T.C.
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİNDE ALTERNATİF DEĞERLENDİRME: 5. SINIF SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİNİN ALTERNATİF DEĞERLENDİRME ETKİNLİKLERİ AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ

Kâmuran ADANALI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ADANA, 2008

T.C.
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİNDE ALTERNATİF DEĞERLENDİRME: 5. SINIF SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİNİN ALTERNATİF DEĞERLENDİRME ETKİNLİKLERİ AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ

Kâmuran ADANALI

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Ahmet DOĞANAY

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ADANA, 2008

Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne,

Bu çalışma, jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan: Yard. Doç. Dr. Ahmet DOĞANAY
(Danışman)

Üye : Yard. Doç. Dr. Mehmet KARAKUŞ

Üye : Yard. Doç. Dr. Özlem KAF HASIRCI

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim elemanlarına ait olduklarını onaylarım.

..../..../....

Prof.Dr. Nihat KÜÇÜKSAVAŞ
Enstitü Müdürü

Not: Bu tezde kullanılan özgün ve başka kaynaktan yapılan bildirişlerin, çizelge, şekil ve fotoğrafların kaynak gösterilmeden kullanımı, 5846 Sayılı Fikir ve Sanat Eserleri Kanunu'ndaki hükümlere tabidir.

ÖZET

SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİNDE ALTERNATİF DEĞERLENDİRME: 5. SINIF SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİNİN ALTERNATİF DEĞERLENDİRME ETKİNLİKLERİ AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ

Kâmuran ADANALI

Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Danışman: Yard. Doç. Dr. Ahmet DOĞANAY
Haziran, 2008, 338 sayfa

Bu çalışmada, ilköğretim beşinci sınıf sosyal bilgiler dersinin ölçme ve değerlendirme sürecinde hangi alternatif ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin nasıl kullanıldığı, bu değerlendirme etkinliklerinin etkileri ve bu konuda karşılaşılan sorunların neler olduğu ile öğretmenlerin sorunları gidermek için başvurdukları etkinliklerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada ayrıca, öğretmenlerin öğrencilerde belirledikleri öğrenme eksiklikleri ve bu eksiklikleri gidermek için yaptıkları çalışmaların neler olduğuna ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Araştırmanın örneklemi, 206 beşinci sınıf öğretmeni ve 547 beşinci sınıf öğrencisi olmak üzere toplam 753 kişiden oluşmaktadır. Araştırmada veri toplamak öğretmen ve öğrencilere anket ile görüşme uygulanmıştır. Araştırmada elde edilen bulgular şu şekilde özetlenebilir:

Beşinci sınıfta öğretim yapan öğretmenlerin % 44.9'u (92 kişi) alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımları ile ilgili herhangi bir eğitim almamışlardır. Eğitim alan öğretmenler (% 55.1), aldıkları eğitimi yetersiz olarak nitelemişlerdir. Eğitim alan veya almayan öğretmenlerin; kılavuz kitaplarındaki açıklamalarla, arkadaşlarıyla tartışarak, alternatif ölçme ve değerlendirme etkinlikleri hakkındaki farklı kaynakları, internet bilgilerini inceleyerek ya da deneyip yaşayarak kendilerini bilgilendirdikleri belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmen ve öğrenciler, sosyal bilgiler dersinde alternatif ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin uygulanmasının öğrencilerin gelişimi, başarıları ve davranışları üzerinde daha çok olumlu etkiler yaptığı görüşündedirler.

Öğretmenler, sosyal bilgiler dersinde alternatif değerlendirme yöntemleri ile geleneksel yöntemleri birlikte kullandıkları, geleneksel değerlendirme yöntemlerine daha çok yöneldikleri görüşünü ifade etmişlerdir.

Sosyal bilgiler dersinde alternatif ölçme ve değerlendirme etkinlikleri uygulanırken hem öğretmenler hem de öğrenciler birçok güçlüklerle karşılaşmaktadırlar. Bu güçlüklerden; zamanın yetersizliği, çevre ve okul olanaklarının yöntemler için uygun olmaması, öğrenci algılarında yaşanan sorunlar, araç-gereç ve materyal eksiklikleri, ailelerdeki bilgi ve ilgi eksikliği gibi alt yapının hazırlanmasından kaynaklı sorunları sıralayabiliriz.

Sosyal bilgiler dersinde alternatif ölçme ve değerlendirme etkinlikleri uygulanırken karşılaşılan sorunları gidermek için öğretmenlerin birtakım önlemler (anlaşılmayan etkinliği anlaşılana kadar anlatma, kitap ve materyal ihtiyacını kendileri giderme, anlaşılmayan etkinlik yerine seviyeye uygun değerlendirme etkinliği yapma, öğrencilerin ödevler için toplanmalarını sağlama, zaman yetersizliği nedeniyle teneffüsleri kullanma, internet ihtiyacı için öğrencileri okul idaresine yönlendirme vb.) aldıkları görülmüştür. Ayrıca öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme etkinliklerinden sonra öğrencilerinde belirledikleri öğrenme eksikliklerini gidermek için de çeşitli uygulamalar (Araştırma ödevleri verme, grup çalışmaları yapma, konuyu tahtada anlatma, bireysel ev ödevleri verme, başka performans görevleri verme, konu için uygulanan etkinlikleri yeniden uygulama, ek zamanlar ayırarak bilgiyi kazandırma) yaptıkları belirlenmiştir.

Öğretmenlerin, sosyal bilgiler dersinde öğrencilerini değerlendirirken ağırlıklı olarak kılavuz kitabında yer alan değerlendirme ölçeklerini kullandıkları, ölçek kullanan öğretmenlerimizin çoğunun da ölçekleri bazen kendilerinin hazırladıkları bazen de hazır şablonlardan yararlandıkları ortaya çıkmıştır.

Öğretmen ve öğrenciler, sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin yaptıkları çalışmalara ilişkin ölçütleri ve bu çalışmalardan aldıkları puanların açıklandığı görüşündedirler.

Öğrencilerin çoğu (4 öğrenci her zaman, 10 öğrenci bazen), sosyal bilgiler dersinde öğretmenlerinin verdikleri ödevlerin yapımında zorlandıkları, bazıları da (7 öğrenci) zorlanmadıkları ve ailelerinden yardım aldıkları görüşündedirler.

Öğretmenlerimizin çoğu (% 43.8), alternatif ölçme ve değerlendirme etkinlikleri açısından kendilerini yeterli algılamakla birlikte, araştırma bulgularından ve literatür taramasından elde edilen bilgiler ışığında alternatif ölçme ve değerlendirme uygulamaları bakımından çok yeterli olmadıkları görülmüştür.

Sosyal bilgiler dersinin amacına hizmet etmesi için olması gereken değerlendirmeyle ilgili olarak; öğretmenlerimizin çoğunun şu anki uygulamalarda olduğu gibi yazılı, proje, performans ödevi, sınıf içi performansa dayalı olması konusunda görüş birliğinde oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Sosyal Bilgiler Programı, Alternatif Ölçme ve Değerlendirme, Otantik Değerlendirme, Performans Değerlendirmesi

ABSTRACT

ALTERNATIVE ASSESSMENT IN SOCIAL SCIENCE: THE EVALUATION OF ALTERNATIVE ASSESSMENT PRACTICES IN 5 th GRADE SOCIAL SICIENCE LESSONS

Kâmuran ADANALI

Master Thesis Department of Educational Sciences
Supervisor: Asst.Prof.Dr. Ahmet DOĞANAY
Haziran, 2008, 338 pages

The purpose at this study is, to determine which technigue of alternative assessment and evaluation practices in 5 th grade social science lesson are used and how are these technigues applied, what usends of problems are there in applying these technigues, the activities student epplied tıo overcome these problems, the deficiency of students' learninig and to the opinions of teachers and students to remove these deficiency.

The sample is formed 206 5 th grade class teachers and 547 5 th grade students, total 753 persons. In the light of the study oim, the field work to obtain data includes, teachers' and students' questtiomeires and inteerviews. The data obteined from study can be summarized as follows:

Most of teachers teaching 5 th grade did not ottend any education related to alternative assessment and evaluatıon approuches. Treined teachers describes their training a insufficients and trained or untroired teachers demonstrated they informed themselves that by the help of explanations in their guide book discussing with their collenagues, the varions resources about alternative assessment and evaluation practices, by examining the internet data or by trying and experiencing.

It is revealed that in social science lesson alternative assessment and evaluation activities has on positive effect on students' improvement, students' behaviors and their sucess.

It is seen that teachers use in social science lectue alternative assessment and evaluation procedure with traditional assessment procedures, and also it is seen that teachers mostly tended to choice traditional assessment procedure.

During the implementation of alternative assessment and evaluation activities both teachers and students meet many difficulties. These can be listed as folow: inodeguate time, the inappropriatenes of environment and school possibilities for those procedures, and the problems related to purepore a backgrand such as the lack of family's knowledge and interest.

It is recopnized that while implementing alternative assessment and evaluation procedures, teachers toke some precemscations to overcome the problems in implementing these procedures.

Also it is inoticed that teachers applied various practices to overcome the lock of students' learning as a result of alternative assessment and evaluation activities.

It is reveoled thet teachers used assessment scole placed in their guide book, and most of teachers who use this scole sometimes prepare this scole on their our or use use the ready pattern.

It is seen that teachers in social a science lesson, teachers explein the criterion for students' work and the sgrades that student got from these works.

It is appear that students have difficulty in doing homeworks given by social science teachers, and some of students have no difficulty and take help from their parents.

Although most of teachers pecerve themselves sufficient in alternative assessment and evaluations activities, in the light of data from researches and review of literature, it is clear that our teachers are not very sufficients in respect of alternative assessment and evaluation procedures.

It is concluded that, to selve the aim of social science lesson the desired assessment, teachers have the same opinion about the assessment should depend on written exam, Project, performance homework, and performance of students in the classroom.

Keywords: The Constructivist Approach in Assessment and Evaluation, Alternative Assessment and Evaluation, Authentic Asessment, Performance Assessment.

ÖNSÖZ

Sosyal bilgiler dersi, öğrencilerimizin milli, ahlaki, manevi, insani ve kültürel değerler bakımından oluşturucu; demokratik, laik ve sosyal bir hukuk devleti içerisinde yaşamayı bilen, görev ve sorumluluklarının bilincinde olan, gerektiğinde haklarını savunabilen bireyler yetiştirmede önem arz eden bir süreçtir. Sosyal bilgilerde özellikle ölçme ve değerlendirme, eğitim ve öğretimin önemli bir parçasını oluşturmaktadır. Okulda gerçekleştirilen eğitimde, programların ve program gereği uygulanan etkinliklerin istenilen başarıyı gösterip göstermediği, öğrencilerin sahip olmasını istediğimiz bilgi, beceri, tutum ve davranışların gelişip gelişmediğini ancak ve ancak ölçme ve değerlendirme etkinlikleri yolu ile öğrenebiliriz.

Sosyal bilgiler dersinin ifade edilen amaçları gerçekleştirmesi, öğrencilerin istenen bilgi, beceri, tutum ve davranışları sergilemeleri için ölçme ve değerlendirmede çoklu değerlendirme etkinliklerini uygulama gereği ortaya çıkmıştır. Uygulanan değişimlerle birlikte kendini gösteren alternatif ölçme ve değerlendirme etkinlikleri, sözü edilen bu kazanımları ve farklı niteliklere ve algılamalara sahip olan bireyler için uygun etkinliklerdir. Öğretmenin farklı özelliklere sahip öğrencilerine ulaşabilmesi, onların her biri için kendi özelliğine göre uygulamalar yapması çoklu diğer bir ifadeyle alternatif ölçme ve değerlendirmelerle mümkün olabilmektedir.

Bu araştırmayla öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre sosyal bilgiler dersinde alternatif ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin nasıl kullanıldığı, bu değerlendirme etkinliklerinin etkileri, bu konuda karşılaşılan sorunların neler olduğu, öğretmenlerin sorunları gidermek için başvurdukları uygulamalar, öğrencilerde belirlenen öğrenme eksiklikleri ve bunları giderici çalışmaların neler olduğuna ilişkin bilgiler belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışmanın her aşamasında bana yardım edip, desteğini benden esirgemeyen danışmanım Sayın Yrd. Doç. Dr. Ahmet DOĞANAY'a özellikle teşekkür ediyorum. Bilimsel Araştırma Projeleri Birimine (EF2006YL44) desteklerinden dolayı teşekkür ederim.

Araştırmanın yürütüldüğü okullarda beni reddetmeyip sorularıma cevap veren öğretmen ve öğrencilere teşekkür ederim. Ayrıca çalışmanın her aşamasında beni sabırla

destekleyen, eşim Hasan DÜZÜN'e ve manevi olarak desteği olan oğlum Tunahan DÜZÜN'e teşekkür ediyorum.

Son olarak da bana her zaman destek olan, çalışma ortamları oluşturan annem Yıldız ADANALI' ya, babam Kemal ADANALI' ya, kız kardeşim Aslıhan ADANALI'ya, enişte lerim Gökmen SEMİRLİ ve Erhan KÜÇ'e ve kendimi güçsüz hissettiğim her anda bana güç veren, bilgilerini benden esirgemeyen ablalarım Gülhan ADANALI ve Neslihan ADANALI' ya, çevirilerimde yardımcı olarak İngilizceyi bana sevdiren arkadaşım Ayhan ÇİNKILIÇ' a sonsuz sevgiler ve teşekkürler.

Kâmuran ADANALI

İÇİNDEKİLER

Sayfa No

ÖZET……..……..……..ii
ABSTRACT……..……...v
ÖNSÖZ……...……...viii
TABLOLAR LİSTESİ ……..…..…xiii
ŞEKİLLER LİSTESİ……...xix
EKLER LİSTESİ…….....xx

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem ……...…….…….3
1.2. Araştırmanın Amacı 7
1.2.1. Araştırmanın Genel Amacı ….……...……...7
1.2.2. Alt Amaçlar …….....8
1.3. Araştırmanın Önemi 9
1.4. Sayıltılar ..... ……10
1.5.Sınırlılıklar.....10
1.6. Tanımlar.....……..……11
1.7. Kısaltmalar……..…..…13

BÖLÜM II

KURAMSAL AÇIKLAMALAR ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Öğrenme ve Öğretme Sürecinde Yeni Eğilimler.....……...……..14
2.2. Öğrenme-Öğretme Sürecindeki Gelişmelerin Ölçme-Değerlendirme Sürecine Etkileri……..……...……...……20
2.1.1. Ölçme ve Değerlendirmede Neden Yeni Yaklaşımlar?..……...…….25
2.3. Alternatif Değerlendirme ve Yöntemleri ……...……28
2.3.1. Neden Alternatif Ölçme-Değerlendirme Yöntemleri?..…….43

2.3.2. Alternatif Ölçme ve Değerlendirmenin Genel Özellikleri……47
2.3.3. Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Yöntemlerini Kullanmanın Avantajları……50
2.3.4.Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri Kullanmanın Dezavantajları……52
2.3.5. Alternatif Ölçme ve Değerlendirmede Başarılı Olmanın Yolları……53
2.3.6. Alternatif (Otantik-Performans) Ölçme ve Değerlendirmeler ile Geleneksel Ölçme ve Değerlendirmelerin Karşılaştırılması……54
2.3.7. Alternatif Ölçme-Değerlendirme Yöntemleri……57
2.3.7.1. Tanılayıcı Dallanmış Ağaç……59
2.3.7.2.Yapılandırılmış Grid ……61
2.3.7.3. Kelime İlişkilendirme ……64
2.3.7.4. Dereceli Puanlama Anahtarı (Rubrikler) ……66
2.3.7.5. Portfolyo (Ürün Dosyası) ……75
2.3.7.6. Projeler ……88
2.3.7.7. Performans Görevleri ……91
2.3.7.8. Görüşme Tekniği……94
2.3.7.9. Kavram Haritaları ……97
2.3.7.10. Gözlem Tekniği ……101
2.3.7.11. Öğrenci Değerlendirmeleri (Öz-Değerlendirme, Akran Değerlendirme, Grup Değerlendirmesi……102
2.3.7.12. Kontrol Listeleri……111
2.3.7.13. Tutum Ölçekleri……111
2.3.7.14. Sözlü Sunum……111
2.3.7.15. Sergiler ……112
2.3.7.16. Gösteriler ……112
2.3.7.17.Yazılı Değerlendirmeler ……112
2.4. Sosyal Bilgiler Programı ve Alternatif Ölçme-Değerlendirme ……112
2.4.1. 1968 Sosyal Bilgiler Programı ile 2005 Sosyal Bilgiler Programının Karşılaştırılması ……114
2.5. İlgili Araştırmalar ……117
2.5.1. Yabancı Ülkelerde Yapılan Araştırmalar……120
2.5.2. Türkiye'de Yapılan Araştırmalar……126
2.5.3. Araştırma Sonuçlarının Genel Değerlendirmesi ……145

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli..... 147
3.2. Evren ve Örneklem …….....148
3.2.1. Öğretmenlerin Cinsiyetleri.…….……..……148
3.2.2. Öğretmenlerin Yaşları…..…….……149
3.2.3. Mezun Olunan Fakülteler …….……..150
3.2.4. Mezun Olunan Bölümler …….……151
3.2.5. Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğini Seçme Nedenleri ……...152
3.2.6. Öğretmenlerin Çalıştıkları Okulların Nitelikleri …….153
3.2.7. Öğretmenlerin Çalıştıkları Okulların Sahip Olduğu Özellikler….……154
3.3. Veri Toplama Araçları.....…….……155
3.3.1. Sosyal Bilgiler Öğretiminde Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Etkinlikleri Öğretmen ve Öğrenci Anketi.……155
3.3.2. Sosyal Bilgiler Öğretiminde Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Etkinlikleri Öğretmen ve Öğrenci Görüşme Formu…….……..……..156
3.4. Verilerin Toplanması.…….....157
3.5. Verilerin Analizi.....……...157

BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1. Alternatif Değerlendirme Etkinliklerine Yönelik Öğretmen Ve Öğrencilere Uygulanan Anket Verilerinden Elde Edilen Bulgular ....……..…….159
4.1.1. Öğretmenlerin Alternatif Değerlendirme Etkinliklerine Yönelik Eğitim Alıp Almadıkları.…..…….……159
4.1.2. Eğitim Alan Öğretmenlerin, Eğitimin Niteliğine Yönelik Görüşleri.……159
4.1.3. Eğitim Almayan Öğretmenlerin Kendilerini Bilgilendirme Şekilleri…...…160
4.1.4. Alternatif Değerlendirme Etkinliklerinin Etkilerine İlişkin Öğretmen Görüşleri…...…….161

4.1.5.Öğrencilerin Alternatif Değerlendirme Etkinliklerinin Etkilerine İlişkin Görüşleri…..……..…165
4.1.6. Öğretmen ve Öğrencilerin Alternatif Değerlendirme Etkinliklerinin Etkilerine Yönelik En Çok ve En Az Katıldıkları Maddeler..……..…168
4.1.7. Sosyal Bilgiler Dersinde Kullanılan Değerlendirme Etkinliklerine Yönelik Öğretmen Görüşleri…….……...….170
4.1.8. Sosyal Bilgiler Dersinde Kullanılan Değerlendirme Etkinliklerine Yönelik Öğrenci Görüşleri…….……..…171
4.1.9. Sosyal Bilgiler Dersinde Kullanılan Değerlendirme Etkinliklerine Yönelik Öğretmen ve Öğrencilerin En Çok ve En Az Katıldıkları Görüşler…..……173
4.1.10. Öğretmen Görüşlerine Göre Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Etkinlikleri Uygulanırken Karşılaşılan Sorunlar ……....…175
4.1.11. Öğrenci Görüşlerine Göre Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Etkinlikleri Uygulanırken Karşılaşılan Sorunlar ….…….……178
4.1.12. Alternatif Değerlendirme Etkinlikleri Uygulanırken Karşılaşılan Sorunlara Yönelik Öğretmen ve Öğrencilerin En Fazla ve En Az Katıldıkları Görüşler…...…….180
4.1.13. Öğretmen Görüşlerine Göre Sorunları Gidermek İçin Yapılan Uygulamalar……182
4.1.14. İçin Öğrenci Görüşlerine Göre Sorunları Gidermek Yapılan Uygulamalar…..……...……184
4.1.15. Sorunları Gidermek İçin Yapılan Uygulamalara Yönelik Öğretmen ve Öğrencilerin En Çok ve En Az Katıldıkları Maddeler…….……..…..186
4.1.16. Öğrencilerdeki Öğrenme Eksikliklerini Giderilip Giderilmediğine İlişkin Öğretmen Görüşleri…..……188
4.1.17. Öğrenme Eksikliklerinin Giderilip Giderilmediğine Yönelik Öğrenci Görüşleri…..……189
4.1.18. Öğrencilerdeki Öğrenme Eksikliklerinin Giderilip Giderilmediğine İlişkin Öğretmen ve Öğrencilerin En Çok ve En Az Katıldıkları Maddeler…..190
4.1.19. Öğrencilerdeki Öğrenme Eksikliklerini Gidermek İçin Yapılan Uygulamalara İlişkin Öğretmen Görüşleri……...……191
4.1.20. Öğrencilerdeki Öğrenme Eksikliklerini Gidermek İçin Yapılan Uygulamalara İlişkin Öğrenci Görüşleri……...……...193

