayalı ölçme ve değerlendirme tekniklerinin uygulamasında birtakım sorunlarla karşılaşıldığı görülmüştür. Veli desteğinin az olması, sınıfların kalabalık oluşu, zaman yetersizliği, değerlendirme güclüğü, uygulama ve değerlendirme ölçeklerini hazırlama zorluğu, öğrencilerin isteksiz oluşu, tekniğin karmaşıklığı, ekonomik olmaması-kâğıt israfına yol açması, dosyalama ve saklama güclüğü ile öğrencilerin seviye belirleme sınavına daha çok ağırlık vermesi bu sorunların başında gelmektedir.

Anıl ve Acar (2008), araştırmalarında resmi ve özel okullarda görev yapan ve 2005–2006 öğretim yılında uygulamaya geçen yeni programı uygulayan sınıf öğretmenlerinin öğretim sürecinde ölçme ve değerlendirme boyutunda karşılaştıkları sorunları ortaya koymayı amaçlamışlardır. Araştırmada betimsel yöntem kullanılmıştır. Araştırma, Ankara, İstanbul ve Kütahya illerinde bulunan Milli Eğitim

Bakanlığı'nın resmi ve özel okullarında görev yapan 96 sınıf öğretmeni üzerinde yürütülmüştür. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, sınıf öğretmenlerinin geleneksel ölçme araçlarından çoktan seçmeli testleri, sürece dayalı ölçme araçlarından ise performans görevlerini sıklıkla kullandıkları (ikinci gözlem formu, üçünü öz değerlendirme, dördüncü ürün dosyası, beşinci görüşme yöntemi, altıncı grup ve akran değerlendirme aracı; tutum ölçekleri, kavram haritaları, yapılandırılmış grid en az kullanılan yöntemlerdir), geleneksel ve sürece dayalı ölçme araçları ile ilgili kendilerinin yeteri kadar bilgi sahibi olmadıkları, bu araçlarla değerlendirme yapmanın karmaşık olduğu ve ölçme değerlendirme uzmanına ihtiyaç duydukları, özellikle sürece dayalı ölçme araçlarının kullanımında zaman ve sınıf mevcudu açısından sıkıntı yaşadıkları ve verilen hizmet içi eğitimlerin yeterli olmadığı ve genel olarak değerlendirme sürecinin ekonomik açıdan veli ve öğretmene maddi olarak yük getirdiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Şenel (2008), çalışmasında fen ve teknoloji öğretmenleri için sürece dayalı ölçme ve değerlendirme tekniklerine yönelik bir hizmet içi eğitim programının etkililiğini araştırmıştır. Bu çalışmanın amacı; fen ve teknoloji öğretmenlerine sürece dayalı ölçme ve değerlendirme tekniklerinden; öğrenci ürün dosyası, performans değerlendirme, yapılandırılmış grid ve tanılayıcı dallanmış ağaç ile ilgili olarak bir hizmet içi eğitim kurs programı hazırlamak ve etkililiğini araştırmaktır. Araştırmada veri toplama aracı olarak; anket, mülakat, gözlem, başarı testi, dokümanlar ve araştırmacı günlüklerinden faydalanılmıştır. Araştırma sonucunda; sürece dayalı ölçme-değerlendirme teknikleri ile ilgili hazırlanan hizmet içi eğitim kursunun, kursa katılan öğretmenlerin bilgi ve becerilerinin gelişimine katkıda bulunduğu belirlenmiştir. Ayrıca bazı öğretmenlerin kursta kazandıkları bilgi ve becerilerin birçoğunu öğrenme ortamlarına aktardıkları; fakat analitik rubrik ve yapılandırılmış gridi hazırlama aşamasının zahmetli, zor olması ve zaman gerektirmesi nedeni ile derslerinde kullanmadıkları belirlenmiştir.

Okur (2008), "4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin fen ve teknoloji dersinde kullanılan sürece dayalı ölçme ve değerlendirme tekniklerine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi" isimli araştırmasında fen ve teknoloji dersini veren öğretmenlerin hem sürece dayalı ölçme ve değerlendirme yöntemleri ile ilgili görüşlerini hem de bu

yöntemlerin ne boyutta kullanıldığını ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Araştırmanın evrenini 4. ve 5. sınıf fen ve teknoloji dersi öğretmenleri oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen anket ve yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Elde edilen bulgular neticesinde, öğretmenler tarafından en çok tercih edilen ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin genelde klasik ölçme ve değerlendirme yöntemleri olduğu; sürece dayalı ölçme ve değerlendirme yöntemleri arasından ise projeyi, performans değerlendirmeyi, portfolyo, kavram haritası ve posterlerini sıklıkla kullandıkları ortaya çıkmıştır. Ayrıca sürece dayalı ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin kullanımında en büyük problem zaman yetersizliği ve sınıf mevcudunun fazlalığı olarak belirlenmiştir.

Adanalı (2008), “Sosyal bilgiler eğitiminde sürece dayalı değerlendirme: 5. sınıf sosyal bilgiler eğitiminin sürece dayalı değerlendirme etkinlikleri açısından değerlendirilmesi” isimli araştırmasında hangi sürece dayalı ölçme-değerlendirme etkinliklerinin nasıl kullanıldığı, bu ölçme-değerlendirme etkinliklerinin etkileri, bu konuda karşılaşılan sorunların neler olduğu, öğretmenlerin sorunları gidermek için başvurdukları etkinlikler, öğrencilerde belirlenen öğrenme eksiklikleri ve bunları giderici çalışmaların neler olduğuna ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada betimsel araştırma modellerinden genel tarama yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada hem nitel hem de nicel araştırma yöntemleri kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak nicel araştırma yöntemlerinden anket tekniği uygulanmış, anket verilerinin güvenilirliği için de nitel araştırma yöntemlerinden görüşme tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini, 206 beşinci sınıf öğretmeni ve 547 beşinci sınıf öğrencisi olmak üzere toplam 753 kişiden oluşmaktadır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre öğretmenler sürece dayalı ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkında yeterli eğitimi almamışlardır. Öğretmenler geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntemlerine daha çok yönelmektedirler. Sosyal bilgiler dersinde sürece dayalı ölçme ve değerlendirme etkinlikleri uygulanırken öğretmenlerin birçok güçlüklerle karşılaştıkları tespit edilmiştir. Bu güçlüklerin; zamanın yetersizliği, çevre ve okul olanaklarının yöntemler için uygun olmaması, araç-gereç ve materyal eksiklikleri, ailelerdeki bilgi ve ilgi eksikliği gibi alt yapının hazırlanmasından kaynaklı sorunlar olduğu belirlenmiştir.

Algan (2008)'in, "İlköğretim 6. ve 7. sınıf sosyal bilgiler dersi öğretim programının ölçme ve değerlendirme ögesinin öğretmen görüşleri açısından incelenmesi" adlı çalışmasındaki amaç sosyal bilgiler öğretmenlerinin 2005 sosyal bilgiler öğretim programının ölçme ve değerlendirme ögesi ile ilgili görüşlerini incelemektir. Bu amaç doğrultusunda veri toplamak amacıyla anket ve görüşme formu kullanılmıştır. Çalışma, betimsel bir çalışmadır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular çerçevesinde, öğretmenlerin çoğunun 2005 sosyal bilgiler programı ve onun ölçme ve değerlendirme ögesi ile ilgili yeterli eğitim almadıkları, öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmeye bakış açısının sürece dayalı ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin kullanılmasıyla değiştiği, 2005 programının uygulanması ile birlikte çoktan seçmeli testler, kısa cevaplı maddeler, performans ödevlerini kullandıkları ve öğretmenlerin geleneksel ve sürece dayalı ölçme değerlendirme araçlarını harmanlayarak kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenler ayrıca sürece dayalı ölçme ve değerlendirme araçlarının uygulanmasını olumlu bulduklarını ve sürece dayalı ölçme ve değerlendirme araçlarının uygulanması sonucunda öğrencilerin dersle ilgili tutumlarında olumlu değişiklikler gördüklerini; buna karşın öğrencilerin akademik başarısında olumlu yönde herhangi bir değişikliğin olmadığını belirtmişlerdir. Öğretmenler, öğrencilerde gördükleri olumlu değişiklikleri öğrencilerin derse katılımının artması, kendilerine daha çok güvenmeleri, kendilerini rahatça ifade etmeleri, derse olan sevgilerinin artması, sınavlardan artık korkmamaları şeklinde belirtmişlerdir. Öğretmenler sürece dayalı ölçme ve değerlendirme araçlarını uygulama sırasında bazı sorunlarla karşılaştıklarını belirtmişler ve bu sorunları uygulamanın çok zaman alması nedeniyle zaman sıkıntısı çekmeleri, sınıf mevcutlarının fazla olması nedeniyle ölçme ve değerlendirme araçlarını uygulayamamaları, öğrencilerin kaynaklara ulaşmasının zorluğu, öğrencileri internet kafelere bağımlı hâle getirerek hazırcılığa alıştırmaları ve verilen görevlerin veliler tarafından yapılması olarak belirtmişlerdir.

Aykaç (2007), "İlköğretim sosyal bilgiler dersi eğitim-öğretim programına yönelik öğretmen görüşleri" isimli araştırmasında, 2005-2006'da uygulamaya başlanan sosyal bilgiler dersi programına yönelik öğretmen görüşlerini saptamayı ve bu bulgular ışığında programı değerlendirmeyi amaçlamıştır. Araştırmacı bu amaçla hazırladığı beşli likert türündeki ölçeğini 50 sosyal bilgiler öğretmenine

uygulamıştır. Bu uygulama sonucunda öğrencilerin süreç içerisinde farklı ölçme yöntemleri ile değerlendirilmesinin uygun olduğu, olması gerekenin bu olduğu ancak öğretmenlerin bu konuda yeterli bilgiye sahip olmamalarından ve sınıf mevcutlarının fazla olması nedeniyle programı tam manasıyla uygulamakta sıkıntı yaşadıkları ortaya çıkmıştır.

Gelbal ve Kelecioğlu (2007), “Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkındaki yeterlik algıları ve karşılaştıkları sorunlar” isimli bir araştırma yapmışlardır. Araştırmanın örneklemini, 242 sınıf ve branş öğretmeni oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak kullanılan anket, dört bölümden oluşmuştur. Birinci bölüm kişisel bilgileri, ikinci bölüm ölçme yöntemlerinin kullanım sıklığını, üçüncü bölüm öğretmenlerin bu ölçme yöntemlerine yönelik yeterlilik düzeylerini, dördüncü ve son bölüm öğretmenlerin karşılaştıkları sorunları belirlemeye yönelik maddelerden oluşmaktadır. Bu anket, Ankara merkezinde bulunan ilköğretim okullarının 1.-6. sınıflarında görev yapan 242 sınıf ve branş öğretmenlerine uygulanmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, öğretmenlerin öğrencilerini tanımada ve başarı düzeylerini belirlemede daha çok geleneksel yöntemleri tercih ettikleri, yüz yüze yapılan görüşme ve mülakatları sıklıkla kullandıkları, hiç kullanmadıkları yöntemler arasında ilk sırayı öğrencilerin kendilerini değerlendirmeye yönelik yöntemler olduğu ve bu yöntemlerin, eğitim sisteminde yaygın olarak kullanılmaması ve bu yöntemleri nasıl kullanılacağına ve sonuçlarının nasıl değerlendirileceğine ilişkin yeterince örneğin bulunmaması öğretmenlerin bu alanda güçlük çekmelerinin sebepleri arasında olabileceği ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin en çok kullandıkları, sürece dayalı ölçme ve değerlendirme yöntemleri sıralamasında ilk sırada öğrenci gelişim dosyaları, proje, performans görevi, araştırma kâğıtları ve kavram haritaları, ikinci sırada tutum ölçekleri, akran değerlendirme ve öz değerlendirme olduğu, üçüncü sırada kısa cevaplı testler, çoktan seçmeli testler, doğru yanlış testleri ve yazılı yoklamalar ve son sırada ise sözlü sınavlar, gözlem ve görüşme olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca diğer sonuçlara göre öğretmenlerin ölçme tekniklerinin kullanımı ve hazırlanması konusunda eğitime ihtiyaçları olduğu ve bu konuda birtakım sorunlar yaşandığı, bu sorunların başında sınıfların kalabalık oluşu, zaman yetersizliği ve yöntemlerin hazırlanmasının zorluğu gelmektedir.

Gelbal ve Kelecioğlu (2007b), “Ölçme değerlendirme yöntemlerinin uygulanmasına ilişkin görüşler” isimli çalışmalarında öğretmenlerin sürece dayalı ölçme ve değerlendirme yöntemlerine ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Veri toplama aracı olarak anket kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenler, öz değerlendirme formunun öğrencilerin yeteneklerini keşfetmelerine, güçlü ve zayıf yönlerini tanımlarına yardımcı olduğuna, projenin öğrencilerin inceleme ve araştırma becerilerini geliştirdiğine gözlemin öğrenci performansını değerlendirmede etkili bir yöntem olduğu düşüncelerine katılmaktadırlar.

Sarıer (2007), altıncı sınıf matematik öğretmenlerinin matematik dersi öğretim programına ilişkin görüşlerini tespit etmek amacıyla bir araştırma yapmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak anket kullanılmış ve bu anket 140 matematik öğretmenine uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme alanında zaman sıkıntısı yaşadıkları ve sınıfların kalabalık olmasından dolayı ölçme ve değerlendirmede zorlandıkları ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğretmenlerin, ölçme ve değerlendirmede performans değerlendirmeyi, kısa cevaplı yazılı yoklamaları, proje çalışmalarını, çoktan seçmeli testleri, ürün seçki dosyası ve dönem ödevlerini daha sık kullandıkları, buna karşın kavram haritalarını, posterleri ve drama tekniğini ise daha az kullandıkları tespit edilmiştir.

Erdal (2007), 2005 ilköğretim matematik programının ölçme ve değerlendirme kısmını incelemiş ve çalışmasını 200 sınıf öğretmenin katılımıyla gerçekleştirmiştir. Veri toplama aracı olarak ise anket ve yarı yapılandırılmış görüşme formu düzenlemiştir. Veri analizleri sonucu elde edilen bilgilere göre, sınıf öğretmenlerinin matematik dersinde sırasıyla çoktan seçmeli testleri, yazılı sınavları, performans ödevlerini, ürün seçki dosyalarını ve proje ödevlerini tercih ettikleri görülürken en son sıralarda akran değerlendirme, öz değerlendirme, matematik günlükleri ve kavram haritasını tercih ettikleri görülmüştür. Yine bu veriler sonucunda elde edilen diğer bir bilgiye göre araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunun programda yer alan sürece dayalı ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıklarından bazı ölçme ve değerlendirme



yöntemlerini kullanamadıkları ve bu alanda yeterli eğitim almadıkları tespit edilmiştir.

Ataman (2007), “Benzeşen ve ayrışan yönleriyle 1998 ve 2004 ilköğretim sosyal bilgiler öğretim programlarında (4.-5. sınıflar) ölçme ve değerlendirme yöntem ve teknikleri ve bunlara ilişkin öğretmen görüşleri” adlı araştırmasını sınıf öğretmenlerinin 1998 ve 2004 programlarında kullandıkları ölçme ve değerlendirme yöntem/tekniklerini saptamak, karşılaştırmak, 2004 programından sonra kullanılmaya başlanan yöntem/tekniklerin olumlu olumsuz yönleriyle ilgili öğretmen görüşlerini belirlemek amacıyla yapmıştır. Bu amaç doğrultusunda anket ve görüşme formu geliştirmiştir. Anket formu 318 öğretmene, görüşme formu ise 28 öğretmene uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre, yeni programda yaşanan sıkıntılar sınıfların kalabalık olması, öğretmenlerin bu alanda bilgi eksikliği olması, okulların fiziksel koşullar bakımından yetersiz kalması ve zaman konusunda büyük sıkıntı yaşanması şeklinde sıralanmaktadır. Araştırma verileri sonucunda yeni programın olumlu tarafları olarak; öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenmesi, sorumluluk kazanması, araştırma güçlerinin yükselmesi, derse ilgilerinin, dersteki başarılarının artması, kendini ifade etme ve sorumluluk yönlerinin gelişmesi, öğretmenlerin farklı zekâ türlerindeki öğrencilere hitap edebilmeleri, öğrencileri her yönüyle değerlendirebilmeleri sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın bir diğer sonucu, özel okullarda görev yapan öğretmenlerin yazılı sınavları, kısa cevaplı yazılı sınavları, eşleştirmeli maddeleri, boşluk doldurmalı testleri, performans testleri/ödevlerini, anekdotu (olay kaydı), görüşmeyi, sergilemeyi, dereceleme ölçeğini (rubrik), gösteriyi, kavram haritalarını, araştırma/çalışma kâğıtlarını, kontrol listelerini, projeleri, ilgi ölçeğini, tutum ölçeğini devlet okullarında görev yapan öğretmenlere oranla daha fazla kullandığı görülmüştür. Yine bayan öğretmenlerin erkek öğretmenlere kıyasla yeni programdaki yöntemleri daha fazla kullandıkları ve bu alanda daha fazla bilgi sahibi oldukları ve seminere ihtiyaç duydukları ortaya çıkmıştır.

Erdemir (2007), ilköğretim ikinci kademe öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme tekniklerini etkin kullanabilme yeterliliklerini saptamak amacıyla yaptığı çalışmada, 31 sorudan oluşan bir anket formu hazırlamış ve bu formu 568

öğretmene uygulamıştır. Araştırmanın örneklemini 45 ilköğretim okulunda görev yapan öğretmenler oluşturmuştur. Elde edilen bulgular sonucunda öğretmenlerin önemli bir çoğunluğu mezun oldukları okulda ölçme ve değerlendirme teknikleri hakkında yeterli bilgi almadıklarını belirtmişlerdir. Buna karşın bu öğretmenler öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri okullarda ölçme ve değerlendirme teknikleri ile ilgili konuların tam mânâsıyla verilmesini istemektedirler. Ayrıca öğretmenler değerlendirmeyi, etkinliklerinin amacına ulaşıp ulaşmadığını belirlemek ve öğrencilerin başarı durumlarına bakarak varsa eksikliklerini görüp bunları tamamlamak için kullandıklarını belirtmişlerdir. Yine araştırma sonucuna göre, öğretmenlerin çoğunun ölçme ve değerlendirmenin kurallarına uygun olarak yapılmadığı görüşünde oldukları tespit edilmiştir.

Şeker (2007), 2006-2007 eğitim-öğretim yılında, uygulanmaya yeni başlanan 6. sınıf fen ve teknoloji dersi, öğretim programını öğretmen görüşleri ışığında değerlendirmek amacıyla yaptığı araştırmasında tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma 46 fen ve teknoloji öğretmeni ile yürütülmüştür. Veri toplamak için bu öğretmenlere 55 maddeden oluşan bir anket formu uygulanmış, 21 öğretmenle de yarı yapılandırılmış mülâkatlar gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmede; sözlü sınavları, yazılı sınavları, performans ödevlerini ve kavram haritalarını çoğu zaman kullandıkları; fakat laboratuvar, atölye ve diğer çalışmalar için yapılandırılmış gözlem formunu, proje değerlendirmesini, görsel çalışmaları, drama yöntemini, yapılandırılmış grid yöntemini, portfolyo dosyasını, grup ve akran değerlendirme formunu, öğrenci özdeğerlendirme formunu, tutum ölçeğini ve gözlem formunu yeterince kullanmadıkları, öğretmenlerin çoğunun ölçme ve değerlendirme konusunda hizmet içi eğitime ihtiyaç duydukları tespit edilmiştir. Programı uygulamada; fiziki çevrenin yeterli olmaması ve etkinlikleri yapmak için yeterli malzemenin olmaması, kalabalık sınıf ortamlarının etkinliklerin etkili uygulamasını engellemesi, etkinliklerin her seviyedeki öğrenci gruplarının seviyesine uygun olmaması, programdaki etkinliklerin ileri düzeydeki öğrencilerin ilgi alanlarına hitap etmemesi, kırtasiye işlerinin çok fazla olmasını, programı uygulamada zamanın yeterli olmaması ve özellikle programda ölçme ve değerlendirme ile ilgili yeterli açıklamaların ve örneklerin bulunmaması programın en zayıf yanları olarak belirlenmiştir.

Kabaş (2007), “Portfolyo değerlendirme yönteminin ilköğretim birinci kademedeki uygulanma düzeyi (Sakarya örneği)” isimli çalışmada portfolyo (ürün seçki dosyası) hakkında öğretmen, öğrenci ve veli görüşlerini almıştır. Araştırmasını; 21 okulda görev yapan 287 sınıf öğretmeni ile yürütmüştür. Veri toplama aracı olarak anket ve görüşme tekniği kullanılmıştır. Araştırmada portfolyonun avantajları, dezavantajları ve kullanımında karşılaşılan sorunların tespiti amaçlanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenler portfolyo değerlendirme yöntemini uygulamaktadırlar. Gerek öğretmenler, gerek öğrenciler ve gerekse veliler portfolyo kullanımına olumlu bakmaktadırlar.

Yılmaz (2006), “Yenilenen 5. sınıf matematik programı hakkında öğretmen görüşleri (Sakarya ili örneği)” isimli nitel bir araştırma yapmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak anket kullanılmış ve bu anket Sakarya ilinde ilköğretim okullarının beşinci sınıfında görev yapan 200 öğretmene uygulanmıştır. Uygulanan anketler sonucunda, derste kullanılan kaynakların, araç ve gereçlerin yetersiz olduğu, ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin çok fazla olduğu, bu nedenle öğretmenlerin büyük sıkıntı yaşadığı (özellikle zaman konusunda), ders kitaplarının ve kılavuz kitaplarının karmaşık olduğu, performans ödevlerinin hazırlanmasında masraf şikâyetlerinin çok olduğu, proje ödevlerinin öğrenci seviyesinin üzerinde olduğu, ölçme ve değerlendirmede daha çok geleneksel yöntemlerin kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Kartallıoğlu (2005), “Yeni ilköğretim programlarının uygulandığı pilot okullardaki öğretmenlerin yeni program ve pilot çalışmalar hakkındaki görüşleri” adlı çalışmada sınıf öğretmenlerinin yeni program hakkındaki görüşlerini ele almıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmış, bu form 25 öğretmene uygulanmıştır. Araştırmada yeni programın olumlu yönleri ve olumsuz yönleri olmak üzere iki sonuca ulaşılmıştır. Programın olumlu sonuçları şöyle özetlenebilir:

1. Öğrenci ders içerisinde aktiftir.
2. Öğrencilerin araştırma becerisi ve yaratıcılıkları geliştirilmektedir.

3. Öğrenci merkezlidir.

4. Konular sadeleştirilmiştir.

Programın olumsuz sonuçları ise:

1. Programın vizyonu, içeriği tam olarak anlaşılmamaktadır.

2. Hizmet içi eğitim süre ve içerik olarak yetersiz kalmaktadır.

3. Veliler yeni program hakkında çok fazla bilgi sahibi olamadıklarından, bu programa pek sıcak bakmamaktadırlar.

4. Sürece dayalı ölçme yöntemleri fazla zaman aldığından, kalabalık sınıflarda uygulaması zor olduğundan ve hizmet içi eğitim yetersiz kaldığından öğretmenler tarafından çok fazla tercih edilmemektedir.

Çakan (2004), “Öğretmenlerin ölçme-değerlendirme uygulamaları ve yeterlik düzeyleri: İlk ve ortaöğretim” adlı araştırmasını, ilk ve ortaöğretim kurumlarında görev yapmakta olan öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme uygulamaları bakımından aralarında farklılıkların bulunup bulunmadığını tespit etmek amacıyla yapmıştır. Araştırma, 260’ı ilköğretimde, 244’ü ortaöğretimde görev yapan toplam 504 öğretmen ile yürütülmüştür. Elde edilen verilere göre, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun ölçme ve değerlendirme konusunda kendilerini yetersiz gördükleri ve bu konuda yeterli bilgiye sahip olmadıklarından uygulama aşamasında birçok sorun yaşadıkları ve bu nedenle daha çok geleneksel yöntemleri tercih ettikleri ortaya çıkmıştır. Diğer bir sonuca göre ise, ilköğretim kademesindeki öğretmenlerin ortaöğretim kademesindeki öğretmenlere nazaran kendilerini daha yeterli gördükleri saptanmıştır.

Litaretür taramasında elde edilen yukarıdaki araştırmalarda öğretmenlerin sürece dayalı ölçme ve değerlendirme yöntemlerine sıcak baktıkları ancak uygulamada birtakım sorunlar yaşadıkları için bu yöntemlerden çok geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullandıkları görülmektedir. Öğretmenlerin yaşadıkları sorunların başında sınıfların kalabalık olması, zaman sıkıntısı, sürece dayalı ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları,

yöntemlerin sayıca fazla ve karışık olması, okul imkânlarının ve fiziki şartlarının yetersiz olması, öğretmene, veliye, öğrenciye maddi-manevi ek yük getirmesi ve hizmet içi eğitim kurslarının yetersiz olması gelmektedir. Öğretmenlerin sürece dayalı ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanma sıklıkları değişiklik göstermekle beraber özellikle yapılandırılmış grid ve tanılayıcı dallanmış ağaç yöntemlerinin genellikle tercih edilmediği görülmektedir.

## BÖLÜM III

### YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, araştırmanın evren ve örnekleme, veri toplama araçları ve geliştirilmesi, verilerin elde edilme süreci, verilerin çözümü ve yorumlanması kısımları açıklanmıştır.

#### 3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sürece dayalı ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanabilme durumlarını belirlemek amacıyla yapılan bu araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli geçmişte ya da hâlen var olan bir durumu var olduğu sekliyle betimlemeyi amaçlayan bir yaklaşımdır (Karasar, 2005: 77). Araştırma, tarama modeli kapsamında yer alan literatür tarama ve veri toplama araçları kullanılarak yürütülmüştür. Araştırma konusu, içinde bulunduğu durumla tanımlanmaya çalışılmıştır. Taramaya, konu ile ilgili yapılan bilimsel çalışmalar dâhil edilmiştir. Veri toplama aracı olarak görüşme formu ve üç farklı bölümden oluşan nicel veri toplama aracı kullanılmıştır.

Araştırmada, yalnızca nicel değil nitel yöntem de kullanılmıştır. Bir araştırmanın hem nicel hem nitel verilerle desteklenmesinin araştırmanın güvenilirliğini destekleyeceği ve çapraz kontrollere olanak sağlayacağı düşünülmektedir. Bu nedenle de tarama modeline uygun nicel veri toplama araçları yanında nitel araştırmaya hizmet edebilecek şekilde açık uçlu sorulardan da yararlanılmıştır. Nitel araştırmalar araştırılacak konu, olay, olgu ve algıların ya da konuların doğal ortamdaki durumlarını tespit etmek amacı ile yapılmaktadır ve genel olarak görüşme, gözlem ve doküman çözümlemesi teknikleri kullanılmaktadır (Ekiz, 2003: 62; Yıldırım ve Şimşek, 2005: 39; Kuş, 2003: 77).

### 3.2. EVREN VE ÖRNEKLEM

Bu araştırmanın evrenini 2010-2011 eğitim - öğretim yılında Kırşehir il, ilçe ve köylerinde bulunan toplam 109 ilköğretim okulunun ikinci kademesinde görev yapmakta olan 102 sosyal bilgiler dersi öğretmeni oluşturmaktadır.

Betimleyici türdeki bu çalışmada herhangi bir örneklem seçim yöntemi kullanılmadan evrenin tamamına ulaşılması hedeflenmiş; ancak araştırmaya katılmayı kabul etmeme, araştırmanın yapıldığı tarihlerde okula gelmeme vb. nedenlerle toplam 78 sosyal bilgiler dersi öğretmenine ulaşılabilmiştir (katılım oranı % 76,47). Evrende yer alan öğretmenler ve bu öğretmenlerden araştırmanın gerçekleştirildiği öğretmenlere ait merkez il ve ilçelerde yer alma durumları istatistiği ile araştırmanın çalışma grubunun demografik bilgileri tablo 3.1 ve tablo 3.2'de verilmiştir.

**Tablo 3.1. Çalışma Grubunun Evrenle İlişkili Demografik Bilgiler**

	Öğretmen Sayısı	Çalışmaya Katılan Öğretmen Sayısı	%
Merkez	50	40	81,82
Akpınar	7	5	71,43
Boztepe	5	2	40,00
Akçakent	5	5	100,00
Çiçekdağı	6	5	83,33
Kaman	17	14	82,35
Mucur	12	7	58,33
	102	78	76,47

Tablo 3.1'de görüldüğü üzere çalışma evrenini oluşturan 102 sosyal bilgiler dersi öğretmeninden 78'i çalışmanın örneklemini oluşturmuştur. Merkez ilçede katılım oranı % 81,82, Akpınar ilçesinde katılım oranı % 71,43, Boztepe ilçesinde katılım oranı % 40,00, Akçakent ilçesinde katılım oranı % 100, Çiçekdağı ilçesinde katılım oranı % 83,33, Kaman ilçesinde katılım oranı % 82,35 ve Mucur ilçesinde katılım oranı % 58,33 oranlarında gerçekleşmiştir.