4.1.21. Öğrencilerdeki Öğrenme Eksikliklerini Gidermek İçin Yapılan Uygulamalara İlişkin Öğretmen ve Öğrencilerin En Fazla ve En Az Katıldıkları Maddeler……...……..195
4.1.22. Öğrencilerin Çalışmalarının Değerlendirilmesinde Kullanılan Ölçekler……..……..196
4.1.23. Öğrenci Çalışmalarının Değerlendirilmesinde Kullanılan Ölçeklerin Hazırlanma Şekilleri …..……...198
4.1.24. Değerlendirme Ölçütlerinin Öğrencilere Açıklanıp Açıklanmadığına Yönelik Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri…….……198
4.1.25. Değerlendirme Ölçütlerinin Öğrencilere Açıklanıp Açıklanmadığına İlişkin Öğretmen ve Öğrencilerin En Fazla ve En Az Katıldıkları Görüşler…….……..…199
4.1.26. Öğrenci Çalışmalarına Verilen Puanların Açılanıp Açıklanmadığına İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri…..…….200
4.1.27. Öğrenci Çalışmalarına Verilen Puanların Açılanıp Açıklanmadığına İlişkin Öğretmen Ve Öğrencilerin En Fazla Ve En Az Katıldıkları Görüşler……..….201
4.1.28. Öğretmenlerin Kendi Yeterliklerini Algılama Düzeyleri……..…202
4.1.29. Sosyal Bilgiler Dersinin Amacına Hizmet Etmesi İçin Olması Gereken Değerlendirme……..……203
4.1.30. Sosyal Bilgiler Dersi Değerlenirime İle İlgili Öğretmenlerin Diğer Görüşleri……..…….205
4.1.31. Sosyal Bilgiler Dersi Değerlenirime İle İlgili Öğrencilerin Diğer Görüşleri…..…….207
4.2. Alternatif Değerlendirme Etkinliklerine Yönelik Öğretmen Ve Öğrencilerle Yapılan Görüşmelerden Elde Edilen Bulgular…….……..209
4.2.1. Öğretmenlerin Alternatif Ölçme - Değerlendirme Konusunda Eğitim Alıp Almadıkları, Eğitim Alan Öğretmenlerin Eğitimin Niteliği Hakkındaki Görüşleri ve Eğitim Almayan Öğretmenlerin Alternatif Ölçme-Değerlendirme Etkinliklerine Yönelik Bilgilenme Şekilleri……..…….209
4.2.2. Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Etkinliklerinin Öğrenciler Üzerindeki Etkilerine Yönelik Öğretmen Görüşleri…….……211
4.2.3. Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Etkinliklerinin Etkilerine Yönelik Öğrenci Görüşleri…..……....214

4.2.4. Öğretmen ve Öğrencilerin Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Etkinliklerinin Etkilerine Yönelik En Çok ve En Az Katıldıkları Notalar…….……..…217
4.2.5. Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Dersinde Kullandıkları Ölçme ve Değerlendirme Etkinliklerine İlişkin Görüşleri…..…….……218
4.2.6. Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Dersinde Kullandıkları Ölçme ve Değerlendirme Etkinliklerine Yönelik Öğrenci Görüşleri……..……..220
4.2.7. Sosyal Bilgiler Dersinde Kullanılan Ölçme ve Değerlendirme Etkinliklerine Yönelik Öğretmen ve Öğrencilerin En Çok ve En Az Katıldıkları Görüşler…..……....222
4.2.8. Sosyal Bilgiler Dersinde Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Etkinlikleri Uygulanırken Karşılaşılan Güçlükler ve Bu Güçlükleri Gidermek İçin Yapılan Uygulamalara İlişkin Öğretmen Görüşleri…..……223
4.2.9. Sosyal Bilgiler Dersinde Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Etkinlikleri Uygulanırken Karşılaşılan Güçlükler ve Bu Güçlükleri Gidermek İçin Yapılan Uygulamalara İlişkin Öğrenci Görüşleri…..……223
4.2.10. Alternatif Değerlendirme Etkinlikleri Uygulanırken Karşılaşılan Sorunlar ve Bu Sorunları Gidermek İçin Yapılan Uygulamalara Yönelik Öğretmen ve Öğrencilerin En Fazla ve En Az Katıldıkları Görüşler……..…….232
4.2.11. Öğrencilerde Belirlenen Öğrenme Eksikliklerini Gidermek İçin Yapılan Uygulamalara İlişkin Öğretmen Görüşleri…..……235
4.2.12. Öğretmenlerin, Öğrencilerde Belirlenen Öğrenme Eksikliklerini Gidermek İçin Yaptıkları Uygulamalara İlişkin Öğrenci Görüşleri…..237
4.2.13. Öğrencilerdeki Öğrenme Eksikliklerini Gidermek İçin Yapılan Uygulamalara İlişkin Öğretmen Ve Öğrencilerin En Fazla Ve En Az Katıldıkları Noktalar...……238
4.2.14. Öğretmenlerin, Öğrenci Çalışmalarını Ölçmek İçin Kullandıkları Ölçekler ve Bu Ölçeklerin Hazırlanma Biçimlerine Yönelik Görüşleri……241
4.2.15. Değerlendirme Ölçütlerinin Öğrencilere Açıklanıp Açıklanmadığına Yönelik Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri…….243
4.2.16. Değerlendirme Ölçütlerinin Öğrencilere Açıklanıp Açıklanmadığına İlişkin Öğretmen ve Öğrencilerin En Fazla ve En Az Katıldıkları Görüşler……..244

4.2.17. Öğrenci Çalışmalarına Verilen Puanların Açılanıp Açıklanmadığına İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri…..…….244
4.2.18. Öğrenci Çalışmalarına Verilen Puanların Açılanıp Açıklanmadığına İlişkin Öğretmen Ve Öğrencilerin En Fazla Ve En Az Katıldıkları Görüşler…..……..……245
4.2.19. Öğretmenlerin Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Etkinlikleri Açısından Yeterlilik Algılarına İlişkin Bulgular..……246
4.2.20. Öğrencilerin Ödev Yapımında Zorlanıp Zorlanmadıkları, Zorlandıkları Noktalar ve Aileden Yardım Alıp Almadıklarına İlişkin Bulgular…….247
4.2.21. Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Dersinin Amacına Hizmet Etmesi İçin Olması Gereken Değerlendirme İle İlgili Görüşleri……...…….250
4.2.22. Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Dersi Ölçme ve Değerlendirme ile İlgili Diğer Görüşleri…...…….251
4.2.23. Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersi Ölçme ve Değerlendirme ile İlgili Diğer Görüşleri…...…….253
4.2. Alternatif Değerlendirme Etkinliklerine Yönelik Öğretmen Ve Öğrencilerle Yapılan Görüşmelerden Elde Edilen Bulgular …….……...209

BÖLÜM V

TARTIŞMA

5.1. Öğretmelerin Alternatif Ölçme-Değerlendirme Yöntemlerine İlişkin Eğitim Alıp Almadıklarına, Eğitim Alanların Eğitimin Niteliğine Yönelik Görüşleri ve Eğitim Almayanların Kendilerini Bilgilendirme Şekillerine İlişkin Tartışma…….……255
5.2. Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Etkinliklerinin Etkilerine İlişkin Tartışma….259
5.3. Sosyal Bilgiler Dersinde Kullanılan Ölçme ve Değerlendirme Etkinliklerine Yönelik Tartışma…..……..262
5.4. Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Etkinliklerinin Uygulanmasıyla Ortaya Çıkan Sorunlar ve Bu Sorunları Gidermek İçin Yapılan Uygulamalara İlişkin Tartışma ……265
5.5. Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Etkinlikleri Uygulandıktan Sonra Öğrencilerde Belirlenen Öğrenme Eksikliklerini Gidermek İçin Yapılan Uygulamalara İlişkin Tartışma..……..270
5.6. Öğretmenlerin Öğrenci Çalışmalarını Değerlendirmek İçin Kullandıkları Ölçeklerin

Neler Olduğuna ve Bu Ölçeklerin Hazırlanma Şekillerine İlişkin Tartışma……....272
5.7. Yapılan Çalışmalar, Görevler ve Uygulamalar İçin Değerlendirme Ölçütlerinin ve Bu Çalışmalar Sonunda Alınan Puanların Öğrencilere Açıklanıp Açıklanmadığına İlişkin Tartışma..…….273
5.8. Öğrencilerin Ödev Yapımında Zorlanıp Zorlanmadıkları ve Ailelerinden Yardım Alıp Almadıklarına İlişkin Tartışma……275
5.9. Öğretmenlerin Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Etkinlikleri Açısından Yeterlilik Algılarına İlişkin Tartışma……..276
5.10. Sosyal Bilgiler Dersinin Amacına Hizmet Etmesi İçin Olması Gereken Ölçme ve Değerlendirme İle İlgili Tartışma……..278
5.11. Sosyal Bilgiler Dersi Ölçme-Değerlendirme İle İlgili Öğretmen ve Öğrencilerin Diğer Görüşlerine İlişkin Tartışma……280

BÖLÜM VI

SONUÇ ve ÖNERİLER

6.1. Sonuçlar ……281
6.2. Öneriler……..……..……288
6.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler……..288
6.2.2. Araştırmaya Yönelik Öneriler……...292

KAYNAKLAR……..……...…….294
EKLER……..……..……303
ÖZGEÇMİŞ……..……..……338

TABLOLAR LİSTESİ

Sayfa

Tablo 2.1: Öğrencinin Öğreniminin Ölçülmesinde Ve Değerlendirilmesinde Yeni Yaklaşımlar 56
Tablo 2.2: Grid Tekniğinin Genel Yapısı.....59
Tablo 2.3: Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Analitik Bir Rubrik Örneği.....73
Tablo 2.4: Sosyal Bilgiler Dersi İçin Bütüncül Rubrik Örneği.....74
Tablo 3.1: Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Yönelik Frekans Dağılım Tablosu.....149
Tablo 3.2: Öğretmenlerin Yaşlarına İlişkin Frekans Dağılım Tablosu.....149
Tablo 3.3: Öğretmenlerin Mezun Oldukları Fakültelere Göre Frekans Dağılımları....150
Tablo 3.4: Öğretmenlerin Mezun Oldukları Bölümlere Göre Frekans Dağılımları.....151
Tablo 3.5: Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğini Seçme Nedenlerine Yönelik Frekans Dağılımları.....152
Tablo 3.6: Öğretmenlerin Çalıştıkları Okulların Niteliklerine Göre Frekans Dağılım Tablosu.....153
Tablo 3.7: Öğretmenlerin Çalıştıkları Okulların Özelliklerine Yönelik Frekans Dağılım Tablosu.....154
Tablo 4.1: Eğitim Alan Öğretmenlerin Eğitimin Yeterlilik Derecesi Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Frekans Dağılımları.....160
Tablo 4.2: Eğitim Almayan Öğretmenlerin Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Etkinlikleri Hakkında Kendilerini Bilgilendirme Şekillerine İlişkin Frekans Dağılım Tablosu.....161
Tablo 4.3: Öğretmenlerin Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Etkinliklerinin Etkilerine İlişkin Görüşlerinin Frekans Dağılımları, Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları.....162
Tablo 4.4: Öğrencilerin Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Etkinliklerinin Etkilerine İlişkin Görüşlerinin Frekans Dağılımları, Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları.....165
Tablo 4.5: Öğretmen ve Öğrencilerin Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Etkinliklerinin Etkilerine İlişkin En Çok ve En Az Katıldıkları İlk Beş Maddeye İlişkin Aritmetik Ortalamaları.....168

Tablo 4.6: Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Dersinde Kullandıkları Ölçme ve Değerlendirme Etkinliklerine Yönelik Frekans Dağılımları, Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları……..……..……..170

Tablo 4.7: Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersinde Öğretmenlerinin Kullandıkları Değerlendirme Etkinliklerine İlişkin Görüşlerine Yönelik Frekans Dağılımları, Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları…....…..…..…..172

Tablo 4.8: Öğretmen ve Öğrenci Görüşüne Göre Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Dersinde En Çok ve En Az Kullandıkları Ölçme ve Değerlendirme Etkinliklerine İlişkin İlk Beş Maddenin Aritmetik Ortalamaları…….....…174

Tablo 4.9: Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Dersinde Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Etkinliklerini Uygularken Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Maddelerin Frekans Dağılımları, Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları…..…....175

Tablo 4.10: Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersinde Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Etkinlikleri Uygulanırken Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Görüşlerine Yönelik Maddelerin Frekans Dağılımları, Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları……..……...…….178

Tablo 4.11:Öğretmen ve Öğrenci Görüşüne Göre Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Etkinlikleri Uygulanırken En Çok ve En Az Karşılaşılan Güçlüklere İlişkin İlk Beş Maddenin Aritmetik Ortalamaları……..180

Tablo 4.12: Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Dersinde Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Etkinlikleri Uygulanırken Karşılaştıkları Sorunları Gidermek İçin Yaptıkları Uygulamalara İlişkin Maddelerin Frekans Dağılımları, Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları…....…….……...182

Tablo 4.13: Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Dersinde Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Etkinlikleri Uygulanırken Karşılaştıkları Sorunları Gidermek İçin Yaptıkları Uygulamalara İlişkin Öğrenci Görüşlerine Yönelik Maddelerin Frekans Dağılımları, Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları…….…184

Tablo 4.14: Sosyal Bilgiler Dersinde Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Etkinlikleri Uygulanırken Karşılaşılan Sorunları Gidermek İçin Öğretmenlerin Yaptıkları Uygulamalara Yönelik Öğretmen ve Öğrencilerin En Fazla ve En Az Katıldıkları Görüşlere İlişkin İlk Üç Maddenin Aritmetik Ortalamaları...…...…….……..186

Tablo 4.15: Öğretmenlerin Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Etkinliklerini Uyguladıktan Sonra Öğrencilerinde Gözlemledikleri ve Belirledikleri Öğrenme Eksikliklerini Gidermek İçin Herhangi Bir Uygulama Yapıp Yapmadıklarına İlişkin Frekans Dağılım Tablosu……..…..…....188

Tablo 4.16: Öğretmenlerin Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Etkinliklerini Uyguladıktan Sonra Öğrencilerinde Gözlemledikleri ve Belirledikleri Öğrenme Eksikliklerini Gidermek İçin Herhangi Bir Uygulama Yapıp Yapmadıklarına İlişkin Öğrenci Görüşlerine Yönelik Frekans Dağılım Tablosu……..……....189

Tablo 4.17: Sosyal Bilgiler Dersinde Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Etkinlikleri Uyguladıktan Sonra Öğrencilerde Gözlemlenen ve Belirlenen Öğrenme Eksikliklerini Gidermek için Öğretmenlerin Yaptıkları Uygulamalara Yönelik Öğretmen ve Öğrencilerin En Fazla ve En Az Katıldıkları Görüşlere İlişkin Maddelerin Frekans Dağılımları……..…..…..……..…190

Tablo 4.18: Öğretmenlerin Öğrencilerinde Gözlemledikleri ve Belirledikleri Öğrenme Eksikliklerini Gidermek İçin Yaptıkları Uygulamalara İlişkin Maddelerin Frekans Dağılımları, Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları……..…191

Tablo 4.19: Öğretmenlerin Öğrencilerinde Gözlemledikleri ve Belirledikleri Öğrenme Eksikliklerini Gidermek İçin Yaptıkları Uygulamalara İlişkin Öğrenci Görüşlerine Yönelik Maddelerin Frekans Dağılımları, Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları……...…....193

Tablo 4.20: Öğretmenlerin Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Etkinlikleri Uygulandıktan Sonra Öğrencilerde Belirledikleri Öğrenme Eksikliklerini Gidermek İçin Yaptıkları Uygulamalara İlişkin Öğretmen ve Öğrencilerin En Fazla ve En Az Katıldıkları Üç Maddeye Yönelik Aritmetik Ortalamaları……...…….……195

Tablo 4.21: Öğretmenlerin Öğrenci Çalışmalarını (Proje, performans görevi vs.) Değerlendirirken Kullandıkları Değerlendirme Ölçeklerine İlişkin Maddelerin Frekans Dağılımları, Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları…...……...…….….196

Tablo 4.22: Öğretmenlerin Öğrenci Çalışmalarını Değerlendirirken Kullandıkları Ölçekleri Kendilerinin Hazırlayıp Hazırlamadıklarına İlişkin Frekans Dağılım Tablosu…...……...……...198

Tablo 4.23: Öğrencilerin Çalışmalarının Değerlendirilmeden Önce Değerlendirme Ölçütlerinin ve Çalışmalardan Alınan Notların Öğrencilere bildirip Bildirilmediğine İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerine Yönelik Frekans Dağılım Tablosu…….…….199

Tablo 4.24: Öğretmenlerin Öğrenci Çalışmalarını Değerlendirmeden Önce Değerlendirme Ölçütlerini Öğrencilerine Açıklayıp Açıklamadıklarına İlişkin Öğretmen ve Öğrencilerin En Fazla ve En Az Katıldıkları Maddelere İlişkin Frekans Dağılım Tablosu…….…….200

Tablo 4.25: Öğretmenlerin Öğrenci Çalışmalarına (Performans görevi, proje vs.) Verdikleri Puanları Açıklayıp Açıklamadıklarına İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerine Yönelik Frekans Dağılım Tablosu…….……...205

Tablo 4.26: Öğretmenlerin Öğrenci Çalışmalarına Verdikleri Puanları Açıklayıp Açıklamadıklarına İlişkin Öğretmen ve Öğrencilerin En Fazla ve En Az Katıldıkları Maddelere İlişkin Frekans Dağılım Tablosu…….……..202

Tablo 4.27: Öğretmenlerin Bir Sınıf Öğretmeni Olarak Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Etkinlikleri Açısından Yeterliliklerine İlişkin Frekans Dağılımları……..……..…..203

Tablo 4.28: Sosyal Bilgiler Dersinin Amacına Hizmet Etmesi İçin Yapılması Gereken Değerlendirme Etkinlikleri İle İlgili Öğretmen Görüşlerine İlişkin Frekans Dağılımları, Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları……..……..204

Tablo 4.29: Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Dersi Ölçme ve Değerlendirme İle İlgili Görüşlerine İlişkin Frekans Dağılım Tablosu……205

Tablo 4.30: Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersi Ölçme ve Değerlendirme İle İlgili Görüşlerine İlişkin Frekans Dağılım Tablosu…….……...208

Tablo 4.31: Görüşme Yapılan Öğretmenlerin Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Etkinliklerine Yönelik Herhangi Bir Eğitim Alıp Almadıklarına, Eğitim Alan Öğretmenlerin Eğitimin Niteliğine İlişkin Görüşlerine ve Eğitim Alamayan Öğretmenlerin Kendilerini Bilgilendirme Şekillerine Yönelik Frekans Dağılım Tablosu…….……...……....210

Tablo 4.32: Sosyal Bilgiler Dersi Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Etkinliklerinin Öğrenciler Üzerindeki Olumlu ve Olumsuz Etkilere İlişkin Frekans Dağılım Tablosu…..……...……...212

Tablo 4.33: Sosyal Bilgiler Dersi Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Etkinliklerinin Öğrencilerinin Gelişimi, Başarıları ve Davranışları Üzerindeki Olumlu ve Olumsuz Etkilerine Yönelik Frekans Dağılım Tablosu……..…….215

Tablo 4.34: Öğretmen ve Öğrencilerin Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Etkinliklerinin Etkilerine İlişkin En Çok ve En Az Katıldıkları İlk Beş Noktaya İlişkin Frekans Dağılımları……..…….……217

Tablo 4.35: Sosyal Bilgiler Dersinde Öğrencilerin Yaptığı Çalışmaları Ölçmek İçin Kullanılan Ölçme ve Değerlendirme Etkinliklerine Yönelik Frekans Dağılım Tablosu……..…….218

Tablo 4.36: Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Dersinde Kullandıkları Ölçme ve Değerlendirme Etkinliklerine İlişkin Frekans Dağılım Tablosu…...…...220

Tablo 4.37: Öğretmen ve Öğrenci Görüşüne Göre Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Dersinde En Çok ve En Az Kullandıkları Ölçme ve Değerlendirme Etkinliklerine İlişkin İlk Beş Maddenin Frekans Dağılım Tablosu…..…...222

Tablo 4.38: Sosyal Bilgiler Dersinde Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Etkinlikleri Uygulanırken Karşılaşılan Sorun Ya da Güçlükler ve Bu Güçlükleri Gidermek İçin Yapılan Uygulamalara İlişkin Öğretmen Görüşlerine Yönelik Frekans Dağılım Tablosu…...……...223

Tablo 4.39: Sosyal Bilgiler Dersinde Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Etkinlikleri Uygulanırken Karşılaşılan Güçlükler ve Bu Güçlükleri Gidermek İçin Öğretmenin Yaptığı Uygulamalara İlişkin Öğrenci Görüşlerine Yönelik Frekans Dağılım Tablosu.....229

Tablo 4.40: Öğretmen ve Öğrenci Görüşüne Göre Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Etkinlikleri Uygulanırken En Çok ve En Az Karşılaşılan Güçlüklere İlişkin İlk Beş Temanın Frekans Dağılım Tablosu……..……..232

Tablo 4.41: Öğrencilerde Görülen Öğrenme Eksikliklerini Gidermek İçin Yapılan Uygulamalara İlişkin Frekans Dağılım Tablosu…….……235

Tablo 4.42: Öğretmenlerin Öğrencilerdeki Öğrenme Eksikliklerini Gidermek İçin Yaptıkları Uygulamalara Yönelik Frekans Dağılım Tablosu…….……..237

Tablo 4.43: Öğretmenlerin Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Etkinlikleri Uygulandıktan Sonra Öğrencilerde Belirledikleri Öğrenme Eksikliklerini Gidermek İçin Yaptıkları Uygulamalara İlişkin Öğretmen ve Öğrencilerin En Fazla ve En Az Katıldıkları Üç Maddeye Yönelik Frekans Dağılımları……...……..…….240

Tablo 4.44: Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Dersinde Öğrencilerin Çalışmalarını Değerlendirirken Kullandıkları Ölçekler ve Bu Ölçekleri Hazırlama Şekillerine İlişkin Frekans Dağılım Tablosu…….241

Tablo 4.45: Öğrencilerin Çalışmalarının Değerlendirilmeden Önce Değerlendirme Ölçütlerinin Öğrencilere Bildirip Bildirilmediğine İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerine Yönelik Frekans Dağılım Tablosu……..……243

Tablo 4.46: Öğretmenlerin Öğrenci Çalışmalarını Değerlendirmeden Önce Değerlendirme Ölçütlerini Öğrencilerine Açıklayıp Açıklamadıklarına İlişkin Öğretmen ve Öğrencilerin En Fazla ve En Az Katıldıkları Temalara İlişkin Frekans Dağılım Tablosu…….……...244

Tablo 4.47: Öğretmenlerin Öğrenci Çalışmalarına (Performans görevi, proje vs.) Verdikleri Puanları Açıklayıp Açıklamadıklarına İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerine Yönelik Frekans Dağılım Tablosu……..…….245

Tablo 4.48: Öğretmenlerin Öğrenci Çalışmalarına Verdikleri Puanları Açıklayıp Açıklamadıklarına İlişkin Öğretmen ve Öğrencilerin En Fazla ve En Az Katıldıkları Görüşlere İlişkin Frekans Dağılım Tablosu…..……246

Tablo 4.49: Öğretmenlerin Kendilerini Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Etkinlikleri Açısından Ne Derece Yeterli Gördüklerine İlişkin Frekans Dağılım Tablosu……..…….....247

Tablo 4.50: Öğrencilerin Ödev Yapımında Zorlanıp Zorlanmadıklarına, Zorlandıkları Durumların Neler Olduğuna Ve Ödev Yapımında Aileden Yardım Alıp Almadıklarına İlişkin Frekans Dağılım Tablosu...……..248

Tablo 4.51: Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Dersinin Amacına Hizmet Etmesi İçin Olması Gereken Değerlendirmeye Yönelik Görüşlerini Gösteren Frekans Dağılım Tablosu……..……250

Tablo 4.52: Sosyal Bilgiler Dersinde Ölçme ve Değerlendirme Aşaması İle İlgili Belirtilen Diğer Görüşlere İlişkin Frekans Dağılım Tablosu..……...252

Tablo 4.53: Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersi Ölçme ve Değerlendirme Aşaması İle İlgili Diğer Görüşlerine İlişkin Frekans Dağılım Tablosu…..……253

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2.1. Bir Otantik Değerlendirme Yaratmak İçin Adımlar (Mueller, 2005)…….…..41
Şekil 2.2. TDA (Tanılayıcı Dallanmış Ağaç) Tekniğinin Yapısı (Bahar ve diğerleri, 2006)……..……..…….……59

EKLER LİSTESİ

EK-1: Öğretmen Anket Formu…… 303
EK-2: Öğrenci Anket Formu……314
EK-3: Öğretmen Görüşme Formu……..322
EK- 4: Öğrenci Görüşme Formu…….…...……. 325
EK- 5: Öz Değerlendirme I. Formu……..……...…….…….328
EK-6: Öz Değerlendirme II. Formu…….……...…… 329
EK-7: Grup Öz Değerlendirme Formu……...…….. 330
EK-8: Öğrenci Gözlem Formu……...……....331
EK-9: Akran Değerlendirme Formu…….……...……..333
EK-10: Proje Değerlendirme Ölçeği…….…….……334
EK-11: Sözlü Tarih Çalışması Değerlendirme Formu…….……. 335
EK-12: Öğrenci Ürün Dosyası (Portfolyo) Değerlendirme Formu…..……. 336
EK-13: İzin Yazısı……337

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bilgi çağındayız. Araştırmalarla elde edilen veriler ve bilgiler inanılmaz derecede artmaktadır. Bu veri ve bilgilerin artması da bireysel ve toplumsal sorunları beraberinde getirmektedir. Bilim ile uğraşanlar ile bilimden yararlanacak insanlar arasındaki kopukluklarla bilimin ne kadar ileriye gideceği ve toplum olarak bilimden en verimli biçimde ne kadar yararlanılacağı konusunda belirsizlikler ortaya çıkmaktadır. Henderson, bilgi konusunda üç fark veya üç açığın söz konusu olduğunu belirtmiştir: Bulgularla yayınlananlar arasındaki fark; yayınlananlarla kütüphanelerin bunları satın alma, toplama güçleri arasındaki fark ve raporlanan, yayınlanan araştırmalarla gelişmeleri izleyip anlayabilecek insan kapasitesi arasındaki fark (Aktaran; Gürsakal, 2005).

Bilimsel gelişmelerle birlikte gerçekleri anlamak ve anlaşılır hale getirmek için sürekli araştırmalar yapılmaktadır. Duyulan bu gereksinimin temel nedenini, bilimde yapılan uygulamaların ve bunlardan elde edilen sonuçların insan yaşamının her alanını etkilemesi olarak açıklayabiliriz. Eğitim, bilimde yapılan uygulamalar ve bu uygulamaların sonuçlarından her bakımdan etkilenen bir sistemdir. Ortaya çıkan her yeni bilimsel gelişmeler ve uygulamalarla birlikte sürekli değişmekte, bu değişim içindeki mücadelesini sürdürmektedir. Bu değişmelerle birlikte geliştirilen ve uygulanan eğitim programlarının insanlar açısından birçok getirisi olduğu gibi, toplum olarak götürüsü de olmaktadır. Tüm ülkelerde olmakla birlikte ülkemizde de eğitim programı sürekli yenileme gereksinimi içinde bulunmuş, geliştirilmiş, uygulanmış ve ülkemiz insanları için de getirisi ve götürüsü olmuştur. O halde uygulanmaya çalışılan her düzenleme kendi içinde, etkileyenler ve etkilenenlerle birlikte düşünülüp geliştirmeli ve uygulanmalıdır. Bu da programların çok iyi düzenlenmesiyle gerçekleşir ki; bu düzenlemeler de ülke kültürüne, toplum yapısına ve olanaklara uygunluğuyla değerlendirilip geliştirilir ise yararlı olmaktadır. Eğitim bir sistemdir. Bu sistemin en iyi biçimde işlemesi ve topluma yararlı olması için yenileşmeyle birlikte değişime uygun eğitim bilimlerinin öncülüğünde gerçek bir değerlendirmeye gereksinim duyulmaktadır.

Gerçek bir değerlendirmeyle sürdürülmesi gereken eğitim, bireyin doğumuyla başlar ve hayat boyunca devam eder. Birey eğitim ile ilk başta toplumun en önemli ve küçük kurumu olan aile ortamında tanışmaktadır. Birey ailesi içinde anne, baba, kardeş ve yakın çevre vasıtasıyla farklı özelliklere sahip olması için eğitilmektedir. Birey aile dışında ilk eğitimi okul ortamında almaktadır. Uzun yıllar eğitim kurumlarında öğrenim gören birey, okullardaki şartlar, uygulanan programlar, öğretmenlerin ve arkadaşlarının etkisiyle gelişmekte, kendi kişiliğini oluşturmaktadır.

Birey için bu denli önem arz eden eğitim kurumlarında, bireyin kişiliğini, toplum içindeki konumunu, davranışlarını ve ilişkilerini etkileyen, daha doğrusu nasıl bir birey yetiştirileceğini belirleyen eğitim-öğretim programlarıdır. Bu programlarda yenilikler gerektiren bilgi çağının yaşandığı günümüzde, eğitim sistemimizde temel amaç, öğrencilerimize mevcut bilgileri aktarmaktan çok bilgiye ulaşma becerilerini kazandırmak olmalıdır. Bu ise üst düzey zihinsel süreç becerileriyle oluşur (Bağcı, 2003). Bilindiği gibi 1968 programı günümüzde köklü değişikliklere uğramış, tersi bir yaklaşımla uygulanmaya çalışılmıştır. Bu eğitim-öğretim programının temeli yapılandırmacı, öğrenci-merkezli, çoklu zeka anlayışını benimseyen bir eğitime dayanmaktadır.

Öğrenci-merkezli eğitim kavramı günümüzde; toplumsal bir varlık olarak öğrencinin ihtiyacı olana sahip olabilmesi için; öğrencinin ilgisinden, yaşantısından yola çıkan; öğrencinin kendi deneyimi yoluyla bilgiye ulaşabilmesini, bilgiyi kavramasını ve kullanmasını sağlamak amacıyla öğrencinin koşullarını (fizyolojik, psikolojik, zihinsel, cinsel, kültürel özelliklerini) göz önünde tutmayı ilke edinen eğitim-öğretim yaklaşımını ifade etmektedir (Türer, 2005). Yapılandırmacı yaklaşımda ise amaç, kişinin bilgiyi özümsemede aktif rol alarak onu kendi zihinsel şemalarında yerli yerine oturtabilmesidir (Özden, 2003). Çoklu Zeka Kuramı anlayışı, bireylerin farklı zeka özelliklerine sahip olduğu bilinci ile eğitim ortamını bu farklı zeka anlayışlarına işaret edecek şekilde düzenlenmesini ve uygulamalar yapılmasını gerektirmektedir. Programımızın hedeflerinde belirtildiği gibi, eğitimde bireyin yapabildiklerine odaklanmak gerekmektedir. Çünkü insanlar bütün farklı zeka özelliklerine sahip olarak doğarlar, sınıfa farklı zeka özellikleri ile gelirler. Çünkü her bir bireyin yetiştiği çevre ve çevrenin önem verdiği alan farklıdır (Bümen, 2002). Bu çevresel, kişisel farlılıklar eğitimin uygulanış biçiminin değiştirilmesi gerekliliğini de beraberinde getirmiştir.

Değişikliklere sürekli açık olan, ölçme ve değerlendirmeye ayrı bir önem veren çağdaş eğitim sistemleri bireyden bilgiyi ezberleyen değil; bilgiyi üreten, dünyayı yorumlayan, öğrenme yeteneklerini geliştiren, eleştirel düşünen, yaratıcı olan, problem çözebilen, üst düzey düşünme becerilerine sahip ve değişen koşullara uyum sağlayabilen bireyler yetiştirmeyi hedeflemektedir (Acat ve Ekinci, 2005).

1.1. Problem

Çağımız eğitiminde yaratıcılık üzerinde durulmaktadır. Öğrenci merkezli eğitim kapsamında yapılan farklı etkinliklerle, farklı zeka tiplerine sahip öğrencilerin yaşamı anlamlandırmaları ve uyum içinde yaşantılarını sürdürmeleri beklenmektedir. Eğitim ortamında yapılan alternatif etkinliklerle farklı zeka tiplerindeki öğrencilere ulaşmak isteyen öğretmen, uygulamalarının sonucunu almak için alternatif etkinliklerle tutarlı ve çeşitli olan değerlendirme uygulamaları ile öğrencilerine ne kadar ulaştığını anlayabilmeyi hedeflemektedir. Öğrenci merkezli ve çoklu zeka kuramına dayalı olarak uygulanmaya çalışılan eğitim ortamında, öğretmenler çoklu zeka modelinin temel ilkeleri üzerinde durarak hareket ettiklerinde daha başarılı olabileceklerdir. Zeka alanlarını ve bu alanların özelliklerini bilen öğretmen, öğrencilerindeki farklı zeka alanlarını anlayabilir ve onların bu özelliğine göre farklı uygulamalar yaparak onları farklı değerlendirme yöntemleriyle de değerlendirebilme imkanına sahip olabilir. Benimsenen çoklu zeka kuramı ilkelerinde; insanların çok farklı ve kendilerine özgü zeka profiline sahip olduğu, bütün zekaların dinamik ve farklı bir gelişim süreci içinde tanımlanabilir ve geliştirilebilir olduğu belirtilmektedir (Bümen,2002).

Etkili öğrenme ortamları, ancak eğitimci aracılığıyla uygulanan etkinliklerle birlikte sürdürülen etkili değerlendirme süreci ile gerçekleşebilir. Etkili öğrenme ortamlarındaki değerlendirme sürecinin, öğrencilerin; sorunların çözümlenmesini, yorumlanmasını ve değerlendirmesini yaptıkları, kendi görüşlerini açıkladıkları bir oluşuma dönüşmesi gereklidir (Yurdabakan, 2004). Bu bağlamda bir toplumda eğitimin etkili olması, daha yararlı ve tutarlı bireylerin yetişmesi için gerekli olan yenilikler kaçınılmaz olmalıdır. Bu bakımdan öğrencinin birebir içinde olduğu ve günümüz eğitim sürecinde önemli işlevler kazandıracağı düşünülen alternatif değerlendirme etkinliklerinin; öğretmenler ve öğrenciler adına etkili olup olmadığını, toplumumuzun geleceği olan formal eğitim kurumu bireylerinin gelişimine katkı sağlayıp sağlamadığını anlamak gerekmektedir.

Çağımızın gereği olan ve sürekli yenilenme ihtiyacı duyan eğitimde, etkili öğrenme artık günümüz koşullarının vazgeçilmezidir. Bu vazgeçilmez öğenin oluşturulması için de etkili öğrenme ortamlarının yaratılması gerekmektedir. Bu ortamların oluşturulması için değişen teknolojiyle birlikte ilerlemek ve bu noktada yeni ve tutarlı adımlar atmak şarttır. Bu tutarlı ve yeni adımları atmak ancak ve ancak eğitim yolundan geçer. Bu eğitim yolunda insan gelişiminde, toplumsal olguların düzenlenmesinde ve bireyin bir vatandaş olarak yararlı bir insan olmasında sosyal bilgiler dersinin ayrı bir önemi vardır.

Sosyal bilgiler, bireyin toplumu oluşturan diğer bireylerle ve fiziki çevresiyle olan ilişkilerini, toplumsal ilişkileri içine katarak inceleyen bir bilim dalı olarak tanımlanabilir. Sosyal bilgiler bireylerin millî, ahlaki, manevi, kültürel değerler bakımdan besleyici; onlara demokratik, laik, ve sosyal bir hukuk devleti olan (Karagöz, Tekerek, Kaya, Azer, Alıç, Yılbat, Koyuncu ve Ulusoy, 2006) ülkelerine karşı görev ve sorumluluklarını yerine getirmek için yol göstermede öğretmenlere rehber olan bir bilim dalıdır. Toplumsal gerçeklik içinde birey, toplumsal yaşamını oluşturan her türlü etkinlik ile baş başa kalır. Bu toplumsal etkinlikler ile bireyin insan ilişkilerini kolaylaştıran, daha rahat, refah ve mutlu bir hayatı kendi iradesi ile yaşayabilmesini sağlayan tüm olgular ve ilişkiler bu toplumsal gerçek içine girmektedir. Sosyal bilgiler de bu bakımdan diğer bütün sosyal bilimlerin ve alanların birleştiği bir alan olarak değerlendirilebilir.

Sosyal bilgiler dersinin bireyin sosyalleşmesi ve hayata hazırlanması açısından yadsınamaz bir önemi vardır. Bu denli önem arz eden bir dersin, öğretmen merkezli olarak öğrencinin aktifliğinin olmadığı bir biçimde işlenip, yalnızca sonuç değerlendirmesine dayalı ölçme-değerlendirme yöntemleriyle belirlenmesinin sakıncaları eğitim uğraşanlarınca anlaşılmış ve birtakım değişikliklere uğramıştır. Yıllardır süregelen geleneksel eğitim anlayışındaki öğrenme yöntemleri ve etkinlikleri ile ölçme-değerlendirme yöntemleri öğrenciler tarafından sıkıcı görülmüş, bireyin birtakım bilgiler ezberlemesini istemiş ve ezberleyen birey olarak da öğrencinin bu derse olan tutumunu olumsuz etkilemiştir. Bu nedenle de öğrencilerin sosyal bilgiler dersi ve bu dersin en önemli boyutunu oluşturan ölçme-değerlendirme yöntemlerine karşı olan tutumlarının değiştirilmesi daha yararlı sonuçlar getirebilir. Bu tutumların değişiminin, iyice irdelenmeden ve ön çalışmalar yapılmadan uygulamaya geçilen öğretim

programlarıyla sağlanması mümkün olmayabilir, olsa bile birçok problemi de beraberinde getirebilir. Bireyin yıllarca sıkıldığı, kendine angarya olarak gördüğü sosyal bilgiler dersine karşı olan tutumlardaki değişiklikler, uygulanabilecek daha etkin ve verimli uygulamalar ile gerçekleşebilir. Bu nedenle sosyal bilgiler dersinin okullardaki işlenişi ve ölçme-değerlendirme etkinlikleri farklı biçimlerde ele alınabilir. Böylece ülke koşulları, öğrenci özellikleri, aile durumları, okulların fiziki olanakları değerlendirilerek, öğrencilere de daha zevkli ve bilgi verici biçimde uygulanabilir. Bu özelliklerin belirlenmesinin, uygulamaların işlevinin ortaya çıkarılmasının da yalnızca etkili bir ölçme-değerlendirme uygulamaları ile sağlanabileceği unutulmamalıdır.

MEB (2005), sosyal bilgiler programı ve sosyal bilgiler dersinin, etkili ve sorumlu Türk vatandaşı yetiştirmek amacıyla tasarlandığını belirtmiştir. Bu amacı gerçekleştirmek için öğretmenlerin dersin içeriğine yönelik verilen üniteleri ve bu üniteler sonunda kazandırılması beklenen davranışların gerçekleşip gerçekleşmediğini belirleyen ölçme-değerlendirme uygulamalarını çok iyi bilmeleri ve uygulamaları gerekmektedir. Bu bakımdan öğretmenler sosyal bilgiler programı hakkında etkili ve verimli bir şekilde bilgilendirilmelidirler. Yıllarca süregelen, konuyu okuma ve öğrenciye anlatma uygulamalarının yıkılıp, dersin öğrenci merkezli bir biçimde işlenmesi, programın doğru ve vizyonuna uygun bir şekilde uygulanması gerekliliği bilinen bir gerçek olarak ortaya çıkmıştır. Ancak ülkemizin koşulları, okulların fiziki olanakları göz önünde bulundurulduğunda, hedeflenen ve ülke genelinde uygulanan sosyal bilgiler programının koşullara uygunluğu tartışılır bir noktadadır. Sosyal bilgiler programı, gerçekleştirilen ölçme-değerlendirme çalışmalarının programın vizyonuyla tutarlı bir şekilde yapılması ile gerçekçi bir şekilde uygulanabilir. Bu bakımdan sosyal bilgiler programının bir toplumun geleceğini oluşturan öğrenciler için, koşullar, olanaklar ve özellikler dikkate alınarak uygulanabilir şekilde hayata geçirilmesi ve uygulanan program ile tutarlı bir ölçme değerlendirme ile gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Okullarımızda işlenen sosyal bilgiler dersinde ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin, sosyal bilgiler programında belirtilen amaçlara ne kadar uygun bir biçimde uygulandığı bilinmeli ve bu bilgiler ışığında gerekli görülen önlemler alınmalıdır.

Eğitimde öğretmenlerin öğrenciyi merkeze alarak yaptıkları eğitim çalışmalarındaki mücadelelerinin tek başına yeterli olduğunun düşünülmesi sorunları da beraberinde

getirecektir. Eğitim; ancak öğrenci, öğretmen, veli ve okul idaresinin işbirliği ile gerçekleştirildiğinde istenilen sonuçları verir. Öğretmenlerin programı çok iyi anlayıp uygulamaları, değerlendirme etkinliklerini öğrenci seviyelerine ve çevre koşullarına uygun hazırlamaları; öğrencilerin çalışmalara aktif katılmaları, velilerin de bu uygulamalarda öğretmenleri ve öğrencileri desteklemeleri gerekmektedir. Bununla birlikte okulların sahip olduğu olanakların eğitimin kalitesini ne kadar etkilediği, özellikle son yıllarda uygulanan alternatif etkinliklerde kendini göstermektedir.

Bilindiği gibi eğitimi oluşturan en önemli halkalardan biri ölçme-değerlendirmedir (Kutlu, 2003). Ölçme-değerlendirme ile, eğitim sürecinde ne kadar başarılı olunduğunu belirleyen öğrenci davranışlarının özelliklerini ve olan ile olması beklenen davranışlar arasındaki uyumu görebilmekteyiz. Yapılan değişimle birlikte uygulanan, bu kadar önemli değişikliğe uğrayan, öğretmenler, öğrenciler, veliler ve okul idarecilerince büyük tepkilerle karşılaşan ve ülkemizde yeni uygulanan alternatif ölçme-değerlendirme yaklaşımları uygulamalarda birçok karmaşıklığa, belirsizliklere ve sorunlara yol açmıştır.

Bu karmaşıklık içerisinde tüm eğitim-öğretim öğeleri birbirleriyle ilişkili olmakta ve bunlar arasındaki bağ, olabilecek bütün sonuçları birlikte etkilemektedir. Örneğin, eğitim programının eğitim-öğretim sürecini, ölçme-değerlendirme uygulamalarından ayıramayacağımız gibi ki, yeni yaklaşımlar ölçme-değerlendirmeyi eğitim-öğretim sürecinin içinde barındırmaktadır. Bu denli köklü değişim, öğretmen ve öğrenciler için anlaşılmaz durumları beraberinde getirmiştir. Çünkü bu alanda yapılan çalışmalar da yeni olup, çok fazla irdelenmeden, denenmeden uygulanmaya geçilmiştir. İrdelenmeden, ülke ve öğrenci özellikleri düşünülmeden yapılan uygulamaların pek çok sorunları yaşatabileceği de kaçınılmaz bir sonuç olmaktadır. Oysa daha uzun süreli bir uygulama aşaması ve daha da önemlisi toplum yapısına göre bir programın ele alınıp uygulanması, toplumumuzun gelecek nesillerinin yetişmesini sağlayan okullarımızda nitelikli bireylerin yetişmesini sağlayacaktır. Ayrıca etkili eğitim için, uygulanan programın, bu programın önemli bir boyutunu oluşturan ölçme-değerlendirme aşamalarının uygulanabilir bir şekilde yenilenmesi ve geliştirilmesi gerekmektedir. Yıllardır süren, değişim gerektiren ve her yeni değişimler yanında getirdiği eğitim sorunlarına etkili çözüm önerileri bulabilmek için okullardaki yeni ölçme-değerlendirme yaklaşımlarına yönelik mevcut durumları, doğru, tarafsız bir analizinin ve ilgili

kurumlarca yararlanılabilecek açıklamaların yapılması gerekmektedir. İşte bu nedenle programın bir parçası olan ölçme-değerlendirme aşamasının uygulanmasında öğretmenlerimizin ve öğrencilerimizin görüşlerinin neler olduğunun araştırılması gerekmektedir.

Bilindiği gibi Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2005 eğitim-öğretim yılında sosyal bilgiler dersinin amaçlarını gerçekleştirmek amacıyla yeni bir uygulamaya geçilmiştir. Bu yeni sosyal bilgiler programı ve bu programın en önemli halkasını oluşturan ölçme-değerlendirme boyutu alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerine dayanmaktadır. Yeni bir uygulama olan alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerini öğretmenlerin sosyal bilgiler dersinde ne kadar uygulayabildiklerinin, uygularken sorunlarla karşılaşıp karşılaşmadıklarının, öğrencileri üzerindeki olumlu veya olumsuz etkilerinin neler olduğunun ortaya çıkarılması gerekmektedir. Kısaca öğretmenlerin sosyal bilgiler dersinde alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerini ne kadar uygulayabildiklerini ortaya çıkarma ve bunun sonucunda gerekli önlemlerin alınmasına ön ayak olunması açısından bu araştırma önem arz etmektedir. Bu araştırma böyle bir gereksinimden kaynaklanmaktadır.

Bu araştırmada ilköğretim 5. sınıf öğretmen ve öğrencileri sosyal bilgiler dersi ölçme-değerlendirme sürecinde, alternatif ölçme-değerlendirme etkinliklerinin hangilerini nasıl kullanmaktadırlar, bu değerlendirme etkinliklerinin etkileri nelerdir, bu konuda karşılaşılan sorunlar, bu sorunları gidermek için yapılan uygulamalar nelerdir ve öğretmenlerin öğrencilerde belirledikleri öğrenme eksikliklerini gidermek için hangi uygulamaları yapmaktadır? sorusuna cevap aranmaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı

1.2.1.Genel Amaç

Bu araştırmanın genel amacı; ilköğretim 5. sınıf sosyal bilgiler dersinin değerlendirme sürecinde hangi alternatif 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 belirlenmesidir.