**Tablo 3.2. Çalışma Grubuna Ait Demografik Bilgiler**

	N	%		N	%
<b>Ortalama Sınıf Mevcudunuz</b>			<b>Mezun Olduğunuz Bölüm</b>		
21–30 kişi	30	38,5	Tarih/Tarih Öğretmenliği	33	42,3
31–40 kişi	35	44,9	Coğrafya/Coğrafya Öğretmenliği	13	16,7
41–50 kişi	13	16,7	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	32	41,0
<b>Mezun Olduğunuz Okul</b>			<b>Cinsiyet</b>		
Eğitim Fakültesi	63	80,8	Bay	50	64,1
Fen Edebiyat Fakültesi	15	19,2	Bayan	28	35,9
<b>Mesleki kıdeminiz</b>					
0–5 yıl	16	20,5			
6–10 yıl	25	32,1			
11–15 yıl	26	33,3			
16–20 yıl	6	7,7			
21 yıl ve üzeri	5	6,4			

Tablo 3.2’de görüldüğü üzere örneklem grubundaki öğretmenlerin % 64’ü bay, % 35,9’u bayandır. Öğretmenlerin % 80,8’i eğitim fakültesi mezunu, % 32,1’i 6-10 yıl, % 33,3’ü 11-15 yıl arasında bir mesleki kıdeme sahiptir. Yine öğretmenlerin % 42,3’ü tarih bölümü veya tarih öğretmenliği mezunu iken % 41’, sosyal bilgiler öğretmenliği mezunudur. Ortalama sınıf mevcudu ise 21-30 kişi (% 38,5) ve 31-40 kişi (% 44,9) arasında değişmektedir.

### **3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI**

Bu çalışmada veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen iki farklı veri toplama aracı kullanılarak toplanmıştır. Bu veri toplama araçlarından ilki “Sürece Dayalı Ölçme ve Değerlendirme Yöntemlerini Belirleme Ölçeği (SDÖDYBÖ)”, ikincisi ise “Sürece Dayalı Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri Görüşme Formu (SDÖDYGF)” dur.

#### **Sürece Dayalı Ölçme ve Değerlendirme Yöntemlerini Belirleme Ölçeği (SDÖDYBÖ)**

Araştırma kapsamında kullanılan SDÖDYBÖ, araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Nicel veri toplama aracının geliştirilme sürecinde ilk olarak ilgili



literatür taranmış ve ilköğretim programı çerçevesinde kullanılabilecek sürece dayalı ölçme ve değerlendirme yöntemleri belirlenmiştir. Bu kapsamda 16 farklı sürece dayalı ölçme değerlendirme yöntemi ortaya çıkarılmıştır. Ardından bu yöntemlerin yararlılıkları ve sınırlılıkları tespit edilmiştir. Böylece öğretmenin yöntemleri tercih etmesindeki veya tercih etmemesindeki nedenler belirlenmeye çalışılmıştır. Bu nicel veri toplama aracı üç bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde öğretmenlerin kişisel bilgilerini tespit etmeye yönelik sorular yer almaktadır. İkinci bölümde ise sürece dayalı ölçme değerlendirme yöntemlerini tercih edip/etmediklerini tespit etmeyi amaçlayan, “tercih ediyorum”, “tercih etmiyorum” şeklinde oluşan iki basamaklı form kullanılmıştır. Burada ilk basamakta tercih edip etmediklerini, ikinci basamakta tercih etmelerinin ya da tercih etmemelerinin nedenini tespit etmeyi amaçlayan alt maddeler yer almaktadır. Nicel veri toplama aracının üçüncü bölümünde ise sosyal bilgiler dersi öğretmenlerinin sürece dayalı ölçme ve değerlendirme yöntemlerini ne sıklıkta kullandıklarını tespit etmeyi amaçlayan 5’li likert tipinde bir form yer almıştır. Bu nicel veri toplama aracında öğretmenlere iki tane de soru sorulmuştur. Sorular evet/hayır cevaplamasına uygun olarak oluşturulmuştur. Likert tipi ifadeler ise cevaplayıcıların “Her zaman”, “Sık sık”, “Ara sıra”, “Bazen”, “Hiçbir zaman” şeklinde tepkide bulunmaları istenmiştir. Tezbaşaran (1997: 9)’a göre bunun nedeni her cevaplayıcının, ölçekteki her ifadenin kapsadığı tutum ögesine katılma/katılmama derecesini bildirecek olmasıdır. Bu şekilde oluşturulan nicel veri toplama aracı ilk olarak Ahi Evran Üniversitesi, Eğitim Fakültesinde görev yapmakta olan 9 öğretim üyesine “uygun”, “düzeltip kullanılabilir”, “uygun değil” şeklinde görüş ve değerlendirmelerine sunulmuştur ve gelen dönütler doğrultusunda uzmanların çoğunun ortak olarak “uygun değil” dedikleri 29 madde çıkarılmış, “Düzeltip Kullanılabilir” şeklinde verdikleri maddeler düzeltilmiş, “uygun” görüşü verilen diğer maddeler doğrudan alınmıştır. Uzmanların yaptığı değerlendirmeler kendi kategorileriyle karşılaştırılmıştır. Karşılaştırmalarda görüş birliği ve görüş ayrılığı sayıları tespit edilerek araştırmanın güvenilirliği Miles ve Huberman (1994)’ın formülü ( $Güvenirlik = \frac{\text{görüş birliği}}{\text{görüş birliği} + \text{görüş ayrılığı}}$ ) kullanılarak hesaplanmıştır. Her bir ölçme ve değerlendirme aracı ile ilgili hesaplanan değerlere tablo 3.3. te yer verilmiştir.

**Tablo 3.3. SDÖDYBÖ'yü Oluşturan Maddeler Arasında Değerlendirmeciler Arası Uyum Katsayıları**

		<i>Maddelerin Uyum</i>	<i>Maddelerin Uyum Ort.</i>	<i>Genel Uyum Ort.</i>
<i>Sürece dayalı Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri</i>	Puanlama Ölçekleri	0.80	0.83	0,82
	Tanılayıcı Dallanmış Ağaç	0.78		
	Yapılandırılmış Grid	0.84		
	Kelime İlişkilendirme Testi	0.75		
	Portfolyo	0.82		
	Proje	0.82		
	Performans Değerlendirme	0.84		
	Gözlem	0.84		
	Kontrol Listeleri	0.87		
	Grup Değerlendirme	0.86		
	Akran Değerlendirme	0.84		
	Öz Değerlendirme	0.83		
	Görüşme	0.86		
	Kavram Haritaları	0.85		
	Araştırma/Çalışma Kâğıtları	0.83		
Tutum Ölçekleri	0,83			
	1. Soru	0,89	0,81	
	2. Soru	0,78		
	3. Soru	0,78		

Tablo 3.3. incelendiğinde uzmanlardan gelen dönütler doğrultusunda sürece dayalı ölçme ve değerlendirme yöntemlerinden kelime ilişkilendirme testinde en düşük (0.75) uyum varken, kontrol listelerinde (0.87) en yüksek uyum oluşmuştur. Sürece dayalı ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin genel değerlendirmesinde ise uyum katsayısı 0.83'tür. Üç sorudan oluşan üçüncü bölümde ise uyum katsayısı 0.81'dir. SDÖDYBÖ'yü oluşturan maddeler arasında değerlendirmeçiler arası uyum ise 0.82'dir. Elde edilen bu uyum katsayıları ölçme aracındaki maddelerin değerlendirmeçiler tarafından yüksek güvenilirlikte kullanılabileceğini göstermektedir. Gelen dönütler sonucunda öğretmenlere uygulanacak ölçme ve değerlendirme

yaklaşımlarını belirleme ölçeği başlangıçta 172 maddeden oluşuyorken 29 maddenin çıkarılmasıyla 143 madde olarak son hâlini almıştır. Daha sonra bu nicel veri toplama aracı araştırma kapsamında yer almayan beş öğretmene okutulmuş ve öğretmenlerin anlayamadıkları, araştırmacıya sordukları cümleler yeniden düzenlenmiş ve nicel veri toplama aracına son hâli verilmiştir.

### **Sürece Dayalı Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri Görüşme Formu (SDÖDYGF)**

Araştırmada öğretmenlerden sürece dayalı ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkında daha detaylı bilgi almak için altı açık uçlu sorudan oluşan görüşme formu (SDÖDYGF) kullanılmıştır. Bu görüşme formu araştırmacı tarafından oluşturulmuştur. Bu şekilde oluşturulan form ilk olarak Ahi Evran Üniversitesi, Eğitim Fakültesinde görev yapmakta olan 9 öğretim üyesine “uygun”, “düzeltip kullanılabilir”, “uygun değil” şeklinde görüş ve değerlendirmelerine sunulmuş ve uzmanların yaptığı değerlendirmeler kendi kategorileriyle karşılaştırılmıştır. Karşılaştırmalarda görüş birliği ve görüş ayrılığı sayıları tespit edilerek araştırmacının güvenilirliği Miles ve Huberman (1994)’ın formülü (Güvenirlilik=görüş birliği/görüş birliği+görüş ayrılığı) kullanılarak hesaplanmıştır. Her bir soru ile ilgili hesaplanan değerlere tablo 3.4. te yer verilmiştir.

**Tablo 3.4. SDÖDYGF’yi Oluşturan Maddeler Arasında Değerlendirmeciler Arası Uyum Katsayıları**

		<i>Maddelerin Uyumu</i>	<i>Maddelerin Uyum Ort.</i>
<i>Sorular</i>	1. Soru	0.78	0.89
	2. Soru	1.00	
	3. Soru	1.00	
	4. Soru	0.89	
	5. Soru	0.89	
	6. Soru	0.78	

Tablo 3.4. incelendiğinde uzmanlardan gelen dönütler doğrultusunda sürece dayalı ölçme ve değerlendirme yöntemleri ile ilgili birinci ve altıncı soruda en düşük (0.78) uyum varken, ikinci ve üçüncü sorularda (1.00) en yüksek uyum oluşmuştur. Sürece dayalı ölçme ve değerlendirme yöntemleri ile ilgili soruların genel değerlendirmesinde ise uyum katsayısı 0.89’dur. Elde edilen bu uyum katsayıları

ölçme aracındaki maddelerin değerlendirmeciler tarafından yüksek güvenirlilikte kullanılabilceğini göstermektedir.

Görüşme formunda uzmanlardan gelen öneriler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Soruların öğretmenler tarafından anlaşılabilirliğini kontrol etmek için beş öğretmene okutturulmuş ve öğretmenler tarafından rahat bir şekilde anlaşıldığı tespit edilmiştir. Öğretmenlere görüşme formunda aşağıda verilen sorular sorulmuştur:

1. Sürece dayalı ölçme ve değerlendirme nedir?
2. Sürece dayalı ölçme ve değerlendirme çeşitleri nelerdir?
3. Sürece dayalı ölçme ve değerlendirmede karşılaştığınız sorunlar nelerdir?
4. Sürece dayalı ölçme ve değerlendirmede karşılaştığınız sorunlara çözüm önerileriniz nelerdir?
5. Sürece dayalı ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin sosyal bilgiler dersi öğretmenine getirdiği avantajlar nelerdir?
6. Sürece dayalı ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin sosyal bilgiler dersi öğretmenine getirdiği dezavantajlar nelerdir?

Bütün olarak veri toplama aracına son hâli verildikten sonra, 2010–2011 öğretim yılında öğretmenlere uygulanmıştır. Veri toplama araçlarının uzun olması, öğretmenlerin rahat doldurabilmeleri için ve ilk anda ölçme değerlendirme hakkındaki görüşlerinin tespit edilmesi amacıyla önce “Öğretmen Görüşme Formu” verilmiş, görüşmeden sonra ise aynı öğretmenlere üç bölümden oluşan nicel veri toplama aracı uygulanmıştır.

Öğretmen görüşme formu, bire bir araştırmacı tarafından öğretmenlere uygulanması gerektiğinden sadece merkez okullarda çalışan 39 öğretmene uygulanmış, “Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Sürece Dayalı Ölçme ve Değerlendirme Yöntemlerini Kullanabilme Durumları” isimli form ise il ve ilçede

yer alan okullarda görev yapan sosyal bilgiler dersi öğretmenlerine yine araştırmacı tarafından uygulanmıştır.

### **3.4. VERİLERİN ELDE EDİLME SÜRECİ**

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sürece dayalı ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanabilme durumlarını tespit etmek amacıyla yapılan bu çalışmada nicel ve nitel veriler kullanılmıştır. Nicel veri toplama aracı olarak 3 bölümden ve farklı sorulardan oluşan bir nicel veri toplama aracı, nitel veri toplama aracı olarak ise 6 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Bu formlar uzman görüşleri alındıktan sonra son haline getirilerek nicel veri toplama aracı Kırşehir il ve ilçelerinde görev yapmakta olan 78 sosyal bilgiler dersi öğretmenine, görüşme formu ise Kırşehir ilinde görev yapmakta olan 39 sosyal bilgiler dersi öğretmenine okul idarecileriyle görüşülerek uygulanmıştır.

İlk önce nitel veri toplama aracı uygulanmıştır. Nicel veri toplama aracının uygulanmasına ise nitel veri toplama araçlarının toplanmasından sonra başlanılmıştır. Uygulama öncesinde öğretmenlere bu çalışmanın neden yapıldığı hakkında araştırmacı tarafından bilgi verilmiş ve isimlerinin hiçbir şekilde kullanılmayacağı ifade edilmiştir. Bu yolla öğretmenlerin sorulara daha objektif ve daha samimi cevap vermeleri sağlanmaya çalışılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formunun uygulanması öğretmenlerle birebir genellikle 20 dakikalık teneffüs aralarında (öğretmenler odasında) yapılırken diğer form öğretmenlere verildikten bir hafta sonra geri alınmıştır. Burada amaç öğretmenlerin bu formu sıkılmadan, zamana yayarak doldurmasını sağlayarak çalışmanın geçerliğini ve güvenilirliğini arttırmaktır.

### **3.5. VERİLERİN ANALİZİ**

Araştırmada verilerin analizinde SPSS 15.00 (Statistical Package For Social Sciences) paket programı kullanılmıştır. Araştırmanın amacına uygun olarak, araştırmaya katılan sosyal bilgiler dersi öğretmenlerinin sürece dayalı ölçme değerlendirme yöntemlerini kullanıp kullanmama durumlarını, nedenlerini ve kullanma sıklıklarını tespit etmek amacıyla frekans (f), yüzde (%), ağırlıklı ortalama ( $\bar{X}$ ) ve standart sapma (SD) dağılımları hesaplanmıştır. Bununla birlikte, sosyal

bilgiler dersi öğretmenlerinin sürece dayalı ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanma sıklıklarının kıdeme, mezun olunan bölüme, okutulan sınıfın mevcuduna göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek için Kruskal-Wallis H-Testi, mezun olunan fakülteye göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek için Mann Whitney U-Testi ve sürece dayalı ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanabilme durumları arasında ilişki olup olmadığını tespit etmek için Spearman değerleri hesaplanmıştır.

Nitel verilerin çözümlenmesi betimsel analizlere (doğrudan alıntılara) uygun olarak yapılmıştır. İlk olarak öğretmenlerin verdikleri yanıtlar doğrultusunda ifadeler yazılmış daha sonra, her bir ifadenin hangi sıklıkla tekrar ettiği (frekansı) bulunmuştur. Bu işlem araştırmacının yanında ikinci bir araştırmacı tarafından da yapılmış sonuçlar karşılaştırılmış ve uyuşma oranlarının ortalaması hesaplanmıştır. Bu çalışmada değerlendirmecilerin yaptığı puanlamalara göre nitel veri analizleri için uyuşma oranı 0.74 olarak hesaplanmıştır. Bu değer, nitel veri analizi açısından, değerlendiricilerin üst derecede uyuştuğunu göstermektedir (Şencan, 2005: 485). Verilerin çözümlenmesi sırasında nitel veriler nicelleştirilmiştir. Nitel verilerin nicelleştirilmesindeki temel amaçlar; güvenilirliği arttırmak, yanlılığı azaltmak ve kategoriler arasında karşılaştırmalar yapmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2005: 242-243). Verilerin analizinde, toplamda ne kadar görüş ifade edildiğinin görülmesi açısından toplam frekanslar verilmiştir. Bazı sorularda öğretmenler birden fazla görüş ifade ederken bazı sorularda ise herhangi bir görüş ifade etmemişlerdir. Verilerin yorumlanmasında, öğretmenlere ait görüşler doğrudan aktarılmıştır. Bu aktarmalar sırasında öğretmenlerin isimleri kullanılmamış, kodlanarak verilmiştir. Örneğin; 15-Ö on beşinci öğretmeni simgelemektedir.

Hesaplanan ortalama değerlerin yorumlanmasında kullanılan değerlendirme ölçeğinde grup değer aralığının tespitinde;

$$a = \text{Ranj} / \text{Yapılacak Grup Sayısı}$$

formülü kullanılmıştır (Taşdemir, 2000: 303). Buna göre ölçme ve değerlendirme yöntemlerini belirleme ölçeğindeki maddelerin sınırı aşağıdaki gibidir:

**Tablo 3.5. Ölçme ve Değerlendirme Yöntemlerini Belirleme Ölçeği Maddelerin Puanlandırılması**

Verilen Ağırlık	Nitelik Grupları	Sınırı
5	Her Zaman	4.20–5.00
4	Sık sık	3.40–4.19
3	Ara sıra	2.60–3.39
2	Bazen	1.80–2.59
1	Hiçbir zaman	1.00–1.79

## BÖLÜM IV

### BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde sosyal bilgiler dersi öğretmenlerinin sürece dayalı ölçme ve değerlendirme yöntemlerine yönelik bulgularına ve buna bağlı yorumlara yer verilmiştir. Araştırma verilerinin hem nicel hem de nitel yöntemlerle elde edilmiş olması nedeniyle bu bölümde önce nicel verilere sonra da nitel verilere ait bulgu ve yorumlar ayrı ayrı yer almıştır.

#### 4.1. Nicel Bulgular ve Yorumlar

Bu başlık altında, araştırmanın nicel yöntem kullanılan kısmına ve buna ilişkin alt problemlerin bulgularına ve yorumlarına yer verilmiştir.

##### 4.1.1. Birinci, İkinci ve Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın alt problemlerinden ilk üçü bir tabloda yer alacak şekilde sosyal bilgiler dersi öğretmenlerinin sürece dayalı ölçme ve değerlendirme yöntemlerini tercih etme ve tercih etmeme durumları ile tercih etme ve tercih etmeme nedenleri ile ilgili bulgular ve yorumlar ele alınmıştır.

##### 4.1.1.1. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretmenlerinin Puanlama Ölçeklerini (Rubrik) Ölçme Değerlendirme Yöntemi Olarak Tercih Edip-Etmeme Durumları ve Nedenlerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Sosyal bilgiler dersi öğretmenlerinin puanlama ölçeklerini tercih edip-etmeme durumları ve nedenlerine göre frekans (f) ve yüzde (%) değerleri hesaplanmış ve aşağıdaki tablolar ve yorumlarla açıklanmaya çalışılmıştır:



**Tablo 4.1. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretmenlerinin Puanlama Ölçeklerini (Rubrik) Ölçme Değerlendirme Yöntemi olarak Tercih Edip-Etmeme Durumları ve Nedenleri**

<b>Tercih</b>	<b>f</b>	<b>%</b>	<b>Tercih</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Evet, Tercih Ediyorum	48	61,5	Hayır, Tercih Etmiyorum	30	38,5
<b>Tercih Etme Nedenleri</b>	<b>f</b>	<b>%</b>	<b>Tercih Etmeme Nedenleri</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Öğretmenlerin doğru ve objektif puanlama yapmalarına yardımcı olur	36	46,2	Kalabalık sınıflarda uygulamak zordur	12	15,4
Öğrenciye performansı ile ilgili dönüt verir	14	17,9	Öğretmene maddi, manevi ve zaman açılarından ek yük getirir	10	12,8
Öğretmenlerin puanlama için harcadıkları zamanın azalmasını sağlar	6	7,7	Yöntem hakkında yeterli bilgiye sahip değilim	9	11,5
Saklanabilir ve gerektiğinde tekrar ulaşılabilir	2	2,6	Hazırlaması zor ve uzmanlık gerektirir	5	6,4
			Yöntemin çok fazla faydasının olduğuna inanmıyorum	3	3,8

Tablo 4.1’de görüldüğü üzere öğretmenlerin % 61,5’i puanlama ölçeklerini, ölçme değerlendirme yöntemi olarak tercih ettiğini ifade etmiştir. Öğretmenlerin yaklaşık yarısı (% 46,2), puanlama ölçeklerini, ölçme değerlendirme yöntemi olarak tercih etme nedeni olarak “Öğretmenlerin doğru ve objektif puanlama yapmalarına yardımcı olmasını gösterirken yine öğretmenlerin bir kısmı ise “Öğrenciye performansı ile ilgili dönüt vermesinden dolayı” (17,9) bu yöntemi tercih ettiklerini belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin % 38,5’i ise puanlama ölçeklerini, ölçme değerlendirme yöntemi olarak tercih etmediklerini ifade etmişlerdir. Tercih etmeme nedeni olarak öğretmenlerin %15,4’ü “Kalabalık sınıflarda uygulamak zordur” derken; %12,8’i “Öğretmene maddi, manevi ve zaman açılarından ek yük getirir”; % 11,5’i ise “Yöntem hakkında yeterli bilgiye sahip değilim” ifadesini tercih etmişlerdir.

#### 4.1.1.2. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretmenlerinin Tanılayıcı Dallanmış Ağaç Ölçme Değerlendirme Yöntemi Olarak Tercih Edip-Etmeme Durumları ve Nedenlerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Sosyal bilgiler dersi öğretmenlerinin tanılayıcı dallanmış ağaç yöntemini tercih edip-etmeme durumları ve nedenlerine göre frekans (f) ve yüzde (%) değerleri hesaplanmış ve aşağıdaki tablolar ve yorumlarla açıklanmaya çalışılmıştır.

**Tablo 4.2. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretmenlerinin Tanılayıcı Dallanmış Ağacı Ölçme Değerlendirme Yöntemi olarak Tercih Edip-Etmeme Durumları ve Nedenleri**

<b>Tercih</b>	<b>f</b>	<b>%</b>	<b>Tercih</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Evet, Tercih Ediyorum	31	39,7	Hayır, Tercih Etmeyorum	47	60,3
<b>Tercih Etme Nedenleri</b>	<b>f</b>	<b>%</b>	<b>Tercih Etmeme Nedenleri</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Öğrencilerin yanlış bilgilerini ortaya çıkarır	24	30,8	Yöntem hakkın yeterli bilgiye sahip değilim	23	29,5
Öğrencilerin kararını değiştirme imkânı tanır	6	7,7	Öğretmene maddi, manevi ve zaman açılardan ek yük getirir	15	19,2
			Sentez ve değerlendirme gibi üst düzey öğrenme becerilerini ölçmede yetersizdir	9	11,5
			Öğrenci Tahminle doğru cevabı bulabilir	4	5,1
			Yöntemin çok fazla faydasının olduğuna inanmıyorum	4	5,1

Tablo 4.2’de görüldüğü üzere öğretmenlerin yaklaşık % 40’ı tanılayıcı dallanmış ağacı ölçme değerlendirme yöntemi olarak tercih ettiğini ifade etmiştir. Tercih etme nedeni olarak öğretmenlerin %30,8’i “Öğrencilerin yanlış bilgilerini ortaya çıkarır” derken; % 7,7’si ise “Öğrencilerin kararını değiştirme imkânı tanınmasından dolayı” tercih ettiklerini ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin büyük bir kısmı (% 60,3) tanılayıcı dallanmış ağacı, ölçme değerlendirme yöntemi olarak tercih etmediklerini belirtmişlerdir. Öğretmenler tercih etmeme nedeni olarak en fazla; yöntem hakkında yeterli bilgiye sahip olmamalarını (% 29,5), öğretmene maddi, manevi ve zaman açılardan ek yük getirmesini (% 19,2),

sentez ve değerlendirme gibi üst düzey öğrenme becerilerini ölçmede yetersiz (% 11,5) olması ifadelerini tercih etmişlerdir.

#### 4.1.1.3. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretmenlerinin Yapılandırılmış Gridi Ölçme Değerlendirme Yöntemi Olarak Tercih Edip-Etmeme Durumları ve Nedenlerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Sosyal bilgiler dersi öğretmenlerinin yapılandırılmış grid yöntemini tercih edip-etmeme durumları ve nedenlerine göre frekans (f) ve yüzde (%) değerleri hesaplanmış ve aşağıdaki tablolar ve yorumlarla açıklanmaya çalışılmıştır.

**Tablo 4.3. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretmenlerinin Yapılandırılmış Gridi Ölçme Değerlendirme Yöntemi olarak Tercih Edip-Etmeme Durumları ve Nedenleri**

<b>Tercih</b>	<b>f</b>	<b>%</b>	<b>Tercih</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Evet, Tercih Ediyorum	30	38,5	Hayır, Tercih Etmeyorum	48	61,5
<b>Tercih Etme Nedenleri</b>	<b>f</b>	<b>%</b>	<b>Tercih Etmeme Nedenleri</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Hem görsel hem sözel düşünebilme olanağı sağlar	14	17,9	Yöntem hakkın yeterli bilgiye sahip değilim	29	37,2
Öğrencilerin bilgi eksikliklerini ortaya çıkarır	12	15,4	Öğretmene maddi, manevi ve zaman açılardan ek yük getirir	21	26,9
Öğrencilerin kavram yanlışlarının tespitini sağlar	10	12,8	Yöntemin çok fazla faydasının olduğuna inanmıyorum	3	3,8
Hazırlaması ve uygulaması kolaydır	2	2,6			
Kısa zamanda uygulanabilir	1	1,3			

Tablo 4.3'te görüldüğü üzere öğretmenlerin % 38,5'i yapılandırılmış gridi ölçme değerlendirme yöntemi olarak tercih ettiğini ifade etmiştir. Tercih etme nedeni olarak en fazla; hem görsel hem sözel düşünebilme olanağı sağladığını (%17,9), öğrencilerin bilgi eksikliklerini ortaya çıkardığını (%15,4), öğrencilerin kavram yanlışlarının tespitini sağlamasından dolayı (%12,8), tercih ettiklerini ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin büyük bir kısmı (% 61,5) yapılandırılmış gridi, ölçme değerlendirme yöntemi olarak tercih etmediklerini belirtmişlerdir. Öğretmenler tercih etmeme nedeni olarak en fazla; yöntem hakkında yeterli bilgiye sahip olmamalarını

(% 37,2), öğretmene maddi, manevi ve zaman açılarından ek yük getirmesi (% 26,9) ifadelerini tercih etmişlerdir.

#### 4.1.1.4. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretmenlerinin Kelime İlişkilendirme Testini Ölçme Değerlendirme Yöntemi Olarak Tercih Edip-Etmeme Durumları ve Nedenlerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Sosyal bilgiler dersi öğretmenlerinin kelime ilişkilendirme testi yöntemini tercih edip-etmeme durumları ve nedenlerine göre frekans (f) ve yüzde (%) değerleri hesaplanmış ve aşağıdaki tablolar ve yorumlarla açıklanmaya çalışılmıştır.

**Tablo 4.4. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretmenlerinin Kelime İlişkilendirme Testini Ölçme Değerlendirme Yöntemi olarak Tercih Edip-Etmeme Durumları ve Nedenleri**

<b>Tercih</b>	<b>f</b>	<b>%</b>	<b>Tercih</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Evet, Tercih Ediyorum	48	61,5	Hayır, Tercih Etmiyorum	30	38,5
<b>Tercih Etme Nedenleri</b>	<b>f</b>	<b>%</b>	<b>Tercih Etmeme Nedenleri</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Kısa zamanda uygulanabilir	25	32,1	Öğretmene maddi, manevi ve zaman açılardan ek yük getirir	14	17,9
Hem bireye, hem büyük gruplara kolay uygulanabilir	24	30,8	Yöntem hakkında yeterli bilgiye sahip değilim	11	14,1
Hazırlaması kolaydır	16	20,5	Üst düzey düşünme becerilerinin ölçülmesinde yetersizdir	4	5,1
			Yöntemin çok fazla faydasının olduğuna inanmıyorum	3	3,8
			Hazırlanması uzun zaman alır	2	2,6

Tablo 4.4'te görüldüğü üzere öğretmenlerin büyük bir kısmı (% 61,5) kelime ilişkilendirme testini ölçme değerlendirme yöntemi olarak tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenler tercih etme nedeni olarak kısa zamanda uygulanabilir(% 32,1), hem bireye hem gruplara uygulanabilir (%30,8) ve hazırlanmasının kolay (% 20,5) olması ifadelerini tercih etmişlerdir.

Öğretmenlerin % 38,5'i kelime ilişkilendirme testini ölçme değerlendirme yöntemi olarak tercih etmediklerini ifade etmişlerdir. Tercih etmemelerin nedenini

ise öğretmene maddi, manevi ve zaman açılarından ek yük getirmesi ve yöntem hakkında yeterli bilgiye sahip olmamayı göstermişlerdir.

#### 4.1.1.5. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretmenlerinin Portfolyo Ölçme Değerlendirme Yöntemi Olarak Tercih Edip-Etmeme Durumları ve Nedenlerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Sosyal bilgiler dersi öğretmenlerinin portfolyo yöntemini tercih edip-etmeme durumları ve nedenlerine göre frekans (f) ve yüzde (%) değerleri hesaplanmış ve aşağıdaki tablolar ve yorumlarla açıklanmaya çalışılmıştır.