1.2.2. Alt Amaçlar

Genel amaç doğrultusunda şu sorulara yanıt aranmıştır;

1. Beşinci sınıf öğretmenleri 2005-2006 öğretim programı gereği uygulanan alternatif ölçme-değerlendirme etkinliklerine yönelik herhangi bir eğitim aldılar mı? Eğitim alan öğretmenlerin eğitimin niteliği hakkındaki görüşleri nelerdir? Alternatif değerlendirme etkinliklerine yönelik herhangi bir eğitim almayan öğretmenlerin, alternatif değerlendirme etkinlikleri hakkında kendilerini bilgilendirme şekillerine ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Sosyal bilgiler dersi alternatif değerlendirme etkinliklerinin öğrencilerin gelişimleri, başarıları ve davranışları üzerindeki etkilere ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri nelerdir?
3. Beşinci sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin gelişimlerini ve yaptıkları çalışmaları ölçmek için kullandıkları ölçme-değerlendirme etkinlikleri nelerdir?
4. Sosyal bilgiler dersinde alternatif değerlendirme etkinlikleri uygulanırken karşılaşılan sorunlar ve bu sorunları gidermek için yapılan uygulamaların neler olduğuna ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri nelerdir?
5. Sosyal bilgiler dersinde alternatif ölçme-değerlendirme etkinlikleri uygulandıktan sonra öğrencilerde belirlenen öğrenme eksikliklerini gidermek için yapılan uygulamalara ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri nelerdir?
6. Öğretmenler, sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin performans ödevlerini, proje ve diğer çalışmalarını değerlendirirken hangi ölçekleri kullanmaktadırlar ve kullandıkları ölçekleri hazırlama şekillerine ilişkin görüşleri nelerdir?
7. Öğretmenlerin, sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin yaptıkları çalışmaları değerlendirmeden önce ya da değerlendirirken değerlendirme ölçütlerinin ve değerlendirme sonunda çalışmalardan aldıkları notların öğrencilere açıklanıp açıklanmadığına ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri nelerdir?
8. Öğrencilerin ödev yapımında zorlanıp zorlanmadıklarına ve ailelerinden yardım alıp almadıklarına ilişkin öğrenci görüşleri nelerdir?
9. Öğretmenler, bir sınıf öğretmeni olarak kendilerini alternatif değerlendirme etkinlikleri açısından ne derece yeterli görmektedirler?

10. Öğretmenlerin, sosyal bilgiler dersinin amacına hizmet edebilmesi için olması gereken değerlendirme ile ilgili görüşleri nelerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Formal öğretim yapan okulların işlevlerini tam olarak yerine getirebilmesi için bu alanda görev yapan öğretmenlerin ve eğitim gören öğrencilerin performans düzeylerinin iyi olması gerekmektedir. Eğitimde performansın ölçülmesi ve uzun vadede takip edilmesi zor olduğu kadar zorunlu bir durumdur. Ancak yine de öğretmen ve öğrenci performanslarının değerlendirilmesi, eğitim ve bunun ayrılmaz parçası olan değerlendirme sürecindeki eksikliklerin, yanlışlıkların belirlenerek verimliliğin ve etkililiğinin arttırılması gereklidir. Oluşabilecek sorunlara karşı gerekli önlemler alınarak eğitim sürecini ve bundan etkilenen bireylerin yaşamlarını garanti altına almak önemlidir.

Altuntepe (1999)'nin dediği gibi; eğitimin amaçları, öğretimde başarıyı artıran öğeler, başarı ölçütlerinin neler olduğu konusu üzerinde çok az bir anlaşma vardır. Ancak yine de öğretmen performansının değerlendirilmesi, eğitimdeki eksiklik ve yanlışlıklarını saptanması, sorunların belirlenmesi, öğretmenlerin güdülenmesi ve geleceğe yönelik önlemlerin alınması için gereklidir.

Bu araştırmanın ortaya koyduğu sonuçlardan yararlanılarak hazırlanması ya da değiştirilmesi düşünülen program ve bu programın bir boyutu olan ölçme-değerlendirme aşamasının toplumumuza daha uygun ve geçerli olacak şekilde ele alınmasına katkı sağlayacağı düşünülmüştür.

Alternatif ölçme-değerlendirmeye dayalı olan ve ülkemizde yeni uygulanan programın toplum özelliklerine uygunluğunun ele alınması yararlı olacaktır. Yeni bir uygulama olması nedeniyle getirileri ve elbette ki götürüleri olacaktır. En önemlisi de toplumsal yarar sağlamak için yapılan yeniliklerin uygulanma amaçlarıyla, uygulandıktan sonraki bıraktıkları ele alınıp gözden geçirilmelidir. Amaç topluma kaliteli bireyler yetiştirmek ise, o halde uygulamalar sonrasında bir değerlendirme yapılıp bu değerlendirmelerle de gerekli ise değişiklikler yapılmalıdır. Ülkemizde de yapılan bir değişiklik ve bir uygulama var. Dolayısıyla programda bir değişiklik yapma

düşünüldüğünde çok yönlü bir araştırma yapmak ve sonuçlarından yaralanılarak daha etkili uygulamalara ulaşmak adına bu araştırma önemli bir katkı sağlayacaktır.

Ayrıca araştırma, öğretmen ve öğrencilerle birebir görüşme yapılarak ve anketler uygulanarak, öğretmen ve öğrencilerin eğitim sürecinin bir ürünü olan ölçme-değerlendirme sürecinde uyguladıkları değerlendirme yöntemleri belirlenerek, onları bu konuda daha derinlemesine düşünmeye yönlendirecektir. Bilindiği gibi birey hayata eleştirel bir şekilde bakmadıkça doğruyu ve iyiyi göremez.

Bir programın herhangi bir aşamasında değişiklik yapma düşünüldüğünde, dikkate alınması gereken hususlardan biri de bu öğretim programının direkt uygulayıcıları olan öğretmenler ile programın uygulandığı öğrencilerin uygulamalara dönük görüşlerinin alınmasıdır. Dolayısıyla bu araştırma sonunda öğretmenlerin ve öğrencilerin görüşlerine dayanılarak önerilerde bulunulacaktır.

Bu araştırma sonunda elde edilen bulguların değerlendirme konusu ile ilgilenen bütün eğitim ve öğretim uğraşanlarına rehberlik edebileceği düşünülmektedir.

1.4. Sayıltılar

Bu araştırmada aşağıdaki sayıtlılardan hareket edilmiştir.

1. Araştırmanın konusunun çerçevesini belirlemek, bu konunun sınırlamasını yapmak, bunu probleme dönüştürmek ve bilgi birikiminden faydalanmak amacıyla incelenen kaynaklar yeterlidir.
2. Öğretmen ve öğrencilerin veri toplama aracındaki sorulara verdikleri yanıtlar gerçeği yansıtmaktadır.
3. Seçilen örneklem evreni temsil etmektedir.

1.5. Sınırlılıklar

1. Bu araştırma Adana ili Seyhan ve Yüreğir ilçelerindeki okullarla sınırlıdır.
2. Bu araştırma yapıldığı 2006 ve 2007 yılları ile sınırlıdır.
3. Bu araştırmanın konusuyla ilgili olarak yapılan literatür kaynakçada belirtilen kaynaklarla sınırlıdır.

4. Araştırma sonuçları öğretmenlerden ve öğrencilerden elde edilen görüşme ve anket verileri ile sınırlıdır.
5. Bu araştırma bilgi toplama aracı olarak görüşme ve anket analizi ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Eğitim Programı: Bir eğitim kurumunun eğitimi alanlar için sağladığı milli eğitim kurumunun amaçlarının gerçekleşmesine dönük tüm faaliyetlerdir (Varış, 1978, 18).

Alternatif değerlendirme: Öğrencilerin bilgi ve becerilerini gösteren bir ürün ya da cevap gerektiren test etme metotlarıdır (OTA; 1992; Aktaran; Elharrar, 2006).

Alternatif ölçme yöntemleri: Öğrenciyi öğrenmeye motive eden ve düşünme becerilerini kullanmalarını gerektiren, öğrenme teorileri ile uyumlu olan ve öğrencileri gerçek hayata hazırlayan, sosyal ihtiyaçların karşılanmasına yardımcı olan bir değerlendirme yaklaşımıdır (Maeroff, 1991).

Otantik değerlendirme: Gerekli bilgi ve becerilerini anlamlı uygulamalarını gösteren, öğrencilerin gerçek yaşantısındaki görevlerini gerçekleştirdikleri bir değerlendirme biçimidir (Mueller, 2005).

Performans değerlendirmesi: Öğrencilerin bilgi ve deneyimlerini birlikte gösterdikleri test teknikleridir (Szymanskı Sunal ve Haas , 2005).

Rubrik (Dereceli puanlama anahtarı): Bireylerin algılayış biçimi ile başka bireylerin nitelik ve davranışları hakkında gözlem sonuçlarını ya da kanılarını farklı dereceler içinde saptanmasına olanak veren bir ölçme aracıdır (Saygı, 2002).

Portfolio (öğrenci ürün dosyası): Bir veya birkaç ders için, öğrencinin kendisi tarafından belirlenen hedefler doğrultusunda, yaptığı uygulamalar ve diğer çalışmalar arasından seçtiği çalışmaların toplandığı ve öğrencinin kendi gelişimini, öğretmen ve velinin ise öğrencinin gelişimini izlemesine ve değerlendirmesine olanak sağlayan dosyadır (Erkuş, 2006).

Proje: Öğrencilerin grup halinde veya bireysel olarak istedikleri bir konuda/alanda inceleme, araştırma ve yorum yapma, görüş geliştirmek, yeni bilgilere ulaşmak, özgün düşünce üretmek ve çıkarımlarda bulunmak amacıyla ders öğretmeni rehberliğinde yapacakları çalışmalardır (Karagöz ve diğerleri, 2006).

Performans Görevi: Programda öngörülen eleştirel düşünme, problem çözme, okuduğunu anlama, yaratıcılığını kullanma, araştırma yapma gibi öğrencinin bilişsel, duyuşsal, psiko-motor alandaki becerilerini aynı anda kullanmasını, geliştirmesini ve bir ürünün ortaya konmasını gerektiren çalışmalardır (Karagöz ve diğerleri, 2006).

Görüşme Tekniği: Öğrencinin bir kavram, durum ya da olay hakkındaki anlayışını derinlemesine inceleme, istenilen konu alanındaki bilgisini açığa çıkarmak için kullanılan bir tekniktir (Bahar, Nartgün, Durmuş ve Bıçak, 2006).

Kavram Haritası: İnsanların herhangi bir konuyla ilgili bilişsel şemalarının, kağıt ve kalem yardımıyla somutlaştırılmış olarak düşünülmesidir (Kaya, 2003).

Gözlem Tekniği: Bireysel veya grup etkinliklerinde, alternatif ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin uygulandığı ortamlarda öğrencilerin ortaya koyduğu gözlenebilir her türlü performansını izlemek ve değerlendirmek amacı ile kullanılabilen bir tekniktir (Bahar ve diğerleri, 2006).

Öz-Değerlendirme: Bireyin kendi yeteneklerini keşfetmelerine ve değerlendirmesine yardımcı bir yaklaşımdır (MEB, 2006).

Akran Değerlendirme: Öğrencilerin, arkadaşlarının hazırladığı ödevler, projeler, raporlar vb. çalışmaları değerlendirmesidir (MEB, 2006).

Grup Değerlendirmesi: Birlikte veya işbirlikçi değerlendirme olarak isimlendirilmekte olup, öğrencilerin öğretmenleriyle birlikte beceri analizi ve değerlendirme ölçütlerini saptayarak akranlarını değerlendirmeleridir (Yılmaz, Atalay, Keleş, Gürer Kavas, Şen ve diğerleri, 2007).

Kontrol Listesi: Öğrencinin, bir zaman diliminde yapılan çalışmalarının kaydını tutmak için performansının gözlenmesi amacıyla kullanılan bir tekniktir (Atlıhan, Özel Eren, Fidan, 2006).

Geleneksel Ölçme ve Değerlendirme: Eğitim-öğretim sürecinin içinde bulunan öğretmenlerin çoğu tarafından bilinen, eğitimin her kademesinde kullanılan ve içerdiği soru tipine uygun olarak adlandırılan tekniklerdir (Bahar ve diğerleri, 2006).

1.7. Kısaltmalar

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı
OTA: Teknoloji Değerlendirme Ofisi
TDA: Tanılayıcı Dallanmış Ağaç
NIDES: Kuzey Ada Uzaktan Eğitim Okulları
BDBGD: Bilgisayar Destekli Bireysel Gelişim Dosyası
YÖK: Yüksek Öğretim Kurumu
Akt: Aktaran

BÖLÜM II

KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Öğrenme ve Öğretme Sürecinde Yeni Eğilimler

Eğitimin temelinde yatan, ancak bireylerce çok fazla fark edilmeyen birtakım hususlar vardır. Bu hususlar kişinin tutumları, değerler, toplumsal amaçlar ve yaklaşımlardır. Bu yaklaşımlarla birey olarak toplum içinde varlığımızı sürdürmekte ve toplumsal özelliklerimizi oluşturmaktayız. Bu özelliklerle toplumsal olarak nasıl gelişeceğimiz ya da durağan olarak kalacağımız, nasıl yaşayacağımız gibi geleceğe yönelik düşüncelerimiz etkilenmektedir. Bu özeliklerin verilmesi ve geliştirilmesinin bireyin ilk olarak içinde yer aldığı aile ile başladığını hepimiz bilmekteyiz. Ancak birey aile ile birlikte en fazla yer aldığı eğitim kurumlarında da bu hususlarla sürekli karşılaşmaktadır. Burada bu özelliklerin eğitimle kaynaştırılması ve elbette ki programlarımıza da yansıması kaçınılmaz olmaktadır. Çünkü toplumsal özellikler eğitim kurumlarında tamamlanmakta ve birey zaten bu özellikler ile toplum içinde toplumsal özellikleri oluşturmaktadır. Eğer programlarda toplumsal değerler, tutumlar, amaçlar ve yaklaşımlar hesaba katılmadan uygulamalara geçilirse toplumdan uzak, ezberci, içsel olmayan bir eğitim- öğretim ortaya çıkar. Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2004), programımıza temel oluşturan, değerler, tutumlar, amaçlar ve yaklaşımların ihtiyaç duyulan eğitimi gerçekleştirmede yol haritası oluşturacağını belirtmiştir. Program toplumsal, bireysel, ekonomik, tarihsel ve kültürel temellere dayandırılmıştır.

Eğitim programını Varış (1988); bir eğitim kurumunun, çocuklar, gençler ve yetişkinler için sağladığı, milli eğitimin ve kurumun amaçlarının gerçekleşmesine dönük tüm faaliyetler olarak tanımlamaktadır. Öğretim, ders dışı kol faaliyetleri, özel günlerin kutlanması, geziler, kısa kurslar, rehberlik, sağlık vb. hizmetler ve fonksiyonlar bu çerçeve içine girer şeklinde tanımlanırken; ayrıca öğretim programını; eğitim programı içinde ağırlık taşıyan bu kesim, genellikle, belli bilgi kategorilerinden oluşan ve bir kısım okullarda beceriye ve uygulamaya ağırlık tanıyan, bilgi ve becerilerin eğitim programının amaçları doğrultusunda ve plânlı bir biçimde kazandırılmasına dönük bir program şeklinde tanımlanmıştır (Varış, 1988, 18). Bir toplumun yetişen genç kuşaklarının hangi bilgi ve becerilerle ve hangi değer yargıları ve tutumlara sahip

olacağı, öğretim programlarının gerekliliği olarak yazılı biçimde ilgili yerlerde uygulanmak için gönderilir ve hayata geçirilir.

Bir öğretim programının aşağıdaki beş soruyu cevaplaması gerekir:

1. Niçin öğretim yapacağız? (Amaçlar)
2. Neler öğreteceğiz? (İçerik)
3. Nasıl ve ne ile öğreteceğiz? (Öğretim yöntem ve teknikleri)
4. Ne zaman öğreteceğiz? (Yaş ve okul basamakları)
5. Ne kadar öğrenildiğini nasıl anlayacağız? (Ölçme ve değerlendirme). Bütün çabaların, öğrenme-öğretme süreçlerinin kazanımlarının, hem süreç ve hem de ürün, etkinlik ve sonuç aşamasında ölçme ve değerlendirme ile elde edilmektedir (Aslan, 2005).

Bilgi ve bilmenin doğasına ilişkin bildiklerimiz eğitim durumlarını düzenlememiz için bir temel sağlar. Eğer öğrencilerin pasif olarak bilgiyi algıladıklarına inanırsak öğretimde öncelik bilginin aktarımında olacaktır. Eğer öğrencilerin bilgiyi kendi dünyalarını anlamlı hale getirmek için oluşturduklarını düşünürsek anlama ve anlam geliştirme üzerine odaklanırız (Özden, 2003). Bu nedenle de öğrenciler gerçek hayattaki etkinliklerle iç içe olmalı, gerçek yaşamlarındaki problemlerle okul ortamında karşılaşmalılar ki gerçek anlamda öğrenme gerçekleşebilsin. Öğrenmenin anlamlı ve etkili olabilmesinde okulda uygulanan öğrenme-öğretme süreçleri ve elbette ki değerlendirme yaklaşımları doğrudan etkilidir. Yıllarca geleneksel olarak, bilgiler öğretmenlerce öğrencilere aktarılmış ve bu bilgilerin öğrencilerce ezberlenmesi istenmiştir. Sonuçta unutulan, hayatta kullanılmayan bilgilere sahip ve karşılaştıkları problemleri çözemeyen bireyler yetişmesine neden olmuştur. Bu nedenle de araştıran, inceleyen, bilgilerini araştırmadan elde ettiği verilerle karşılaştıran ve bunları bir uyum içinde yaşamda kullanan bireylerin yetişmesi gerekmektedir. Sonuçta eğitimde yeniden yapılanma kendini göstermektedir.

Eğitimde öğrenme ve öğretme sürecine ve değerlendirme uygulamalarına yansıyan, bu süreçlerin temelini oluşturan yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı, bireyden beklenen anlayan, öğrenen, öğrendiklerini hayatında kullanan, gerçek yaşam durumlarında

gerçekçi önerilerde bulunan bireyler yetişmesinde etkili olmaktadır. Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı, geleneksel eğitim anlayışından zıt bir biçimde ayrılmaktadır.

Bilindiği gibi öğretim programı öğrencinin okul dışındaki gerçek dünyayla uyum içinde yaşamasını sağlayacak birtakım becerilere sahip olmasını gerektirmektedir. Öğrenci sahip olduğu bu bilgi ve becerileri kullanarak kendi yaşamına yön verecektir. Programda amaç öğrencileri sadece öğrenme ürünü ile değerlendirmek değil, öğrenme sürecini içine katarak bir bütün olarak süreç değerlendirmesi yapmaktır. Öğretmen süreç değerlendirmesi ile öğrencilerindeki gelişimleri tam olarak fark edebilmekte ve gerektiğinde gerekli olabilecek önlemleri önceden tahmin edebilmektedir. Geliştirilen programlarda ölçme ve değerlendirme yaklaşımı oldukça geliştirilmiş ve bu yaklaşımlarda bilgiye dayalı öğrenme ve değerlendirme etkinlikleri, yerini öğrencilerde üst düzey düşünme ve yaratıcı olma becerilerini geliştirmeye dayalı alternatif etkinliklere bırakmıştır. Ölçme ve değerlendirme etkinlikleriyle öğrencilerin üst düzey becerileri değerlendirilmeye çalışılmalı, bu ders sürecinde öğrencilerin; okuduğunu anlama, eleştirme, yorumlama; bilgi toplama, analiz etme ve bir sonuca ulaşma; gözlem yapma, gözlemlerden sonuca ulaşma; günlük hayatta karşılaşılan problemleri çözme; araştırma yapma, kendilerini ve arkadaşlarını değerlendirme gibi becerileri değerlendirilecektir.

Yapılandırmacı yaklaşım, bilgi ve gerçeğin insanın aklının dışında gerçekleşmeyip insanın aklı tarafından üretildiğini savunur. Özden (2003)'e göre yapılandırmacı teori; dışarıda bir yerde öğrenenden bağımsız bir bilgi olmadığını, sadece öğrenirken kendi kendimize yapılandırdığımız bilginin var olduğunu savunur. Eğer eğitimci olarak bilginin gerçek yaşam ile ilgili öğrenmeleri içerdiğini bilir ve buna inanırsak bizler de dünyayı o şekliyle anlar, yaşamsal gerçekleri en gerçekçi şekilde düzenler ve öğrencilerimize sunarız.

Yapılandırıcı kuramın temel özellikleri Driscoll (1994) tarafından şöyle belirtilmiştir:

1. Karmaşık ve çabalamayı gerektiren bir öğrenme ortamı, gerçek konulara dayalı bir öğrenme ve öğretimin benimsenmesi.

2. Öğrenmenin bir parçası olarak sorumluluk paylaşımının, sosyal etkileşimin ve iletişimin olması.
3. İçerik için çoklu sunumların olması.
4. Bilgi yapılandırılmasının anlaşılması.
5. Öğretimin öğrenci merkezli olması (Akt; Acat ve Ekinci, 2005).

Merill (1991) yapılandırmacılığın varsayımlarını şöyle sıralamıştır:

1. Bilgi deneyimler ile yapılandırılır.
2. Öğrenme, dünyanın kişisel bir şekilde yorumlanmasıdır.
3. Öğrenme deneyimlere bağlı olarak geliştirilen aktif bir anlamlandırma sürecidir.
4. Öğrenme gerçek durumlara göre belirlenmelidir, değerlendirme ayrı bir etkinlik olarak değil, hedeflerle bütün olarak yapılmalıdır.
5. Bilgi birey bilişi tarafından etkin şekilde biçimlendirilir, edilgen bir şekilde dış dünyadan alınmaz.
6. Öğrenme, birisinin zihnindeki dünyadan bağımsız bir keşif süreci değil, onun zihinsel dünyasını düzenlemeye dönük bir uygulama sürecidir (Merill, 1991; Matthews, 1992; Akt; Şimşek, 2004, Acat ve Ekinci, 2005).

Görüldüğü gibi yapılandırmacı yaklaşımda öğrenme; bireyin kendi deneyimleri ve var olan ön bilgileri ile aktif bir şekilde oluşturduğu bilgileri karşılaştığı yeni durumlarda uygulamış olmasıyla gerçekleşmektedir. Birey burada tamamıyla aktif olmakta ve bilgi bireye sunulmadan, kendisi tarafından oluşturulmaktadır. Özden (2003)'in dediği gibi, bireyler kendilerinde var olan bilgiyle beraber yeni bilgiyi kendi öznel durumlarına uyarlayarak öğrenirler. Eleştirel ve yaratıcı düşünme gibi üst düzey düşünme becerilerini de yine bu kendi bilgisini kendi inşa edip üretmesi ile kazanmaktadır.

Şimşek (2004), yapılandırmacılığın öğrenme ile ilgili varsayımlarını şu şekilde özetlemiştir:

1. Öğrenme ya tamamen ya da sosyal bir ortamda gerçekleşen bireysel bir süreçtir.
2. Öğrenme doğrusal ya da hiyerarşik bir süreç değildir.
3. Bilginin yapılandırılmasında önbilgi, inançlar, önyargılar, dünya görüşü etkili olmaktan öte, belirleyicidir.
4. Sosyal boyutu ile öğrenme, bir uzlaşma sürecidir.

5. Bağlam önemlidir. Öğrenme mutlaka bir bağlam içinde oluşur.
6. Öğrenmede güncellik ve yaşamla ilgili olma önemlidir.
7. Öğrenmede çok boyutlu ve dinamik etkileşim önemlidir.
8. Bilgi geçici, gelişimsel, sosyal ve kültüreldir.
9. Öğrenme durumlu bir etkinliktir.
10. Öğrenme, mental biliş haritasının rafine edilmesi ve yapılandırılmasıdır.

Matthews, (2000)'a göre yapılandırmacılık bir öğrenme kuramı olmanın yanında, aynı zamanda bireysel bilgi, bilimsel bilgi, öğretim, eğitim, biliş, etik, politika kuramı ve bir dünya görüşüdür (Akt; Şimşek,2004). Yapılandırmacılığın temelinde dış dünyanın bizim kendi algılamalarımızla anlam kazanması söz konusudur.

Yapılandırmacı yaklaşımın eğitim sürecine olan yansımalarına değinilecek olursa; öğretim programı yapılandırmacı yaklaşımın temel ilkeleri üzerine oluşturulmuş, düzenlenmiş ve hayata geçirilmiştir. Solomon'a göre (1995) yapılandırmacı yaklaşımın bilgiye ve öğrenmeye bakış açısındaki farklılıklar, davranışçı kuramın etkisindeki geleneksel programın değişmesine neden olmuştur. Eğitim programının merkezinde öğrencinin olması, öğrenme hedeflerinin sürece dayalı ve üst düzey öğrenmeye yönelik olarak belirlenmesini, öğrenme içeriğinin öğrencilerin ilgilerine dayalı olarak ve gerçek yaşamla bağlantılı olmasını, öğrenme, öğretme ve değerlendirme etkinliklerinin öğrenenle birlikte planlanmasını, uygulanmasını ve değerlendirilmesini gerektirmektedir (Akt; Acat ve Ekinci 2005, 3). Acat ve Ekinci'nin aktarımı ile Line'e göre yapılandırmacı öğrenme çevrelerinde geçerli olabilecek öğretim programının ilkeleri şu şekilde sıralanabilir:

1. Öğrenenin bildiklerinin ve bilmediklerinin değerlendirilmesi için olanaklar yaratılmalıdır.
2. Öğrenenlerin kendi düşüncelerini açıklamasına ortam yaratılmalıdır.
3. Öğrenmede sosyal bir ortam yaratmanın öneminden hareketle biliş ötesi özelliklerin niçin ve ne zaman kullanılması gerektiğini öğrenenlerin içselleştirmelerine yardım edilmelidir.
4. Öğrencilerin öğrenen olarak kendisi ile ilgili bilgiyi yapılandırması gerekmektedir.

Yapılandırmacı yaklaşım, yıllarca egemen olmuş olan bilgileri öğretme ve eğitimcilerin kendilerini aktaran olarak görmelerinden koparıp, yapıyı kendi kendilerine oluşturmak ve kendi dünya bakışlarını anlamlandırmak için bu görevi öğrencilere vermesini gerekli kılar. Bu bağlamda yapılandırmacı öğrenmenin temel özelliklerini şu şekilde sıralayabilir:

1. Öğretme değil, öğrenme ön plandadır.
2. Öğrencinin özerkliği ve girişimciliği cesaretlendirilir.
3. Öğrencide öğrenme istek ve amacı yaratmak önemlidir.
4. Öğrenci bilgiyi sorgulamalıdır.
5. Öğrenmede yaşantı önemli yer tutar.
6. Öğrencinin doğal merakı desteklenmelidir.
7. Öğrenme öğrencinin zihinsel modeli üzerine kurulur.
8. Öğretmen öğrencinin sadece "NE" öğrendiği ile değil, "NASIL" öğrendiği ile de ilgilenmelidir.
9. Öğrenmenin içinde oluşturduğu bağlam önemlidir.
10. Öğrencilere, kendi deneyimlerinden öğrenme fırsatı sunulmalıdır.
11. Öğrenmede tahmin etme, yaratma ve analiz önemli yer tutar.
12. Öğrencinin inanç ve tutumları onun öğrenmesini etkiler (Özden, 2003).

Yapılandırmacı öğrenme otantik öğrenmeyi gerektirmektedir. Otantik öğrenme öğrencinin okul ortamında kendi gerçek yaşamındaymış gibi ortamlar içerisinde, otantik görevler verilerek, bu görevleri kendi bilgi ve deneyimlerini kullanarak ve tam anlamıyla gerçekçi bir biçimde tamamlamasını esas alır. Verilen ödevlerin çok basit ve öğrenci için önemsenmeyecek biçimde verilmesi otantik öğrenme değildir. Öğrenciye verilen bütün görevler öğrenci için bir sorun gibi görülmeli, birey onu önemseyip, onunla baş edebilmek ve tamamlamak için otantik bir biçimde çalışmalıdır. Kısaca, öğrenciler yapıcı anlayış içinde otantik yani gerçek ortamlarda öğrenmeli ve öğrendiklerini kendi gerçek yaşamlarında kullanmalıdırlar. Bunun için de eğitim programları bu çerçeve doğrultusunda hazırlanmalı, öğrenme-öğretme ortamları bunları karşılayacak biçimde donatılmalı ve elbette ki öğrencilerin yaşam koşulları ve okul olanakları göz ardı edilmeden otantik olarak eğitim ve öğretim gerçekleştirilmelidir.

2.2. Öğrenme-Öğretme Sürecindeki Gelişmelerin Ölçme-Değerlendirme Sürecine Etkileri

Eğitim genel olarak, bireyin doğumuyla başlayan, yaşamı boyunca devam eden, bu devamlılıkta toplumsal inançları, standartları, yaşamla mücadele yollarını kazanmasına yardımcı olan ve bireyin toplum içinde tutum, değer, yetenek, davranış ve inançlarını geliştirdiği sosyal süreçtir.

Eğitim kurumlarında olsun veya olmasın birey olarak her yaşta ve her aşamada çoğumuz belirli bir amaç için bir değerlendirmeye tabi tutuluyoruz. Değerlendirilmeye, daha doğrusu bilgi ve becerilerimizin ölçülmesine henüz ilköğretimde iken başlıyoruz. Değerlendirme, hayatımızda bu kadar çok yer ediyorsa, bunun vazgeçilmez olduğu da bir gerçektir. Bilindiği gibi bir şeyleri alırken, seçerken hep bir karar verme durumunda kalıyoruz. Eğitimde de bireylerin amaçlara ne kadar yaklaştıklarını belirlemek, onları yaşama alıştırmak, gerçek yaşamda karşılaşabilecekleri problemleri çözme becerileri kazandırmak için bir karar verme durumu içinde bulunuyoruz. Bunun için öncelikle bireylerin bu amaçlara ne derece ulaştıklarını eğitimci olarak öğretmenlerin belirlemesi gerekmektedir. Bunun tek ve vazgeçilmez yolu da ölçme ve değerlendirmeden geçmektedir.

Semerci (2007)'ye göre öğrencinin yeteneklerinin, gelişim düzeyinin ve gelişme potansiyelinin belirlenmesi sistematik olarak bir ölçme ve değerlendirme gerektirir. Eğitim öğretim süresince ölçme ve değerlendirme sonucunda elde edilen bilgiler, öğrenciler ve öğretim süreci ile ilgili birçok kararda veri olarak kullanılır. Bu kararlar;

- Öğretimle ilgili kararlar,
- Not verme ile ilgili kararlar,
- Öğrencilerin gelişim düzeyini, 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 kararları içerir (Semerci, 2007, 5).

Alınacak bu kararların sağlıklı ve doğru olarak alınmasının, yalnızca kaliteli bir ölçme ve değerlendirme ile mümkün olacağını unutmamak gereklidir. Ölçme ve değerlendirmeyle öğretmen, yalnızca sonucu ya da ürünü ölçmez, aynı zamanda süreci de ölçmek ister ve ölçme ve değerlendirmede amaç ürünü değil, süreci ölçmek olmalıdır. Yıllarca hüküm sürmüş olan ve öğrencilerin bilgiyi hatırlamalarını gerektiren değerlendirme yerine, bilgiyi davranışlara dönüştüren ve bu davranışları ölçmeye yönelik bir değerlendirme olmalıdır. Öğrencilere ödevler vererek ve tam ölçütler olmadan bu ödevleri değerlendirmek yerine, öğrencinin kendi gerçek yaşamında karşılaşabileceği problemler ve görevler vermek ve bu görevleri doğal bir biçimde mevcut kriterlerle değerlendirmek gereklidir. Ölçümlerde kullandığımız ölçütler açık, net ve anlaşılır olmalı; önceden öğrencilere bildirilmelidir. Ölçme ve değerlendirme sadece öğretim sonrasında değil, öğretim sırasında da yapılmalı ve öğrenme süreci daha etkin hale getirilmelidir. Öğrencilerin değerlendirilmesinde standartlaşmak doğru değildir. Sınıf içerisinde farklı özelliklerde öğrenciler olduğunu unutmamak gerekir. Her öğrencinin bilgi ve becerilerini gösterme biçimleri farklılık gösterdiği için ölçme ve değerlendirmede tek tip bir yönteme bağlı kalmak ve tüm öğrencileri aynı yöntem doğrultusunda değerlendirmek doğru değildir. Bu nedenle de tek tip ölçme yöntemi yerine, çoklu ölçüm yöntemleri kullanılmalı ve yapılacak ölçme ve değerlendirme önceden belirlenen sürelerle sınırlı kalmayıp, sürekli bir biçimde sürdürülmelidir.

Tüm öğretim etkinlikleri gibi, ölçme ve değerlendirmenin de temel işlevi, öğrenmeyi geliştirmek ve çeşitli şekillerde öğretimin etkililiğini arttırmaktır. Bu işlev çerçevesinde öğretimi tamamlayan son süreç olarak ölçme ve değerlendirme gerektiği gibi planlanıp kullanılırsa, öğretim daha etkili olacağından, öğrenciler çok daha iyi öğreneceklerdir (Gronlund, 1998, Akt; Karaca, 2008).

Kısaca; 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.

Ölçme ve değerlendirme amaç ve yöntemine uygun kullanıldığında öğretmenlere birtakım yararlar sağlayacaktır. Ölçme ve değerlendirme tekniklerinin uygun ve etkili biçimde kullanılması sayesinde öğretmenler;

- Öğrencilerinin öğrenme eksikliklerini zamanında ve yerinde tespit edebilecekler ve bu sayede sınıf içi öğretim uygulamalarıyla ilgili planlama yaparken öğrenme eksikliklerinin oluşumunu sağlayan etkenleri belirleyerek bunların giderilmesi için gerekli önlemleri alabilecekler,
- Öğrencilerinin öğrenme düzeylerini arttırabilecekler,
- Kendi öğretim hizmetlerinin ne derece etkili olduğunu değerlendirebilecekler,
- Öğrencilerinin sahip olduğu yeterlik alanlarını belirleyerek onları özellikle mesleki eğitsel ve kişisel yönden daha iyi yönlendirebilecekler,
- Öğrencilerine başarılarının karşılığı olarak daha güvenilir notlar verebilecekler ve bu notlar onların gerçek başarı düzeylerinin göstergesi sayılabilecektir (Bahar ve diğerleri, 2006).

Bu bilgiler ışığında ölçme ve değerlendirmenin yararlarını şu şekilde özetleyebiliriz.

- Öğretmene öğrenciyi tanıtır.
- Öğrenciye durumu bildirir.
- Öğrenciye, davranışını nasıl değiştireceği veya geliştireceği konusunda geribildirim sağlar.
- Yapılan değerlendirme sonunda gerektiği gibi 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.

Kısaca değerlendirme ile problemleri tanımak, öğretim zorluklarına tanı koymak, çocuklar hakkında gerekli bilgileri toplamak ve öğretimde kullanılan işlem ve araçların geçerliliğini yoklamak mümkündür.

Öğrenme ve öğretme sürecinin en önemli boyutlarından biri olan değerlendirme ile ilgili yapılan bütün 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.

Son zamanlarda ölçme-değerlendirme yöntemleri, eğitim ve öğretim hayatımızda iki önemli rol oynamıştır. MEB (2005), bu iki önemli faktörü şu şekilde belirtmiştir: Bunlardan birincisi, ölçme-değerlendirme yöntemleri ile eğitim-öğretim ortamlarının etkili olarak planlanmış, uygulanmış, elde edilen sonuçların da etkili ve hatasız olarak değerlendirilmesi sağlanmıştır. İkincisi de belirtilen ortamlarda öğrenci başarılarının doğru olarak ortaya çıkarılmış ve öğrenciler hakkında çok küçük hatalar ile doğru kararlar verildiği belirlenmiştir.

Ölçme ve değerlendirme eğitimin vazgeçilmez bir parçasıdır. Eğitim sürecinin ne kadar etkili olduğu, kazanımların kişilere ne kadar ulaştığı, daha da önemlisi çağımız eğitim anlayışına göre öğrencinin, bilgi ve becerilerini yaşantısıyla ne kadar

ilişkilendirdiği, daha eleştirel ve yaratıcı olduğu gibi birtakım sorulara yanıt almak yalnızca kaliteli bir ölçme-değerlendirme ile mümkün olabilmektedir. Bilindiği gibi iyi bir değerlendirme; öğrencilerin neyi bildiğini, anladığını ve ne yapabildiğini keşfetmeye, gelecekteki öğrenme sürecini planlamaya, öğretmenlerin ve ilgili kişilerin uygulama, izleme ve geliştirme süreciyle ilgili kararlar almasına, öğretim programlarında kullanılan yöntemler ve yaklaşımların yeterliliğini ölçerken öğretmene yardımcı olur. Ayrıca iyi bir değerlendirme; öğrencilerin gelişim düzeylerini gösterirken, belli bir dönemde öğrencilerin ulaşması beklenen standartları değerlendirme imkanı verir, öğrencilerin nasıl daha iyi öğrenebileceği ve neyi daha iyi yapabileceğini betimlemeye ve öğretmenin, öğrencilerin öğrenmesini geliştirecek yaklaşımları, öğrenme-öğretme süreçlerini tasarlamasına yardım eder. Bununla birlikte değerlendirme sonuçlarının paylaşılması öğretmene, öğrencinin kendisine ve velilere öğrencinin öğrenme süreci hakkında bilgi sağlarken; öğrencinin anlamakta güçlük çektiği alanları, zayıf yönlerini ve bilgi boşluklarını tespit etmede önemli bir rol oynar. Bu bağlamda değerlendirmede yapılacak tüm etkinlikler, çağın gerektirdiklerine ve öğrenci performansına dayandırılmalıdır.

Eğitimde sürekli olarak yapılan değişimler gösteriyor ki, hazırlanan her yeni programın beklenen başarıyı ne kadar gösterdiğini, öğrencilerin sahip olması istenen bilgi, beceri ve davranışları ne oranda gösterebildiklerini sadece ölçme ve değerlendirme yolu ile belirleyebiliriz. Yeni yaklaşımlar gereği değerlendirmede ortaya çıkan en belirgin değişim ürün ile tespit etme değil de süreç ile bireylerin gözlemlenip değerlendirilmesidir. Süreç değerlendirmesi ile yalnızca öğrenci gelişimi gözlenmemektedir. Ayrıca programdaki aksaklıklar, eksiklikler ve yapılabilecek daha iyi değişimler de fark edilebilmektedir. Önemli olan; süreç değerlendirmesinde öğretmenin değerlendirme yaklaşımını en iyi şekilde bilmesi, uygulamada en iyi rehber olabilmesi ve elde ettiği verileri en iyi kullanmasıdır.

Eğitimde yapılan değerlendirmeler belirli amaçlar için yapılır. Eğitim süresince kazanımların öğrencilere kazandırıp kazandırılmadığını anlamak için sürekli ölçme ve değerlendirme yapılır. Yapılan değerlendirme biçimi ne olursa olsun, bunun temeli ölçme ve değerlendirmeye dayanmaktadır. Yeni programımızın ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarını MEB (2004), şu şekilde sıralamaktadır:

- Değerlendirme öğrenmenin ayrılmaz bir parçası olarak görülür.

- Öğrencilerin ezber bilgileri değil, **üst düzey becerilerinin** değerlendirilmesi hedeflenir.
- Sadece öğrenme ürünü değil, öğrenme süreçleri de değerlendirilir.
- Değerlendirme, öğrencilerin neyi bilmediğini değil, ne bildiklerini görmeye yarayan bir araçtır.
- Not vermenin yanı sıra etkili ve zamanında geribildirime ağırlık vermeyi önemsemektedir.
- Öğrencinin **gerçek yaşam durumlarını** yansıtmasını, gerçek yaşamla kendi bilgileri arasında ilişki kurmasını gerektirir.
- Öğrencilerin karşılaştığı problemlere farklı çözüm yolları üretebilmesini önemser.
- Ne kadar öğrenildiğini tespit etmenin yanı sıra nasıl öğrenildiğini de belirlemeyi vurgular.
- Değerlendirme sürecine öğrenciyi de katar.
- Öğrencileri değerlendirmek için farklı ölçme tekniklerinden yararlanmayı önerir.
- Klasik ölçme ve değerlendirmenin yanında yeni ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının kullanımlarını da önerir.

2.2.1. Ölçme ve Değerlendirmede Neden Yeni Yaklaşımlar?

Eğitim, siyasi, toplumsal ve kültürel bütünleşmenin ve değişimlerin yönetilmesindeki en etkin araçlardandır (MEB, 2004). Dünyada bilginin önemi hızla artmakta, demokrasi ve yönetim anlayışları farklılaşmakta ve teknoloji hızla ilerlemektedir. İlerleyen teknolojik gelişimlerle birlikte dünya ülkelerinde küreselleşme hızla artmakta ve bu küreselleşme hem ekonomik, hem sosyal, hem de kültürel alanlarda etkisini göstermektedir. Bilgi toplumu olma ve bu yolda ilerleme, gelişimin elbette ki vazgeçilmezidir. Bilindiği gibi bilgi toplumlarında ekonomik büyümenin yanı sıra, sosyal alt yapı hizmetleri daha iyileşmiş ve kültürel etkileşimler daha da artmış durumdadır.

Bilgi toplumuna geçişin en önemli şartlarından birisi, bilgiye yapılacak yatırımdır. Bu sebeple gelişmekte olan ülkelerin gelişmesine en büyük katkı, insan kaynaklarına yapılan yatırım ve alt yapının iyileştirilmesi olacaktır. Nitelikli iş gücünün

oluşturulmasının temel şartı, kişilere örgün ve yaygın eğitim kurumlarında "hayat boyu öğrenme" yi esas alan bir yaklaşımla, eğitimin her kademesinde zeka işlevlerini geliştiren, araştırmacılığı ve yaratıcılığı ön plana çıkaran bir eğitim verilmesiyle mümkün olacaktır (MEB, 2004).

Gelişmiş dünya ülkeleri, okullaşmaya büyük önem vermekte, sosyal ve ekonomik alanlardaki değişimleriyle birlikte eğitim sistemleri sürekli değişmekte, bununla birlikte eğitim süreleri, okul türleri, eğitim programları sürekli olarak değişim içerisinde bulunmaktadır. Gelişmiş ülkelerde eğitime "hayat boyu öğrenme" yaklaşımı ile bakılmaktadır. Ülkemizde de eğitime olan yönelim özellikle son yıllarda artmıştır. Artan taleple birlikte eğitim kalitesinin arttırılması de oldukça önemlidir. Unutulmaması gereken en önemli hususlardan biri de eğitimde idareci ve öğretmen olarak ve tabii ki eğitim kurumları ve bakanlıkları olarak iyi yönetici olmak ve bu noktada kaliteli eğitimi gerçekleştirmektir. Yani yaratıcı atılımların gücü, etkili insan sayısını artırmaktan değil, sahip olduğumuz etkili insanlara, becerilerini sergilemeleri için daha iyi olanak sağlamaktan geçer (Glasser, 1999).

Bin dokuz yüz seksen yılları ve sonrasında ülkemizde gerçekleşen; siyasi, ekonomik, iletişim araçları ve ilişkiler, teknoloji vb; köklü değişiklikler toplumdan beklenen insan niteliklerinde ve bunun beraberinde eğitim alanında bazı değişimleri gerekli kılmıştır. Bu değişimler, yıllarca eğitim sistemimizi ve anlayışımızı egemenliği altında tutan davranışçı eğitim yaklaşımının arka planda kalmasına, yapılandırmacı eğitim yaklaşımının ön plana çıkmasına neden olmuştur. Değişimlerle birlikte eğitim amaçlarında, etkinliklerde, öğretim biçimleri ve uygulama şekilleri yapılandırmacı, çoklu zeka, problem çözme, proje tabanlı öğrenme ile bilimsel süreç becerilerinin geliştirilmesi gibi kuram ve yaklaşımlara dayandırılmış ve bu bütüncül ve işlevsel anlayış, değerlendirme etkinliklerinde de kendini göstermiştir. Yıllarca, belirlenen amaçların öğrencilerce kazanılıp kazanılmadığı ölçmek ve belirlemek için standart değerlendirmeler yapılmış; ancak beklenen verimlilik sağlanamamıştır. Çünkü bireyin günlük yaşamdaki problemleri çözmesi için yalnızca geleneksel ölçme ve değerlendirme etkinlikleri yetersiz kalmaktadır. Bireydeki kazanımları belirlemek, bireyi topluma hazır hale getirmek, problem çözme, analiz etme, yaratıcı düşünme, eleştirme gibi üst düzey düşünme becerilerinin kazandırması ve bunların kazanılıp kazanılmadığının belirlenmesi ölçme-değerlendirmede alternatif ölçümleri gerektirmektedir. Geleneksel

yaklaşımla uygulanan ölçme teknikleri, özellikle çoktan seçmeli soru tipleri öğrenciyi daha başarılı gösterebilmekte, ancak bireydeki yaratıcı düşünme gibi yaşam boyu gerekli olan üst düzey becerileri maalesef köreltmektedir. Bıçak, (2008) geniş ölçekli sınavların (ÖSS, KPSS, OKS vb.) sadece çoktan seçmeli soru tipindeki standart ölçme-değerlendirme araçlarıyla yapılmasının şu sonuçları da beraberinde getirdiğini belirtmiştir.