**Tablo 4.5. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretmenlerinin Portfolyoyu Ölçme Değerlendirme Yöntemi olarak Tercih Edip-Etmeme Durumları ve Nedenleri**

<b>Tercih</b>	<i>f</i>	%	<b>Tercih</b>	<i>f</i>	%
Evet, Tercih Ediyorum	55	70,5	Hayır, Tercih Etmeyorum	23	29,5
<b>Tercih Etme Nedenleri</b>	<i>f</i>	%	<b>Tercih Etmeme Nedenleri</b>	<i>f</i>	%
Öğrencinin gelişimi hakkında bilgi verir	41	52,6	Kalabalık sınıflarda uygulaması zordur	12	15,4
Saklanabilir ve gerektiğinde tekrar ulaşılabilir	9	11,5	Öğretmene maddi, manevi ve zaman açılarından ek yük getirir	6	7,7
Değerlendirmede somut kanıtlar sunar	9	11,5	Sübjektiflik söz konusu olduğundan güvenilirliği düşüktür	4	5,1
Öğrencilerin derse katılımını artırır	4	5,1	Çalışmaların öğrencilerce yapılıp yapılmadığı şüphe yaratabilir	3	3,8
Öğrencilerin yaratıcılığını artırır	3	3,8	Yöntemin çok fazla faydasının olduğuna inanmıyorum	2	2,6
Orijinal ve bol kaynaklı çalışmalar içerir	1	1,3	Saklama koşullarında sıkıntı yaşanabilir	2	2,6
			Yöntem hakkın yeterli bilgiye sahip değilim	2	2,6

Tablo 4.5'te görüldüğü üzere öğretmenlerin büyük bir kısmı (% 70,5) portfolyoyu ölçme değerlendirme yöntemi olarak tercih etmektedir. Öğretmenlerin % 52,6'sı öğrencinin gelişimi hakkında bilgi vermesinden dolayı tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Yine, değerlendirmede somut kanıtlar sunması (% 11,5) ve

saklanabilir ve gerektiğinde tekrar ulaşılabilir olması (% 11,5) öğretmenlerin bu yöntemi tercih etmelerinin nedenleri arasında yer almaktadır.

Öğretmenlerin % 29,5'i ise portfolyoyu ölçme değerlendirme yöntemi olarak tercih etmediğini belirtmiştir. Tercih etmeme nedeni olarak ise, öğretmenler en fazla “Kalabalık sınıflarda uygulaması zordur” (%15,4) ve “Öğretmene maddi, manevi ve zaman açılardan ek yük getirir” (% ,7) ifadesini tercih etmişlerdir.

#### 4.1.1.6. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretmenlerinin Proje Ölçme Değerlendirme Yöntemi Olarak Tercih Edip-Etmeme Durumları ve Nedenlerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Sosyal bilgiler dersi öğretmenlerinin proje yöntemini tercih edip-etmeme durumları ve nedenlerine göre frekans (f) ve yüzde (%) değerleri hesaplanmış ve aşağıdaki tablolar ve yorumlarla açıklanmaya çalışılmıştır.

**Tablo 4.6. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretmenlerinin Projeyi Ölçme Değerlendirme Yöntemi Olarak Tercih Edip-Etmeme Durumları ve Nedenleri**

<b>Tercih</b>	<b>f</b>	<b>%</b>	<b>Tercih</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Evet, Tercih Ediyorum	69	88,5	Hayır, Tercih Etmeyorum	9	11,5
<b>Tercih Etme Nedenleri</b>	<b>f</b>	<b>%</b>	<b>Tercih Etmeme Nedenleri</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Öğrencileri araştırmaya seveder	60	76,9	Öğrencilere ve velilere ek maliyet getirir	6	7,7
Öğrencilerin kendi kendilerine öğrenmelerini sağlar	25	32,1	Çalışmaların öğrencilerce yapılıp yapılmadığı şüphe yaratabilir	3	3,8
Şans başarısı yoktur	3	3,8	Yöntemin çok fazla faydasının olduğuna inanmıyorum	2	2,6
			Sübjektiflik söz konusu olduğundan güvenilirliği düşüktür	1	1,3
			Fiziki şartlar yetersizdir	1	1,3

Tablo 4.6’da görüldüğü üzere öğretmenlerin çoğu (% 88,5) projeyi ölçme değerlendirme yöntemi olarak tercih ettiklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin büyük bir kısmı bu yöntemi tercih etme nedeni olarak “Öğrencileri araştırmaya sevk

eder” (%76,9) ve “Öğrencilerin kendi kendilerine öğrenmelerini sağlar” (32,1) ifadelerini tercih etmişlerdir.

Öğretmenlerin sadece % 11,5’i bu yöntemi ölçme değerlendirme yöntemi olarak tercih etmediklerini ifade etmişlerdir. Tercih etmeme nedeni olarak ise “Öğrencilere ve velilere ek maliyet getirir” (%7,7) ifadesini tercih etmişlerdir.

#### **4.1.1.7. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretmenlerinin Performans Değerlendirme Ölçme Değerlendirme Yöntemi Olarak Tercih Edip-Etmeme Durumları ve Nedenlerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar**

Sosyal bilgiler dersi öğretmenlerinin performans değerlendirme yöntemini tercih edip-etmeme durumları ve nedenlerine göre frekans (f) ve yüzde (%) değerleri hesaplanmış ve aşağıdaki tablolar ve yorumlarla açıklanmaya çalışılmıştır.

**Tablo 4.7. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretmenlerinin Performans Değerlendirmeyi Ölçme Değerlendirme Yöntemi olarak Tercih Edip-Etmeme Durumları ve Nedenleri**

<b>Tercih</b>	<b>f</b>	<b>%</b>	<b>Tercih</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Evet, Tercih Ediyorum	72	92,3	Hayır, Tercih Etmiyorum	6	7,7
<b>Tercih Etme Nedenleri</b>	<b>f</b>	<b>%</b>	<b>Tercih Etmeme Nedenleri</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Öğrencilerin yaratıcılığını artırır	39	50,0	Kalabalık sınıflarda uygulamak zordur	6	7,7
Yazılı sınavların ölçemediği becerileri ölçebilir	25	32,1	Öğretmene maddi, manevi ve zaman açılardan ek yük getirir	2	2,6
Öğrencinin çok yönlü değerlendirilmesini sağlar	14	17,9			
Değerlendirme sürecinde öğrencinin de katılımını sağlar	11	14,1			

Tablo 4.7’de görüldüğü üzere öğretmenlerin tamamına yakını (% 92,3) performans değerlendirmeyi ölçme değerlendirme yöntemi olarak tercih ettiklerini ifade etmişlerdir. Tercih etme nedeni olarak öğretmenlerin yarısı “Öğrencilerin yaratıcılığını artırır”, % 32,1’i ise “Yazılı sınavların ölçemediği becerileri ölçebilir” ifadesini tercih etmişlerdir.

Öğretmenlerin sadece % 7,7'si bu yöntemi ölçme değerlendirme yöntemi olarak tercih etmediklerini ifade etmişlerdir. Tercih etmeme nedeni olarak ise “Kalabalık sınıflarda uygulamak zordur” (%7,7) ifadesini gerekçe göstermişlerdir.

#### 4.1.1.8. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretmenlerinin Gözlem Ölçme Değerlendirme Yöntemi Olarak Tercih Edip-Etmeme Durumları ve Nedenlerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Sosyal bilgiler dersi öğretmenlerinin gözlem yöntemini tercih edip-etmeme durumları ve nedenlerine göre frekans (f) ve yüzde (%) değerleri hesaplanmış ve aşağıdaki tablolar ve yorumlarla açıklanmaya çalışılmıştır.

**Tablo 4.8. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretmenlerinin Gözlemi Ölçme Değerlendirme Yöntemi Olarak Tercih Edip-Etmeme Durumları ve Nedenleri**

<b>Tercih</b>	<b>f</b>	<b>%</b>	<b>Tercih</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Evet, Tercih Ediyorum	67	85,9	Hayır, Tercih Etmiyorum	11	14,1
<b>Tercih Etme Nedenleri</b>	<b>f</b>	<b>%</b>	<b>Tercih Etmeme Nedenleri</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Öğrenciler hakkında doğru ve orijinal bilgi sağlar	34	43,6	Kalabalık sınıflarda uygulamak zordur	9	11,5
Sözel olmayan davranışların ölçümünü sağlar	37	47,4	Sübjektiflik söz konusu olduğundan güvenilirliği düşüktür	2	2,6
Zaman sınırı yoktur	10	12,8			
Ekonomiktir	2	2,6			

Tablo 4.8’de görüldüğü üzere öğretmenlerin çoğu (% 85,9) gözlemi ölçme değerlendirme yöntemi olarak tercih etmektedir. Tercih etme nedeni olarak öğretmenlerin yaklaşık yarısı “Sözel olmayan davranışların ölçümünü sağlar” (47,4) ve “Zaman sınırı yoktur” (43,6) ifadesini tercih etmişlerdir.

Öğretmenlerin % 14,1’i ise gözlemi ölçme değerlendirme yöntemi olarak tercih etmemektedir. Tercih etmeme nedeni olarak ise “Kalabalık sınıflarda uygulamak zordur ifadesi”ni göstermişlerdir.



#### 4.1.1.9. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretmenlerinin Kontrol Listesi Değerlendirme Yöntemi Olarak Tercih Edip-Etmeme Durumları ve Nedenlerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Sosyal bilgiler dersi öğretmenlerinin kontrol listesi yöntemini tercih edip-etmeme durumları ve nedenlerine göre frekans (f) ve yüzde (%) değerleri hesaplanmış ve aşağıdaki tablolar ve yorumlarla açıklanmaya çalışılmıştır.

**Tablo 4.9. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretmenlerinin Kontrol Listesini Ölçme Değerlendirme Yöntemi olarak Tercih Edip-Etmeme Durumları ve Nedenleri**

<b>Tercih</b>	<b>f</b>	<b>%</b>	<b>Tercih</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Evet, Tercih Ediyorum	33	42,3	Hayır, Tercih Etmeyorum	45	57,7
<b>Tercih Etme Nedenleri</b>	<b>f</b>	<b>%</b>	<b>Tercih Etmeme Nedenleri</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Öğretmenlere gerekli planlamalar yapmalarını sağlar	17	21,8	Öğretmene maddi, manevi ve zaman açılarından ek yük getirir	15	19,2
Karmaşık davranışları ölçmeye uygundur	11	14,1	Yöntem hakkında yeterli bilgiye sahip değilim	13	16,7
Performansın en önemli ve gözlenebilir yanlarını gösterir	10	12,8	Yöntemin çok fazla faydasının olduğuna inanmıyorum	9	11,5
Daha çok psikomotor becerilerinin ölçümünde kullanılır	3	3,8	Davranışın niteliği, düzeyi hakkında bilgi vermez	5	6,4
			Sınırlı puanlama yapılıır	4	5,1
			Performans süreci kaydedilmez	3	3,8

Tablo 4.9’da görüldüğü üzere öğretmenlerin % 42,3’ü kontrol listesini ölçme değerlendirme yöntemi olarak tercih etmektedir. Tercih etme nedeni olarak, öğretmenlerin 21,8’i “Öğretmenlere gerekli planlamalar yapmalarını sağlar. % 14,1’i ise “Karmaşık davranışları ölçmeye uygundur” ifadelerini göstermişlerdir.

Öğretmenlerin % 57,7’si kontrol listesini ölçme değerlendirme yöntemi olarak tercih etmemektedir. Tercih etmemelerindeki temel neden ise; “Öğretmene maddi, manevi ve zaman açılarından ek yük getirir” (%19,2) ve “Yöntem hakkında

yeterli bilgiye sahip değilim” (%16,7) ifadeleridir. Öğretmenlerin %11,5’i ise bu yöntemin çok fazla faydasının olduğunu düşünmemektedir.

#### 4.1.1.10. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretmenlerinin Grup Değerlendirme Ölçme Değerlendirme Yöntemi Olarak Tercih Edip-Etmeme Durumları ve Nedenlerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Sosyal bilgiler dersi öğretmenlerinin grup değerlendirme yöntemini tercih edip-etmeme durumları ve nedenlerine göre frekans (f) ve yüzde (%) değerleri hesaplanmış ve aşağıdaki tablolar ve yorumlarla açıklanmaya çalışılmıştır.

**Tablo 4.10. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretmenlerinin Grup Değerlendirmeyi Ölçme Değerlendirme Yöntemi olarak Tercih Edip-Etmeme Durumları ve Nedenleri**

<b>Tercih</b>	<i>f</i>	%	<b>Tercih</b>	<i>f</i>	%
Evet, Tercih Ediyorum	50	64,1	Hayır, Tercih Etmiyorum	28	35,9
<b>Tercih Etme Nedenleri</b>	<i>f</i>	%	<b>Tercih Etmeme Nedenleri</b>	<i>f</i>	%
Öğrencilere sorumluluk bilinci kazandırır	31	39,7	Yöntemin çok fazla faydasının olduğuna inanmıyorum	22	28,2
Öğrencilere birlikte çalışma alışkanlığı kazandırır	21	26,9	Öğretmene maddi, manevi ve zaman açılardan ek yük getirir	9	11,5
Öğrencilerin birbirlerinden öğrenmelerini sağlar	13	16,7	Disiplin sorunları yaşanabilir	2	2,6
Öğrencilerin demokratik tutum kazanmalarını sağlar	4	5,1	Rekabete dayalı bir ortam oluşabilir	1	1,3
			Yöntem hakkında yeterli bilgiye sahip değilim	1	1,3

Tablo 10’da görüldüğü üzere öğretmenlerin % 64,1’i grup değerlendirmeyi ölçme değerlendirme yöntemi olarak tercih etmektedir. “Öğrencilere sorumluluk bilinci kazandırır” (%39,7), “Öğrencilere birlikte çalışma alışkanlığı kazandırır”

(%26,9) ve “Öğrencilerin birbirlerinden öğrenmelerini sağlar” (%16,7) ifadeleri öğretmenlerin bu yöntemi tercih etmelerindeki en sık tekrarlanan ifadelerdir.

Öğretmenlerin % 35,9’u grup değerlendirmeyi ölçme değerlendirme yöntemi olarak tercih etmemektedir. Öğretmenler, “Yöntemin çok fazla faydasının olduğuna inanmıyorum” (%28,2) ve “Öğretmene maddi, manevi ve zaman açılardan ek yük getirir” (%11,5) ifadelerini tercih etmemelerindeki asıl nedenler olarak göstermişlerdir.

#### 4.1.1.11. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretmenlerinin Akran Değerlendirme Ölçme Değerlendirme Yöntemi Olarak Tercih Edip-Etmeme Durumları ve Nedenlerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Sosyal bilgiler dersi öğretmenlerinin akran değerlendirme yöntemini tercih edip-etmeme durumları ve nedenlerine göre frekans (f) ve yüzde (%) değerleri hesaplanmış ve aşağıdaki tablolar ve yorumlarla açıklanmaya çalışılmıştır.

**Tablo 4.11. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretmenlerinin Akran Değerlendirmeyi Ölçme Değerlendirme Yöntemi olarak Tercih Edip-Etmeme Durumları ve Nedenleri**

<b>Tercih</b>	<b>f</b>	<b>%</b>	<b>Tercih</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Evet, Tercih Ediyorum	29	37,2	Hayır, Tercih Etmiyorum	49	62,8
<b>Tercih Etme Nedenleri</b>	<b>f</b>	<b>%</b>	<b>Tercih Etmeme Nedenleri</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Öğrencilerin birbirlerinin güçlü ve zayıf yönlerini görmelerini sağlar	19	24,4	Subjektiflik söz konusu olduğundan geçerliliği ve güvenilirliği düşüktür	22	28,2
Öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirir	9	11,5	Yöntemin çok fazla faydasının olduğuna inanmıyorum	21	26,9
Öğrencilerin değerlendirme becerisini geliştirir	8	10,3	Öğretmene maddi, manevi ve zaman açılardan ek yük getirir	13	16,7
Öğrencilerde iletişim becerilerini geliştirir	3	3,8	Öğrenciler birbirleriyle tartışıp, birbirlerini kırabilirler	1	1,3
Öğrencilerde yardımlaşma becerilerini geliştirir	3	3,8			

Tablo 4.11’de görüldüğü üzere öğretmenlerin % 37,2’si akran değerlendirmeyi ölçme değerlendirme yöntemi olarak tercih etmektedir. Öğretmenlerin yaklaşık dörtte biri tercih etme nedeni olarak; “Öğrencilerin birbirlerinin güçlü ve zayıf yönlerini görmelerini sağlar” (% 24,4), % 11,5’i ise “Öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirir” ifadelerini tercih etmişlerdir.

Öğretmenlerin % 62,8’i akran değerlendirmeyi ölçme değerlendirme yöntemi olarak tercih etmemektedir. Öğretmenler, “Subjektiflik söz konusu olduğundan geçerliliği ve güvenilirliği düşüktür ” (% 28,2) ve “Yöntemin çok fazla faydasının olduğuna inanmıyorum” (% 26,9) ifadelerini tercih etmemelerindeki asıl nedenler olarak göstermişlerdir. Öğretmenlerin % 16,7’si ise “Öğretmene maddi, manevi ve zaman açılarından ek yük getirir” ifadesini tercih etmiştir.

#### 4.1.1.12. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretmenlerinin Öz Değerlendirme Ölçme Değerlendirme Yöntemi Olarak Tercih Edip-Etmeme Durumları ve Nedenlerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Sosyal bilgiler dersi öğretmenlerinin öz değerlendirme yöntemini tercih edip-etmeme durumları ve nedenlerine göre frekans (f) ve yüzde (%) değerleri hesaplanmış ve aşağıdaki tablolar ve yorumlarla açıklanmaya çalışılmıştır.

**Tablo 4.12. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretmenlerinin Öz Değerlendirmeyi Ölçme Değerlendirme Yöntemi olarak Tercih Edip-Etmeme Durumları ve Nedenleri**

<b>Tercih</b>	<i>f</i>	%	<b>Tercih</b>	<i>f</i>	%
Evet, Tercih Ediyorum	48	61,5	Hayır, Tercih Etmiyorum	30	38,5
<b>Tercih Etme Nedenleri</b>	<i>f</i>	%	<b>Tercih Etmeme Nedenleri</b>	<i>f</i>	%
Öğrencilerin güçlü ve zayıf yanlarını tanımlarını sağlar	32	41,0	Yöntemin çok fazla faydasının olduğuna inanmıyorum	15	19,2
Öğrencinin kendisine karşı öz eleştiri yapma becerisini geliştirir	25	32,1	Öğretmene maddi, manevi ve zaman açılarından ek yük getirir	10	12,8
Öğrencinin sürece etkin katılımını sağlar	7	9,0	Subjektiflik söz konusu olduğundan geçerliliği ve güvenilirliği düşüktür	8	10,3

Tablo 4.12’de görüldüğü üzere öğretmenlerin % 61,5’i öz değerlendirmeyi ölçme değerlendirme yöntemi olarak tercih etmektedir. Tercih etme nedeni olarak en sık “Öğrencilerin güçlü ve zayıf yanlarını tanımlarını sağlar” (%41) ve “Öğrencinin kendisine karşı öz eleştiri yapma becerisini geliştirir” (%32,1) ifadelerini tercih etmişlerdir.

Öğretmenlerin % 38,5’i ise öz değerlendirmeyi ölçme değerlendirme yöntemi olarak tercih etmemektedir. Öğretmenlerin % 19,2’si “Yöntemin çok fazla faydasının olduğuna inanmıyorum”, % 12,8’i ise “Öğretmene maddi, manevi ve zaman açılarından ek yük getirir” düşüncesindedir.

#### 4.1.1.13. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretmenlerinin Görüşme Ölçme Değerlendirme Yöntemi Olarak Tercih Edip-Etmeme Durumları ve Nedenlerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Sosyal bilgiler dersi öğretmenlerinin görüşme yöntemini tercih edip-etmeme durumları ve nedenlerine göre frekans (f) ve yüzde (%) değerleri hesaplanmış ve aşağıdaki tablolar ve yorumlarla açıklanmaya çalışılmıştır.

**Tablo 4.13. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretmenlerinin Görüşmeyi Ölçme Değerlendirme Yöntemi Olarak Tercih Edip-Etmeme Durumları ve Nedenleri**

<b>Tercih</b>	<b>f</b>	<b>%</b>	<b>Tercih</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Evet, Tercih Ediyorum	63	80,8	Hayır, Tercih Etmeyorum	15	19,2
<b>Tercih Etme Nedenleri</b>	<b>f</b>	<b>%</b>	<b>Tercih Etmeme Nedenleri</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Detaylı bilgi edinme imkânı sağlar	43	55,1	Kalabalık sınıflarda uygulamak zordur	13	16,7
Öğretmenle öğrenciye daha samimi bir ortam yaratır	36	46,2	Hazırlanması, uygulanması ve değerlendirmesi zor ve zaman alıcıdır	3	3,8
			Öğretmene maddi, manevi ve zaman açılarından ek yük getirir	1	1,3

Tablo 4.13’te görüldüğü üzere öğretmenlerin % 80,8’i görüşmeyi ölçme değerlendirme yöntemi olarak tercih etmektedir. Tercih etme nedeni olarak “Detaylı bilgi edinme imkânı sağlar” (% 55’1) ve “Öğretmenle öğrenciye daha samimi bir ortam yaratır” (% 46,2) ifadelerini tercih etmişlerdir.

Öğretmenlerin % 19,2'si ise görüşmeyi ölçme değerlendirme yöntemi olarak tercih etmemektedir. “Kalabalık sınıflarda uygulamak zordur” (16,7) ifadesi öğretmenlerin tercih etmemelerinde en sık tekrarlanan nedendir.

#### 4.1.1.14. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretmenlerinin Kavram Haritaları Ölçme Değerlendirme Yöntemi Olarak Tercih Edip-Etmeme Durumları ve Nedenlerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Sosyal bilgiler dersi öğretmenlerinin kavram haritaları yöntemini tercih edip-etmeme durumları ve nedenlerine göre frekans (f) ve yüzde (%) değerleri hesaplanmış ve aşağıdaki tablolar ve yorumlarla açıklanmaya çalışılmıştır.

**Tablo 4.14. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretmenlerinin Kavram Haritalarını Ölçme Değerlendirme Yöntemi olarak Tercih Edip-Etmeme Durumları ve Nedenleri**

<b>Tercih</b>	<b>f</b>	<b>%</b>	<b>Tercih</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Evet, Tercih Ediyorum	76	97,4	Hayır, Tercih Etmiyorum	2	2,6
<b>Tercih Etme Nedenleri</b>	<b>f</b>	<b>%</b>	<b>Tercih Etmeme Nedenleri</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Öğrencinin nasıl öğrenebileceğini öğrenmesine yardımcı olur	39	50,0	Yöntemin çok fazla faydasının olduğuna inanmıyorum	1	1,3
Öğrencilerin kavram yanılgılarını ortaya koyar	33	42,3	Yöntem hakkında yeterli bilgiye sahip değilim	1	1,3
Öğrencilerin ezberci olmalarını engeller	31	39,7			
Görsel hafızaya hitap eder	16	20,5			
Hazırlanması kolaydır	4	5,1			
Puanlama kolaydır	1	1,3			

Tablo 4.14'te görüldüğü üzere öğretmenlerin tamamına yakın bir kısmı (% 97,4) kavram haritalarını ölçme değerlendirme yöntemi olarak tercih etmektedir. Tercih etme nedeni olarak en sık “Öğrencinin nasıl öğrenebileceğini öğrenmesine yardımcı olur” (%50), “Öğrencilerin kavram yanılgılarını ortaya koyar” (%42,3) ve “Öğrencilerin ezberci olmalarını engeller” (39,7) ifadelerini tercih etmişlerdir.

Öğretmenlerin sadece % 2,6'sı ise kavram haritalarını ölçme değerlendirme yöntemi olarak tercih etmediğini ifade etmiştir.

#### 4.1.1.15. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretmenlerinin Araştırma/Çalışma Kâğıtları Ölçme Değerlendirme Yöntemi Olarak Tercih Edip-Etmeme Durumları ve Nedenlerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Sosyal bilgiler dersi öğretmenlerinin araştırma/çalışma kâğıtları yöntemini tercih edip-etmeme durumları ve nedenlerine göre frekans (f) ve yüzde (%) değerleri hesaplanmış ve aşağıdaki tablolar ve yorumlarla açıklanmaya çalışılmıştır.

**Tablo 4.15. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretmenlerinin Araştırma/Çalışma Kâğıtlarını Ölçme Değerlendirme Yöntemi Olarak Tercih Edip-Etmeme Durumları ve Nedenleri**

<b>Tercih</b>	<b>f</b>	<b>%</b>	<b>Tercih</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Evet, Tercih Ediyorum	56	71,8	Hayır, Tercih Etmiyorum	22	28,2
<b>Tercih Etme Nedenleri</b>	<b>f</b>	<b>%</b>	<b>Tercih Etmeme Nedenleri</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Öğrencilere araştırma becerisi kazandırır	41	52,6	Öğretmene maddi, manevi ve zaman açılardan ek yük getirir	11	14,1
Öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini geliştirir	19	24,4	Olanaklar yetersizdir	7	9,0
Saklanabildiği ve gerektiğinde tekrar ulaşılabilir	10	12,8	Yöntem hakkında yeterli bilgiye sahip değilim	2	2,6
			Sübjektiflik söz konusu olduğundan geçerliliği ve güvenilirliği düşüktür	2	2,6
			Yöntemin çok fazla faydasının olduğuna inanmıyorum	1	1,3

Tablo 4.15'te görüldüğü üzere öğretmenlerin % 71,8'i araştırma/çalışma kâğıtlarını ölçme değerlendirme yöntemi olarak tercih etmektedir. Tercih etme nedeni olarak en sık "Öğrencilere araştırma becerisi kazandırır" (% 52,6) ve "Öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini geliştirir (% 24,4) ifadelerini tercih etmişlerdir.

Öğretmenlerin % 28,8'i ise araştırma/çalışma kâğıtlarını ölçme değerlendirme yöntemi olarak tercih etmediklerini ifade etmiştir. “Öğretmene maddi, manevi ve zaman açılardan ek yük getirir” (%14,1) ve “Olanaklar yetersizdir” (%9) ifadeleri öğretmenlerin bu yöntemi tercih etmemelerindeki en sık tekrarlanan ifadelerdir.

#### 4.1.1.16. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretmenlerinin Tutum Ölçeklerini Ölçme Değerlendirme Yöntemi Olarak Tercih Edip-Etmeme Durumları ve Nedenlerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Sosyal bilgiler dersi öğretmenlerinin tutum ölçeklerini yöntemini tercih edip-etmeme durumları ve nedenlerine göre frekans (f) ve yüzde (%) değerleri hesaplanmış ve aşağıdaki tablolar ve yorumlarla açıklanmaya çalışılmıştır.

**Tablo 4.16. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretmenlerinin Tutum Ölçeğini Ölçme Değerlendirme Yöntemi Olarak Tercih Edip-Etmeme Durumları ve Nedenleri**

<b>Tercih</b>	<i>f</i>	%	<b>Tercih</b>	<i>f</i>	%
Evet, Tercih Ediyorum	52	66,7	Hayır, Tercih Etmiyorum	26	33,3
<b>Tercih Etme Nedenleri</b>	<i>f</i>	%	<b>Tercih Etmeme Nedenleri</b>	<i>f</i>	%
Öğrencilerin ilgileri ve değerleri hakkında bilgi sağlar	22	28,2	Sübjektiflik söz konusu olduğundan geçerliliği ve güvenilirliği düşüktür	19	24,4
Öğrencilerin yönlendirilmesine olanak verir	21	26,9	Kalabalık sınıflarda uygulamak zordur	9	11,5
			Hazırlanması, uygulanması ve değerlendirmesi zor ve zaman alıcıdır	7	9,0
			Öğretmene maddi, manevi ve zaman açılardan ek yük getirir	4	5,1

Tablo 4.16’da görüldüğü üzere öğretmenlerin % 66,7’si tutum ölçeklerini ölçme ve değerlendirme yöntemi olarak tercih etmektedir. Tercih etme nedeni olarak “Öğrencilerin ilgileri hakkında bilgi sağlar” (%28,2) ve “Öğrencilerin yönlendirilmesine olanak verir” (%26,9) ifadelerini tercih etmişlerdir.

Öğretmenlerin % 33,3’ü ise tutum ölçeğini ölçme ve değerlendirme yöntemi olarak tercih etmemektedir. “Sübjektiflik söz konusu olduğundan geçerliliği ve



güvenilirliği düşüktür” (% 24,4) ifadesi öğretmenlerin tercih etmemelerindeki en sık tekrarlanan nedendir.

#### **4.1.2. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar**

Araştırmanın alt problemlerinden, sosyal bilgiler dersi öğretmenlerinin sürece dayalı ölçme ve değerlendirme konusunda seminere katılma durumları ile ilgili bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir.

##### **4.1.2.1. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Konusunda Seminere Katılma Durumlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar**

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme konusunda seminere katılma durumları göre frekans (f) ve yüzde (%) değerleri hesaplanmış ve aşağıdaki tablolar ve yorumlarla açıklanmaya çalışılmıştır.

**Tablo 4.17. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme konusunda Seminere Katılma Durumları**

<b>Seminere Katılma Durumu</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Evet, Katıldım	68	87,2
Hayır, Katılmadım	10	12,8

Tablo 4.17 incelendiğinde öğretmenlerin % 87,2’si ölçme değerlendirme konusunda seminere katıldığını ifade ederken % 12,8’i ise seminere katılmadığını ifade etmiştir.

#### **4.1.3. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar**

Araştırmanın alt problemlerinden, sosyal bilgiler dersi öğretmenlerinin sürece dayalı ölçme ve değerlendirme konusunda eğitime ihtiyaç duyma durumları ile ilgili bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir.