- Öğretmenlerin öğrencilerin gerçek performanslarını ölçmekten uzaklaşmaları,
- Öğrencilerin sadece sınav kapsamına dönük hazırlık yapmaları,
- Öğretmenlerin ders içeriklerinde sadece sınav kapsamında olan konulara odaklanmaları,
- Sınava hazırlanan öğrencilerin sadece sınavda çıkan soru formatına dönük hazırlık yapmaları,
- Öğretmenlerin alt düzeydeki otomatikleşmiş becerilerle sınırlı kalması, dolayısıyla analiz, sentez ve değerlendirme becerilerinin gelişmemesi,
- Gerçek hayattaki sorunlarla baş etme becerilerinden yoksun öğrenciler yetiştirilmesi.

Eğitim hedeflerini nasıl gördüğümüz konusundaki değişikliklerin eğitimi olduğu kadar değerlendirme uygulamalarını da etkilediğini hepimiz bilmekteyiz. Alkan'ın (2003) belirttiği gibi başarı için konu bilgisi tek başına nasıl yeterli değilse, sadece doğru ve yanlış üzerine kurulu bilgi ve beceri testleri de tek başına yeterli değildir. Bir öğrencinin ne kadar iyi performans gösterdiğini ölçmek için, öğretmenler olarak sadece ürüne değil, sürece de bakmak zorundayız. Bilinen bir şey var ki öğrencilerin algılama düzeyleri, deneyimleri ve yaptıklar ilişkilendirmeler biz öğretmenlerinkinden farklı olabilmektedir. İşte öğrenmeye getirilen bu anlayış, testlerin de daha çok açık uçlu formda düzenlenmesi gereğini ortaya çıkarmıştır. Ayrıca eğitim ve öğretimde yapılan değerlendirmeler genellikle öznel biçimde yapılmaktaydı ve bunun neticesinde de öznel sonuçlar ortaya çıkmaktaydı. Glasser (1999)'in belirttiği gibi okullar başarısız olduklarında, bunun nedeni genellikle, egemen olan, kalitesi düşük iş üreten geleneksel tarzda ve baskıcı yönetimlerdir, eğitimdir. Eğitim ve öğretimin seviyesini arttırmak için ölçme ve değerlendirmedeki olumsuzlukların ortadan kaldırılarak iyileştirilme çalışmalarının yapılması gerekiyordu. Bu bağlamda da eğitim ve öğretim boyunca,

hatasız ölçme değerlendirme yöntemleri kullanılarak öğrenci başarılarının ölçülmesi gereği, yapılan bu değişimin nedenleri olabilir.

Bilindiği üzere, değerlendirme aşaması eğitimin vazgeçilmezi ve sürecin bir sonucudur. Yapılan bütün etkinliklerin, işlemlerin bir sonucudur. O halde değerlendirmede yapılan bu değişim, yani sonuçtan çok sürece önem verme işi, olması gereken bir uygulamadır. Süreç içerisinde yapılan uygulamalarla; eksiklikler, hatalar, problemler görülüp, anında düzeltilme imkânına sahip olduğu için bu aşamalardan sonra yapılacak değerlendirme elbette daha sağlıklı ve doğru sonuçlar doğuracaktır.

2.3. Alternatif Ölçme-Değerlendirme ve Yöntemleri

Alternatif ölçme-değerlendirme; tek bir doğru cevabı olan çoktan seçmeli testlerin de içinde bulunduğu geleneksel değerlendirme dairesinin dışında kalan tüm değerlendirmeleri kapsar. Gerçek hayatla ilişkili yani otantik ve öğrenci merkezlidir.

Alternatif ölçme-değerlendirme; çoktan seçmeli, zamanlamalı, birkaç sınıf değerlendirmeleri ve çoğu standart testleri niteleyen bir deneme yaklaşımından farklı olan değerlendirmelerdir (Marzano, Pickering ve McTighe, 1993; Akt; Zimbicki, 2007). Teknolojik Değerlendirme Ofisi (OTA, 1992) alternatif değerlendirmeyi; "Öğrencilerin bilgi ve becerilerini gösteren ürün ya da bir cevap yaratmak için öğrencileri gerektiren test etme metotlarıdır." şeklinde tanımlamaktadır (Akt; Elharrar, 2006). Alternatif değerlendirmede amaç öğrencilerin bilişsel, devinimsel, duyuşsal alanlardaki bilgi ve becerilerini farklı yollarla ortaya çıkarmaktır. Bireyin bilişsel, duyuşsal ve devinimsel alandaki sahip olduğu kapasite ve bu kapasiteyi göstermesi onun performansını sergiler. Oosterhof (1999)'a göre; öğrencinin sahip olduğu kapasite gözle görülemediği için öğretmen öğrencinin yaptığı veya ondan yerine getirmesini istediği birtakım görevlerden veya davranışlardan, diğer bir deyişle öğrenciden gelen işaretlerden onun kapasitesini anlamaya çalışır. Bu işaretlere performans denir (Akt; Ogan Bekiroğlu, 2004, 3).

Elharrar (2006)'a göre alternatif ölçme ve değerlendirmeler genellikle iki bölümden oluşur: Tanımlanmış açık bir görev ve öğrenci performans ya da ürünlerine değer biçmek için belirgin bir ölçüt listesi. Alternatif değerlendirmeler öğrencilerin kendi

kendilerine oluşturduğu basit yanıtlardan, süreç içinde ayrıntılı çalışmalar ya da çalışmalardan oluşan bir değerlendirme süreci olarak anlaşılabilir.

Alternatif değerlendirmenin anlamında bazı farklı perspektifler vardır. Alternatif değerlendirme günümüzde performans değerlendirmesi olarak ele alınmakta ve otantik değerlendirme kavramıyla eş anlamda tutulmaktadır. Bir grup araştırmacı alternatif değerlendirmenin otantik değerlendirmeden farklı olduğunu savunurken, başka bir grup da otantik değerlendirmenin alternatif değerlendirme içinde olduğunu ileri sürmektedirler. Çepni (2007)' ye göre, alternatif değerlendirme kavramı, geleneksel değerlendirmelerde kullanılmayan ölçme araçlarının dışında kalan araçları tanımlamak için kullanılırken; otantik (özgün) değerlendirme, okulda öğrenilen bilgi (okul bilgisi) ile gerçek dünyadaki olaylar (daha çok günlük hayat) arasında bir ilişki kurulması ve bununla ilgili uygulamaların yapılmasına yönelik çalışmaları tanımlamak için kullanılır. Performans değerlendirilmesi ise öğrencilerin istenilen bir öğrenme alanındaki bilgi, beceri ve tutumlarını ölçmek için, onlara alanla ilgili bir görev verip, o görevdeki etkililiğini geçerliliği ve güvenilirliği sağlanmış ölçme araçları (rubrikler) kullanarak tespit etmektir. Nitko (1991), performans değerlendirmenin bazen alternatif değerlendirme ya da otantik değerlendirme olarak adlandırıldığını, fakat bunların aynı anlamı ifade etmediğini belirtmiştir(Aktaran; Bıçak, 2008). Bıçak (2008), alternatif değerlendirmenin genellikle standartlaştırılmış başarı testleri ve çoktan seçmeli formatlara karşıt değerlendirme süreçlerine işaret ettiğini, otantik değerlendirmenin ise yapılan öğrenmelerin gerçek hayat durumları ile ilişkilendirilmesi becerilerin değerlendirilmesini kapsadığını belirtmiştir. Warman (2002), otantik değerlendirmenin niçin ve nasıllarını anlamak için alternatif değerlendirme ailesinin bütününü ele almanın yararlı olacağını belirtmiştir. Alternatif değerlendirme otantik değerlendirme ve performans değerlendirme etkinliklerinin bütünüdür diyebiliriz. Alternatif değerlendirme performans değerlendirme ve otantik değerlendirmenin ikisini de içeren bir şemsiye terimi gibi görülmektedir (Gardner, 1992; CRESST, 1993; Wiggins, 1993; Akt; Elharrar, 2006). Çünkü otantik değerlendirmede birey gerçek yaşam problemleriyle karşılaşıyormuş gibi okul ortamında karşılaştırılmaktadır. Alternatif değerlendirmede de amaç bireye farklı yöntemlerle ulaşmak, onu hayatın içindeymiş gibi hissettirmektir. Bunlar da farklı performans değerlendirme etkinlikleri uygulayarak yapılabilmektedir. Sonuçta ortaya çıkan; bireyleri standardize edilmiş yöntemlerden soyutlamak ve onların farklı özelliklerini, gösteremedikleri becerilerini bu yollarla ortaya çıkarmaktır. Bu amaç

doğrultusunda alternatif değerlendirmenin, otantik değerlendirmenin ne olduğunu, nasıl uygulanması gerektiğini bilmek yararlı olacaktır. Bu bağlamda alternatif değerlendirme kapsamında bulunan ve ondan ayrılmayan performans değerlendirmesine ve otantik değerlendirmeye değinmekte de yarar vardır.

Performans değerlendirmeleri, öğrencilerin bilgi ve deneyimlerini birlikte gösterdikleri test teknikleridir (Szymanskı Sunal ve Haas, 2005). Performans değerlendirmesi, ister bir mektubun yazımı olsun, ister bir köprü modelinin inşası olsun bir görevi yerine getirmesi gereken bir öğrencinin değerlendirilmesine ilişkin genel bir terimdir. Ana fikir, öğrenci basitçe hatırlamak yerine "yapmak" üzerinde düşünür (Zimmerman, 2001; Akt; Warman, 2002). Öğrenciler performans değerlendirmelerinde basit bir seçeneği yanıtlamaktan çok uygular ve yaparlar. Öğrenciler ya süreç ya ürün ya da her ikisinin gelişimi için yeterli bir zamanın üstünde bir şeyleri oluştururlar, yaratırlar ya da üretirler. Hatta öğrenciler karmaşık ve anlamlı problemler ya da görevler için cevapları nasıl aktif bir şekilde inşa ettiklerini değerlendirirler (Elharrar, 2006).

Okullarımızda uygulanan yazılı sınavlar ya da belirli aralıklarla yapılan seviye belirlemeye ve yerleştirmeye yönelik uygulanan sınavlar öğrencilerin yalnızca bilgi düzeyindeki bilgilerini ölçmeye yöneliktir. Bu tür sınavlarda belirli ölçütlere dayalı objektif testler kullanılmaktadır. Bu testler aracılığıyla öğrencilerin hangi konu alanında eksiklikleri olduğunu anlayabilmekteyiz, ancak bireydeki gelişim alanlarına yönelik, özellikle analiz etme, problem çözme becerilerini gösterebilecekleri değerlendirme şekilleri değillerdir. Bu objektif testlerde sonuca ulaşmak önemlidir ve yapılandırılmış yaklaşımlar kullanılmaktadır. Performansa dayalı değerlendirmelerde problemi anlama, yorumlama, analiz etme, sentezleme gibi becerilerin gelişimi önemlidir ve daha az yapılandırılmışlardır. Ayrıca performans değerlendirmeler diğer test yöntemlerinden farklı olarak tek bir doğru cevap üzerinde odaklanmaz, farklı problem çözme yöntemleri olduğunu kabul eder. Öğrencilerin sahip olduğu üst düzey bilişsel becerilerin, duyuşsal özelliklerin ya da grupsal çalışmalarla öğrenci performansını sergileyecek nitelikte değerlendirmelerdir. Performans değerlendirmesi ile öğrenci, kendi niteliklerine uygun konular çerçevesinde araştırma yapma, farklı kaynaklardan yararlanma, arkadaşlarıyla işbirliği içinde olma ve farklı niteliklerde ödevler sunma şansına sahiplerdir. Performans değerlendirmesinde öğrencilerden araştırma yoluyla veri toplama, analiz etme ve verileri değerlendirme, bulduğu sonuçları organize etme, etkili bir sunum

yapma, model oluşturma, bir deney düzeneği kurma, verilen konularla ilgili yaratıcı hikayeler yazma gibi faaliyetleri yürütmesi beklenir (Çepni, 2007). Performans değerlendirmelerinde öğrencinin süreç sonunda ortaya koyduğu ürüne ya da verdiği bir yanıta bakılarak değerlendirme yapılmaz. Bu değerlendirme yaklaşımında öğrenci öğrenme sürecinin başından sonuna kadar ve süreç sonrasındaki tüm çalışmaları, eylemler ve gösterimleri ile değerlendirilir. Performans değerlendirme süreci, önceden tamamlanmış ölçütlerle öğrencinin bir beceriyi ne düzeyde gerçekleştirdiğini gösteren değerlendirme etkinliklerini kapsar (Bıçak, 2008).

Ürün kadar sürecin de değerlendirmesine odaklanan performans değerlendirme, öğrencinin günlük yaşamındaki problemleri nasıl çözeceğini ve problem çözmek için sahip olduğu becerileri nasıl kullanacağını göstermesini ister (Bahar ve diğerleri, 2006). OTA, performans değerlendirmenin ortak özelliklerini şu şekilde belirtmiştir:

- Cevabı seçmek yerine öğrencinin cevabı oluşturması,
- Öğrencinin okul dışında da göstermesi gereken davranışların verilen performans ödevlerinde doğrudan izlenmesi,
- Öğrencilerin cevapları ile birlikte düşünme ve öğrenme süreçlerinin aydınlatılması (Akt; Bahar ve diğerleri, 2006).

Öğrenciler farklı seviyelerde, farklı özelliklerde performans sergilerler. Öğrencilerin gösterdikleri performansların en iyi biçimde ölçülmesi gerekmektedir. Ogan Bekiroğlu (2004), öğrencilerin yüksek seviyelerdeki becerilerini ölçmek için en etkili yolun, onlara ölçülmek istenilen kapasitelerini uygulayabilecekleri bir görev verip, gösterdikleri performansı doğrudan gözlemlemektir. Buna performans değerlendirme denilmektedir. Esasında performans değerlendirmesi, öğrencilerin en basit cevaplarıyla başlayan, uzun bir zaman dilimi gerektiren kapsamlı gösteri, ve koleksiyonlara kadar değişen biçimlere kadar uzanan değerlendirmeleri kapsar (Bahar ve diğerleri, 2006). Bu bağlamda öğrencinin öğrenme sürecinde ortaya koyduğu her ürün ya da gösterim öğrencinin performansının bir belirtisidir. Sınıf içinde ya da okul dışında verilecek her türlü görev için, öğrenci aktif bir biçimde kendini gösterir ve performansının değerlerini nitelenmeden önce de aldığı ölçütlerle kendisi belirleyebilir.

Performans değerlendirilmesinde uyulması gereken temel ilkeleri Çepni (2007), şu şekilde belirtmiştir.

1. Değerlendirme uzun süreli olmalıdır.
2. Değerlendirme birçok beceriyi kapsamalıdır.
3. Hem bireysel hem grup değerlendirmeleri yapılmalıdır.
4. Değerlendirme hem ürüne hem sürece odaklanmalıdır.
5. Değerlendirmede birçok veri toplama tekniği kullanılmalıdır.

Verilen bir görevde öğrenciler, bu görev bir proje ödevi olabilir, süreç içinde gözlemlenir. Öğrencinin süreci nasıl kullandığı, performansını nasıl sergilediği, görevini yerine getirmedeki istek ve tutarlılığı ve süreç içindeki çalışma şekilleri göz önünde bulundurularak ve süreç sonrası ortaya koyulan ürün de değerlendirme çatısı altına alınır. Bu süreç oldukça zaman alabilir. Öğrencilere verilen ödevlerin değerlendirilmesinde tek tip sorular ya da yapılandırılmış testler yerine; kapsamlı, öğrencinin her alandaki gelişimini ölçecek teknikler kullanılmalıdır. Bu teknikler gözlem yapma, sıralama, sınıflama, analiz etme, ilişkilendirme, yorum yapma, öneriler sunma gibi mantıksal, dilsel, bilişsel ve bedensel olmak üzere farklı zeka alanlarında kendini göstermelidir. Verilen her bir ödev için öğrenciler bireysel ve grup değerlendirmelerine tabi tutulmalıdırlar. Öğrencinin bireysel ya da grup içinde göstereceği performanslar farklılık gösterebileceği gibi öğrencinin grup içindeki etkileşimleri de değerlendirme sürecini etkileyebilir. Verilen görevler sonrasında öğrenci tarafından yapılan ürüne bakarak değerlendirme yapma, yerine süreç içindeki çalışmaları, ürünün süreçteki ilerleyişi, gelişimi göz önünde bulundurularak yapılan değerlendirmeye bırakmıştır. Bu süreç değerlendirme ile öğretmen öğrencisinin öğretim süresince gelişimini yakından takip edebilmekte, ortaya çıkabilecek aksaklıklarda gerekli önlemleri alabilmekte ve süreç sonrası ortaya çıkacak olan ürünün daha nitelikli ve işlevsel olmasını sağlamaktadır. Ayrıca değerlendirmede öğretmenler, öğrencilerin farklı özelliklerde kendilerini sergileyeceklerini düşünerek farklı şekillerdeki veri toplama tekniklerini kullanmalıdır. Bu veri toplama teknikleri, günlükler, anekdotlar, raporlar, ürün dosyası ürünleri, öğrenci değerlendirmeleri, gözlemler vb. teknikler olabilir. Çepni (2007), performans değerlendirmesinde kullanılan teknikleri şu şekilde belirtmiştir.

1. Kapsamlı gözlemler yapma

2. İnformal (basit-az yapılandırılmış) gözlemler yapma ve informal (basit-az yapılandırılmış) sorular sorma
3. Yarı-yapılandırılmış görüşmeler yürütme
4. Anekdot kayıtları tutma
5. Sözel performansları değerlendirme
6. Akran ve öz değerlendirme yaklaşımını kullanma
7. Tutumları ölçme
8. Yazılı görüşler alma
9. Pratik yapma

Performans değerlendirmeleri, öğrencinin sahip olduğu bilgi ve becerileri verilen görevleri yerine getirirken nasıl kullandığını ortaya çıkarır. Performans değerlendirmelerinde öğrenci karşılaştığı problemi anlar, bu problemi çözmek için nasıl bir yol izleyeceğini belirler, problem çözümü için veriler toplar, topladığı verileri yorumlar, analiz eder, kendi bilgi ve deneyimlerinden ve arkadaş ilişkilerinden yararlanarak problemin çözümü için bir yol bulur. Performans değerlendirmeleri problem çözmede izlenen işlem basamaklarını düzenli bir sırada uygulanmasını, ders araç-gereç ve materyallerinin kullanılmasını, problem çözümünde bilimsel basamakların uygulanmasını, farklı nitelikteki yaklaşımların uygulanmasını ve ele alınmasını, karmaşık olarak nitelendirdiğimiz problemlerin çözümü gibi becerilerin gelişimini sağlar.

Performans değerlendirmelerinin avantajlarını şu şekilde sıralayabiliriz.

1. Performans değerlendirmeleri kullanılarak hem öğrencinin verilen görevi tamamlaması için kaydettiği aşamalar hem de elde ettiği sonuç ya da ürün ölçülebilir.
2. Performans değerlendirmeleri yazılı sınavların ölçemediği becerileri ölçer.
3. Öğrencilerin kullandığı yaratıcı çözümlerin belirlenmesini sağlar.
4. Bilim adamlarının, mühendislerin ve araştırmacıların karşılaştıkları gerçek dünya problemlerinin uygulanmasına olanak sağlar.
5. Kavramsal anlamanın ne düzeyde sağlandığının belirlenmesinin sağlar.

6. Öğrenciler kullanılan ölçme yönteminin kapsamına göre çalıştıkları için, her kapasitenin ölçülebileceği bu yöntemin kullanılması, öğrencinin tüm kapasitelerini geliştirmeye çalışmasını sağlar (Ogan Bekiroğlu, 2004).

Bu avantajlarının yanında Ogan Bekiroğlu (2004), performans değerlendirmelerinin bazı sınırlılıkları olduğunu belirtmiştir. Bu sınırlılıklar;

1. Performans değerlendirmelerinin hazırlanıp, uygulanıp, puanlandırılması zaman alır.
2. Puanlama sırasında subjektif olunması, ön yargı, beklentiler ve birbirleriyle uyumsuz standartlar ölçüm hatalarına sebep olur.

Performans değerlendirmelerinin en önemli özelliklerinden biri otantik, yani gerçek yaşamla tutarlı, gerçek durumlardan oluşmasıdır. Performans değerlendirmeleri öğrencilerin günlük yaşamlarında karşılaştıkları olaylara benzer biçimde verildiği zaman, öğrencilerdeki motivasyonu ve ilgiyi arttırdığı görülmektedir. Bu nedenle de performans değerlendirmesinde öğrencilere verilecek etkinlikler seçilirken en başta zamanın yeterliliği, okul ve sınıf olanaklarının temini, sınıf mevcudunun ve gerekli çalışmanın niteliği önceden dikkatle incelenip belirlenmelidir. Performans değerlendirmelerinde verilen görevlerle birlikte öğrencilere önceden değerlendirme ölçütleri de bildirilmelidir. Ölçütler, öğrencilere verilen görevlerin nitelikleri, öğrenci kapasiteleri, okul ve çevre şartları, ölçütlerin sayısı gibi özellikler açısından uygun olmalı ve görevlendirme öncesinde ya da sırasında bu ölçütler öğrencilere mutlaka ulaştırılmalıdır. Ölçütler öğrencilerce bilindiği taktirde, öğrenci çalışmalarını bu ölçütler doğrultusunda belirleyecek ve zamanı daha etkin bir şekilde kullanabilecektir. Performans değerlendirmelerinde yapılan ölçümler bireysel ya da gruba yönelik olabilir. Bunun için öğretmen öğrencilere ayrı ayrı bilgi kayıtları tutabilir. Burada önemli olan bir nokta da performans değerlendirmelerinde yapılan ölçümlerin geçerliliğinin yüksek olmasıdır. Performans ölçümünün geçerli olabilmesi için aşağıdaki şartlar sağlanmalıdır (Eliot, 1995).