#### 4.1.3.1. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Konusunda Eğitime İhtiyaç Duyma Durumlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Sosyal bilgiler dersi öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme konusunda eğitime ihtiyaç duyma durumlarına göre frekans (f) ve yüzde (%) değerleri hesaplanmış ve aşağıdaki tablolar ve yorumlarla açıklanmaya çalışılmıştır.

**Tablo 4.18. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme konusunda Eğitime ihtiyaç Duyma Durumları ve Nedenleri**

İhtiyaç	f	%	İhtiyaç	f	%
Evet, İhtiyaç duyuyorum	31	39,7	Hayır, İhtiyaç Duymuyorum	47	60,3
İhtiyaç Duyma Nedenleri	f	%			
Çünkü ölçme ve değerlendirme konusunda aldığım eğitim yetersizdi.	19	24,4			
Çünkü ölçme ve değerlendirme konusunda problemler yaşıyorum.	9	11,5			

Tablo 4.18 incelendiğinde öğretmenlerin % 39,7'si ölçme değerlendirme konusunda eğitime ihtiyaç duyduğunu ifade etmiştir. İhtiyaç duyma nedeni olarak öğretmenlerin % 24,4'ü “Çünkü ölçme ve değerlendirme konusunda aldığım eğitim yetersizdi.” ve % 11,5'i “Ölçme ve değerlendirme konusunda problemler yaşıyorum.” ifadelerini belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin % 60,3'ü ise ölçme değerlendirme konusunda eğitime ihtiyaç duymadığını ifade etmiştir.

#### 4.1.4. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın alt problemlerinden, sosyal bilgiler dersi öğretmenlerinin sürece dayalı ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanma sıklıkları ve bu durumun öğretmenlerin kıdemleri, okutulan sınıfın mevcudu ve mezun oldukları fakülteleri arasında ilişki ile ilgili bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir.

#### 4.1.4.1. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretmenlerinin Sürece Dayalı Ölçme ve Değerlendirme Yöntemlerini Kullanma Sıklıkları Durumlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Sosyal bilgiler dersi öğretmenlerinin sürece dayalı ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanma sıklıkları durumlarına göre frekans (f) ve yüzde (%) değerleri hesaplanmış ve aşağıdaki tablolar ve yorumlarla açıklanmaya çalışılmıştır.

**Tablo 4.19. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretmenlerinin Sürece Dayalı Ölçme ve Değerlendirme Yöntemlerini Kullanma Sıklıkları**

Maddeler	Her zaman		Sık sık		Ara Sıra		Bazen		Hiçbir Zaman		$\bar{X}$	SD
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
Performans Değerlendirme	26	33,3	27	34,6	16	20,5	2	2,6	7	9,0	3,81	1,20
Kavram Haritaları	21	26,9	29	37,2	16	20,5	8	10,3	4	5,1	3,71	1,13
Proje	24	30,8	17	21,8	27	34,6	2	2,6	8	10,3	3,60	1,24
Gözlem	19	24,4	26	33,3	15	19,2	6	7,7	12	15,4	3,44	1,35
Tutum	9	11,5	17	21,8	15	19,2	18	23,1	19	24,4	3,38	1,36
Görüşme	14	17,9	18	23,1	22	28,2	6	7,7	18	23,1	3,05	1,40
Portfolyo	12	15,4	23	29,5	18	23,1	5	6,4	20	25,6	3,03	1,42
Araştırma Çalışma Kâğıtları	9	11,5	17	21,8	15	19,2	18	23,1	19	24,4	2,73	1,35
Öz Değerlendirme	9	11,5	16	20,5	15	19,2	16	20,5	22	28,2	2,67	1,38
Puanlama ölçekleri	4	5,1	18	23,1	15	19,2	12	15,4	29	37,2	2,44	1,33
Grup Değerlendirme	3	3,8	9	11,5	23	29,5	20	25,6	23	29,5	2,35	1,14
Kelime İlişkilendirme Testi	4	5,1	6	7,7	24	30,8	15	19,2	29	37,2	2,24	1,19
Kontrol Listesi	8	10,3	10	12,8	14	17,9	6	7,7	40	51,3	2,23	1,45
Akran Değerlendirme	1	1,3	9	11,5	14	17,9	9	11,5	45	57,7	1,87	1,15
Tanılayıcı Dallanmış Ağaç	2	2,6	4	5,1	9	11,5	17	21,8	46	59,0	1,71	1,03
Yapılandırılmış Grid	2	2,6	5	6,4	11	14,1	11	14,1	49	62,8	1,67	1,03

Tablo 4.19 bulgularına göre sosyal bilgiler öğretmenlerinin sürece dayalı ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanma sıklıkları incelendiğinde; sosyal bilgiler öğretmenlerinin performans değerlendirme ( $\bar{X}=3,81$ ), kavram haritaları ( $\bar{X}=3,71$ ), proje ( $\bar{X}=3,60$ ) ve gözlemi ( $\bar{X}=3,44$ ), “sık sık”; tutum ( $\bar{X}=3,38$ ), görüşme ( $\bar{X}=3,05$ ), portfolyo ( $\bar{X}=3,03$ ), araştırma çalışma kâğıtları ( $\bar{X}=2,73$ ) ve öz değerlendirmeyi ( $\bar{X}=2,67$ ) “ara sıra”; puanlama ölçekleri ( $\bar{X}=2,44$ ), grup değerlendirme ( $\bar{X}=2,35$ ), kelime ilişkilendirme testi ( $\bar{X}=2,24$ ), kontrol listesi ( $\bar{X}=2,23$ ) ve akran değerlendirmeyi ( $\bar{X}=1,87$ ) “bazen” kullandıkları ve tanılayıcı

dallanmış ağaç ( $\bar{X}=1,71$ ) ve yapılandırılmış gridi ( $\bar{X}=1,67$ ) “hiçbir zaman” kullanmadıkları görülmektedir.

#### **4.1.4.2. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretmenlerinin Sürece Dayalı Ölçme ve Değerlendirme Yöntemlerini Kullanma Sıklıkları ile Kıdemleri Arasındaki İlişkiye İlişkin Bulgular ve Yorumlar**

Sosyal bilgiler dersi öğretmenlerinin sürece dayalı ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanma sıklıkları ile kıdemleri arasındaki ilişkinin olup olmadığını belirlemek için verilerin normal dağılım gösterip göstermedikleri Kolmogorov-Smirnov değeri ile test edilmiş ve verilerin normal dağılım göstermediği tespit edilmiştir. Buna bağlı olarak sosyal bilgiler dersi öğretmenlerinin sürece dayalı ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanma sıklıkları ile kıdemleri arasındaki ilişkinin olup olmadığını tespit etmek için yapılan Kruskal-Wallis H-Testi sonuçları Tablo 4.20’de verilmiştir.

**Tablo 4.20. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretmenlerinin Sürece Dayalı Ölçme ve Değerlendirme Yöntemlerini Kullanma Sıklıkları ile Kıdemleri Arasında İlişki**

Sürece Dayalı Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri	Kıdem	n	Sıra Ort.	df	$X^2$	p	Anlamlı Fark
Performans Değerlendirme	0-5 yıl	16	48,22	4	7,91	,095	<b>YOK</b>
	6-10 yıl	25	34,78	4			
	11-15 yıl	26	43,54	4			
	16-20 yıl	6	26,00	4			
	21 yıl ve üzeri	5	30,40	4			
Kavram Haritaları	0-5 yıl	16	39,59	4	1,52	,823	<b>YOK</b>
	6-10 yıl	25	42,86	4			
	11-15 yıl	26	37,42	4			
	16-20 yıl	6	40,83	4			
	21 yıl ve üzeri	5	31,60	4			
Proje	0-5 yıl	16	53,97	4	12,50	,014	0-5 yıl - 6-10 yıl 0-5 yıl - 16-20 yıl 0-5 yıl - 21 yıl ve üzeri arasında 0-5 yıl kıdem lehine
	6-10 yıl	25	35,54	4			
	11-15 yıl	26	39,83	4			
	16-20 yıl	6	21,58	4			
	21 yıl ve üzeri	5	32,80	4			
Gözlem	0-5 yıl	16	40,63	4	1,60	,809	<b>YOK</b>
	6-10 yıl	25	38,48	4			
	11-15 yıl	26	39,67	4			
	16-20 yıl	6	47,17	4			
	21 yıl ve üzeri	5	30,90	4			
Tutum	0-5 yıl	16	38,84	4	1,74	,783	<b>YOK</b>
	6-10 yıl	25	38,38	4			
	11-15 yıl	26	40,52	4			
	16-20 yıl	6	48,17	4			
	21 yıl ve üzeri	5	31,50	4			
Görüşme	0-5 yıl	16	39,38	4	3,00	,557	<b>YOK</b>
	6-10 yıl	25	38,22	4			
	11-15 yıl	26	36,96	4			
	16-20 yıl	6	43,50	4			
	21 yıl ve üzeri	5	54,70	4			
Portfolyo	0-5 yıl	16	46,50	4	3,73	,444	<b>YOK</b>
	6-10 yıl	25	39,06	4			
	11-15 yıl	26	33,94	4			
	16-20 yıl	6	41,75	4			
	21 yıl ve üzeri	5	45,50	4			
Araştırma / Çalışma Kâğıtları	0-5 yıl	16	40,59	4	0,26	,992	<b>YOK</b>
	6-10 yıl	25	40,76	4			
	11-15 yıl	26	38,37	4			
	16-20 yıl	6	37,67	4			
	21 yıl ve üzeri	5	37,80	4			

Öz Değerlendirme	0-5 yıl	16	32,66	4	2,57	,632	<b>YOK</b>
	6-10 yıl	25	39,82	4			
	11-15 yıl	26	40,81	4			
	16-20 yıl	6	47,50	4			
	21 yıl ve üzeri	5	43,40	4			
Puanlama Ölçekleri	0-5 yıl	16	50,22	4	8,93	,063	<b>YOK</b>
	6-10 yıl	25	42,60	4			
	11-15 yıl	26	30,42	4			
	16-20 yıl	6	37,50	4			
	21 yıl ve üzeri	5	39,30	4			
Grup Değerlendirme	0-5 yıl	16	42,56	4	0,95	,917	<b>YOK</b>
	6-10 yıl	25	39,32	4			
	11-15 yıl	26	39,10	4			
	16-20 yıl	6	32,58	4			
	21 yıl ve üzeri	5	41,00	4			
Kelime İlişkilendirme Testleri	0-5 yıl	16	31,03	4	8,54	,074	<b>YOK</b>
	6-10 yıl	25	47,50	4			
	11-15 yıl	26	34,29	4			
	16-20 yıl	6	48,50	4			
	21 yıl ve üzeri	5	42,90	4			
Kontrol Listesi	0-5 yıl	16	32,94	4	2,93	,570	<b>YOK</b>
	6-10 yıl	25	43,90	4			
	11-15 yıl	26	39,27	4			
	16-20 yıl	6	42,50	4			
	21 yıl ve üzeri	5	36,10	4			
Akran Değerlendirme	0-5 yıl	16	39,13	4	0,16	,997	<b>YOK</b>
	6-10 yıl	25	38,86	4			
	11-15 yıl	26	39,48	4			
	16-20 yıl	6	42,25	4			
	21 yıl ve üzeri	5	40,70	4			
Tanılayıcı Dallonmuş Ağaç	0-5 yıl	16	36,94	4	3,89	,421	<b>YOK</b>
	6-10 yıl	25	38,34	4			
	11-15 yıl	26	37,87	4			
	16-20 yıl	6	53,67	4			
	21 yıl ve üzeri	5	45,00	4			
Yapılandırılmış Grid	0-5 yıl	16	34,50	4	6,39	,172	<b>YOK</b>
	6-10 yıl	25	47,36	4			
	11-15 yıl	26	36,15	4			
	16-20 yıl	6	39,33	4			
	21 yıl ve üzeri	5	33,80	4			

Tablo 4.20'ye göre, sosyal bilgiler dersi öğretmenlerinin sürece dayalı ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanma sıklıkları ile kıdemleri arasındaki ilişkinin sadece proje yönteminde anlamlı bir şekilde farklılaştığını göstermektedir ( $\chi^2_{(df=4)}$ ,

$n=78$ )= 12,50,  $p<.05$ ). Bu bulgu, proje yöntemini kullanmanın kıdeme göre farklılaştığını göstermektedir. Proje yönteminin kıdemlere göre kullanılma sıklıklarına ait grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında en yüksek 0-5 yıl kıdeme sahip sosyal bilgiler dersi öğretmenlerine ait olduğu bunu sırası ile 11-15 yıl, 6-10 yıl, 21 yıl ve üzeri ve 16-20 yıl kıdeme sahip sosyal bilgiler dersi öğretmenlerinin izlediği görülmektedir. Gruplar arasında gözlenen anlamlı farkın hangi gruplar arasındaki anlamlı farklara bağlı olarak ortaya çıktığı grupların ikili kombinasyonları üzerinden Mann Whitney U-Testi uygulanarak tespit edilmiştir. Mann Whitney U-Testleri, 0-5 yıl kıdeme sahip sosyal bilgiler dersi öğretmenlerinin 6-10 yıl, 21 yıl ve üzeri ve 16-20 yıl kıdeme sahip sosyal bilgiler dersi öğretmenlerine göre proje yöntemini aha çok sıklıkla kullandıkları ve farkların 0-5 yıl kıdeme sahip sosyal bilgiler dersi öğretmenlerinin lehine olduğu bulunmuştur. Bu bulgu, öğretmenlik mesleğine yeni başlayanların sürece dayalı ölçme ve değerlendirme yöntemlerinden projeyi daha sık kullandıkları şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 4.20'ye göre, sosyal bilgiler dersi öğretmenlerinin sürece dayalı ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanma sıklıkları ile kıdemleri arasındaki ilişkinin performans değerlendirme ( $X^2_{(df=4, n=78)}= 7,91$ ,  $p>.05$ ), kavram haritaları ( $X^2_{(df=4, n=78)}= 1,52$ ,  $p>.05$ ), gözlem ( $X^2_{(df=4, n=78)}= 1,60$ ,  $p>.05$ ), tutum ( $X^2_{(df=4, n=78)}= 1,74$ ,  $p>.05$ ), görüşme ( $X^2_{(df=4, n=78)}= 3,00$ ,  $p>.05$ ), portfolyo ( $X^2_{(df=4, n=78)}= 3,73$ ,  $p>.05$ ), araştırma çalışma kâğıtları ( $X^2_{(df=4, n=78)}= 0,26$ ,  $p>.05$ ), öz değerlendirme ( $X^2_{(df=4, n=78)}= 2,57$ ,  $p>.05$ ), puanlama ölçekleri ( $X^2_{(df=4, n=78)}= 8,93$ ,  $p>.05$ ), grup değerlendirme ( $X^2_{(df=4, n=78)}= 0,95$ ,  $p>.05$ ), kelime ilişkilendirme testi ( $X^2_{(df=4, n=78)}= 8,54$ ,  $p>.05$ ), kontrol listesi ( $X^2_{(df=4, n=78)}= 2,93$ ,  $p>.05$ ), akran değerlendirme ( $X^2_{(df=4, n=78)}= 0,16$ ,  $p>.05$ ), tanılayıcı dallanmış ağaç ( $X^2_{(df=4, n=78)}= 3,89$ ,  $p>.05$ ) ve yapılandırılmış grid ( $X^2_{(df=4, n=78)}= 6,39$ ,  $p>.05$ ) yöntemlerinde anlamlı bir şekilde farklılaşmadığını göstermektedir. Bu bulguya göre performans değerlendirme, kavram haritaları, gözlem, tutum, görüşme, portfolyo, araştırma çalışma kâğıtları, öz değerlendirme, puanlama ölçekleri, grup değerlendirme, kelime ilişkilendirme testi, kontrol listesi, akran değerlendirme, tanılayıcı dallanmış ağaç ve yapılandırılmış grid yöntemlerini kullanma sıklığı sosyal bilgiler dersi öğretmenlerinin kıdemlerine göre değişmemektedir.

#### **4.1.4.3. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretmenlerinin Sürece Dayalı Ölçme ve Değerlendirme Yöntemlerini Kullanma Sıklıkları ile Mezun Oldukları Bölüm Arasındaki İlişkiye İlişkin Bulgular ve Yorumlar**

Sosyal bilgiler dersi öğretmenlerinin sürece dayalı ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanma sıklıkları ile mezun oldukları bölüm arasındaki ilişkinin olup olmadığını belirlemek için verilerin normal dağılım gösterip göstermedikleri Kolmogorov-Smirnov değeri ile test edilmiş ve verilerin normal dağılım göstermediği tespit edilmiştir. Buna bağlı olarak sosyal bilgiler dersi öğretmenlerinin sürece dayalı ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanma sıklıkları ile mezun oldukları bölüm arasındaki ilişkinin olup olmadığını tespit etmek için yapılan Kruskal-Wallis H-Testi sonuçları Tablo 4.21’de verilmiştir.



**Tablo 4.21. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretmenlerinin Sürece Dayalı Ölçme ve Değerlendirme Yöntemlerini Kullanma Sıklıkları ile Mezun Oldukları Bölüm Arasında İlişki**

Sürece Dayalı Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri	Mezun Olunan Bölüm	n	Sıra Ort.	df	X <sup>2</sup>	p	Anlamlı Fark
Performans Değerlendirme	Tarih/Tarih Öğretmenliği	33	37,68	2	1,04	,596	<b>YOK</b>
	Coğrafya / Coğrafya Öğretmenliği	13	36,81	2			
	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	32	42,47	2			
Kavram Haritaları	Tarih/Tarih Öğretmenliği	33	41,44	2	3,01	,222	<b>YOK</b>
	Coğrafya / Coğrafya Öğretmenliği	13	29,96	2			
	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	32	41,38	2			
Proje	Tarih/Tarih Öğretmenliği	33	37,18	2	5,79	,055	<b>YOK</b>
	Coğrafya / Coğrafya Öğretmenliği	13	29,69	2			
	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	32	45,88	2			
Gözlem	Tarih/Tarih Öğretmenliği	33	36,30	2	1,23	,541	<b>YOK</b>
	Coğrafya / Coğrafya Öğretmenliği	13	41,27	2			
	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	32	42,08	2			
Tutum	Tarih/Tarih Öğretmenliği	33	37,09	2	0,73	,694	<b>YOK</b>
	Coğrafya / Coğrafya Öğretmenliği	13	42,27	2			
	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	32	40,86	2			
Görüşme	Tarih/Tarih Öğretmenliği	33	41,08	2	1,01	,602	<b>YOK</b>
	Coğrafya / Coğrafya Öğretmenliği	13	33,96	2			
	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	32	40,13	2			
Portfolyo	Tarih/Tarih Öğretmenliği	33	39,70	2	4,56	,102	<b>YOK</b>
	Coğrafya / Coğrafya Öğretmenliği	13	28,38	2			
	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	32	43,81	2			
Araştırma / Çalışma Kâğıtları	Tarih/Tarih Öğretmenliği	33	36,86	2	1,53	,562	<b>YOK</b>
	Coğrafya / Coğrafya Öğretmenliği	13	44,46	2			
	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	32	40,20	2			
Öz Değerlendirme	Tarih/Tarih Öğretmenliği	33	41,61	2	0,54	,765	<b>YOK</b>
	Coğrafya / Coğrafya Öğretmenliği	13	37,31	2			
	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	32	38,22	2			

Puanlama Ölçekleri	Tarih/Tarih Öğretmenliği	33	34,71	2	3,31	,191	<b>YOK</b>
	Coğrafya / Coğrafya Öğretmenliği	13	39,23	2			
	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	32	44,55	2			
Grup Değerlendirme	Tarih/Tarih Öğretmenliği	33	38,23	2	0,20	,903	<b>YOK</b>
	Coğrafya / Coğrafya Öğretmenliği	13	40,92	2			
	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	32	40,23	2			
Kelime İlişkilendirme Testleri	Tarih/Tarih Öğretmenliği	33	41,09	2	0,33	,847	<b>YOK</b>
	Coğrafya / Coğrafya Öğretmenliği	13	37,58	2			
	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	32	38,64	2			
Kontrol Listesi	Tarih/Tarih Öğretmenliği	33	38,02	2	0,64	,726	<b>YOK</b>
	Coğrafya / Coğrafya Öğretmenliği	13	43,50	2			
	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	32	39,41	2			
Akran Değerlendirme	Tarih/Tarih Öğretmenliği	33	37,85	2	1,97	,373	<b>YOK</b>
	Coğrafya / Coğrafya Öğretmenliği	13	46,69	2			
	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	32	38,28	2			
Tanılayıcı Dallanmış Ağaç	Tarih/Tarih Öğretmenliği	33	40,97	2	0,35	,841	<b>YOK</b>
	Coğrafya / Coğrafya Öğretmenliği	13	39,35	2			
	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	32	38,05	2			
Yapılandırılmış Grid	Tarih/Tarih Öğretmenliği	33	37,32	2	0,75	,687	<b>YOK</b>
	Coğrafya / Coğrafya Öğretmenliği	13	40,38	2			
	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	32	41,39	2			

Tablo 4.21'e göre, sosyal bilgiler dersi öğretmenlerinin sürece dayalı ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanma sıklıkları ile mezun oldukları bölüm arasındaki ilişkinin performans değerlendirme ( $\chi^2_{(df=2, n=78)} = 1,04, p>.05$ ), kavram haritaları ( $\chi^2_{(df=2, n=78)} = 3,01, p>.05$ ), proje ( $\chi^2_{(df=2, n=78)} = 5,79, p>.05$ ), gözlem ( $\chi^2_{(df=2, n=78)} = 1,23, p>.05$ ), tutum ( $\chi^2_{(df=2, n=78)} = 0,73, p>.05$ ), görüşme ( $\chi^2_{(df=2, n=78)} = 1,01, p>.05$ ), portfolyo ( $\chi^2_{(df=2, n=78)} = 4,56, p>.05$ ), araştırma çalışma kâğıtları ( $\chi^2_{(df=2, n=78)} = 1,53, p>.05$ ), öz değerlendirme ( $\chi^2_{(df=2, n=78)} = 0,54, p>.05$ ), puanlama ölçekleri ( $\chi^2_{(df=2, n=78)} = 3,31, p>.05$ ), grup değerlendirme ( $\chi^2_{(df=2, n=78)} = 0,20, p>.05$ ), kelime ilişkilendirme testi ( $\chi^2_{(df=2, n=78)} = 0,33, p>.05$ ), kontrol listesi ( $\chi^2_{(df=2, n=78)} = 0,64, p>.05$ ), akran değerlendirme ( $\chi^2_{(df=2, n=78)} = 1,97, p>.05$ ), tanılayıcı dallanmış ağaç ( $\chi^2_{(df=2, n=78)} = 0,35,$

$p > .05$ ) ve yapılandırılmış grid ( $\chi^2_{(df=2, n=78)} = 0,75, p > .05$ ) yöntemlerinde anlamlı bir şekilde farklılaşmadığını göstermektedir. Bu bulguya göre performans değerlendirme, kavram haritaları, proje, gözlem, tutum, görüşme, portfolyo, araştırma çalışma kâğıtları, öz değerlendirme, puanlama ölçekleri, grup değerlendirme, kelime ilişkilendirme testi, kontrol listesi, akran değerlendirme, tanılayıcı dallanmış ağaç ve yapılandırılmış grid yöntemlerini kullanma sıklığı sosyal bilgiler dersi öğretmenlerinin mezun olduğu bölüme göre değişmemektedir.

#### **4.1.4.4. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretmenlerinin Sürece Dayalı Ölçme ve Değerlendirme Yöntemlerini Kullanma Sıklıkları ile Okutulan Sınıfın Mevcudu Arasındaki İlişkiye İlişkin Bulgular ve Yorumlar**

Sosyal bilgiler dersi öğretmenlerinin sürece dayalı ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanma sıklıkları ile okutulan sınıfın mevcudu arasındaki ilişkinin olup olmadığını belirlemek için verilerin normal dağılım gösterip göstermedikleri Kolmogorov-Smirnov değeri ile test edilmiş ve verilerin normal dağılım göstermediği tespit edilmiştir. Buna bağlı olarak sosyal bilgiler dersi öğretmenlerinin sürece dayalı ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanma sıklıkları ile okutulan sınıfın mevcudu arasındaki ilişkinin olup olmadığını tespit etmek için yapılan Kruskal-Wallis H-Testi sonuçları Tablo 4.22’de verilmiştir.

**Tablo 4.22. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretmenlerinin Sürece Dayalı Ölçme ve Değerlendirme Yöntemlerini Kullanma Sıklıkları ile Okutulan Sınıfın Mevcudu Arasında İlişki**

Sürece Dayalı Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri	Okutulan Sınıfın Mevcudu	n	Sıra Ort.	df	X <sup>2</sup>	p	Anlamlı Fark
Performans Değerlendirme	21-30 kişi	30	36,67	2	1,21	,547	<b>YOK</b>
	31-40 kişi	35	42,43	2			
	41-50 kişi	13	38,15	2			
Kavram Haritaları	21-30 kişi	30	37,38	2	1,57	,457	<b>YOK</b>
	31-40 kişi	35	38,81	2			
	41-50 kişi	13	46,23	2			
Proje	21-30 kişi	30	38,12	2	0,23	,891	<b>YOK</b>
	31-40 kişi	35	40,71	2			
	41-50 kişi	13	39,42	2			
Gözlem	21-30 kişi	30	38,17	2	0,41	,816	<b>YOK</b>
	31-40 kişi	35	39,41	2			
	41-50 kişi	13	42,81	2			
Tutum	21-30 kişi	30	37,15	2	0,83	,661	<b>YOK</b>
	31-40 kişi	35	39,97	2			
	41-50 kişi	13	43,65	2			
Görüşme	21-30 kişi	30	35,23	2	2,04	,361	<b>YOK</b>
	31-40 kişi	35	41,27	2			
	41-50 kişi	13	44,58	2			
Portfolyo	21-30 kişi	30	39,67	2	0,39	,821	<b>YOK</b>
	31-40 kişi	35	38,19	2			
	41-50 kişi	13	42,65	2			
Araştırma / Çalışma Kağıtları	21-30 kişi	30	39,67	2	0,44	,804	<b>YOK</b>
	31-40 kişi	35	38,11	2			
	41-50 kişi	13	42,85	2			
Öz Değerlendirme	21-30 kişi	30	34,68	2	2,97	,226	<b>YOK</b>
	31-40 kişi	35	44,09	2			
	41-50 kişi	13	38,27	2			
Puanlama Ölçekleri	21-30 kişi	30	39,42	2	5,01	,082	<b>YOK</b>
	31-40 kişi	35	43,84	2			
	41-50 kişi	13	28,00	2			
Grup Değerlendirme	21-30 kişi	30	37,60	2	2,53	,282	<b>YOK</b>
	31-40 kişi	35	43,51	2			
	41-50 kişi	13	33,08	2			
Kelime İlişkilendirme Testleri	21-30 kişi	30	39,70	2	0,53	,769	<b>YOK</b>
	31-40 kişi	35	38,00	2			
	41-50 kişi	13	43,08	2			

Kontrol Listesi	21-30 kişi	30	35,20	2	2,48	,290	<b>YOK</b>
	31-40 kişi	35	40,99	2			
	41-50 kişi	13	45,42	2			
Akran Değerlendirme	21-30 kişi	30	37,50	2	5,68	,059	<b>YOK</b>
	31-40 kişi	35	44,81	2			
	41-50 kişi	13	29,81	2			
Tanılayıcı Dallanmış Ağaç	21-30 kişi	30	35,40	2	3,66	,160	<b>YOK</b>
	31-40 kişi	35	39,81	2			
	41-50 kişi	13	48,12	2			
Yapılandırılmış Grid	21-30 kişi	30	37,65	2	0,85	,654	<b>YOK</b>
	31-40 kişi	35	39,57	2			
	41-50 kişi	13	43,58	2			

Tablo 4.22'ye göre, sosyal bilgiler dersi öğretmenlerinin sürece dayalı ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanma sıklıkları ile okuttukları sınıfın mevcudu arasındaki ilişkinin performans değerlendirme ( $\chi^2_{(df=2, n=78)} = 1,21, p > .05$ ), kavram haritaları ( $\chi^2_{(df=2, n=78)} = 1,57, p > .05$ ), proje ( $\chi^2_{(df=2, n=78)} = 0,23, p > .05$ ), gözlem ( $\chi^2_{(df=2, n=78)} = 0,41, p > .05$ ), tutum ( $\chi^2_{(df=2, n=78)} = 0,83, p > .05$ ), görüşme ( $\chi^2_{(df=2, n=78)} = 2,04, p > .05$ ), portfolyo ( $\chi^2_{(df=2, n=78)} = 0,39, p > .05$ ), araştırma çalışma kâğıtları ( $\chi^2_{(df=2, n=78)} = 0,44, p > .05$ ), öz değerlendirme ( $\chi^2_{(df=2, n=78)} = 2,97, p > .05$ ), puanlama ölçekleri ( $\chi^2_{(df=2, n=78)} = 5,01, p > .05$ ), grup değerlendirme ( $\chi^2_{(df=2, n=78)} = 2,53, p > .05$ ), kelime ilişkilendirme testi ( $\chi^2_{(df=2, n=78)} = 0,53, p > .05$ ), kontrol listesi ( $\chi^2_{(df=2, n=78)} = 2,48, p > .05$ ), akran değerlendirme ( $\chi^2_{(df=2, n=78)} = 5,68, p > .05$ ), tanılayıcı dallanmış ağaç ( $\chi^2_{(df=2, n=78)} = 3,66, p > .05$ ) ve yapılandırılmış grid ( $\chi^2_{(df=2, n=78)} = 0,85, p > .05$ ) yöntemlerinde anlamlı bir şekilde farklılaşmadığını göstermektedir. Bu bulguya göre performans değerlendirme, kavram haritaları, proje, gözlem, tutum, görüşme, portfolyo, araştırma çalışma kâğıtları, öz değerlendirme, puanlama ölçekleri, grup değerlendirme, kelime ilişkilendirme testi, kontrol listesi, akran değerlendirme, tanılayıcı dallanmış ağaç ve yapılandırılmış grid yöntemlerini kullanma sıklığı sosyal bilgiler dersi öğretmenlerinin okuttukları sınıfın mevcuduna göre değişmemektedir.