1. Öğrenme hedefleriyle uyuşmalı
2. Öğrenciler ve öğretmen için anlamlı ve motive edici olmalı
3. Öğrenci yüksek bilişsel becerilerini kullanmalı

4. Öğrencinin seviyesine uygun olmalı
5. Puanlama iyi yapılmalı (Aktaran; Ogan Bekiroğlu, 2004).

Otantik değerlendirme ise, alternatif değerlendirme başlığı altında ele alınan ve alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerinden ayrılamayan değerlendirme yöntemlerini içerir. Aslında alternatif değerlendirmelerden çok farklı olmamakla birlikte, alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerine nazaran daha az kapsamlı olan değerlendirme yöntemleridir. Otantik değerlendirme, gerekli bilgi ve becerilerin anlamlı uygulamalarını gösteren, öğrencilerin gerçek yaşantısındaki görevlerini uyguladıkları bir değerlendirme biçimidir (Mueller, 2005). Otantik değerlendirmede önemli olan bireyin otantik yani gerçek yaşam durumlarıyla karşılaştırılmasıdır. Çünkü okullarda verilen eğitimde çocuklar gerçek yaşam problemlerinden farklı uygulamalarla karşılaşıyorlar. Onları günlük yaşantılarında karşılaşabilecekleri problemleri çözmek, belirli durumlarla mücadele etmelerini sağlayacak, gerçek ortamlar oluşturulmalıdır. Svinicki (2004)'nin dediği gibi otantik değerlendirme gerçek dünya performanslarını mümkün olduğu kadar yakından takip ya da kopya eden öğrenci aktivitelerine dayanmaktadır. Otantik değerlendirme kalem-kağıt ile sınırlı değildir, hatta bilgisayar-tatbikat-pratik-test çeşitleridir.

Wiggins (1998), otantik olarak değerlendirilecek bir değerlendirmenin altı özelliği sağlaması gerektiğini vurgulamıştır. Bu özellikler;

1. Değerlendirme gerçekçidir, gerçek dünyada kullanılabilecek bilgi ve beceri tarzlarını yansıtır.
2. Değerlendirme yargı ve yenilik gerektirmektedir. Değerlendirme bir tek doğru cevaptan daha fazlasına kolayca sahip olunabilecek problemlerin temelidir ve bununla birlikte öğrencinin bilgili seçenekler yapmasını gerektirmektedir.
3. Değerlendirme becerilerle ilgili benzer bağlamlar gibi yapılmış olan durumlarda yapılması mümkündür.
4. Değerlendirme, öğrencinin becerilerini geniş bir süreçte göstermesini gerektirmektedir ve yargı içerenler dahil karmaşık problemlerle ilgilidir.

5. Değerlendirme insana hitap eden problem çözümleri için ikinci bir şans, pratik ve geri dönütler için imkan sağlar (Akt; Svinicki, 2004).

Alternatif değerlendirme kapsamında bulunan performans değerlendirmeleri, dereceli puanlama anahtarı (rubric), ürün dosyası (portfolio), proje, gözlem, grup ve akran değerlendirmeleri, öz değerlendirme gibi değerlendirme uygulamaları başlıca otantik değerlendirme teknikleridir. Otantik değerlendirmelerde önceden kestirme söz konusudur. Çünkü durumlar önceden hazırlanmakta, ölçütler, biçimler ve ödevler önceden öğrenciye söylenmektedir. Bu bakımdan otantik değerlendirmelerde uygulama öncesi tahminlerin bilinmesini sağlar. Eğer değerlendirme tamamen otantik ise, durumların geniş alanda önceden çoğu kez uygulanması için beceri çeşitlerine başvurur. Dolayısıyla onlar öğrenme ibreleri olarak önceden söylenebilir olmaktadırlar (Zimbicki, 2005).

Otantik değerlendirme; öğrencilerin ne kadar performans gösterdiklerini ölçmek için onların algılama düzeyleri, deneyimleri ve yaptıkları ilişkilendirmeler göz önünde bulundurularak üründen çok sürece odaklanan, testlerin daha uçlu formda düzenlenmesini gerektiren, öğrenci merkezli değerlendirme türüdür. Burada öğrenci, otantik değerlendirme ve gelişim yaklaşımını dışarıya taşıyan merkezi bir unsur konumundadır. Burada değerlendirme belirli anlamlara sahip olmalı ve bilgi öğrenci için değerli ölçümleri gerektirdiğinde anlamlı olur. Çünkü öğrenci kendi bilgi, beceri, deneyimleri, istekleri, ihtiyaçları ele alındığında otantik bir biçimde değerlendirilebilir. Kerka (1995)'nın tanımına göre değerlendirme, kendi kendine anlama sahip olduklarında otantiktir ve bilgi değerli ölçümlere sahip olduğu zaman öğrenci için anlamlıdır.

Otantik değerlendirme, Alkan'ın (2003) belirttiği gibi geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntemleriyle karşılaştırılırsa daha iyi kavranacaktır.

- Otantik değerlendirme; öğrencilerin kazanılan bilgiyi kullanarak etkili bir performans göstermesini gerektirirken, geleneksel değerlendirme, öğrencilerin verilen bilgiyi hatırlayıp hatırlamadıklarını ortaya çıkarma eğilimindedir.
- Otantik değerlendirmede puanlama belirli kriterlere göre yapılırken; geleneksel yöntemlerde tek kriter doğru cevaptır.

- Otantik değerlendirmede öğrencinin etkili bir şekilde bilgi edinmesi söz konusuyken; geleneksel değerlendirme yöntemleri öğrencilerin sadece var olan bilgiyi hatırlamasına dayalıdır.
- Otantik değerlendirmede araştırma, yazma, gözden geçirme, diğerleriyle belirli bir konuda tartışmaya yer verilirken; geleneksel değerlendirme yöntemlerinde, kağıt kalem testleri, tek cevaplı sorular yer almaktadır.
- Otantik değerlendirmede öğrencinin yeni bir şey üretip üretmediği, kabul edilebilir cevaplar verip vermediğine bakılırken; geleneksel yöntemlerde, doğru cevabı yazma ya da diğerlerinin arasından seçme yer almaktadır. Açık uçlu soru olsa bile gözden geçirme ya da onun yerini tutabilecek cevap üretme yoktur.
- Otantik değerlendirmede günlük yaşam becerileri sorgulanırken; geleneksel değerlendirme yöntemlerinde, program ile çoktan seçmeli sorular arasında bir eşleşme söz konusudur.
- Otantik değerlendirme, karşılaşılabilecek problemlerle gerçekte üstleneceğimiz rollere odaklanırken; geleneksel yöntemlerde değişime açık olmayan daha basma kalıp yapılarla uğraşır.
- Otantik değerlendirme öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap verecek bir yapı olduğu için öğretmenin kendini geliştirmesine yardımcı olurken; geleneksel değerlendirmelerde yalnızca performansı ölçme söz konusudur. Performansı arttırmak için otantik değerlendirmenin kullanımı gerekir.

Ayrıca;

- Geleneksel ölçme ve değerlendirme formları bilgiye ulaşma ve bilgiyi elde etme noktasına odaklanmıştır. Otantik değerlendirme ve performans değerlendirme, şartları yeniden oluşturmak için gayret eder, bir aktivite ile öğrencinin yapabildikleri ve bildiklerinin önemini ortaya çıkarır (Reiser ve Dempsey, 2002; Akt; Pratt, 2005).
- Otantik değerlendirmeyi geleneksel uygulamadan ayıran odak nokta, otantik değerlendirmenin öğrencinin kabiliyet ve becerilerini uygulayabileceği bir alan bulmasıdır (Pratt, 2005).
- Tipik bir test "geçerliliği kesinleştirmek için ileride bilinmeyen olmak zorundadır", halbuki otantik bir test " peşin olarak mümkün olduğu kadar çok bilinendir." Çünkü otantik değerlendirme durum ve becerilerin önceden söylenebilirliği üzerinde esaslaşmıştır (Wiggins, 1998; Aktaran; Svinicki, 2005).

- Geleneksel değerlendirme modelleri içinde çoktan seçmeli sorulara cevap vermekle öğrencilerin edindikleri bilgi ve becerileri farklı şekillerde göstermelerine izin vermezken; otantik değerlendirme öğrencilerin sahip olduğu güçlü ve zayıf yanları, ilgileri, ihtiyaçları, öğrendikleri, farklılıkları hakkında farklı yollar sunar (Mueller, 2005).
- Geleneksel standart test şekilleriyle öğrenciler daha az bilgiye sahip olmaktadırlar. Oysaki otantik değerlendirme kullanımı ile öğrenciler çoğu şeyi yapabildiklerini ve bildiklerini göstereceklerdir (Biemer, 1993).

Kısaca otantik değerlendirme, velilere ve topluma daha gözlenebilir ve anlaşılabilir sonuçlar veren bir yaklaşımdır. Otantik değerlendirmeler, sahip olduğu materyallerle ve eğitim programlarıyla öğretmenin bunları kullanarak gelişimini sağlar (McEachron, 2001).

Otantik değerlendirmenin belirtilenlerle birlikte artıları ve eksiler bulunmaktadır. Bu artı ve eksileri şu şekilde sıralayabiliriz.

- Otantik değerlendirmeler gerçek dünyayı yakından izler (Svinicki, 2004). Böylece de öğrencilerin okul ortamında bile gerçek yaşamlarındaki sorunlarla baş etme yollarını öğrenirler.
- Öğrencilerin bilgiyi mevcut yaratıcı ve etkin performansları için kullanmak zorunda oldukları önemli sorular ya da değerli ve çekici problemlerle karşılaşmalarını sağlar (Mueller, 2005).
- Öğrencilere verilen otantik görevler, gerçek hayattaki meydan okumaları içerir ve bunlar öğrenci performansının değerlendirilmesine olanak sağlar (Mueller, 2005).
- Otantik değerlendirmeler doğrudan ölçümlerdir (Mueller, 2005). Öğretmenler öğrencilerin anlamlı yollarla öğrenip öğrenmediklerini anlamak için öğrenciye sormak yerine uygulamak için doğrudan doğruya kontrol etme imkanı verir.
- Otantik değerlendirmeler yapıcı doğal bilgileri içerir (Mueller, 2005). Öğrencilerin kendi gerçek yaşamlarının anlamını inşa etmek, toplanan ve ders verilen bilgiyi kullanmak ve dünya ile kendi deneyimlerini birleştirmek için gerekli duyulan bilgileri sağlar.

- Otantik değerlendirmeler bilginin gösterilmesi için değişik yollar sağlar (Mueller, 2005). Bireyin sahip olduğu güçlü ve zayıf yanları, öğrendiklerini, farklılıklarını göstermek için, geleneksel değerlendirme modellerinin sağlayamadığı, farklı imkanlar sunmaktadır.
- Otantik değerlendirmeler mezuniyetten sonra, öğrencilerin gerçek dünya için sınıflarda öğrendiklerini transfer etmek için uygundur (Svinicki, 2004).
- Otantik değerlendirmeler eğitim programlarının yapılarına göre dizayn edilebildikleri için, süreklilik sağlar, öğretime yardım için öğretmen tarafından kullanılabilir nitel bilgiler sağlar. Bu bilgiler öğrenciler tarafından da kullanılabilir ki öğrenciler, gelişimlerini, davranışlarını, ürün dosyalarını, kayıtlarını, olası sorumluluklarını düzenli bir şekilde analiz etmeleri gerektiğinin farkına varırlar (Pratt, 2005).
- Otantik değerlendirmeler, yetersiz bir eğitim programından çok zengin bir içeriğe sahip, zekice ve cesaretlendiricidir (Pratt, 2005).
- Performans temelli bu otantik değerlendirme yaklaşımı ile öğrenci, etkinliklerin çeşitliliği ve bilgilerin genel durumu hakkında büyük bir kontrole sahiptir (Pratt, 2005).
- Bu yaklaşım ışığında öğretmen, öğrenci ve veli aktif katılımcıdırlar. Bu nedenle de her bir aktif rol ile öğrencide daha fazla ilgi ve sorumluluk bulunur (Pratt, 2005).
- Öğretmenler, öğrenciler ve ailelerin her biri raporlama sürecinde değerlendirme rolüne sahiptir. Öğrenciler öğrenir, olayları yaratır, organize eder, planlarını, ihtiyaçlarını ve güçlü yanlarını özetler. Geribildirimleri dinler, mevcut bilgilerini hesaplar ve daha sonra gelecekteki bilgiler için amaçlar saptarlar (Davies, 2000; Akt; Pratt, 2005).
- Otantik ölçümler, bilgilerin daha derine gitmesini sağlar. Böylece öğretmen düzenci, yönetici ve yeni değerlendirmeleri ile gelişmiş ve profesyonel bir programın bir parçası olabilir, böylece öğretmen bilgisi, metodu, sonuçlar ve görüşleri hakkında daha derinlemesine düşünecektir (The DSEA, 2005; Akt; Pratt, 2005).
- İyi öğretmenler gerçek hayattaki etkinlikleri ve taklitleri yapabilen öğrencilere sahip oldukça, otantik değerlendirmeye eğilim gösterilecek ve sosyal çalışma öğretimini artıracaktır ki böylesi, öğretime daha elverişlidir (Biemer, 1993).

- Otantik değerlendirmeler öğrenci bilgisini geliştirir, yüksek düzeyde düşünme becerilerini geliştirir, bilgi yönünde öğrenci ve davranışlarını, ilgilerini arttırır (Warman, 2002).

Kısaca otantik değerlendirme; pratiktir, ayrıca öğrencilerin kazanımları, bilgisinin büyük oranda kontrolü, başarıları, özel ilgileri ve hedeflerini saptamasını sağlamaktadır. Bir otantik yaklaşım, değerlendirme ve ölçüm için öğretmen, öğrenci ve aileye çocuğun gerçek dünyasındaki beceri ve uygulamalarında nasıl iyi olabileceği konusunda bilgiler verir (Pratt, 2005). Bu avantajlarının yanında otantik değerlendirme uygulamalarının birtakım dezavantajları da vardır. Bu dezavantajlar;

- Otantik değerlendirmelerin uygulanması zordur. Öğretmenlerin çoğu bu değerlendirmeyi günlük hayatta nasıl kullanacaklarına emin değillerdir (Pratt, 2005).
- Otantik değerlendirmeler yeni öğrenme paradigması ile bütün yeniliklerle ilişki kurduğu için, öğrenciler ve eğitimin her iki parçasında çok fazla zaman ve çaba istemektedir. Yükümlülük, zamanı arttırdığı için gerçek olmayan çözümler ortaya çıkmaktadır ve bu nedenle de meydana gelen transfer, motivasyon ve öğrenme kaliteden uzak bir hedef olarak kalmaktadır (Svinicki, 2004).
- Öğrenciler arasında var olan küskünlük, kırgınlık gibi durumlarda ortak görevlerin yerine getirilmesinde problem yaşanacaktır. Bu nedenle de öğretmen sadece öğrencilerin çabaları ile onların eski kendi çabaları ile kıyaslamış ve değerlendirmiş olacaktır (Svinicki, 2004).
- Otantik değerlendirmede bazı güvenlik sorunları vardır. Öğrenciler gerçek dünya içindeki durumları çalıştıkları için risk altında çalışmış olmaktadırlar (Svinicki, 2004).
- Ortaya çıkan sorunlarda öğretmen yönetme konusunda büyük sorunlar yaşayabilmektedir. Ne kadar denetim gerekli, onu kim sağlar? Konularında öğretmen çelişkilere düşer (Svinicki, 2004).
- Bu değerlendirme yaklaşımı için okul ortamı gerektiği gibi otantik bir biçimde hazırlanmadığı zaman amacından tamamıyla kopabilir ve istenilen otantik durumlarla mücadele ortamı oluşturulamaz. Bu da hem öğretmen, hem öğrenci hem de veli için büyük bir hayal kırıklığına neden olabilir.

Mueller (2005), bir otantik değerlendirme yaratmak için adımları şu şekilde belirtmiştir.

Sormak İçin Sorular:

Öğrenciler ne bilmeli ve ne yapabilmeliler?

Bu bilgi ve becerilerin listesi senin.....olur.

STANDARTLAR

↓

1. Öğrencilerin bu standartlarla karşılaşmış olmaları ne ifade eder?

Öğrencilerin bu standartlarla karşılaşmış olduklarını saptamak için, sen tasarlayacaksın ya da seçeceksin.....

OTANTİK GÖREVLER

↓

2. Bu görevdeki iyi performans neye benziyor?

Öğrenciler görevi iyi yerine getirmişseler bunu saptamak için sen iyi performansın niteliklerini arayacak ve tanıyacaksın ve isimlendireceksin.

ÖLÇÜT

↓

3. Öğrenciler nasıl performans gösterdiler?

Ölçüt karşısında öğrenci performansı arasında ayrım yapmak için, sen yaratacaksın bir.....

RUBRİC

Şekil 2.1. Bir Otantik Değerlendirme Yaratmak İçin Adımlar (Mueller, 2005)

Parker (1991), otantik değerlendirmenin niteliklerinin şu şekilde olması gerektiğini önermiştir.

1. Görevler gerekli öğrenmenin merkezine giden yoldur.
2. Ödevler aranan yeteneklerin ve bilinenlerin sergilenmesini ister.
3. Standart kurulumda olan ödevler öğrencileri daha yüksek, daha zengin bilgi seviyesine yükseltir.
4. Ödevlere değerli çaba harcanır ve onlar üzerine pratik yapılır.
5. Önceden bilinen görevler öğrenciler için iyidir.
6. Ödevler örnek teşkil etmekte olduklarından az sayıda verilmelidir.
7. Güçlüğe değecek nitelikteki ve öğretmenlerin dikkatini çeken görevler verilmelidir.
8. Ödevler genellikle daha yüksek düzeydeki meydan okumayı kapsar. Bir meydan okuma için öğrenciler önceden öğrenilen bilginin rutin kullanımının ötesine gitmek zorundadırlar.
9. Bütün öğrenciler bütün ödevleri dener, girişir (Akt; Welton ve Mallan, 1999).

Otantik değerlendirme oldukça durumsal olmasına karşın, örnek olmaya uygun ve her zaman öğrencilerin bilgi ve yetenek gibi bilinen değerleri göstermelerine izin verir. Bu bağlamda otantik değerlendirmenin kısaca özelliklerini sıralamakta yarar vardır. Otantik değerlendirmeler;

1. Gerekli olan içeriğe odaklanır, önemsiz, küçük gerçekler veya uzmanlaşmış becerilerden çok büyük fikirler veya kavramlar üzerine odaklanırlar.
2. Derinliğine diğer problemler ve sorulara rehberlik ederler.
3. Sınıf ve okul arasında güvenli ve kolay şekilde yapılabilir ve olasıdırlar.
4. Tek bir uygun cevaptan çok kaliteli bir ürün veya performans üretme yeteneğine odaklanırlar.
5. Öğrencinin gücü ve uzmanlığını gösterirler ve gelişimini ilerletirler.
6. Değerlendirme başlamadan önce öğrenci ile öğretmen arasında bilinen, anlaşılan ve görülen ölçütlere sahiptirler.
7. Birden fazla görüş açısına ve yorumuna izin veren öğrencilerin ölçütlerle önceden karşılaştığını gösterebilen çoklu yollar sağlarlar (Moon, Brighton, Callahan ve Robinson, 2005).

8. Performansı kolay olanları değil, görevin özüne odaklanan puanlama gerektirir.

Sonuçta, eğitimci olarak sistemimiz için araştırmacılar tarafından oluşturulan standart testler ile otantik değerlendirme biçimleri arasındaki kutuplaşmalar bir kenara bırakılmalı ve öğrenci gelişimi için en uygun olan yöntemler şartlar da göz önünde bulundurularak denenmelidir. McEachron (2001), gereksiz kutuplaşmaları önlemenin yolunun bu testler sayesinde olabileceğini ve öğrenci davranışlarının gelişimini de bu testler sayesine anlayabileceğimizi belirtmiştir. Ayrıca McEachron (2001), standart testlerle otantik değerlendirme testleri birlikte ele alındığında yerel ve ulusal bağlamda eğitim ile ilgili bilgilerin elde edileceğini belirtmiştir.