#### 4.1.4.5. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretmenlerinin Sürece Dayalı Ölçme ve Değerlendirme Yöntemlerini Kullanma Sıklıkları ile Mezun Oldukları Fakülte Arasındaki İlişkiye İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Sosyal bilgiler dersi öğretmenlerinin sürece dayalı ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanma sıklıkları ile mezun oldukları fakülte arasındaki ilişkinin belirlemek tespit etmek için verilerin normal dağılım gösterip göstermedikleri Kolmogorov-Smirnov değeri ile test edilmiş ve verilerin normal dağılım göstermediği tespit edilmiştir. Buna bağlı olarak sosyal bilgiler dersi öğretmenlerinin sürece dayalı ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanma sıklıkları ile mezun oldukları fakülte arasındaki ilişkinin olup olmadığını tespit etmek için yapılan Mann Whitney U-Testi sonuçları Tablo 4.23’de verilmiştir.

**Tablo 4.23. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretmenlerinin Sürece Dayalı Ölçme ve Değerlendirme Yöntemlerini Kullanma Sıklıkları ile Mezun Oldukları Fakülte Arasında İlişki**

Sürece Dayalı Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri	Mezun Olunan Fakülte	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p	Anlamlı Fark
Performans Değerlendirme	Eğitim Fakültesi	63	39,94	2516,00	445,00	,715	<b>YOK</b>
	Fen Edebiyat Fakültesi	15	37,67	565,00			
Kavram Haritaları	Eğitim Fakültesi	63	40,64	2560,50	400,50	,341	<b>YOK</b>
	Fen Edebiyat Fakültesi	15	34,70	520,50			
Proje	Eğitim Fakültesi	63	39,38	2481,00	465,00	,921	<b>YOK</b>
	Fen Edebiyat Fakültesi	15	40,00	600,00			
Gözlem	Eğitim Fakültesi	63	38,15	2403,50	387,50	,266	<b>YOK</b>
	Fen Edebiyat Fakültesi	15	45,17	677,50			
Tutum	Eğitim Fakültesi	63	38,45	2422,50	406,50	,387	<b>YOK</b>
	Fen Edebiyat Fakültesi	15	43,90	658,50			
Görüşme	Eğitim Fakültesi	63	36,48	2298,50	282,50	,013	<b>Fen Edebiyat Fakültesi Lehine</b>
	Fen Edebiyat Fakültesi	15	52,17	782,50			

Portfolyo	Eğitim Fakóltesi	63	41,01	2583,50	377,50	,214	<b>YOK</b>
	Fen Edebiyat Fakóltesi	15	33,17	497,50			
Araştırma / Çalışma Kâğıtları	Eğitim Fakóltesi	63	39,98	2519,00	442,00	,692	<b>YOK</b>
	Fen Edebiyat Fakóltesi	15	37,47	562,00			
Öz Değerlendirme	Eğitim Fakóltesi	63	40,44	2547,50	413,50	,443	<b>YOK</b>
	Fen Edebiyat Fakóltesi	15	35,57	533,50			
Puanlama Ölçekleri	Eğitim Fakóltesi	63	40,06	2523,50	437,50	,645	<b>YOK</b>
	Fen Edebiyat Fakóltesi	15	37,17	557,50			
Grup Değerlendirme	Eğitim Fakóltesi	63	39,73	2503,00	458,00	,849	<b>YOK</b>
	Fen Edebiyat Fakóltesi	15	38,53	578,00			
Kelime İlişkilendirme Testleri	Eğitim Fakóltesi	63	38,92	2452,00	436,00	,628	<b>YOK</b>
	Fen Edebiyat Fakóltesi	15	41,93	629,00			
Kontrol Listesi	Eğitim Fakóltesi	63	40,83	2572,50	388,50	,250	<b>YOK</b>
	Fen Edebiyat Fakóltesi	15	33,90	508,50			
Akran Değerlendirme	Eğitim Fakóltesi	63	40,01	2520,50	440,50	,650	<b>YOK</b>
	Fen Edebiyat Fakóltesi	15	37,37	560,50			
Tanılayıcı Dallanmış Ağaç	Eğitim Fakóltesi	63	39,94	2516,00	445,00	,694	<b>YOK</b>
	Fen Edebiyat Fakóltesi	15	37,67	565,00			
Yapılandırılmış Grid	Eğitim Fakóltesi	63	40,37	2543,50	417,50	,415	<b>YOK</b>
	Fen Edebiyat Fakóltesi	15	35,83	537,50			

Tablo 4.23'e göre, sosyal bilgiler dersi öğretmenlerinin sürece dayalı ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanma sıklıkları ile mezun oldukları fakólte arasındaki ilişkinin sadece görüşme yönteminde anlamlı bir şekilde farklılaştığını göstermektedir ( $U=282,50$ ,  $p<.05$ ). Sıra ortalamaları dikkate alındığında, fen edebiyat fakóltesi mezunu sosyal bilgiler öğretmenlerinin, görüşme yöntemini kullanma sıklıkları puanlarının eğitim fakóltesi mezunu sosyal bilgiler öğretmenlerinden daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Bu bulgu, görüşme yöntemini

kullanmanın mezun olunan fakülteye göre farklılaştığını ve anlamlı farkın fen edebiyat fakültesi mezunları lehine olduğunu göstermektedir.

Tablo 4.23'e göre, sosyal bilgiler dersi öğretmenlerinin sürece dayalı ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanma sıklıkları ile mezun oldukları fakülte arasındaki ilişkinin performans değerlendirme (U= 445,00, p>.05), kavram haritaları (U= 400,50, p>.05), proje (U= 465,00, p>.05), gözlem (U= 387,50, p>.05), tutum (U= 406,50, p>.05), portfolyo (U= 377,50, p>.05), araştırma çalışma kâğıtları (U= 442,00, p>.05), öz değerlendirme (U= 413,50, p>.05), puanlama ölçekleri (U= 437,50, p>.05), grup değerlendirme (U= 458,00, p>.05), kelime ilişkilendirme testi (U= 436,00, p>.05), kontrol listesi (U= 388,50, p>.05), akran değerlendirme (U= 440,50, p>.05), tanılayıcı dallanmış ağaç (U= 445,00, p>.05) ve yapılandırılmış grid (U= 417,50, p>.05) yöntemlerinde anlamlı bir şekilde farklılaşmadığını göstermektedir. Bu bulguya göre performans değerlendirme, kavram haritaları, proje, gözlem, tutum, portfolyo, araştırma çalışma kâğıtları, öz değerlendirme, puanlama ölçekleri, grup değerlendirme, kelime ilişkilendirme testi, kontrol listesi, akran değerlendirme, tanılayıcı dallanmış ağaç ve yapılandırılmış grid yöntemlerini kullanma sıklığı sosyal bilgiler dersi öğretmenlerinin mezun oldukları fakülteye göre değişmemektedir.

#### **4.1.4. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar**

Araştırmanın alt problemlerinden, sosyal bilgiler dersi öğretmenlerinin sürece dayalı ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanma durumları arasında ilişki ile ilgili bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir.

Sosyal bilgiler dersi öğretmenlerinin sürece dayalı ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanma durumları arasındaki ilişkinin olup olmadığını belirlemek için verilerin normal dağılım gösterip göstermedikleri Kolmogorov-Smirnov değeri ile test edilmiş ve verilerin normal dağılım göstermediği tespit edilmiştir. Buna bağlı olarak sosyal bilgiler dersi öğretmenlerinin sürece dayalı ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanma durumları arasındaki korelasyonu tespit etmek için yapılan Spearman Testi sonuçları Tablo 4.24'te verilmiştir.



**Tablo 4.24. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretmenlerinin Kullandıkları Sürece Dayalı Ölçme ve Değerlendirme Yöntemlerinin Kullanılma Durumları Arasındaki Korelasyon Sonuçları**

		Araştırma Çalışma Kâğıtları	Kelime İlişkilendirme Testi	Kontrol Listesi	Akran Değerlendirme	Görüşme	Grup Değerlendirme	Öz Değerlendirme	Tutum	Gözlem	Yapılandırılmış Grid	Tanılayıcı Dallonmuş Ağaç	Kavram Haritaları	Puanlama ölçekleri	Portfolyo	Proje	Performans Değerlendirme
Araştırma Çalışma Kâğıtları	r	1,000	,357**	,311**	,323**	,408**	,384**	,300**	,352**	,375**	,276*	,286*	-,002	,126	,112	,035	,035
Kelime İlişkilendirme Testi	r		1,000	,362**	,295**	,272*	,221	,195	,320**	,316**	,351**	,444**	,171	,254*	-,012	-,193	-,266*
Kontrol Listesi	r			1,000	,228*	,305**	,220	,174	,275*	,300**	,394**	,528**	,236*	,170	,130	-,042	,098
Akran Değerlendirme	r				1,000	,338**	,604**	,494**	,246*	,284*	,150	,150	,069	,400**	,124	-,108	-,041
Görüşme	r					1,000	,339**	,257*	,633**	,653**	,179	,185	,098	,020	,047	,047	,126
Grup Değerlendirme	r						1,000	,577**	,333**	,334**	,236*	,106	,008	,344**	,222	,099	,078
Öz Değerlendirme	r							1,000	,179	,185	,243*	,223*	,002	,274*	,028	-,157	,061
Tutum	r								1,000	,984**	,120	,139	,028	,105	,103	,040	,088
Gözlem	r									1,000	,119	,155	,023	,135	,118	,064	,102
Yapılandırılmış Grid	r										1,000	,470**	,211	,059	,114	-,073	-,115
Tanılayıcı Dallonmuş Ağaç	r											1,000	,004	,044	,052	-,025	-,210
Kavram Haritaları	r												1,000	,064	,280*	,256*	,324**
Puanlama ölçekleri	r													1,000	,182	,138	,199
Portfolyo	r														1,000	,384**	,281*
Proje	r															1,000	,579**
Performans Değerlendirme	r																1,000

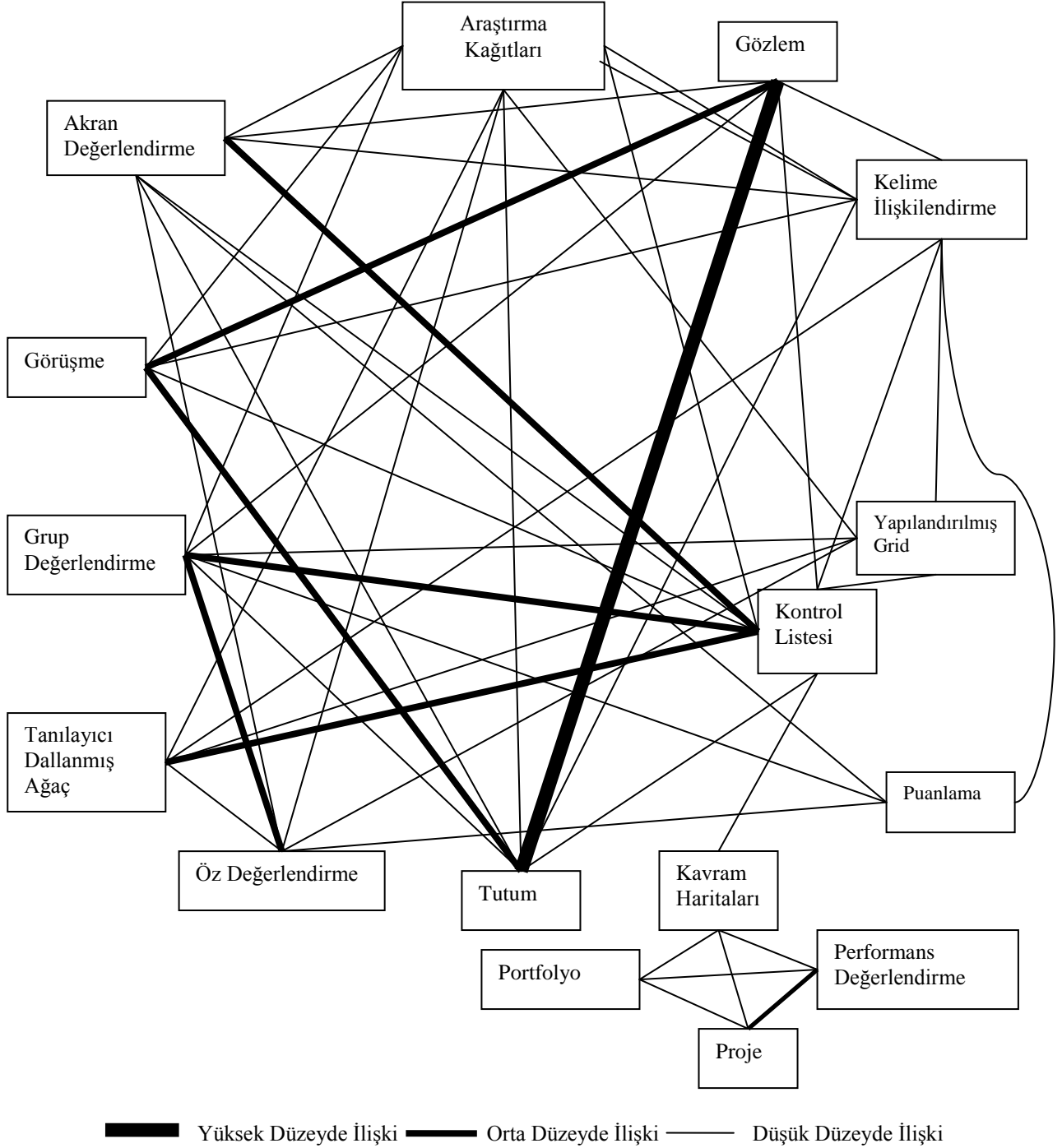
\*p<.05; \*\*p<.01

Tablo 4.24'e göre sosyal bilgiler dersi öğretmenlerinin kullandıkları sürece dayalı ölçme ve değerlendirme yöntemleri arasındaki ilişkiler aşağıdaki gibi özetlenebilir:

- Araştırma çalışma kâğıtları ile gözlem, kelime ilişkilendirme testi, kontrol listesi, akran değerlendirme, görüşme, grup değerlendirme, tanılayıcı dallanmış ağaç, öz değerlendirme, tutum ölçeği ve yapılandırılmış grid arasında
- Kelime ilişkilendirme testi ile kontrol listesi, akran değerlendirme, görüşme, tutum ölçeği, gözlem, yapılandırılmış grid, tanılayıcı dallanmış ağaç ve puanlama ölçeği arasında;
- Kontrol listesi ile akran değerlendirme, görüşme, tutum ölçeği, gözlem, yapılandırılmış grid, kavram haritası arasında
- Akran değerlendirme ile öz değerlendirme, puanlama ölçeği, gözlem ve tutum ölçeği arasında
- Grup değerlendirme ile tutum ölçeği, gözlem, yapılandırılmış grid ve puanlama ölçeği arasında
- Öz değerlendirme ile yapılandırılmış grid, tanılayıcı dallanmış ağaç ve puanlama ölçeği arasında
- Yapılandırılmış grid ile tanılayıcı dallanmış ağaç arasında
- Kavram haritası ile portfolyo, proje ve performans değerlendirme arasında
- Portfolyo ile proje ve performans değerlendirme arasında pozitif yönlü zayıf bir ilişkinin olduğu görülmektedir.

Bununla birlikte; kontrol listesi ile tanılayıcı dallanmış ağaç; akran değerlendirme ile grup değerlendirme; görüşme ile tutum ölçeği ve gözlem; grup değerlendirme ile öz değerlendirme; proje ile performans değerlendirme arasında pozitif yönlü orta düzeyli ve tutum ölçeği ile gözlem arasında pozitif yönlü çok yüksek düzeyli bir ilişki oluşmuştur. Kelime ilişkilendirme testi ile performans değerlendirmesi arasında ise negatif yönlü zayıf bir ilişki vardır. Buna ek olarak yalnızca kavram haritaları ile portfolyo, proje ve performans değerlendirme arasında pozitif yönlü ilişki oluşmuştur. Bu durum sosyal bilgiler dersi öğretmenlerinin kavram haritaları, portfolyo, proje ve performans değerlendirmelerini kullanırken birlikte kullanmayı tercih ettikleri şeklinde yorumlanabilir. Bu sonuçlar sosyal

bilgiler öğretmenlerin kullandıkları bazı sürece dayalı ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin birlikte uyumlu kullanma/kullanmama durumlarının değiştiğini göstermektedir. Öğretmenlerin kullandıkları sürece dayalı ölçme ve değerlendirme yöntemleri arasındaki ilişkinin grafiksel gösterimine aşağıda yer verilmiştir.



**Grafik 1. Sürece Dayalı Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri Arasındaki İlişkinin Grafiksel Gösterimi**

## **4.2. Nitel Bulgular ve Yorumlar**

Bu başlık altında, araştırmanın nitel yöntem kullanılan kısmına ve buna ilişkin alt problemlerin bulgularına ve yorumlarına yer verilmiştir.

### **4.2.1. Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar**

Araştırmanın alt problemlerinden, sosyal bilgiler dersi öğretmenlerinin sürece dayalı ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanabilme durumlarına yönelik görüşleri nedir? ile ilgili aşağıda yer alan 6 soruya verilen cevaplardan elde edilen bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir.

1. Sürece dayalı ölçme ve değerlendirme nedir?
2. Sürece dayalı ölçme ve değerlendirme çeşitleri nelerdir?
3. Sürece dayalı ölçme ve değerlendirmede karşılaştığınız sorunlar nelerdir?
4. Sürece dayalı ölçme ve değerlendirmede karşılaştığınız sorunlara çözüm önerileriniz nelerdir?
5. Sürece dayalı ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin sosyal bilgiler dersi öğretmenine getirdiği avantajlar nelerdir?
6. Sürece dayalı ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin sosyal bilgiler dersi öğretmenine getirdiği dezavantajlar nelerdir?

#### **4.2.1. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretmenlerine Sorulan “Sürece dayalı ölçme ve değerlendirme nedir?” Sorusuna Verdikleri Cevaplara İlişkin Bulgular**

“Sürece dayalı ölçme ve değerlendirme nedir?” sorusuna sosyal bilgiler dersi öğretmenlerinin verdikleri cevaplara ilişkin bulgular Tablo 4.25’te verilmiştir.

**Tablo 4.25. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretmenlerinin “Sürece Dayalı Ölçme ve Değerlendirme nedir?” Sorusuna Verdikleri Cevapların Frekans Dağılımları**

<b>Sürece Dayalı Ölçme ve Değerlendirme</b>	<b>f</b>
<i>Zamana-döneme yaymak / Zaman içerisinde değerlendirme</i>	16
<i>Sadece sözlü ya da yazılı sınavlarla değil sınıf içi performansı/ bütün yaptığı çalışmalar ile değerlendirmek</i>	8
<i>Farklı yöntemler ve ölçme teknikleri kullanmak</i>	4
<i>Kazanımları kavrayabilme durumlarının dönem boyu değerlendirilmesi</i>	3
<i>Yazılı, sözlü, uygulamalı sınavlar; slâyt, cd, maketler ve günlükler</i>	2
<i>Ölçme sonuçlarının bir ölçütle karşılaştırarak değer yargısına varılma süreci</i>	2
<i>Gözlenen değişkenlerin, gözlem sonuçlarının sayı ve sembollerle belirtilmesi</i>	2
<i>Klasik yöntemler yanında proje ve performansı değerlendirmek</i>	2
<i>Bireysel veya grup halinde hazırlanan proje performans çalışmalarının ve çalışma evrelerinin değerlendirilmesi</i>	2
<i>Derse katılım, ödev yapmada süreklilik, kitap defter getirmelerine göre değerlendirilmesi</i>	2
<i>Neyi, ne kadar bildiğini, öğrendiğini, bilgiyi ne kadar kullanabildiğini öğrenmeye yarayan süreç</i>	1
<i>Öğrencilerin başarılarını saptamak, eksikliklerini belirlemek, programın zayıf ve kuvvetli yanlarını ortaya koymak</i>	1
<i>Yazılı sınavlar, performans, proje, çoklu zekâ sisteminde konuların paylaşımı ve kullanılan ölçekler</i>	1
<i>Süreç içerisinde kavramlarla neden-sonuç ilişkisi içerisinde bir bütün olarak içselleştirmesi</i>	1
<i>Ders dışında bilgi, birikim ve yeteneklerinin ölçülmesi ve değerlendirilmesi</i>	1
<i>Sorunların tespiti, öğrenme sürecini planlamaya yardımcı olan bir yol</i>	1
<i>Öğrenci merkezli öğrenme metodu</i>	1

Tablo 4.25’te görüldüğü üzere, öğretmenlerin sürece dayalı ölçme değerlendirme tanımları arasında ilk sırada, “değerlendirmeyi zamana-döneme yaymak / Zaman içerisinde değerlendirme” (16), daha sonra ise “Öğrenciyi sadece sözlü ya da yazılı sınavlarla değil sınıf içi performansı/ bütün yaptığı çalışmalar ile değerlendirmek” (8) tanımı gelmektedir. Öğretmenlerden bazıları farklı yöntemler ve teknikler kullanmayı sürece dayalı ölçme değerlendirme olarak tanımlarken (4) bir kısmı ise “kazanımları kavrayabilme durumlarının dönem boyu değerlendirilmesi” (3) olarak tanımlamaktadır. Öğretmenler tarafından bir defa tekrar edilen tanımlar ise “Öğrenci merkezli öğrenme metodu” (1), “Sorunların tespiti, öğrenme sürecini planlamaya yardımcı olan bir yol” (1), “Ders dışında bilgi, birikim ve yeteneklerinin ölçülmesi ve değerlendirilmesi” (1) şeklinde tanımlar yer almaktadır.

Öğretmenlerin yaptıkları tanımlara ilişkin örnekler aşağıda verilmiştir:

24-Ö “Öğrencinin süreç içerisinde değerlendirilmesidir.”

13-Ö “Öğrencinin verilen ödevlerle yıl içerisinde değerlendirilmesidir.”

15Ö “Eğitim öğretimde programların işlenişi doğrultusunda istenilen başarıyı elde edilemediğinin çeşitli ölçme teknikleri ile belirlenen süreç içerisinde tespit edilmesidir.”

34-Ö “Öğrencileri klasik sınavlar dışında yeni ve farklı yöntemler kullanarak dönem içerisinde öğrencileri değerlendirmektir.”

2-Ö “Öğrencileri belirli zaman aralıklarında değil dönem içerisinde sık sık farklı yöntemlerle ölçüp değerlendirmektir”

#### **4.2.2. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretmenlerine Sorulan “Sürece Dayalı Ölçme ve Değerlendirme Çeşitleri Nedir?” Sorusuna Verdikleri Cevaplara İlişkin Bulgular**

“Sürece Dayalı Ölçme ve Değerlendirme Çeşitleri Nedir?” sorusuna sosyal bilgiler dersi öğretmenlerinin verdikleri cevaplara ilişkin bulgular Tablo 4.26’da verilmiştir.

**Tablo 4.26. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretmenlerinin “Sürece Dayalı Ölçme ve Değerlendirme Çeşitleri Nedir?” Sorusuna Verdikleri Cevapların Frekans Dağılımları**

Sürece Dayalı Ölçme ve Değerlendirme Çeşitleri	<i>f</i>	Sürece Dayalı Ölçme ve Değerlendirme Çeşitleri	<i>f</i>
<i>Proje ödevleri</i>	27	<i>Sınıf içi oyunlar</i>	1
<i>Performans ödevleri</i>	24	<i>Grup değerlendirme formu</i>	1
<i>Gözlem formları</i>	15	<i>Tartışma</i>	1
<i>Portfolyo</i>	9	<i>Açık uçlu sorular</i>	1
<i>Değerlendirme ölçekleri</i>	9	<i>Ders içinde derse katılım</i>	1
<i>Yazılı</i>	7	<i>Derse hazır gelme</i>	1
<i>Kavram haritaları</i>	6	<i>Biçimlendirmeye yönelik değerlendirme</i>	1
<i>Gelişim dosyaları</i>	5	<i>Bireysel değerlendirme</i>	1
<i>Tutum ölçekleri</i>	5	<i>Grup halinde değerlendirme</i>	1
<i>Görüşme</i>	5	<i>Çok boyutlu değerlendirme</i>	1
<i>Dereceli puanlama</i>	5	<i>Araştırma evrelerine göre değerlendirme</i>	1
<i>Çoktan seçmeli sorular</i>	5	<i>Günlükler</i>	1
<i>Sözlü sunum</i>	4	<i>Çalışma kâğıtları</i>	1
<i>Doğru yanlış sorular</i>	4	<i>Öğretmen tarafından anlatım</i>	1
<i>Boşluk değerlendirme soruları</i>	4	<i>Görsel materyallerin kullanımı</i>	1
<i>Testler</i>	3	<i>Kayıt çizelgeleri</i>	1
<i>Sözlüler</i>	3	<i>İzlemeye dayalı değerlendirme</i>	1
<i>Eşleştirmeli sorular</i>	3	<i>Doğrudan ve dolaylı ölçme</i>	1
<i>Klasik sorular</i>	3	<i>Kontrol listeleri</i>	1
<i>Ürün dosyası</i>	3	<i>Sunum</i>	1
<i>Öz değerlendirme formu</i>	2	<i>Okuma</i>	1
<i>Akran değerlendirme</i>	2	<i>Soru cevap</i>	1
<i>Karşılaştırmalı sorular</i>	2	<i>Beyin fırtınası</i>	1
<i>Çevrenin şartlarına göre değerlendirme</i>	2		

Tablo 4.26’da görüldüğü üzere öğretmenlerin büyük bir kısmı, sürece dayalı ölçme değerlendirme çeşitleri olarak; proje ödevleri (27), performans ödevleri (24), gözlem formları (15), portfolyo (9), değerlendirme ölçek türlerini (9) sıralamışlardır. Yine öğretmenlerin bir kısmı ise yazılı (7), kavram haritaları (6), gelişim dosyaları (5), tutum ölçekleri (5), görüşme (5), dereceli puanlama (5), çoktan seçmeli soruları (5) sürece dayalı ölçme değerlendirme çeşitleri olarak ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin bir kısmı ise beyin fırtınası (1), soru cevap (1), okuma (1), sunum(1) gibi kavramları da sürece dayalı ölçme değerlendirme teknikleri içerisinde ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin, sürece dayalı ölçme ve değerlendirme çeşitlerine ilişkin görüşlerine ait örnekler aşağıda verilmiştir:

1-Ö *“Yazılı sınavlar, testler, öğrenci gelişim dosyası, proje ödevleri, performans ödevleri, kavram haritaları”*

11-Ö *“Proje ödevleri, performans ödevleri, kavram haritaları”*

27-Ö *“Proje, performans, portfolyo, değerlendirme formları, çeşitli ölçekler”*

38-Ö *“Proje değerlendirme, performans değerlendirme, dereceleme ölçekleri, gözlem, gelişim dosyaları, kayıt çizelgeleri, kontrol listeleri, kavram haritaları”*

9-Ö *“Genel olarak öğretmen merkezli derslerin işlenmesinden dolayı soru-cevap, beyin fırtınası gibi yöntemleri kullanmaktayız”*

#### **4.2.3. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretmenlerine Sorulan “Sürece Dayalı Ölçme ve Değerlendirmede Karşılaştıkları Sorunlar Nelerdir?” Sorusuna Verdikleri Cevaplara İlişkin Bulgular**

“Sürece Dayalı Ölçme ve Değerlendirmede Karşılaştıkları Sorunlar Nelerdir?” sorusuna sosyal bilgiler dersi öğretmenlerinin verdikleri cevaplara ilişkin bulgular Tablo 4.27’de verilmiştir.



**Tablo 4.27. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretmenlerine Sorulan “Sürece Dayalı Ölçme ve Değerlendirmede Karşılaştıkları Sorunlar Nelerdir?” Sorusuna Verdikleri Cevapların Frekans Dağılımları**

<b>Karşılaşılan Sorunlar</b>	<b>f</b>
<i>Ders saatinin az olması</i>	23
<i>Sınav sistemi nedeniyle bu yöntemlerin gereksiz, boşuna uğraş olarak görülmesi /SBS</i>	11
<i>Sınıfların kalabalık olması</i>	10
<i>Öğrencinin sorumsuzluğu / Gereken özenin gösterilmemesi</i>	7
<i>Öğrencilerin bireysel olarak değerlendirilememesi</i>	6
<i>Fiziki şartların uygun olmaması</i>	6
<i>Ezber alışkanlığı ve yorum kabiliyetinin olmaması</i>	5
<i>Veli sorumsuzluğu</i>	4
<i>Sosyal Bilgiler sınıfının olmaması</i>	3
<i>Öğretmene ekstra bir iş yükü getirmesi</i>	3
<i>Parasal yük sıkıntısı getirmesi</i>	2
<i>Ekstra zaman gerektiriyor olması</i>	2
<i>Soru çeşidinin fazla olması öğrencide korkuya neden oluyor</i>	2
<i>Bireysel farklılıkların dikkate alınmaması-sabit müfredat programı</i>	2
<i>Geri dönüt alınamaması</i>	2
<i>SBS nedeniyle dershaneye ağırlık verilmesi</i>	1
<i>Bütün dersler için ödev hazırlama zorunluluğu</i>	1
<i>Bilgisayar sınıflarının ders saati dışına kullanılamaması</i>	1
<i>Ödevlerin verilirken çevrenin ihtiyaçlarının dikkate alınmaması</i>	1
<i>Öğrenci gruplarının dengeli dağılmaması</i>	1
<i>Problem çözme, eleştirel düşünme ve proje üretme sorunları</i>	1
<i>Yazım hataları</i>	1
<i>Soruları anlayamama</i>	1
<i>Öğrenci ve veli bu yöntemlere yabancı olması</i>	1
<i>Kendi kendilerini değerlendirmede objektif olamama</i>	1
<i>Sözlü performanslarda ifade eksikliği</i>	1

Tablo 4.27’de görüldüğü üzere öğretmenlerin sürece dayalı ölçme değerlendirilmede karşılaştıkları problemlerin başında ders saatinin az olması (23), Sınav sistemi (11) ve sınıfların kalabalık olması (10) gelmektedir. Öğretmenler yine sırası ile öğrencinin sorumsuzluğu / gereken özenin gösterilmemesi (10), öğrencilerin bireysel olarak değerlendirilememesi (6), fiziki şartların uygun olmaması (6), ezber alışkanlığı ve yorum kabiliyetinin olmaması (5) gibi sorunları karşılaşılan problemler olarak ifade etmişlerdir. Öğretmenler tarafından bir kez ifade edilen sorunlar ise; öğrenci ve veli bu yöntemlere yabancı olması, kendi kendilerini değerlendirmede objektif olamama, sözlü performanslarda ifade eksikliği, öğretmene ekstra bir yük getirmesi sorunlarıdır.

Öğretmenlerin, sürece dayalı ölçme ve değerlendirmede karşılaştıkları sorunlara ilişkin örnekler aşağıda verilmiştir:

35-Ö “Sınıflar kalabalık ve zaman kısıtlı olduğundan ayrıca okulun fiziki şartları ve ailelerin bilinçsizliği tüm yöntemleri uygulamakta engel teşkil etmektedir”

34-Ö “Öğrenciler bu ödevlere çok fazla önem göstermiyor. Tamamen sınava odaklı düşünüyorlar. Bunun yanında velilerde öğrencilerin Seviye Belirleme Sınavına hazırlanmalarından taraf. Ders saati kısıtlı olduğundan yöntemler detaylı bir şekilde uygulanamıyor. Sınıf mevcudu fazla olduğundan her yöntem öğrenciye uygulanamıyor.”

12-Ö “Sınıf mevcudunun kalabalık olması, sınıflarda tüm yöntemleri, zamanın sınırlı olması nedeniyle uygulamak imkânsız”

2-Ö “Ders saatin müfredat yoğunluğuna göre az olması. Değerlendirmenin zorluğu. Ders bazında sınırların olmayışı”

25-Ö “Öğrenciler özellikle klasik sorularda yorumlama gücü bakımından zayıflar, cümle kuramıyorlar ve yazım hataları yapıyorlar. Paragraf sorularında anlama ve kavrama sorunları var, çok fazla soru çeşidi olması öğrencilerde zaman zaman korkma, endişeye sebep oluyor”

#### **4.2.4. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretmenlerine Sorulan “Sürece Dayalı Ölçme ve Değerlendirmede Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Çözümler Nelerdir?” Sorusuna Verdikleri Cevaplara İlişkin Bulgular**

“Sürece Dayalı Ölçme ve Değerlendirmede Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Çözümler Nelerdir?” sorusuna sosyal bilgiler dersi öğretmenlerinin verdikleri cevaplara ilişkin bulgular Tablo 4.28’de verilmiştir.

**Tablo 4.28. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretmenlerinin “Sürece Dayalı Ölçme ve Değerlendirmede Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Çözümler Nelerdir?” Sorusuna Verdikleri Cevapların Frekans Dağılımları**

<b>Sorunlara İlişkin Çözümler</b>	<b>f</b>
<i>Sosyal Bilgiler ders saati artırılabilir</i>	16
<i>Velilere bu yöntemler tanıtılabilir</i>	8
<i>Sınıf mevcutları azaltılmalı</i>	6
<i>Okulların alt yapı ve donanım özellikleri artırılabilir</i>	4
<i>Sınav sistemi değiştirilmeli-kaldırılmalı</i>	4
<i>Öğrencilerin ilgi alanlarına göre ödevler verilmeli</i>	4
<i>Bazı yöntem ve teknikler programdan çıkarılabilir</i>	3
<i>Öğretmenler bilgilendirilmeli</i>	3
<i>Öğrenciler bilgilendirilmeli</i>	3
<i>Grup çalışmalarına ağırlık verilmeli</i>	3
<i>Öğrencilerin kitap okumaları sağlanabilir</i>	3
<i>Her okulun bir Sosyal Bilgiler sınıfı olmalı</i>	2
<i>Ara sınavlarda farklı soru çeşitli ile alıştırma yapılabilir</i>	2
<i>Soru köklerinin altları çizilebilir</i>	2
<i>Sorular farklı zekâ alanlarına göre hazırlanmalı</i>	2
<i>Dershaneler ikinci plana itilmeli</i>	2
<i>İnternet üzerinden sınav yapılabilir</i>	1
<i>Sistemde pek bir değişiklik olacağını sanmıyorum</i>	1
<i>Öğrencinin görmek istediği soru stilleri sorulabilir</i>	1
<i>Bilgiyi ezberlemeyi değil kullanmayı öğretmeli</i>	1
<i>Görsel materyaller kullanılmalı</i>	1
<i>İdare ile işbirliği</i>	1
<i>Öğretmenler öğrenmeyi öğretmeli</i>	1
<i>Bilgisayar sınıfları sürekli kullanıma açılmalı</i>	1
<i>Ödevler SBS ile uyumlu olmalı</i>	1
<i>Öğretmene kolaylıklar sağlanmalı</i>	1
<i>Ödevler daha dikkatli değerlendirilmeli</i>	1
<i>Performans proje ödevleri zorunlu olmamalı</i>	1
<i>Öğretmenler yoruma dayalı sorular sormalı</i>	1
<i>Zümre öğretmenleri arasında işbirliği yapılmalı</i>	1

Tablo 4.28’de görüldüğü üzere öğretmenler sürece dayalı ölçme ve değerlendirilmede karşılaşılan sorunlara ilişkin ifade ettikleri ilk çözüm, Sosyal Bilgiler ders saatinin arttırılmasına (16) yöneliktir. Yine öğretmenler, velilere bu yöntemlerin tanıtılması (8), yaşadıkları problemlere paralel olarak sınıf mevcutlarının azaltılması (6), okulların alt yapı ve donanım özellikleri artırılması (4), sınav sistemi değiştirilmesi (4) gerektiği yönünde çözüm önerileri sıralamışlardır. Öğretmenlerin bazıları ise ödevler daha dikkatli değerlendirilmeli (1), performans proje ödevleri

zorunlu olmamalı(1), öğretmenler yoruma dayalı sorular sormalı(1), zümre öğretmenleri arasında işbirliği yapılmalı (1) şeklinde öneriler getirmiştir.

Öğretmenlerin, sürece dayalı ölçme ve değerlendirmede karşılaştıkları sorunlara ilişkin çözüm önerilerine ait örnekler aşağıda verilmiştir

7-Ö “*Ders saatleri artırılabilir veya konu içeriklerindeki yoğunluk azaltılabilir*”

16-Ö “*Sürece dayalı ölçme-değerlendirmede yeterli zaman olmalı, öğrenci sayısı azaltılmalı, yapılan çalışmalar sınıf ortamında uygulanmalıdır.*”

35-Ö “*Velilere de öğretmenlere verildiği gibi yöntemleri tanıtıcı bir çalışma düzenlenmeli. Veliler yeni program ve içeri hakkında bilgilendirilmeli, sosyal bilgiler ders saati artırılmalı, okulların fiziki imkânları artırılmalıdır.*”

40-Ö “*Öncelikle sınıflarda öğrenci sayısı 20 civarında olması gerekmektedir, Öğrencilerin değerlendirilmesini sağlayan teknikler konusunda uzmanlar öğretmenlere kurs vermelidir.*”

9-Ö “*Ölçme değerlendirmelerin sisteme uygun bir şekilde yürütülmesi için öncelikle ders saatinin artırılması ve sınav sisteminin kaldırılması gerekmektedir.*”

#### **4.2.5. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretmenlerine Sorulan “Sürece Dayalı Ölçme ve Değerlendirme Yöntemlerinin Öğretmene Getirdiği Avantajlar Nelerdir?” Sorusuna Verdikleri Cevaplara İlişkin Bulgular**

“Sürece Dayalı Ölçme ve Değerlendirme Yöntemlerinin Öğretmene Getirdiği Avantajlar Nelerdir?” sorusuna sosyal bilgiler dersi öğretmenlerinin verdikleri cevaplara ilişkin bulgular Tablo 4.29’da verilmiştir.

**Tablo 4.29. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretmenlerinin “Sürece Dayalı Ölçme ve Değerlendirme Yöntemlerinin Öğretmene Getirdiği Avantajlar Nelerdir?” Sorusuna Verdikleri Cevapların Frekans Dağılımları**

<i>Öğretmene Getirdiği Avantajlar</i>	<i>f</i>
<i>Geri dönüt alabilme/Eksiklikleri belirleme</i>	<i>13</i>
<i>Öğrenciyi derste daha aktif kılmakta</i>	<i>13</i>
<i>Öğrencileri daha yakından tanıma</i>	<i>6</i>
<i>Öğrenci merkezli</i>	<i>4</i>
<i>Öğrenci-öğretmen ve veli işbirliğine imkân sağlıyor</i>	<i>3</i>
<i>Öğretmenin tarafsızlığını sağlıyor-objektif değerlendirme imkânı</i>	<i>3</i>
<i>Ezber ve gereksiz bilgi önlenmiş oluyor</i>	<i>3</i>
<i>Yararı olmadığını düşünüyorum</i>	<i>3</i>
<i>Uygulama imkânı sağlıyor</i>	<i>2</i>
<i>Farklı soru çeşitleri ile öğrenciyi değerlendirme imkânı</i>	<i>2</i>
<i>Testler pratiklik sağlıyor</i>	<i>1</i>
<i>Farklı tekniklerden yararlanabilme imkânı</i>	<i>1</i>
<i>Öğrenciyi yönlendirme imkânı</i>	<i>1</i>
<i>Ödevleri değerlendirme imkânı sağlıyor</i>	<i>1</i>
<i>Dersin işlenmesini kolaylaştırıyor</i>	<i>1</i>
<i>Görsel anlamda öğrenmeyi kolaylaştırıyor</i>	<i>1</i>
<i>Planlı ve kalıcı öğretim sağlıyor</i>	<i>1</i>
<i>Bireysel farklılıklar değerlendirilebiliyor</i>	<i>1</i>

Tablo 4.29’da görüldüğü üzere öğretmenler sürece dayalı ölçme değerlendirmenin avantajları olarak en fazla, geri dönüt alabilme/eksiklikleri belirleme (13), öğrenciyi derste daha aktif kılmakta (13), öğrencileri daha yakından tanıma (6) imkânlarını sıralamışlardır. Yine öğretmenlerin bir kısmı öğrenci merkezli (4), öğrenci-öğretmen ve veli işbirliğine imkânı (3), objektif değerlendirme imkânını (3) sürece dayalı ölçme değerlendirmenin avantajları olarak ifade etmişlerdir. Öğretmenler tarafından bir defa belirtilen ifadeler ise görsel anlamda öğrenmeyi kolaylaştırıyor, plânlı ve kalıcı öğretim sağlıyor, bireysel farklılıklar değerlendirilebiliyor şeklinde ifade edilmiştir. Bununla birlikte 3 öğretmen ise sürece dayalı ölçme değerlendirmenin yararı olmadığını ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin, sürece dayalı ölçme değerlendirmenin avantajları olarak ifade ettikleri görüşlere ilişkin örnekler aşağıda verilmiştir:

2-Ö “*Tam anlamıyla uygulandığı takdirde daha çağdaş, öğrenci merkezli, öğrencinin daha aktif olduğu bir eğitim sağlamaktadır.*”

31-Ö “Çok fazla avantaj getirdiğini düşünmedim için ben klasik yöntemleri uyguluyorum. Böyle daha kolay oluyor, öğrenci de, öğretmen de, veli de zorlanmıyor.”

13-Ö “Öğrenci araştırmaya ve konuyu bulmaya yönelik çalışmalar yaptığı için daha aktif. Öğretmen merkezli öğretimden ziyade öğrenci merkezli öğretim sağlanabiliyor. Veli-öğretmen ilişkisi daha iyi sağlanabiliyor.”

19-Ö “Her ünite sonunda yapıldığında öğrencilerin o ünite ile ilgili öğrenme eksiklikleri belirleniyor. Anında dönüt-düzeltilme imkânı sağlıyor. Öğrenci bir konuyu bilmeden diğerine geçmemiş oluyor.”

#### **4.2.6. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretmenlerine Sorulan“Sürece Dayalı Ölçme ve Değerlendirme Yöntemlerinin Öğretmene Getirdiği Dezavantajlar Nelerdir?” Sorusuna İlişkin Bulgular**

“Sürece Dayalı Ölçme ve Değerlendirme Yöntemlerinin Öğretmene Getirdiği Dezavantajlar Nelerdir?” sorusuna sosyal bilgiler dersi öğretmenlerinin verdikleri cevaplara ilişkin bulgular Tablo 4.30’da verilmiştir.

**Tablo 4.30. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretmenlerinin “Sürece Dayalı Ölçme ve Değerlendirme Yöntemlerinin Öğretmene Getirdiği Dezavantajlar Nelerdir?” Sorusuna Verdikleri Cevapların Frekans Dağılımları**

<b>Öğretmene Getirdiği Dezavantajlar</b>	<b>f</b>
Zaman açısından büyük bir sorun	23
Öğretmenin sorumluluğu ve yükünü artmakta	7
Maddi bir külfet	5
Veliye maddiyet sorunu	5
Sınıfta kargaşa sorunu	3
Öğrencilerin kendini ifade edememe sorunu	3
Süreci takip edememe sorunu	3
Öğretmen velilerle karşı karşıya geliyor	3
Kâğıt israfı	2
Grupların uyum içerisinde çalışmaması	2
Öğretmenlerin, yöntemlerin tamamını uygulaması imkânsız	1
Öğrenciler fazla ödevden şikâyetçi	1
Ödevleri toplama sorunu	1

Tablo 4.30’da görüldüğü üzere öğretmenlerin büyük bir kısmı, zaman sorununu (23) sürece dayalı ölçme değerlendirmenin en temel dezavantajı olarak ifade etmişlerdir. Yine öğretmenlerin bir kısmı, öğretmenin sorumluluğu ve yükünü

artırmasını (7), maddi bir külfet/veliyeye maddiyet sorununu (5), sınıfta kargaşa sorununu (3) dezavantaj olarak ifade etmişlerdir. Öğretmenler tarafından bir kez ifade edilen sıkıntılar ise; öğretmenlerin, yöntemlerin tamamını uygulaması imkânsız, öğrenciler fazla ödevden şikâyetçi, ödevleri toplama sorununu sürece dayalı ölçme değerlendirmenin dezavantajı olarak ifade etmektedir.

Öğretmenlerin, sürece dayalı ölçme değerlendirmenin dezavantajları olarak ifade ettikleri görüşlere ilişkin örnekler aşağıda verilmiştir:

6-Ö *“Her bir öğrenci için ayrı ayrı performans ve proje değerlendirmesi hem zaman hem kâğıt israfına neden olmaktadır. Ödevlerin değerlendirilmesini güçleştirmektedir.”*

12-Ö *“Öğretmene maddi, manevi ve zaman açısından ek sorumluk getirmektedir. Öğretmen eve iş götürmek zorunda kalmaktadır.”*

27-Ö *“Proje, performans gibi yöntemler bizleri velilerle karşı karşıya getiriyor. Sosyal bilgiler ders saati kısıtlı olduğundan bazen bu yöntemler es geçilebiliyor.”*

31-Ö *“Değerlendirme formları zaman açısından büyük problem yaşıyor. Proje, performans değerlendirme esnasında sınıfta kargaşa oluyor.”*

39-Ö *“Öğretmeni, veliyi ve öğrenciyi maddi-manevi ve zaman açısından büyük sorumluluk yüklüyor.”*

## BÖLÜM V

### SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde, elde edilen bulgularla ulaşılan sonuçlar açıklanmış ve araştırma sonuçlarını destekleyen çalışmalara değinilerek önerilere gidilmiştir.

#### 5.1. SONUÇLAR

Sosyal bilgiler dersi öğretmenlerinin sürece dayalı ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanabilme durumlarını tespit etmek amacıyla yapılan bu çalışmada görüşme formundan ve nicel veri toplama aracından elde edilen veriler doğrultusunda birtakım sonuçlara ulaşılmıştır. Nicel veri toplama aracı verileri doğrultusunda elde edilen sonuçlara aşağıda yer verilmiştir:

1. Sosyal bilgiler dersi öğretmenlerinin yarıdan fazlası (% 61,5) sürece dayalı ölçme ve değerlendirme yöntemlerinden puanlama ölçeklerini (rubrik), öğretmenlerin doğru ve objektif puanlama yapmalarına yardımcı olduğu için tercih ettiklerini belirtmişlerdir.

2. Sürece dayalı ölçme ve değerlendirme yöntemlerinden tanılayıcı dallanmış ağacı sosyal bilgiler dersi öğretmenlerin yaklaşık üçte ikisi (% 60,3) kullanmamaktadır. Sosyal bilgiler öğretmenleri bu yöntemi kullanmamalarına gerekçe olarak yöntem hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıklarını göstermişlerdir. Çalışma sonucunda çıkan bu sonucun tersine Sağlam ve diğerleri (2009) yapmış olduğu çalışmada tanılayıcı dallanmış ağaç tekniğinin hiçbir öğretmen tarafından kullanılmadığını tespit etmiştir. Okur ve Azar (2011) da yine yaptıkları çalışmada bu tekniğin kullanılmadığı sonucuna ulaşmışlardır.

3. Sosyal bilgiler dersi öğretmenlerinin önemli bir kısmı (% 61,5) yapılandırılmış grid yöntemi hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıklarını, öğretmene maddi, manevi açıdan ve zaman açısından ek yük getirdiğini gerekçe göstererek



kullanmadıklarını belirtmişlerdir. Acat ve Uzunkol (2010), yapmış oldukları çalışmada öğretmenlerin yapılandırılmış gridi bir değerlendirme aracı olarak kullanmadıkları sonucuna ulaşmışlardır. Şenel (2008) ise analitik rubrik ve yapılandırılmış gridi hazırlama aşamasının zahmetli, zor olması ve zaman gerektirmesi nedeni ile öğretmenlerin derslerinde kullanmadıklarını belirtmişlerdir. Okur ve Azar (2011), çalışmalarında öğretmenlerin özellikle “Yapılandırılmış Grid” ve “Tanılayıcı Dallanmış Ağaç” tekniklerinde kendilerini yetersiz gördüklerini ve dolayısıyla bu tekniklerin öğretmenler tarafından kullanılmadığı tespit etmişlerdir.

4. Kelime ilişkilendirme testini sosyal bilgiler dersi öğretmenlerinin % 61,5’i kısa zamanda, hem bireye hem gruba uygulanabildiği için tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Sağlam ve diğerleri (2009) ise kelime ilişkilendirme testinin en az kullanılan teknik olduğunu belirlemişlerdir.

5. Sosyal bilgiler dersi öğretmenlerinin portfolyoyu kullanma oranları % 70,5 iken kullanmama oranları % 29,5’tur. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun portfolyoyu kullanmalarının nedenlerinin başında öğrencinin gelişimi hakkında bilgi vermesi gelmektedir. Travis (1996) portfolyonun eğitimcilere öğrencilerin bireysel farklılıklarını bilmelerini sağladığını ifade etmektedir. Bu da öğretmenlere öğrencileri hakkında bilgi edinmelerini sağlamaktadır. Bununla birlikte Barootchi & Keshavaz, (2002) ve Hamp-Lyons & Condon, (1993) portfolyoyu, öğrencilerin belli bir zaman diliminde, öğrenme alanlarına ilişkin becerilerini, güçlü ve zayıf yönlerini ortaya çıkmasını sağlayan amaçlı olarak toplanan materyallerin oluşturduğu bir süreç olarak ifade etmektedir. Buna göre öğretmenlerin portfolyoyu tercih etme nedeni olarak ifade ettikleri öğrenciler hakkında bilgi sağlaması ve orijinal ve bol kaynaklı çalışmaları içermesi nedenleri ile örtüşmektedir. Acat ve Uzunkol (2010), çalışmalarında öğretmenlerin portfolyoyu tercih ettikleri ancak velilerle iletişim kurulamaması, öğrenci ürün dosyası düzenlenmesinde özellikle küçük sınıflarda problemler yaşanması gibi olumsuzluklarının da olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Kabaş (2007) araştırmasında, sınıf öğretmenlerinin portfolyo değerlendirme yöntemini uyguladıklarını ve gerek öğretmenlerin, gerek öğrencilerin ve gerekse velilerin portfolyo kullanımına sıcak baktıklarını belirlemiştir.

6. Portfolyo gibi proje de sosyal bilgiler dersi öğretmenlerinin önemli bir kısmı tarafından (% 88,5) tercih edilmektedir. Sosyal bilgiler öğretmenleri projeyi öğrencileri araştırmaya sevk ettiği ve öğrencilere kendi kendilerine öğrenme imkânı sunduğu için tercih ettiklerini ifade etmişlerdir. Yine diğer çalışmalar da projenin sık kullanılan bir sürece dayalı ölçme değerlendirme tekniği olduğunu göstermektedir (Erdal, 2007; Topbaş, 2011; Kuran ve Kanatlı, 2009; Yalçınkaya, 2009; Okur ve Azar, 2011; Sağlam ve diğerleri, 2009).

7. Sürece dayalı ölçme ve değerlendirme yöntemlerinden biri olan performans değerlendirme sosyal bilgiler dersi öğretmenleri tarafından en çok kullanılan ve en çok tercih edilen yöntem olmuştur. Elde verilerine göre performans değerlendirme yönteminin % 92,3 oranında, yani sosyal bilgiler dersi öğretmenlerinin tamamına yakını tarafından tercih edildiği görülmüştür. Sosyal bilgiler öğretmenleri performans değerlendirmeyi daha çok öğrencilerin yaratıcılıklarını arttırdığı için kullandıklarını belirtmişlerdir. Yapılan çalışmalarda da performans değerlendirme tekniğinin sık kullanıldığı tespit edilmiştir (Anıl ve Acar, 2008; Erdal, 2007; Sarier, 2007; Topbaş, 2011; Kuran ve Kanatlı, 2009).

8. Sosyal bilgiler dersi öğretmenlerinin % 85,9'u gözlem tekniğini ölçme ve değerlendirme yöntemi olarak kullanmaktadırlar. Sosyal bilgiler dersi öğretmenleri bu tekniği öğrencilerin sözel olmayan davranışlarını ölçtüğü için ve bu yöntemde zaman sınırı olmadığı için tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Bal (2009), gözlem tekniğinin en fazla kullanılan sürece dayalı ölçme tekniklerinden biri olduğunu tespit etmiştir. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin %14,1'i ise gözlemi ölçme değerlendirme yöntemi olarak kullanmamaktadırlar. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin bu yöntemi kullanmama gerekçesi "Kalabalık sınıflarda uygulamak zordur" ifadesidir. Adams (1998) önemli bir sınıf aracı olan gözlemin birçok öğretmen tarafından tercih edildiğini fakat öğretmenlerin değerlendirme bilgisini yönetmede ve bu bilgileri toplamada güçlüklerle sahip olabileceğini ifade etmektedir. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kalabalık sınıflarda uygulama güçlüğüne dikkat çekmeleri bu bağlamda açıklanabilir.

9. Kontrol listesinin sosyal bilgiler dersi öğretmenleri tarafından pek fazla tercih edilmediği görülmüştür. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin % 42,3'ü kontrol

listesini kullandığını belirtirken, % 57,7'si yani yarıdan fazlası kullanmadığını belirtmiştir. Bu % 57,7'lik pay, kullanmama nedeni olarak kontrol listelerinin öğretmenlere maddi, manevi ve zaman açılarından ek yük getirmesini ve yöntem hakkında yeterli bilgiye sahip olmamalarını göstermişlerdir.

10. Grup değerlendirme yöntemi sosyal bilgiler dersi öğretmenlerinin % 64,1'i tarafından kullanılırken, % 35,9'u tarafından kullanılmamaktadır. Bu yöntemin çoğunluk tarafından kullanılmasının nedenlerinin başında öğrencilere sorumluluk bilincini kazandırması gelmektedir.

11. Akran değerlendirme yöntemi grup değerlendirme yönteminin aksine subjektifliğe bağlı olarak güvenilirliği ve geçerliliği düşük olduğu için sosyal bilgiler dersi öğretmenleri tarafından pek fazla tercih edilmemektedir (%62,8). Yine yapılan diğer çalışmalarda akran değerlendirmenin çok sık kullanılan bir teknik olmadığını göstermektedir (Bal, 2009; Çelikkaya ve diğerleri, 2010; Gelbal ve Kelecioğlu, 2007).

12. Diğer bir değerlendirme yöntemi olan öz değerlendirme ise sosyal bilgiler dersi öğretmenlerinin yarıdan fazlası (% 61,5) tarafından kullanılmaktadır. Bu yöntemi kullanan sosyal bilgiler dersi öğretmenlerinin yarısı yöntemin öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerini tanımlarını sağladığı için, diğer bir yarısı ise öğrencilerin öz eleştiri yapma becerisini geliştirdiği için kullandıklarını belirtmişlerdir.

13. Sürece dayalı ölçme ve değerlendirme yöntemlerinden bir diğeri olan görüşme tekniği sosyal bilgiler dersi öğretmenlerinin büyük çoğunluğu (% 80,8) tarafından kullanılmakta ve tercih edilmektedir. Bu yöntemin tercih edilme nedenlerinin başında yöntemin öğrenciler hakkında daha detaylı bilgi edinme imkânı sağlaması ve öğretmenle öğrenci arasında daha samimi bir ortam yaratması gelmektedir.

14. Kavram haritaları da performans değerlendirme gibi sosyal bilgiler dersi öğretmenlerinin tamamına yakınının (% 97,4) kullandığı ve tercih ettiği bir yöntemdir. Sosyal bilgiler öğretmenleri bu yöntemi daha çok, öğrencinin nasıl öğrenebileceğini öğrenmesine yardımcı olduğu, öğrencilerin kavram yanılgılarını

ortaya çıkardığı ve öğrencilerin ezberci olmalarını engellediği için kullandıklarını belirtmişlerdir. Çelikkaya ve diğerleri (2010), yapmış oldukları çalışmada sosyal bilgiler öğretmenlerinin sürece dayalı ölçme değerlendirme yöntemlerinden en çok kavram haritalarını kullandıklarını tespit etmişlerdir. Yine yapılan diğer çalışmalarda kavram haritaların sık kullanıldığı ifade edilmiştir (Okur ve Azar, 2011). Ancak diğer branşlarda yapılan çalışmalarda kavram haritalarının çok az kullanıldığı belirlenmiştir (Sarier, 2007; Erdal, 2007; Anıl ve Acar, 2008)

15. Sosyal bilgiler dersi öğretmenlerinin % 71,8'inin tercih ettiği diğer bir yöntem araştırma-çalışma kâğıtlarıdır. Bu yöntemin tercih edilmesindeki en önemli etken, yöntemin öğrencilere araştırma becerisi kazandırmasıdır.

16. Tutum ölçeklerinin sosyal bilgiler dersi öğretmenleri tarafından genellikle tercih edildiği görülmüştür. Sosyal bilgiler dersi öğretmenlerinin % 66,7'si tutum ölçeklerini kullandığını belirtirken, % 33,3'ü yani üçte biri kullanmadığını belirtmiştir. Tutum ölçeklerini ölçme ve değerlendirme yöntemi olarak tercih eden sosyal bilgiler dersi öğretmenlerinin bunu tercih etme nedenlerinden en yüksek yüzdeye sahip olan neden bu yöntemin öğrencilerin ilgileri hakkında bilgi sağlaması olduğu görülmektedir.

17. Elde edilen veriler sonucunda; sosyal bilgiler dersi öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun (% 87,2) ölçme ve değerlendirme konusunda seminere katıldığı ve yine büyük çoğunluğunun (% 60,3) ölçme ve değerlendirme alanında eğitime ihtiyaç duymadığı tespit edilmiştir. Eğitime ihtiyaç duyan sosyal bilgiler dersi öğretmenleri gerekçe olarak ölçme ve değerlendirme alanında aldıkları eğitimin yetersiz olmasını ve bu konuda sıkıntı yaşamalarını göstermişlerdir. Adanalı (2008), yapmış olduğu çalışmada öğretmenlerin sürece dayalı ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkında yeterli derecede eğitim almadıklarını ve bu eksikliklerini kendi çabalarıyla gidermeye çalıştıklarını tespit etmiştir. Yine Algan (2008), sosyal bilgiler öğretmenlerinin çoğunun 2005 Sosyal bilgiler programı ve onun ölçme ve değerlendirme ögesi ile ilgili yeterli eğitim almadıkları sonucuna ulaşmıştır. Anıl ve Acar (2008), sürece dayalı ölçme yöntemlerinin kullanımı konusunda öğretmenlerin sıkıntı yaşadığını ve verilen hizmet içi eğitimin yeterli olmadığını tespit etmiştir. Yapılan birçok çalışmada öğretmenlerin sürece dayalı ölçme ve değerlendirme

yöntemleri hakkında tam olarak bilgi sahibi olmadıkları ve hizmet içi eğitime ihtiyaç duydukları belirlenmiştir. (Ataman, 2007; Erdal, 2007; Erdemir, 2007; Anıl ve Acar, 2008; Gelbal ve Kelecioğlu, 2007; Aykaç, 2007; Kartallıoğlu, 2005; Çakan, 2004; Gök ve Şahin, 2009, Sağlam ve diğerleri, 2009; Okur ve Azar, 2011; Şeker, 2007)

18. Ölçme ve değerlendirme yöntemlerinden yapılandırılmış grid ve tanılayıcı dallanmış ağaç sosyal bilgiler dersi öğretmenleri tarafından kullanılmazken, performans değerlendirme, kavram haritaları, proje ve gözlemi sık sık kullanılmaktadır. Tutum, görüşme, portfolyo, araştırma çalışma kâğıtları ve öz değerlendirme ise sosyal bilgiler dersi öğretmenleri tarafından ara sıra kullanılan ölçme ve değerlendirme yöntemleridir.

Sosyal bilgiler dersi öğretmenleri sürece dayalı ölçme ve değerlendirme yöntemlerinden sırasıyla en çok; performans değerlendirme, kavram haritaları, proje, gözlem formu, tutum ölçekleri, görüşme tekniği, portfolyo, araştırma-çalışma kâğıtları ve öz değerlendirmeyi kullanırken sırasıyla en az; yapılandırılmış grid, tanılayıcı dallanmış ağaç, akran değerlendirme, kontrol listesi, kelime ilişkilendirme testi, grup değerlendirme ve puanlama ölçeklerini kullanmaktadırlar. Sosyal bilgiler dersi öğretmenleri kullanmadıkları yöntemlere gerekçe olarak sınıfların kalabalık oluşunu, öğretmene maddi, manevi ve zaman açılarından ek yük getirmesini, yöntem hakkında yeterli bilgiye sahip olmamalarını ve bazı yöntemlerin çok fazla faydasının olduğuna inanmamalarını göstermişlerdir. Acat ve Uzunkol (2010) çalışmalarında, öğretmenlerin programlardaki sürece dayalı değerlendirme yöntemlerini yararlı buldukları, ancak bazı sıkıntılar nedeniyle verimli bir şekilde uygulayamadıkları sonucuna ulaşmışlardır. En sık karşılaşılan sorunlar, zaman yetersizliği, sınıfların kalabalık olması ve maddi yetersizliklerdir. Sosyal bilgiler alanında ve farklı branşlarda yapılan diğer çalışmalarda da, zaman yetersizliği, sınıfların kalabalık olması ve maddi yetersizlikler, araç-gereç ve materyal eksiklikleri, ailelerdeki bilgi ve ilgi eksikliği nedeniyle sürece dayalı ölçme değerlendirme tekniklerinin birçoğunun kullanılmadığı tespit edilmiştir (Acat ve Uzunkol, 2010; Çelikkaya ve diğerleri, 2010; Bal, 2009; Algan, 2008; Adanalı, 2008; Okur, 2008; Anıl ve Acar, 2008; Ataman, 2007; Sarier, 2007; Gelbal ve Kelecioğlu, 2007; Aykaç, 2007; Yılmaz, 2006; Kartallıoğlu, 2005; Gök ve Şahin, 2009; Kuran ve Kanatlı, 2009;

Sağlam ve diğerleri, 2009; Doğan, 2010; Akın ve Uluman, 2010; Yalçınkaya, 2009; Şeker, 2007).

19. Sosyal bilgiler dersi öğretmenlerinin sürece dayalı ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanma sıklıkları ile kıdemleri arasındaki ilişki sadece proje yönteminde anlamlı bir şekilde farklılaşırken diğer yöntemler ile kıdem arasında anlamlı fark yoktur. Proje yönteminde, 0-5 yıl kıdeme sahip sosyal bilgiler dersi öğretmenlerinin 6-10 yıl, 21 yıl ve üzeri ve 16-20 yıl kıdeme sahip sosyal bilgiler dersi öğretmenlere göre bu yöntemi daha çok sıklıkla kullandıkları ve farkların 0-5 yıl kıdeme sahip sosyal bilgiler öğretmenlerinin lehinedir. Bu sonuca göre, öğretmenlik mesleğine yeni başlayanların sürece dayalı ölçme ve değerlendirme yöntemlerinden projeyi daha sık kullandıkları söylenebilir. Bir başka deyişle öğretmenlerin kıdemleri azaldıkça sürece dayalı ölçme ve değerlendirme yöntemlerinden projeyi kullanma durumları artmaktadır. Bu sonuç ile sürece dayalı ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin kıdem azaldıkça kullanımının arttığı yönündeki literatürdeki çalışmalarla benzerlik göstermektedir (Bal, 2009; Parmaksız ve Yanpar 2006). Bunun yanında kıdemin artmasıyla birlikte sürece dayalı ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin de daha fazla kullanıldığını gösteren araştırma sonuçları da vardır (Ersoy 2008; Okur, 2008; Pullu, 2008, Başkonuş, 2011).

20. Sosyal bilgiler dersi öğretmenlerinin sürece dayalı ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanma sıklıkları mezun oldukları bölüme göre anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır. Başka bir deyişle; mezun olunan bölüme göre sürece dayalı ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanma sıklığı değişmemektedir.

21. Sosyal bilgiler dersi öğretmenlerinin sürece dayalı ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanma sıklıkları okuttukları sınıfın mevcuduna göre anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır. Başka bir deyişle; sınıf mevcuduna göre sürece dayalı ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanma sıklığı değişmemektedir.

22. Sosyal bilgiler dersi öğretmenlerinin sürece dayalı ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanma sıklıkları ile mezun oldukları fakülte arasındaki ilişki sadece görüşme yönteminde anlamlı bir şekilde farklılaşırken diğer yöntemler ile mezun olunan fakülte arasında anlamlı fark yoktur. Görüşme yönteminde, fen edebiyat fakültesi mezunu sosyal bilgiler dersi öğretmenlerinin,

eğitim fakóltesi mezunu sosyal bilgiler dersi öğretmenlerine göre bu yöntemi daha çok sıklıkla kullandıkları ve anlamlı fark fen edebiyat fakóltesi mezunları lehinedir.

23. Sosyal bilgiler dersi öğretmenlerinin sürece dayalı ölçme değerlendirme yöntemlerini kullanma durumları arasındaki ilişki incelendiğinde aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

- Araştırma-çalışma kâğıtları ile gözlem, kelime ilişkilendirme testi, kontrol listesi, akran değerlendirme, görüşme, grup değerlendirme, tanılayıcı dallanmış ağaç, öz değerlendirme, tutum ölçeği ve yapılandırılmış grid arasında

- Kelime ilişkilendirme testi ile kontrol listesi, akran değerlendirme, görüşme, tutum ölçeği, gözlem, yapılandırılmış grid, tanılayıcı dallanmış ağaç ve puanlama ölçekleri arasında;

- Kontrol listesi ile akran değerlendirme, görüşme, tutum ölçeği, gözlem, yapılandırılmış grid, kavram haritası arasında

- Akran değerlendirme ile öz değerlendirme, puanlama ölçekleri, gözlem, tutum ölçeği arasında

- Grup değerlendirme ile tutum ölçeği, gözlem, yapılandırılmış grid ve puanlama ölçekleri arasında

- Öz değerlendirme ile yapılandırılmış grid, tanılayıcı dallanmış ağaç ve puanlama ölçekleri arasında

- Yapılandırılmış grid ile tanılayıcı dallanmış ağaç arasında

- Kavram haritası ile portfolyo, proje ve performans değerlendirme arasında

- Portfolyo ile proje ve performans değerlendirme arasında pozitif yönlü zayıf bir ilişki,

- Kontrol listesi ile tanılayıcı dallanmış ağaç;

- Akran değerlendirme ile grup değerlendirme;

- Görüşme ile tutum ölçeği ve gözlem;

- Grup değerlendirme ile öz değerlendirme; proje ile performans değerlendirme arasında pozitif yönlü orta düzeyli bir ilişki,

- Tutum ölçeği ile gözlem arasında pozitif yönlü çok yüksek düzeyli bir ilişki,

- Kelime ilişkilendirme testi ile performans değerlendirme arasında ise negatif yönlü zayıf bir ilişki,

- Yalnızca kavram haritaları ile portfolyo, proje ve performans değerlendirme arasında pozitif yönlü ilişki vardır.

Bu sonuçlar sosyal bilgiler dersi öğretmenlerinin kullandıkları sürece dayalı ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin birbirleri ile kullanılma durumlarının farklılaştığını göstermektedir. Bazı yöntemlerinin kullanılma durumları uyumluluk gösterirken bazılarında ise uyumluluk göstermemektedir. Örneğin; kavram haritaları, portfolyo, proje ve performans değerlendirmelerini kullanan öğretmenler yalnızca bu yöntemleri birlikte kullanmayı tercih etmektedirler.

Görüşme formu verileri doğrultusunda elde edilen sonuçlara göre:

1. Sosyal bilgiler dersi öğretmenleri sürece dayalı ölçme ve değerlendirmeyi isminden çıkarım yaparak “zamana yaymak” olarak tanımlamışlardır. Bu tanımlı farklı (yanlış) şekillerde yapan sosyal bilgiler dersi öğretmenleri de bulunmaktadır. Sürece dayalı ölçme ve değerlendirmeyi, “Öğrencilerin kitap, defter getirmelerine göre değerlendirilmesi” olarak tanımlayan sosyal bilgiler dersi öğretmenleri bulunmaktadır. Bu da sürece dayalı ölçme ve değerlendirmenin sosyal bilgiler dersi öğretmenleri tarafından tam olarak anlaşılmadığını göstermektedir.

2. Sosyal bilgiler dersi öğretmenleri sürece dayalı ölçme ve değerlendirme çeşitleri içerisinde en çok proje (27), performans (24) ve gözlem formlarını (15) yazmışlardır. Bu sonuç bize sosyal bilgiler dersi öğretmenlerinin sürece dayalı ölçme ve değerlendirme yöntemlerinden bu üçünü daha çok kullandıklarını göstermektedir. Fakat bu sonuç araştırma verileriyle örtüşmemektedir. Çünkü nicel veri toplama aracı veri sonuçlarına göre sosyal bilgiler dersi öğretmenlerinin sürece dayalı ölçme ve değerlendirme yöntemlerinden en çok sırasıyla performans değerlendirme, kavram haritaları, proje, gözlem, tutum, görüşme, portfolyo, araştırma çalışma kâğıtları ve öz değerlendirmeyi tercih ettikleri görülmektedir. Ayrıca görüşme formunda belirtmediği halde nicel veri toplama aracında farklı yöntemleri işaretleyen sosyal bilgiler dersi öğretmenleri de bulunmaktadır. Bunun yanında çoktan seçmeli testleri, okumayı, sunumu, beyin fırtınasını, yazılı ve sözlü yoklamaları, doğru-yanlış ve boşluk doldurma soru tiplerini ve soru cevap tekniğini sürece dayalı ölçme ve



değerlendirme yöntemleri içerisinde belirten sosyal bilgiler dersi öğretmenleri de bulunmaktadır. Bu da bize bazı sosyal bilgiler dersi öğretmenlerinin sürece dayalı ölçme ve değerlendirme çeşitlerini kullanmadıklarını göstermektedir. Yapılan çalışmalar sonucunda öğretmenlerin daha çok geleneksel ölçme değerlendirme tekniklerini kullandıkları tespit edilmiştir (Gelbal ve Kelecioğlu, 2007; Yılmaz, 2006; Gök ve Şahin, 2009; Alaz ve Yarar (2009); Okur, 2008)

3. Sosyal bilgiler dersi öğretmenlerinin, sürece dayalı ölçme ve değerlendirmede karşılaştıkları sorunların başında zaman sıkıntısı (23) ve sosyal bilgiler ders saatinin az olması (23) gelmektedir. Bunu, SBS (11) ve sınıfların kalabalık olması (10) takip etmektedir. Bu sorunlara çözüm olarak sosyal bilgiler dersi öğretmenlerinin büyük bir kısmı sosyal bilgiler ders saatinin artırılması (16) ve sınıf mevcutlarının azaltılması (6) önerilerini getirmişlerdir.

4. Sosyal bilgiler dersi öğretmenlerinin önemli bir kısmı sürece dayalı ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin öğrencilerden geri dönüt alabilme, öğrencilerin eksiklerini belirleme (13), öğrenciyi derste daha aktif kılma (13) ve öğrencileri daha yakından tanıma imkânı sağlama (6) gibi avantajları olduğunu belirtmişlerdir. Bunun yanında yine sosyal bilgiler dersi öğretmenlerinin önemli bir kısmı sürece dayalı ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin zaman sıkıntısı yaratması (23), öğretmenin sorumluluğunu/yükünü arttırması, öğretmene, öğrenciye ve özellikle de veliye maddi bir külfet yüklemesi (5) gibi dezavantajlarının da olduğunu belirtmişlerdir. Corcoran, Dershimer ve Tichenor (2004)'e göre; pek çok eğitimci sınıfta otantik değerlendirme tekniklerinin bir türünü kullanmanın önemi üzerine anlaşıyor olmalarına rağmen, bunların uygulanmasının zor olduğunu belirtmektedirler. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sürece dayalı ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanmada bazı zorlukları ifade etmeleri bu bağlamda düşünülebilir.

Bu araştırmada, birtakım avantajları ve dezavantajları olan sürece dayalı ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin hepsinin bütün sosyal bilgiler dersi öğretmenleri tarafından kullanılmadığı, sosyal bilgiler dersi öğretmenlerinin bu alanda birtakım sorunlar yaşadığı ve bu sorunlara birtakım çözüm önerilerinin getirilebileceği görüşünde oldukları görülmüştür.

## 5.2. ÖNERİLER

### Araştırma Bulgularına Yönelik Öneriler

Araştırmanın bu kısmında, araştırmada edinilen bulgular ışığında geliştirilen öneriler bulunmaktadır.

1. Sosyal bilgiler dersi öğretmenleri sürece dayalı ölçme ve değerlendirme yöntemlerini yeteri kadar kullanmamaktadırlar. Bu nedenle sosyal bilgiler dersi öğretmenleri sürece dayalı ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkında gerek teorik olarak gerek uygulamalı olarak bilgilendirilmeli, bu yöntemlerin kullanımı teşvik edilmelidir. Bunun için sosyal bilgiler dersi öğretmenlerinin hizmet içi eğitim kurslarına katılmaları sağlanmalı, bu kursların tanıtımı en iyi şekilde yapılmalı ve bu kurslar özellikle uzman kişiler tarafından verilmelidir.

2. Sosyal bilgiler dersi öğretmenleri sürece dayalı ölçme ve değerlendirme yöntemlerini çok fazla zaman alması, ders saatinin yetersiz kalması ve bu yöntemleri uygulama konusunda zaman sorunu yaşamaları nedeniyle tercih etmediklerini ifade etmişlerdir. Bu bağlamda sosyal bilgiler ders saatinin daha etkili ve verimli olarak nasıl kullanılabileceği konusunda lisans eğitimi gören öğretmen adaylarına ve görev yapmakta olan öğretmenlere gerekli bilgiler verilmelidir. Hizmet içi eğitim kurslarında bu konu üzerinde önemle durulmalıdır.

3. Sosyal bilgiler dersi öğretmenlerinin çoğu, sürece dayalı ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin birçoğunu sınıfların kalabalık olmasından dolayı kullanamadıklarını belirtmişlerdir. Bu yöntemleri daha sağlıklı ve verimli uygulayabilmek için sınıf mevcutları ideal sayıya indirilmelidir.

4. Sosyal bilgiler dersi öğretmenlerinden bazıları sürece dayalı ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanmama nedenlerinden biri olarak yöntemler hakkında yeterli bilgiye sahip olmamalarını belirtmişlerdir. Bundan dolayı eğitim fakültelerinde sosyal bilgiler öğretmen adaylarının lisans eğitimlerinde, ölçme ve değerlendirme konusunda daha detaylı ve uygulamalı çalışmalar yapılması sağlanarak bu konuda tam donanımlı mezun olmaları sağlanmalıdır.

5. Bu konuda araştırma evreni daha geniş tutularak, değişik eğitim bölgelerinde ve çok sayıda okuldan örneklem grubuyla yapılacak araştırmalardan daha sağlıklı sonuçlar elde edilebilir.

6. Bu çalışma farklı branşlardaki öğretmenlere uygulanabilir.

7. Bu araştırmada yer verilen sürece dayalı ölçme ve değerlendirme yöntemlerinden biri ya da birkaçı daha ayrıntılı olarak araştırılabilir.

8. Sosyal bilgiler dersi öğretmenleri sürece dayalı ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanmama nedeni olarak özellikle ders saatinin az olmasını gerekçe göstermişlerdir. Bu sonuç doğrultusunda sosyal bilgiler programı uzmanlarının bu durumu dikkate alarak haftalık sosyal bilgiler ders saati sürelerini arttırmaları önerilebilir.

9. Sosyal bilgiler dersi öğretmenlerinin konulara göre kullanacakları sürece dayalı ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin seçilmesinde birbiri ile uyumlu olan ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin kullanılması verimliliğin artmasında etkili olabilir. Bu kapsamda sosyal bilgiler öğretim programında yer alan konulara uygun ve birbirini destekler nitelikte ölçme ve değerlendirme yöntemleri seçilerek yeniden yapılandırma yoluna gidilebilir.

## KAYNAKÇA

- Acar, S. (2009). **10. Sınıf Coğrafya Dersinde Toprak Konularının Kavram Haritası Tekniği ile İşlenmesinin Öğrenci Başarısına Etkisi.** Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Acat, M. B ve E. Uzunkol, (2010). “İlköğretim Programlarındaki Alternatif Değerlendirme Yöntemlerinin Uygulanmasında Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri”. Selçuk Üniversitesi **Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi.** S. 29, 337–356.
- Açıkgöz, K.Ü. (2008). **Aktif Öğrenme.** İstanbul.
- Adams, L. T. (1998). “**Alternative Assessment in Elementary School Mathematics. Children Education, Summer**”, C.74, S.4, 220–224.
- Adanalı, K. (2008). **Sosyal Bilgiler Eğitiminde Alternatif Değerlendirme:5.Sınıf Sosyal Bilgiler Eğitiminin Alternatif Değerlendirme Etkinlikleri Açısından Değerlendirilmesi.** Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana..
- Akın, Ç. ve M. Uluman, (2010). “Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme Sürecinde Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Görüşleri” (Tunceli İli Örneği). **9. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu** (20 -22 Mayıs 2010), Elazığ, 857–861
- Alaz, A. ve S. Yarar, (2009). Ölçme-Değerlendirme Sürecinde Sınıf Öğretmenlerinin Tercihleri ve Sebepleri. I. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi, 18 Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Algan, S. (2008). **İlköğretim 6. Ve 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının Ölçme ve Değerlendirme Ögesinin Öğretmen Görüşleri Açısından İncelenmesi.** Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

- Anıl, D. ve M. Acar. (2008). “Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme Sürecinde Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Görüşleri”. **Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. C. 5, S. 2, 44–61
- Ataman, M. (2007). **Benzeşen ve Ayrışan Yönleriyle 1998 ve 2004 İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarında (4.-5.Sınıflar) Ölçme ve Değerlendirme Yöntem ve Teknikleri ve Bunlara İlişkin Öğretmen Görüşleri**. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Atılğan, H. (2006). **Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme**. Ankara: Anı Yayıncılık
- Aykaç, N. (2007), “İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Eğitim-Öğretim Programına Yönelik Öğretmen Görüşleri”, **Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi**. C.6, S.22, 46–73.
- Bahar, M., Bıçak, B. ve Nartgün, Z. (2006). **Geleneksel-Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Öğretmen El Kitabı**. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Bahar, M., Nartgün, Z., Durmuş, S. ve Bıçak, B. (2010). **Ölçme ve Değerlendirme Teknikleri Öğretmen El Kitabı**. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Bal, A. P. (2009). **İlköğretim Beşinci Sınıf Matematik Öğretiminde Uygulanan Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımlarının Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi**. Yayınlanmamış doktora tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Barootchi, N. and M. S.Keshavarz, (2002). “Assessment of achievement through portfolios and teacher-made tests”. **Educational Research**, 44, 279–288.
- Başkonus, T. (2011). **İlköğretim I. Kademe Sosyal Bilgiler Programında Yer Alan Ölçme ve Değerlendirme Araç ve Yöntemlerinin Kullanılma Düzeyleri**. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.

- Bekiroğlu, O. (2004). **Klasik ve Alternatif Ölçme-Değerlendirme Yöntemleri: Fizikte Uygulamalar**. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Berberoğlu, G. (2006). **Sınıf İçi Ölçme Değerlendirme Teknikleri**. İstanbul: Morpa Yayıncılık.
- Bilgili, A. S. (2008). “Geçmişten Günümüze Sosyal Bilimler ve Sosyal Bilgiler”. (Ed.: A. S. Bilgili). **Sosyal Bilgilerin Temelleri**. Ankara: Pegem Akademi. 1–34.
- Binbaşıoğlu, C. (1983). **Genel Öğretim Bilgisi**. Ankara: Binbaşıoğlu Yayınevi.
- Birgin, O. (2008). “Alternatif Bir Değerlendirme Yöntemi Olarak Portfolyo Değerlendirme Uygulamasına İlişkin Öğrenci Görüşleri”, **Türk Eğitim Bilimleri Dergisi**, C. 6, S.1, 1–24.
- Bloom, B. S. (1995). **İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme**. (Çev. D. A. Özçelik). İstanbul: M.E. B Basımevi.
- Büyüköztürk, Ş. ve Gülbahar, Y. (2010). “Yüksek Öğretim Öğrencilerinin Değerlendirme Tercihleri”. **Eğitim Araştırmaları**. 55–72.
- Corcoran, A. C., Dershimer, L. E. and Tichenor, S. M. (2004). “A Teacher’s Guide to Alternative Assessment –Taking the First Steps”. **The Clearing House**, May-Jun, C.77, S.5, 213–216
- Coşkun, M. (2004). “Coğrafya Öğretiminde Proje Yaklaşımı”. **Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi**, C. 5, S. 2, 99–107.
- Çalışkan, H. ve S.Yiğittir, (2011). “Sosyal Bilgilerde Ölçme ve Değerlendirme”. (Ed.: B. Tay ve A. Öcal). **Özel Öğretim Yöntemleriyle Sosyal Bilgiler Öğretimi**. Ankara: Pegem Akademi, 223–290.
- Çakan, M. (2004), “Öğretmenlerin Ölçme-Değerlendirme Uygulamaları Ve Yeterlik Düzeyleri: İlk ve Ortaöğretim”, **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, C.37, S.2, 99–114.

- Çelikkaya, T., Karakuş, U. ve Öztürk Demirbaş, Ç. (2010). “Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Ölçme-Değerlendirme Araçlarını Kullanma Düzeyleri ve Karşılaştıkları Sorunlar”. **Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, C. 2, S. 1, 57–76.
- Çepni, S. (2008). “Performansların Değerlendirilmesi”. **Ölçme ve Değerlendirme**. (Ed.: E. Karip). Ankara: Pegem Akademi, 195–241.
- Çoruhlu, Ş., Er Nas, S. ve Çepni, S. (2009). Fen ve Teknoloji Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme Değerlendirme Tekniklerini Kullanmada Karşılaştıkları Problemler (Trabzon Örneği). **Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. C. 6, S. 1, 122–141.
- Dede, Y. ve S. Yaman, (2003). “Fen ve Matematik Eğitiminde Proje Çalışmalarının Yeri, Önemi ve Değerlendirilmesi” **G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi**, C. 23, S. 1, 117–132.
- Demir, S. ve Y. Süslü, (1985). **Ölçme ve Değerlendirme**. Bursa.
- Demircioğlu, G. (2008). “Geçerlik ve Güvenirlilik”. (Ed.: E. Karip) **Ölçme ve Değerlendirme**. Ankara: Pegem Akademi, 51–83.
- Demircioğlu, İ. H. (2005). “Sosyal Bilgiler Öğretimi ve Oluşturmacı Yaklaşım”. (Ed.: A. Tanrıöğen). **Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi**. İstanbul: Lisans Yayıncılık, 255–279.
- Dochy, F., Segers, M. and Sluijsmans, D. (1999). “The Use of Self- Peer and Co-assessment in Higer Education: a review”. **Studies in Higer Education**, C.24, S.3, 331–350
- Doğan Y. (2010), “Fen Ve Teknoloji Dersi Programının Uygulanması Sürecinde Karşılaşılan Sorunlar”. **Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. Haziran 2010. C.7, S.1, 86–106

- Doğanay, A. (2004). “Sosyal Bilgiler Eğitiminin Genel Amaçları Ne Olmalıdır?” **I. Sosyal Bilimler Eğitimi Kongresi**, 15–17 Mayıs 2003. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir, 204–215.
- Dönmez, C. (2003). “ Sosyal Bilimler ve Sosyal Bilgiler”. (Ed.: C. Şahin) **Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu Sosyal Bilgiler**. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık, 31–42.
- Dündar, H. (2009). “Hayat Bilgisi Dersinde Ölçme ve Değerlendirme”. (Ed.: S. Öğülmüş). **İlköğretim Hayat Bilgisi Öğretimi ve Öğretmen El Kitabı**. Ankara: Pegem Akademi, 589–644.
- Ekiz, D. (2003). **Eğitimde Araştırma Yöntem ve Metotlarına Giriş “Nitel, Nicel ve Eleştirel Kuram Metodolojileri”**. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ercan, İ. ve İ. Kan, (2004). Ölçeklerde Güvenirlik ve Geçerlik. **Uludağ Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi**, C.30, S.3, 211–216.
- Erdal, H. (2007), **2005 İlköğretim Matematik Programı Ölçme Değerlendirme Kısımının İncelenmesi (Afyonkarahisar ili örneği)**. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Erdemir, Z. A. (2007), **İlköğretim İkinci Kademe Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerini Etkin Kullanabilme Yeterliliklerinin Araştırılması (Kahramanmaraş örneği)**. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Erden, M. (?). **Sosyal Bilgiler Öğretimi**. Ankara: Alkım Yayınevi.
- Ersoy, E.(2008). **İlköğretim I. Kademe Fen ve Teknoloji Dersindeki Ölçme ve Değerlendirme Uygulamasının Değerlendirilmesi**. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Çanakkale 18 Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.



- Ertürk, S. (1994). **Eğitimde Program Geliştirme**. Ankara: Meteksan Yayınları.
- Gelen, İ. (2005). “Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretiminde Değerlendirme”. (Ed.: A. Tanrıöğen). **Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi**. İstanbul: Lisans Yayıncılık, 299–332.
- Gelbal, S. ve H. Kelecioğlu, (2007). “Öğretmenlerin Ölçme Ve Değerlendirme Yöntemleri Hakkındaki Yeterlik Algıları ve Karşılaştıkları Sorunlar”, **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, S.33, 135–145.
- Gelbal, S. ve H. Kelecioğlu, (2007b). “Ölçme Değerlendirme Yöntemlerinin Uygulanmasına İlişkin Görüşler”, **Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Sorunları Sempozyumu**, 542–547, 12–14 Mayıs, Bakü.
- Gök B. ve A. E. Şahin (2009). “İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğretmenlerinin Değerlendirme Araçlarını Çoklu Kullanımı ve Yeterlik Düzeyleri”. **Eğitim ve Bilim**. C. 34, S. 153,127–143.
- Güteryüz, H. (2008). **Hayat Bilgisi Öğretimi ve Programı**. Ankara: Pegem Akademi.
- Gümüş, B. (1977). **Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme**. Ankara: Kalite Matbaası.
- Hamayan, E.V. (1995). “Approaches to alternative assessment”. **Annual Review of Applied Linguistics**. 15, 212–226
- Hamp-Lyons, L. and W. Condon, (1993). “Questioning assumptions about portfolios”. **College Composition and Communication**, 44, 176–90.
- Herman, L. J. (1992). “What research tells us about good assessment”. **Educational Leadership**. May, C.49, S.8, 74–78
- Hesapçioğlu, M. (2008). **Öğretim İlke ve Yöntemleri Eğitim Programları ve Öğretim**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kabakçı, I. ve Z. Karakaya, (2003). **Web’de Öğrenme, Ölçme ve Değerlendirme**. Ankara: Türkiye Bilim Derneği Yayınları.

- Kabapınar, Y. (2007). **İlköğretimde Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi**. Ankara: Maya Akademi.
- Kabaş, O. (2007). **Portfolyo Değerlendirme Yönteminin İlköğretim Birinci Kademedeki Uygulanma Düzeyi**. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karadağ, E. ve A. Öney, (2006). “İlköğretim 1. Kademedeki Portfolyo Dosyalarının Değerlendirme Aracı Olarak Kullanılabilirliği”. **Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi**, C. 7, S. 2, 235–246.
- Karahan, U. (2007). **Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Metodlarından Grid, Tanılayıcı Dallanmış Ağaç ve Kavram Haritaları'nın Biyoloji Öğretiminde Uygulanması**. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Karasar, N. (2005). **Bilimsel Araştırma Yöntemi**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kartallıoğlu, F. (2005), **Yeni İlköğretim Programlarının Uygulandığı Pilot Okullardaki Öğretmenlerin Yeni Program ve Pilot Çalışmalar Hakkındaki Görüşleri**. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Korkmaz, H. ve F. Kaptan, (2003). “İlköğretim Fen Öğretmenlerinin Portfolyolarının Uygulanabilirliğine Yönelik Güçlükler Hakkındaki Algıları”. **Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. C.1, S. 13,159–166.
- Köstüklü, N. (2006). **Sosyal Bilimler ve Tarih Öğretimi**. Konya.
- Kuran, K. ve F.Kanatlı, (2009). “Alternatif Ölçme Değerlendirme Teknikleri Konusunda Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerinin Değerlendirilmesi”. **Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**. C. 6, S. 12, 209–234.

- Kurt, A. A. (2010). “Bilişim Teknolojileri Eğitiminde Ölçme ve Değerlendirme”. (Ed.: S. Şahin). **Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Özel Öğretim Yöntemleri I-II**. Ankara: Pegem Akademi, 277–315.
- Kuş, E. (2003). **Nicel-Nitel Araştırma Teknikleri**. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Küçükahmet, L. (2003). **Öğretimde Planlama ve Değerlendirme**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- MEB. (2005). **İlköğretim Sosyal Bilgiler 4.-5. Sınıflar Programı ve Kılavuzu**. Ankara: MEB Yayınevi
- Miles, M.B. and A. M. Huberman, (1994). **Qualitative data analysis**. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Moffat, M. P. (1957). **Sosyal Bilgiler Öğretimi**. Çeviren: N. ORAN. İstanbul: Maarif Basımevi.
- Okur, M. ve A. Azar, (2011). “Fen ve Teknoloji Dersinde Kullanılan Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerine İlişkin Öğretmen Görüşleri”. **Kastamonu Eğitim Dergisi**, C.19, S. 2, 387–400.
- Okur, M. (2008). **4. ve 5. Sınıf Öğretmenlerinin Fen ve Teknoloji Dersinde Kullanılan Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerine İlişkin Görüşlerin Belirlenmesi**. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Özbaran, S. (2004). Sosyal Bilimler Eğitimi–2002–3 ve Tarih Örneği. **I. Sosyal Bilimler Eğitimi Kongresi**, 15–17 Mayıs 2003. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir, ss: 1–6.
- Özçelik, D. A. (2010). **Okullarda Ölçme ve Değerlendirme Öğretmen El Kitabı**. Ankara: Pegem Akademi.

- Öztürk, C. (2009). “Sosyal Bilgiler: Toplumsal Yaşama Disiplinlerarası Bir Bakış”. (Ed.: C. Öztürk). **Sosyal Bilgiler Öğretimi Demokratik Vatandaşlık Eğitimi**. Ankara: Pegem Akademi, 1–31.
- Pullu, F. (2008). **Sınıf Öğretmenlerinin İlköğretim Programlarındaki Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Görüşleri ve Uygulamaları**. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Saban, A. (2000). **Öğrenme Öğretme Süreci: Yeni Teori ve Yaklaşımlar**. İstanbul: Nobel Yayın Dağıtım.
- Safran, M. (2011). “Sosyal Bilgiler Öğretimine Bakış”.(Ed.: B. Tay ve A. Öcal). **Özel Öğretim Yöntemleriyle Sosyal Bilgiler Öğretimi**. Ankara: Pegem Akademi, 1–18.
- Sağlam-Arslan, A. ,Devecioğlu-Kaymakçı, Y. ve Arslan, S. (2009). “Alternatif Ölçme-Değerlendirme Etkinliklerinde Karşılaşılan Prolemler. Fen ve Teknoloji Öğretmenleri Örneği”. **On Dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, S. 28, 1–12.
- Sarıer, Y. (2007), **Altıncı Sınıf Matematik Öğretmenlerinin Matematik Dersi Öğretim Programına İlişkin Görüşleri**. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Semerci, Ç. (2008). “Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme”. (Ed.: E. Karip). **Ölçme ve Değerlendirme**. Ankara: Pegem Akademi, 1–15.
- Sönmez, V. (1999). **Sosyal Bilgiler Öğretimi ve Öğretmen Klavuzu**. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Şeker, S. (2007). **Yeni İlköğretim Altıncı Sınıf Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programının Öğretmen Görüşleri Işığında Değerlendirilmesi (Gümüşhane İli Örneği)**. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.

- Şencan, H. (2005). **Sosyal ve Davranışsal Ölçümlerde Güvenirlik ve Geçerlik**. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Şenel, T. (2008). **Fen ve Teknoloji Öğretmenleri İçin Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerine Yönelik Bir Hizmetçi Eğitim Programının Etkililiğinin Araştırılması**. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Şimşek, N. (2009). “Sosyal Bilgilerde Ölçme ve Değerlendirme”. (Ed.: M. Safran). **Sosyal Bilgiler Öğretimi**. Ankara: Pegem Akademi, 571–624.
- Tabak, R. (2007). **İlköğretim 5. Sınıf Fen ve Teknoloji Ders Programının Öğrenme-Öğretme ve Ölçme Değerlendirme Yaklaşımları Kapsamında İncelenmesi**. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla.
- Tanrıöğen, A. (2005). “Hayat ve Sosyal Bilgiler Öğretimi Etkili Vatandaş Yetiştirme”. (Ed.: A. Tanrıöğen). **Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi**. İstanbul: Lisans Yayıncılık, 11–21.
- Taşdemir, M. (2000). **Eğitimde Planlama ve Değerlendirme** (Program, Öğretim, Yöntem ve Değerlendirme). Ankara. Ocak Yayınları.
- Taşdemir, M. (2011). **Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme** (Teori, Teknik, Uygulama). Kırşehir. Sohbet Kitabevi Yayınları.
- Tay, B. (2005). Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Öğrenme Stratejileri. **Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi**. 6 (1), 209-225.
- Tay, B. ve B. A. Tay, (2006). “Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutumun Erişiye Etkisi”. **Türk Eğitim Bilimleri Dergisi**. C.4, S.1, 73–84.
- Tay, B. (2011). “Sosyal Bilgiler Öğretiminin Dünü Bugünü ve Yarını”. (Ed.: R. Turan ve K. Ulusoy). **Sosyal Bilgilerin Temelleri**. Ankara: Pegem Akademi, 1–18.

- Tekin, H. (2000). **Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme**. Ankara: Yargı Yayınevi.
- Tekindal, S. (2002). **Okullarda Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri**. Kocaeli: Evrim Yayınevi.
- Tezbaşaran, A. A. (1997). **Likert Tipi Ölçek Geliştirme Klavuzu**. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Titiz, O. (2005). **Yeni Öğretim Sistemi**. İstanbul: Zambak Yayınları.
- Toparlıkabak, N. (2009). **Sosyal Bilgiler Öğretiminde Performans Değerlendirmeye İlişkin Öğretmen Görüşleri**. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Topbaş, V. (2011). “Sınıf Öğretmenlerinin Matematik Dersinde Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Yöntemlerinin Kullanımları İle Alguları”. **Eğitim ve Bilim**. C. 36, S. 159.
- Travis, E. J. (1996). “Meaningful Assessment”. **The Clearing House**. May-Jun, C.69, S.5, 308–312
- Turgut, M. F. (1988). **Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Metotları**. Ankara: Saydam Matbaacılık.
- Turgut, M. F. ve Y. Baykul, (2010). **Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme**. Ankara: Pegem Akademi.
- Ural, M.; Erdoğan, H. ve Ural, M. (1998). **Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme** (İstatistik Uygulamalı). Ankara.
- Ünal, E. (2009). “Hayat Bilgisi Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme”. (Ed.: B. Tay). **Hayat Bilgisi Öğretimi**. Ankara: Maya Akademi, 143–170.
- Yalçınkaya, E. (2009). **İkinci Kademe Sosyal Bilgiler Öğretim Programındaki Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerinin İncelenmesi (Erzurum Örneği)**. Yayımlanmamış doktora tezi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

- Yıldırım, A. ve H. Şimşek, (2005). **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri**. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, S. (2011). **İlköğretim Programlarındaki Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımları İle İlgili Branş Öğretmenlerinin Görüşleri**. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yılmaz, G. (2007). **Ankara'daki Merkez İlköğretim Okullarında Görevli Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerinin Uygulanışına İlişkin Görüşleri**. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yılmaz, K. (2009). "Sosyal Bilgiler Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme". (Ed.: C. Öztürk). **Sosyal Bilgiler Öğretimi Demokratik Vatandaşlık Eğitimi**. Ankara: Pegem Akademi, 432–515.
- Yılmaz, T. (2006), **Yenilenen 5. Sınıf Matematik Programı Hakkında Öğretmen Görüşleri (Sakarya ili örneği)**. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

## **EKLER**

### **EK.1: Sürece Dayalı Ölçme ve Değerlendirme Yöntemlerini Belirleme Ölçeği (SDÖDYBÖ)**

Sayın öğretmenim,

Cevaplayacağınız veri toplama aracı Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin sürece dayalı ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanabilme durumlarını tespit etmek amacı ile düzenlenmiştir.

Bu veri toplama aracı aracılığıyla elde edilecek veriler yüksek lisans tez çalışmasında bilimsel amaçlı kullanılacaktır. Bu çalışmada görüşler önemli olduğundan veri toplama aracı üzerine adınızı veya kimlik bilgilerinizi yazmanıza gerek yoktur.

Her maddeyi dikkatlice okuyup samimi bir şekilde cevaplandırmanız araştırmamızın geçerliliği ve güvenilirliğini artıracaktır. Araştırmaya yaptığınız katkılarınızdan ve çok değerli zamanınızı ayırdığınızdan dolayı teşekkür eder, saygılar sunarım.

Arzu AKTÜRK  
Ahi Evran Üniversitesi  
Sosyal Bilimler Enstitüsü  
Yüksek Lisans Öğrencisi



## I. BÖLÜM

### KİŞİSEL BİLGİLER

Yanıtınızı ilgili yere (X) işareti koyarak belirtiniz.

**Cinsiyetiniz :** ( ) Bay ( ) Bayan

**Meslekteki Kıdeminiz:**

- ( ) 0–5 yıl ( ) 6 -10 yıl  
( ) 11–15 yıl ( ) 16–20 yıl  
( ) 21 yıl ve üzeri

**Mezun Olduğunuz Okul:**

- ( ) Eğitim Yüksek Okulu (2 yıllık)  
( ) Eğitim Fakültesi  
( ) Fen Edebiyat Fakültesi  
( ) Yüksek Lisans  
( ) Doktora  
( ) Diğer  
(yazınız.....  
.....)

**Mezun Olduğunuz Bölüm:**

- ( ) Tarih / Tarih Öğretmenliği  
( ) Coğrafya / Coğrafya Öğretmenliği  
( ) Sosyal Bilgiler Öğretmenliği  
( ) Diğer  
(yazınız.....  
.....)

**Ortalama Sınıf Mevcudunuz :** ( ) 20 ve altında

- ( ) 21–30  
( ) 31–40  
( ) 41–50  
( ) 50 üzeri

**Okul Türü :** ( ) Devlet ( ) Özel

## II. BÖLÜM

### SORULARI

Aşağıda alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerini uygulamayı tercih edip etmemenize ilişkin sorular yer almaktadır. Bu yöntemleri uygulamayı tercih edip etmediğiniz ile nedenini size uygun olan seçeneği işaretleyerek belirtiniz. Birden fazla seçenek işaretleyebilirsiniz.

YÖNTEM	TERCİH	TERCİH NEDENLERİ
Puanlama Ölçekleri (Rubrik)	Tercih ediyorum Çünkü:	( ) Öğretmenlerin doğru ve objektif puanlama yapmalarına yardımcı olur. ( ) Öğretmenlerin puanlama için harcadıkları zamanın azalmasını sağlar. ( ) Öğrenciye performansı ile ilgili dönüt verir. ( ) Saklanabilir ve gerektiğinde tekrar ulaşılabilir.
	Tercih etmiyorum Çünkü:	( ) Hazırlanması zor ve uzmanlık gerektirir. ( ) Kalabalık sınıflarda uygulamak zordur. ( ) Yöntemin çok fazla faydasının olduğuna inanmıyorum. ( ) Öğretmene maddi, manevi ve zaman açılardan ek yük getirir. ( ) Yöntem hakkında yeterli bilgiye sahip değilim.
Tanılayıcı Dallanmış Ağaç	Tercih ediyorum Çünkü:	( ) Öğrencinin yanlış bilgilerini ortaya çıkarır. ( ) Öğrencinin kararını değiştirme imkânı tanır.
	Tercih etmiyorum Çünkü:	( ) Öğrenci tahminle doğru cevabı bulabilir. ( ) Sentez ve değerlendirme gibi üst düzey öğrenme becerilerini ölçmede yetersizdir. ( ) Yöntemin çok fazla faydasının olduğuna inanmıyorum ( ) Öğretmene maddi, manevi ve zaman açılardan ek yük getirir. ( ) Yöntem hakkında yeterli bilgiye sahip değilim.
Yapılandırılmış Grid	Tercih ediyorum Çünkü:	( ) Hazırlaması ve uygulaması kolaydır. ( ) Hem görsel hem sözel düşünebilme olanağı sağlar. ( ) Kısa zamanda uygulanabilir. ( ) Öğrencilerin bilgi eksikliklerini ortaya çıkarır. ( ) Öğrencilerin kavram yanlışlarının tespitini sağlar. ( ) Tahmin yoluyla soruyu cevaplama şansı yoktur.
	Tercih etmiyorum Çünkü:	( ) Yöntemin çok fazla faydasının olduğuna inanmıyorum. ( ) Öğretmene maddi, manevi ve zaman açılardan ek yük getirir. ( ) Yöntem hakkında yeterli bilgiye sahip değilim.

Kelime İlişkilendirme Testi	Tercih ediyorum Çünkü:	<input type="checkbox"/> Hazırlanması kolaydır. <input type="checkbox"/> Kısa zamanda uygulanabilir. <input type="checkbox"/> Hem bireye, hem büyük gruplara kolay uygulanabilir.
	Tercih etmiyorum Çünkü:	<input type="checkbox"/> Üst düzey düşünme becerilerinin ölçülmesinde yetersizdir. <input type="checkbox"/> Hazırlanması uzun zaman alır. <input type="checkbox"/> Yöntemin çok fazla faydasının olduğuna inanmıyorum. <input type="checkbox"/> Öğretmene maddi, manevi ve zaman açılardan ek yük getirir. <input type="checkbox"/> Yöntem hakkında yeterli bilgiye sahip değilim.
Portfolyo	Tercih ediyorum Çünkü:	<input type="checkbox"/> Öğrencinin gelişimi hakkında bilgi verir. <input type="checkbox"/> Öğrencilerin derse katılımını artırır. <input type="checkbox"/> Orijinal ve bol kaynaklı çalışmalar içerir. <input type="checkbox"/> Öğrencilerin yaratıcılığını artırır. <input type="checkbox"/> Değerlendirmede somut kanıtlar sunar. <input type="checkbox"/> Saklanabilir ve gerektiğinde tekrar ulaşılabilir.
	Tercih etmiyorum Çünkü:	<input type="checkbox"/> Sübjektiflik söz konusu olduğundan güvenilirliği düşüktür. <input type="checkbox"/> Saklama koşullarında sıkıntı yaşanabilir. <input type="checkbox"/> Kalabalık sınıflarda uygulaması zordur. <input type="checkbox"/> Çalışmaların öğrencilerce yapılıp yapılmadığı şüphe yaratabilir <input type="checkbox"/> Yöntemin çok fazla faydasının olduğuna inanmıyorum. <input type="checkbox"/> Öğretmene maddi, manevi ve zaman açılardan ek yük getirir. <input type="checkbox"/> Yöntem hakkında yeterli bilgiye sahip değilim.
Proje	Tercih ediyorum Çünkü:	<input type="checkbox"/> Şans başarısı yoktur. <input type="checkbox"/> Öğrencileri araştırmaya sevk eder. <input type="checkbox"/> Öğrencilerin kendi kendilerine öğrenmelerini sağlar.
	Tercih etmiyorum Çünkü:	<input type="checkbox"/> Fiziki şartlar yetersizdir. <input type="checkbox"/> Çalışmaların öğrencilerce yapılıp yapılmadığı şüphe yaratabilir. <input type="checkbox"/> Sübjektiflik söz konusu olduğundan geçerliliği ve güvenilirliği düşüktür. <input type="checkbox"/> Öğrencilere ve velilere ek maliyet getirir. <input type="checkbox"/> Yöntemin çok fazla faydasının olduğuna inanmıyorum. <input type="checkbox"/> Öğretmene maddi, manevi ve zaman açılardan ek yük getirir. <input type="checkbox"/> Yöntem hakkında yeterli bilgiye sahip değilim.

Performans Değerlendirme	Tercih ediyorum Çünkü:	<input type="checkbox"/> Öğrencilerin yaratıcılığını artırır. <input type="checkbox"/> Öğrencinin çok yönlü değerlendirilmesini sağlar. <input type="checkbox"/> Yazılı sınavların ölçemediği becerileri ölçebilir. <input type="checkbox"/> Değerlendirme sürecine öğrencinin de katılımını sağlar.
	Tercih etmiyorum Çünkü:	<input type="checkbox"/> Sübjektiflik söz konusu olduğundan geçerliliği ve güvenilirliği düşüktür. <input type="checkbox"/> Kalabalık sınıflarda uygulamak zordur. <input type="checkbox"/> Öğrenci ve velilere maddi yük getirir. <input type="checkbox"/> Çalışmaların öğrencilerce yapılıp yapılmadığı şüphe yaratabilir. <input type="checkbox"/> Yöntemin çok fazla faydasının olduğuna inanmıyorum. <input type="checkbox"/> Öğretmene maddi, manevi ve zaman açılardan ek yük getirir. <input type="checkbox"/> Yöntem hakkında yeterli bilgiye sahip değilim.
Gözlem	Tercih ediyorum Çünkü:	<input type="checkbox"/> Öğrenciler hakkında doğru ve orijinal bilgi sağlar. <input type="checkbox"/> Zaman sınırı yoktur. <input type="checkbox"/> Sözel olmayan davranışların ölçümünü sağlar. <input type="checkbox"/> Ekonomiktir.
	Tercih etmiyorum Çünkü:	<input type="checkbox"/> Kalabalık sınıflarda uygulamak zordur. <input type="checkbox"/> Sübjektiflik söz konusu olduğundan geçerliliği ve güvenilirliği düşüktür. <input type="checkbox"/> Yöntemin çok fazla faydasının olduğuna inanmıyorum. <input type="checkbox"/> Öğretmene maddi, manevi ve zaman açılardan ek yük getirir. <input type="checkbox"/> Yöntem hakkında yeterli bilgiye sahip değilim.
Kontrol Listesi	Tercih ediyorum Çünkü:	<input type="checkbox"/> Karmaşık davranışları ölçmeye uygundur. <input type="checkbox"/> Daha çok psikomotor becerilerinin ölçümünde kullanılır. <input type="checkbox"/> Performansın en önemli ve gözlenebilir yanlarını gösterir. <input type="checkbox"/> Öğretmenlere gerekli planlamalar yapmalarını sağlar.
	Tercih etmiyorum Çünkü:	<input type="checkbox"/> Sınırlı puanlama yapılır. <input type="checkbox"/> Performans süreci kaydedilmez. <input type="checkbox"/> Davranışın niteliği, düzeyi hakkında bilgi vermez. <input type="checkbox"/> Yöntemin çok fazla faydasının olduğuna inanmıyorum. <input type="checkbox"/> Öğretmene maddi, manevi ve zaman açılardan ek yük getirir. <input type="checkbox"/> Yöntem hakkında yeterli bilgiye sahip değilim.

Grup Değerlendirme	Tercih ediyorum Çünkü:	( ) Öğrencilere sorumluluk bilinci kazandırır. ( ) Öğrencilere birlikte çalışma alışkanlığı kazandırır. ( ) Öğrencilerin birbirlerinden öğrenmelerini sağlar. ( ) Öğrencilerin demokratik tutum kazanmalarını sağlar.
	Tercih etmiyorum Çünkü:	( ) Disiplin sorunları yaşanabilir. ( ) Rekabete dayalı bir ortam oluşabilir. ( ) Yöntemin çok fazla faydasının olduğuna inanmıyorum. ( ) Öğretmene maddi, manevi ve zaman açılardan ek yük getirir. ( ) Yöntem hakkında yeterli bilgiye sahip değilim.
Akran Değerlendirme	Tercih ediyorum Çünkü:	( ) Öğrencilerin birbirlerinin güçlü ve zayıf yönlerini görmelerini sağlar. ( ) Öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirir. ( ) Öğrencilerin değerlendirme becerisini geliştirir. ( ) Öğrencilerin iletişim becerilerini geliştirir. ( ) Öğrencilerin yardımlaşma becerilerini geliştirir.
	Tercih etmiyorum Çünkü:	( ) Sübjektiflik söz konusu olduğundan geçerliliği ve güvenilirliği düşüktür. ( ) Öğrenciler birbirleriyle tartışıp, birbirlerini kırılabilirler. ( ) Yöntemin çok fazla faydasının olduğuna inanmıyorum. ( ) Öğretmene maddi, manevi ve zaman açılardan ek yük getirir. ( ) Yöntem hakkında yeterli bilgiye sahip değilim.
Öz Değerlendirme	Tercih ediyorum Çünkü:	( ) Öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerini tanımlarını sağlar. ( ) Öğrencinin sürece etkin katılımını sağlar. ( ) Öğrencinin kendisine karşı öz eleştiri yapma becerisini geliştirir.
	Tercih etmiyorum Çünkü:	( ) Sübjektiflik söz konusu olduğundan geçerliliği ve güvenilirliği düşüktür. ( ) Yöntemin çok fazla faydasının olduğuna inanmıyorum. ( ) Öğretmene maddi, manevi ve zaman açılardan ek yük getirir. ( ) Yöntem hakkında yeterli bilgiye sahip değilim.
Görüşme	Tercih ediyorum Çünkü:	( ) Detaylı bilgi edinme imkânı sağlar. ( ) Öğretmenle öğrenciye daha samimi bir ortam yaratır.
	Tercih etmiyorum Çünkü:	( ) Hazırlanması, uygulanması ve değerlendirmesi zor ve zaman alıcıdır. ( ) Kalabalık sınıflarda uygulamak zordur. ( ) Yöntemin çok fazla faydasının olduğuna inanmıyorum. ( ) Öğretmene maddi, manevi ve zaman açılardan ek yük getirir. ( ) Yöntem hakkında yeterli bilgiye sahip değilim.

Tutum Ölçekleri	Tercih ediyorum Çünkü:	( ) Öğrencilerin ilgileri ve değerleri hakkında bilgi sağlar. ( ) Öğrencilerin yönlendirilmesine olanak verir.
	Tercih etmiyorum Çünkü:	( ) Sübjektiflik söz konusu olduğundan geçerliliği ve güvenilirliği düşüktür. ( ) Kalabalık sınıflarda uygulamak zordur. ( ) Yöntemin çok fazla faydasının olduğuna inanmıyorum. ( ) Öğretmene maddi, manevi ve zaman açılardan ek yük getirir. ( ) Yöntem hakkında yeterli bilgiye sahip değilim.
Kavram Haritaları	Tercih ediyorum Çünkü:	( ) Öğrencilerin ezberci olmalarını engeller. ( ) Öğrencinin nasıl öğrenebileceğini öğrenmesine yardımcı olur. ( ) Görsel hafızaya hitap eder. ( ) Hazırlanması kolaydır. ( ) Öğrencilerin kavram yanlışlarını ortaya koyar. ( ) Puanlama kolaydır.
	Tercih etmiyorum Çünkü:	( ) Kalabalık sınıflarda uygulamak zordur. ( ) Yöntemin çok fazla faydasının olduğuna inanmıyorum. ( ) Öğretmene maddi, manevi ve zaman açılardan ek yük getirir. ( ) Yöntem hakkında yeterli bilgiye sahip değilim.
Araştırma/Çalışma Kâğıtları	Tercih ediyorum Çünkü:	( ) Öğrencilere araştırma becerisi kazandırır. ( ) Saklanabilir ve gerektiğinde tekrar ulaşılabilir. ( ) Öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini geliştirir.
	Tercih etmiyorum Çünkü:	( ) Sübjektiflik söz konusu olduğundan geçerliliği ve güvenilirliği düşüktür. ( ) Olanaklar yetersizdir. ( ) Yöntemin çok fazla faydasının olduğuna inanmıyorum. ( ) Öğretmene maddi, manevi ve zaman açılardan ek yük getirir. ( ) Yöntem hakkında yeterli bilgiye sahip değilim.

**Yenilenen ilköğretim programı kapsamında ölçme ve değerlendirme konusunda seminere katıldınız mı?**

- ( ) EVET  
( ) HAYIR

**Ölçme ve değerlendirme konusunda eğitim alma ihtiyacı duyuyor musunuz?**

- ( ) EVET  
( ) Çünkü; ölçme ve değerlendirme konusunda eğitim almadım.  
( ) Çünkü; ölçme ve değerlendirme konusunda aldığım eğitim yetersizdi.  
( ) Çünkü; ölçme ve değerlendirme konusunda problemler yaşıyorum.  
( ) Çünkü; ölçme ve değerlendirme konusunda herhangi bir bilgim yok.  
( ) Çünkü; (diğer).....

- ( ) HAYIR

### III. BÖLÜM

**Sosyal Bilgiler dersinde sürece dayalı ölçme ve değerlendirme araçlarını ne kadar sıklıkla kullanıyorsunuz?**

	Her zaman	Sık sık	Ara sıra	Bazen	Hiçbir zaman
Araştırma Çalışma Kâğıtları	5()	4()	3()	2()	1()
Kelime İlişkilendirme Testi	5()	4()	3()	2()	1()
Tanılayıcı Dallanmış Ağaç	5()	4()	3()	2()	1()
Performans Değerlendirme	5()	4()	3()	2()	1()
Akran Değerlendirme	5()	4()	3()	2()	1()
Grup Değerlendirme	5()	4()	3()	2()	1()
Yapılandırılmış Grid	5()	4()	3()	2()	1()
Puanlama ölçekleri	5()	4()	3()	2()	1()
Öz Değerlendirme	5()	4()	3()	2()	1()
Kavram Haritaları	5()	4()	3()	2()	1()
Kontrol Listesi	5()	4()	3()	2()	1()
Portfolyo	5()	4()	3()	2()	1()
Görüşme	5()	4()	3()	2()	1()
Gözlem	5()	4()	3()	2()	1()
Proje	5()	4()	3()	2()	1()
Tutum	5()	4()	3()	2()	1()

KATKILARINIZDAN DOLAYI TEŞEKKÜR EDERİM

Arzu AKTÜRK  
Ahi Evran Üniversitesi  
Sosyal Bilimler Enstitüsü  
Yüksek Lisans Öğrencisi

**EK.2: Sürece Dayalı Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri Görüşme Formu  
(SDÖDYGF)**

**Araştırma Konusu** : Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Sürece Dayalı Ölçme ve Değerlendirme Yöntemlerini Kullanabilme Durumları

1. Sürece dayalı ölçme ve değerlendirme nedir?
2. Sürece dayalı ölçme ve değerlendirme çeşitleri nelerdir?
3. Sürece dayalı ölçme ve değerlendirmede karşılaştığınız sorunlar nelerdir?
4. Sürece dayalı ölçme ve değerlendirmede karşılaştığınız sorunlara çözüm önerileriniz nelerdir?
5. Sürece dayalı ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin sosyal bilgiler dersi öğretmenine getirdiği avantajlar nelerdir?
6. Sürece dayalı ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin sosyal bilgiler dersi öğretmenine getirdiği dezavantajlar nelerdir?



### EK.3: Araştırma izni

T.C.  
KIRŞEHİR VALİLİĞİ  
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4.40.00.09.605.01  
Konu : Anket Uygulaması

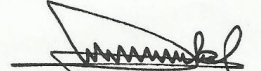
002830 24.02.2011

VALİLİK MAKAMINA

Ahi Evran Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının 11.02.2011 tarih ve 104-547 sayılı yazıları ile; Sosyal Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim dalı yüksek lisans programı öğrencilerinden Arzu AKTÜRK'ün "Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Sürece Dayalı Ölçme ve Değerlendirme Yöntemlerini Kullanabilme Durumları" konulu anketinin, ilimiz genelinde bulunan tüm ilköğretim okul müdürlüklerindeki Sosyal Bilgiler dersine giren öğretmenlere uygulama isteği bildirilmektedir.

Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim dalı yüksek lisans programı öğrencilerinden Arzu AKTÜRK'ün Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Sürece Dayalı Ölçme ve Değerlendirme Yöntemlerini Kullanabilme Durumları" konulu anketinin, ilimiz genelinde bulunan tüm ilköğretim okul müdürlüklerindeki Sosyal Bilgiler dersine giren öğretmenlere uygulanmasında Müdürlüğümüzce sakınca görülmemektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

  
Aşır DURKAL  
Milli Eğitim Müdürü V.

OLUR  
23/02/2011  
M.Fikret ÇAVUŞ  
Vaka.  
Vali Yardımcısı

23/02/2011 V.H.K.İ. S.BİÇER  
23/02/2011 Şef S.AKGÜL  
23/02/2011 Md.Yrd. İ.KAYA



Terme Cad. 40100 KIRŞEHİR  
Bilgi için : Md. Yrd. Ş. KARADENİZ  
Telefon: (0 386) 213 51 50  
Faks: (0 386) 2131003  
kirsehirmem@meb.gov.tr  
http://kirsehir.meb.gov.tr