2.3.1. Neden Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri?

Geleneksel test etme tekniklerinin ortaya çıkan bazı dezavantajları ve sakıncalarının sonucunda değerlendirme, bilgi ve öğretme teorileri için öğretmenlerin yollarındaki aşamalı bir değişikliktir ki öğrencilerde belirmiş olan bir değer biçmedir (Elharrar, 2006). Değerlendirme, eğitimin her kademesinde, öğretme-öğrenme sürecinde önemli bir unsur olmuştur. Değerlendirme bu süreçte yer alan planlama, öğretme, öğrenme basamaklarını tamamlayan son halka olarak görülmüştür (Türnüklü, 2001; Akt; Parmaksız ve Yanpar, 2006). Değerlendirme ve not verme etkinlikleri kimlerin sınıfı geçmeyi hak ettiğini, kimlerin hak etmediğini öncelik edinmekten çok, öğrencilerin kazandırılmak istenen niteliklere ne derece ulaştıklarını, yeterince ulaşamamışlarsa bunun nedenlerinin neler olabileceğini ve aksaklıkların nasıl giderilebileceğini ortaya koymak için yapılır (Yücel, 2007). Öğrenciler sınıf içinde verilmek istenen, yani kazanılması istenen bilgi, beceri ya da davranışı kazanabilmek için öğretmenin sunduğu değişik öğretme yöntemleri ve etkinliklerinden yararlanmaktadırlar. Öğrencilere öğrenmeleri için sunulan bu etkinliklerle birlikte, neleri kazandıklarını, neleri öğrendiklerini sergileyebilmeleri için farklı niteliklerde ölçme ve değerlendirme yöntemleri kullanılmalıdır. Maeroff (1991)'un belirttiği gibi; bilginin anlaşılmadan tekrarlanması yerine, anlamlı bir şekilde yapılandırılmasını gerektiren alternatif ölçme yöntemleri, öğrenciyi öğrenmeye motive eden ve düşünme becerilerini kullanmalarını gerektiren, öğrenme teorileri ile uyumlu olan ve öğrencileri gerçek hayata hazırlayan, sosyal ihtiyaçların karşılanmasına yardımcı olan bir değerlendirme yaklaşımıdır. Bu bakımdan alternatif değerlendirme yöntemleri, değerlendirmenin bir dizi test maddesine

verilen yanıttan daha geniş bir anlam taşıdığı ve farklı boyutlarda ele alınması gerektiği düşüncesinden hareketle ortaya çıkmıştır. Bu nedenle;

- Etkin öğrenme ortamları için değerlendirme konusundaki yenilikler, öğrenme ve değerlendirmenin iç içe geçtiği materyallerin kullanıldığı yapılara dönüşmesini gerekli kılar.
- Değerlendirme, sadece öğrencilere not vermek değil, öğrencilerin ilerleme aşamalarını ve tamamlamaları gereken eksiklikleri gösteren veya görmelerini sağlayan bir süreç olarak düşünülmelidir.
- Etkin öğrenme ortamlarıyla ilişkilendirilen değerlendirme yaklaşımlarını başarı temelli (edime dayalı) değerlendirme (performance-based assesment) yaklaşımları olarak ifade etmek mümkündür.
- Başarı temelli değerlendirme, yanıtların doğruluğunu tespit etmekle kalmayıp, yanıtlama aşamasındaki düşünme süreçlerinin niteliğini de belirlemeyi amaçlamaktadır.
- Bu tür değerlendirme, öğrencileri bildikleri üzerinde daha çok düşünmeye teşvik edebileceği gibi, öğretimin daha anlamlı ve yansıtıcı hale gelmesini de sağlayabilir (Yurdabakan, 2004).

Alternatif ve otantik değerlendirmenin temelini oluşturan bu yapılandırmacı yaklaşım, bilginin kavranması, analiz edilmesi, uygulaması ve değerlendirmesi gibi üst öğrenme düzeyleriyle ilgilenir. Bu bağlamda Pilcher'ın (2001) belirttiği gibi öğrencilerin öğrenirken ölçülmesi, ölçülürken de öğrenmeleri amaçlanmaktadır (Akt; Ogan-Bekiroğlu, tarihsiz, s.2). Kapasite olarak nitelendirdiğimiz ve öğrencinin sahip olduğu gerek bilişsel, gerek duyuşsal, gerekse devinişsel alandaki özellikler görülemediği için öğretmen yapmış olduğu birtakım etkinlik ve görevlendirmelerle çocuğun sahip olduğu bu özellikleri anlamaya çalışır. Öğrencinin sahip olduğu bilgi, beceri ve özellikleri sergilemesi bir nevi onun performansını göstermektedir. Öğrencinin sahip olduğu farklı nitelikteki performansını sergilemesi ve bu performansın değerlendirilip karara bağlanması söz konusudur. Öğrencilerin belirlenmek istenilen beceri ve kapasiteleri hakkında doğru ve güvenilir kararlar verebilmek için farklı niteliklerde ve türlerde sürekli ölçümler yapılmalıdır. Çünkü bir defa ya da iki, üç defa yapılan ölçümler, öğrencinin sahip olduğu performansı tam olarak yansıtamayabilir. Biliyoruz ki bazı öğrenciler sahip olduğu bilişsel, duyuşsal veya devinişsel alandaki performanslarını

yapılan değerlendirme ölçümleri ile sergileyememektedirler. Oysaki öğretim süresince yapılan ölçümlerle ki, bu birey tarafından bir sınav korkusu oluşturmadığı için, daha doğru sonuçlara ulaşılabilir. Shavelson ve Boxter'ın (1992) belirttikleri üzere öğrencinin gerçek kapasitesini öğretim boyunca yapılan sürekli ölçümler yansıtır (Akt; Ogan-Bekiroğlu, tarihsiz, s.2).

Neill (2001), biçimlendirilmiş içerik standartlarını karşılaştırmadıkları için standart testler etkisizdir ve bu test çeşitlerine güvenmek yalnızca basit bilgi ve anlayışa odaklanan öğretime kılavuzluk eder, demiştir (Akt; Zimbicki, 2007). Standart testlerle yapılan değerlendirmeler öğrencilerin sıkıntıya düşmelerine, sadece sınav için çalışmalara, verilen ipuçlarıyla ezberciliğe ve geçici bilgi öğrenmelerine neden olmaktadır. Kağıt-kalem değerlendirmenin geleneksel biçimleri öğrencileri sık sık bir başarısızlık hissi ile bırakır (Zimbicki, 2007). Bu bağlamda alternatif değerlendirme tekniklerinin standart testlere oranla daha kapsamlı ve bireysel sonuçlara ulaşma adına bilgi verdiği söylenebilir. Özellikle Amerika'da son on yıl içinde eğitim reformlarında alternatif değerlendirme oldukça önem arz etmiştir. Amerika'da yıllardır uygulanmaya çalışılan, kimilerince savunulan, kimilerince de eleştirilere uğrayan alternatif değerlendirme uygulamalarının ülkemizde de hem savunucuları olmuş hem de eleştirilere maruz kalmıştır. Geleneksel değerlendirmeler özellikle, Bloom'un Taksonomisi'ndeki bilginin daha düşük seviyelerine odaklandığı için sık sık eleştirilmiştir (Jacobsen, 2002; Akt; Zimbicki, 2007)). Bununla birlikte geleneksel değerlendirme sınırlı düşünmeye neden olur. Çünkü geleneksel değerlendirme genellikle bilgi sürecinin son adımındaki son aşamadır, öğrencilerin tamamından onların eksikliklerine bakmayarak taşınır (Zimbicki, 2007). Bunun tersi olarak alternatif değerlendirme soru sorma teknikleri, proje temelli görevler, öz-değerlendirme, ürün dosyaları, kontrol listeleri, performans temelli sonuçlar, dergiler, tartışmalar, taklitler, seyir defterleri, röportajlar, sözlü sınavlar, dereceli puanlama anahtarları, açık uçlu yaklaşımların diğer çeşitleri gibi bir çeşit metodu kullanmada öğrencileri değerlendirir (Zimbicki, 2007). Kreisman, Knoll ve Melchior (p. 114, 1995)'a göre; değerlendirmenin otantik biçimi ne öğretildiği, nasıl öğretildiği ve nasıl değerlendirildiğini birleştiren bir süreçte öğrencileri aktif bir şekilde gerektirir (Akt; Zimbicki, 2007).

Ürün kadar sürecin de değerlendirilmesini dikkate alan alternatif ölçme ve değerlendirmelerde öğrencilerin yüksek düzeydeki düşünceleri, problem çözme ve

yaratıcılıkları ön plana çıkarılır. Çoklu cevaplar, stratejiler ve oluşturulan süreç öğretmen tarafından değerlendirilir, onaylanır ve ödüllendirilir. Değerlendirmedeki bu değişiklikler birçok açıdan öğrencilerin öğrenme konusunda sorumluluk sahibi olmasını ve öğrendikleriyle gurur duymasını sağlayabilir (Bahar ve diğerleri, 2006).

Alternatif ölçme ve değerlendirmede verilen görevler de bu değerlendirme yaklaşımının amacına hizmet etmesi için önemlidir. Bu nedenle de alternatif değerlendirmeler bireyin kendini en iyi biçimde ortaya koymasına dayalı etkinliklerle donatılmalıdır. Verilen bir görevle birlikte öğrenci, çeşitli araştırmalar yapmalı, deneyler oluşturmalı, kendi bulguları ile araştırma sonuçlarını birleştirmeli, analiz etmeli, bulgularını en iyi biçimde yansıtacak biçimde sunmalı ve bilgilerini arkadaşlarıyla paylaşmalıdır. Bu nedenle de öğrenciye bu çalışmaları yaptıracak otantik görevler verilmelidir.

> Alternatif ölçme ve değerlendirmeler en iyi eğitici faaliyetler içinde kurulmuş olan meydan okumalar ve öncelikleri yansıtan görevlerin olduğu düzenlemeleri ile mevcut öğrenciler için girişimde bulunur: araştırmaları yöneltmek, evrakları ele almak ve yeniden elden geçirmek, yazmak; son bir olayın çekici, sözlü olarak analizini sağlamak; bir tartışma ya da karmaşık "geçek yaşam" görevinde diğerleri ile işbirliği yapmak ((Elharrar, 2006, 19).

Bir öğretmenin vereceği alternatif görevler için düşünceler farklı kaynaklardan gelebilir. Wiggins (1990) bu kaynakları şu şekilde sıralamıştır: bir metin, müfredat programı, güncel olaylar, edebiyat, sanatlar, kitapların referansları hatta genelgeler ve menülerin reklamını yapmak gibi günlük makaleler (Akt; Elharrar, 2006).

Alternatif ölçme ve değerlendirmelere olan yönelim, geleneksel değerlendirmelere olan eleştirilere bağlı olarak da gelişmiştir. Bu bağlamda geleneksel değerlendirmelerin;

- Ölçme araçlarının öğrenci başarısını gerçek dünyadan yalıtılmış bir şekilde, sınırlandırılmış zamanlarda ölçmesi ve öğrencilerin gerçek dünyaya ait problemleri çözmekte sorunlar yaşamasına neden olması,

- Ölçme araçlarının öğrencinin ne yapabileceğini gösterme konusunda yetersiz kalması,
- Ölçme araçlarının öğrenciye kaynaklara ulaşma ve araştırma yapma olanağı tanımaması,
- Değerlendirme sonuçlarının, öğretmenler tarafından öğrenme güçlüklerini belirleme ve öğrencilere dönüt sağlama amacına dönük etkin bir şekilde kullanılamaması ve ağırlıklı olarak not verme amacına yönelik olarak kullanılması,
- Öğretmenlerin ödevleri yeterince etkin kullanamamaları (Karaca, 2008) gibi ortaya koyduğu olumsuzluklar da alternatif değerlendirme yaklaşımının ne kadar gerekli olduğunu ortaya koymuştur.

2.3.2. Alternatif Ölçme ve Değerlendirmenin Genel Özellikleri

Elharrar (2006), alternatif değerlendirmenin genel özelliklerini şu şekilde sıralamaktadır: Bir cevabın seçiminden ziyade performanstaki önemin kullanımı, öğrenci yeteneklerini değerlendirmek için doğal (otantik) problemler ve kritik düşünme ve problem çözme kabiliyetinin değerlendirilmesi.

Bu özelliklerden;

- Performanstaki Vurgu-Önem: Alternatif değerlendirme öğrenen hatta değerlendirme yapılırken aktif katılımcılar öğrenciler için dinamik bir süreçtir. Bu süreç içinde öğrencilere verilen alternatif görevler, öğrencilerdeki performansını ortaya çıkarır. Burada değerlendirme normal olarak günlük etkinlik kursları esnasında dikkat çekmeden meydana gelir (Gardner, 1992; Perrenoud, 1998; Akt; Elharrar, 2006). Bir alternatif değerlendirme kaliteli bir ürün ya da performansı sergilemek için yeniklikçi bir tarzda olması gereken bilgi ve yargı içinde tamamlanmış bir meydan okumayı sunar. Alternatif değerlendirmeler öğrencinin belirli bir görevdeki eksikliklerini ya da iyi nitelikteki yanıtları, performansları ya da ürünü sergileyip sergilemeyeceği konusunda öğretmene bilgi verir. Burada öğrenciler karmaşık ve anlamlı görevlere yanıtlar inşa eden aktif katılımcılardır. Bu noktada en önemli husus, öğretmen süreç değerlendirmesi sırasında, öğrencilerin gerekli becerileri geliştirip geliştirmediklerini, en iyi stratejileri kullanıp kullanmadıklarını ya da problemlerin ya da önerilen görevlerin çözümünde yararlı

stratejilerin her çeşidini iyice öğrenip öğrenmediklerin saptamak için öğrencilerle işbirliği yaparak çalışırlar (Elharrar, 2006). Öğretmen, öğrencilerin kendi kendilerine yaptıkları değerlendirmeler ve gözlemleriyle kendi yargısını oluşturur. Böylece öğretmen, her bir öğrencinin zayıf ve güçlü yanlarını belirleyebilir ve öğrenci gelişimine yardım için gerekli düzeltmeleri yapabilir. Performans değerlendirmesinin kullanımı öğrenci performansını çeşitli yollarla pozitif olarak etkiler. Bu yollar (Eliot, 1995);

- Seçilen değerlendirme ödevlerinin öğretilen konularla açık bir biçimde ilişkili olması
- Performans değerlendirme ölçütlerinin, öğrenciler çalışmaya başlamadan önce onlarla paylaşılması
- Göreve başlamadan önce öğrencilerin, ulaşılması amaçlanan standartlar ve kabul edilebilir performanslar hakkında açık bir şekilde bilgilendirilmesi
- Öğrencilerin, kendi performanslarının değerlendirmelerini konusunda cesaretlendirilmesi
- Diğer öğrenci performanslarına ek olarak gelişmiş uygun standartlar ile karşılaştırarak öğrenci performanslarının standartlara uygun olarak yorumlanması (Akt; Szymanski Sunal ve Haas, 2005).

- Doğal (Otantik) Olarak Değerlendirme: Alternatif değerlendirmenin temeli doğal becerilere ve bu becerileri sergileyecek gerçek yaşam çevresinde öğrenci yeteneklerinin değerlendirilmesine odaklanır (Elharrar, 2006). Öğrenci okul ortamında, kendi yaşam çevresindeymiş gibi eğitim görür, verilen bütün otantik görevleri bu çevre çerçevesinde gerçekleştirmeye çalışır. Öğrenciye verilen bütün görevler gerçek hayattaki meydan okumaları gibidir. Çünkü otantik değerlendirme, öğrencilerin performansları için mevcut bilgiyi yaratıcı ve etkin bir şekilde kullanmak zorunda oldukları önemli sorular ya da değerli ve çekici problemleri içerir (Mueller, 2005). Eğitimci olarak biz öğretmenler, öğrencilerden mezun olduklarında sadece disiplinlerin içeriğini bilmelerini istememekteyiz. Biz, onlardan gerçek hayatta edindikleri bilgi ve becerileri kullanabilmelerini istiyoruz. Bu nedenle de okul ortamında öğrenciler otantik durumlarla ve değerlendirmelerle karşılaşmalı ve otantik eğitim yoluyla kazandıklarını otantik durumlarda uygulayabilmelidirler ve biz eğitimcilerin uyguladığımız değerlendirme elbette ki bunu göstermelidir.

Öğretmenler, alternatif değerlendirme görevlerinin gerçek yaşam bağlamını belirterek öğrencilerini sık sık grup ya da takım çalışmalarına teşvik ederler. Alternatif ölçme ve değerlendirmeler bireysel ya da gruplar halinde öğrencilerin ustalıklarını ve yeterliklerini sergilemeleri için öğrencilerin her birini standart testlerden daha çok istemektedir (Ascher, 1990; Akt; Elharrar, 2006).

- Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme: Alternatif ölçme ve değerlendirmenin diğer bir ayırd edici özelliği yüksek seviyede düşünme ve problem çözme becerilerinde odak olmasıdır (Gardner, 1992; Baker, O'Neil ve Linn, 1993; CRESST, 1993; Akt; Elharrar, 2006). Alternatif değerlendirmeler bilgi uygulamaları, kritik düşünme becerileri ve problem çözme yeterliliklerini değerlendirmeye odaklıdır.

Alternatif değerlendirme kullanımı; kendi kendileri için düşünme, kendi cevaplarını bulma (basit bir cevabı seçme yerine), bir problemi anlamalarının derinliğini gösterme, problemleri formülleştirme, çözümleri keşfetme, sonuçları yorumlama, kritik düşünme fırsatı sağlar ve öğrenciler değerlendirme içindeki yollarına çalışırlarken onları problem çözmeye teşvik eder (Pandey, 1990; Akt; Elharrar, 2006).

Alternatif ölçme ve değerlendirmenin genel özelliklerini özetleyecek olursak alternatif ölçme ve değerlendirme (MEB, 2005);

- Alternatif ölçme ve değerlendirme gerçek yaşamla ilişkili ve öğrenci merkezlidir.
- Alternatif ölçme ve değerlendirme; sınırlandırılmış, tek yanıtlı, çoktan seçmeli testler dışında kalan tüm sınıf değerlendirmelerini kapsar.
- Alternatif ölçme ve değerlendirme, öğrencinin bilgi ve becerilerini aynı biçimde okulun dışındaki gerçek dünyada da kullanabilmesi üzerine yoğunlaşmaktadır.
- Alternatif ölçme ve değerlendirme, öğrencilerin kendi öğrenme biçimlerini ve düşüncelerini analiz etmelerini sağlayarak, öğrencilere kendine dönük düşünmeyi, kendini değerlendirmeyi ve sorumluluk almayı öğretir.
- Alternatif ölçme ve değerlendirmede ürün kadar sürecin de değerlendirilmesini dikkate alınır.
- Alternatif ölçme ve değerlendirmede kısmi bilginin değerlendirilmesini sağlanır.
- Alternatif ölçme ve değerlendirmede öğrenciler kendi kendini değerlendirme, sınav saatleriyle sınırlandırılmaksızın daha geniş bir zaman diliminde çalışma ve

tekrar yapma, oluşturulan ölçütlere göre yeterlik derecelerini ortaya koyma olanaklarına sahip olurlar.

- Alternatif ölçme ve değerlendirmede öğrenciler işbirliği kurarak çalışmaya teşvik edilirler.
- Alternatif ölçme ve değerlendirmede öğretmen elde ettiği ölçüm sonuçlarını yorumlayarak yalnızca öğrencilerini değil, kendi öğretimini değerlendirir.

2.3.3. Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Yöntemlerini Kullanmanın Avantajları

Yapılan araştırmalara göre alternatif ölçme ve değerlendirmenin en büyük avantajlarından biri, bireysel farklılıklara, gelişimsel seviyelere, zeka farklılıklarına ve öğrenci biçimlerine duyarlı olmasıdır (Ysseldyke ve Olsen, 1999; Akt; Elharrar, 2006). Öğretmenler ve okul olanakları tam olarak hazırlandığı zaman alternatif değerlendirme etkinlikleri öğrencileri motive etmekte ve öğrencilerin okula olan tutumlarını olumlu yönde etkilemektedir. Bu olumlu motivasyon etkisi, öğrencilerin gelişimsel özellikleri dikkate alınırsa, geleneksel olmayan sınıflar belirlenip öğretmenler teşvik edilirse, öğrenciler birebir etkinlik içinde faal olurlarsa ve işbirliği ile öğrenme gerçekleştirilirse ve tabiî ki gerekli bilgisayar ve diğer araçlar temin edilirse ve bu yönde performans görevleri verilirse sağlanabilir.

Alternatif ölçme ve değerlendirmenin avantajlarını şu şekilde sıralanmaktadır;

- Alternatif değerlendirme içinde yer alan değerlendirme metotlarını değiştirmek farklı bilgi stilleriyle uygun olmaktadır ve belirli bir bağlamda uzmanlaşılmış ya da önceden öğrenilmiş şeyler, farklı bağlamlar içinde, onların ne bildikleri, nasıl öğrendikleri ve nasıl kullanabildiklerini göstermek için seçenekleri öğrencilere sağlamaktadır.
- Değerlendirmeler eğitimsel amaçlar ve deneyimlerin yegane bir düzenine sahip olan öğrenciler için yönetilebilir olmaktadır.
- Alternatif ölçme ve değerlendirme kullanımı bütün öğrencilere bilgi çevrelerini bireyleştirmede yardım eder.
- Öğretmenler cevapları sağlamak, problemleri çözmek, uyarıcıdan tepkiye karşılık vermek için onların yetenekleri içinde çok farklı olan bir öğrenci nüfusu ile alternatif değerlendirmeden yararlanabilir.

- Eğer uygun bir şekilde yapılır ve yönetilirse, alternatif değerlendirmeler çeşitli öğrenci bilgi stilleri, kültürel çevreleri ve ustalık seviyelerinin ihtiyaçlarıyla karşılaşabilir.
- Alternatif ölçme ve değerlendirme öğrenci performansının güçlü ve güçsüz yanlarının kullanılabilir ve teşhis edilebilir geribildirimini sağlayabilir. Bir alternatif değerlendirme metodu kullanımının değerlendirilmiş olmasından elde edilen öğrenci yararlarının, en avantajlı olanlarından biri yararlı ve devamlı geribildirim sağlamasıdır.
- Genellikle alternatif görevler içinde meşgul iken, öğrenciler kendi kendilerini izleme sürecini kullanmak için teşvik edilirler.
- Değerlendirme yalnızca performans denetimi için tasarlanmamıştır, bununla birlikte öğrencilerin gelecekteki başarılarını da geliştirir.
- Alternatif ölçme ve değerlendirmeler öğretmene, öğrenci yetenekleri ve ilerlemelerindeki girdileri sağlar. Ayrıca, öğrenci anlamalarında onların disiplin araçları kullanımında ve onların var olan yetenek seviyelerinde öğretmene zengin bilgi sağlar. Değerlendirmeler, uzun zamandır toplanmış çalışmaların gösterimleri için basit yanıtlardan öğrenci davranış çemberini gözlemek için öğretmene fırsat sağlar.
- Öğretmenler daha yüksek seviyedeki yeteneklerin geniş alanındaki öğrenci ilerlemeleri ve zorluklarının daha çok farkında olurlar. Alternatif değerlendirmeler kullanımda zorunlu olan öğretim tarzları ve içerik hakkında daha iyi kararlar vermek için ortaya çıkmıştır (Gardner, 1992; Herman, 1997; Akt; Elharrar, 2006).

Bununla birlikte, öğretmenlerce doğru kullanıldığında performans temelli değerlendirme gerçek dünya görevlerinde yer almak ve problem çözme becerilerini kullanmak için öğrencilere fırsatlar sağlar (Moon, 2005; Akt; Zmbicki, 2007). Bu, sınıf dışındaki yaşam için öğrencileri hazırlar, öylece eleştirel bir şekilde ve bağımsız olarak düşünmede geleneksel test formlarının sağlayamadığı öğretimle ilgili fikirler verir (Zibicki, 2007). Ayrıca Mintah (2003)'ın yaptığı çalışma sonrasında, öğrencilerin öz-gözlem, kontrol listesi, gösteri ve grup çalışmaları gibi değerlendirmenin alternatif biçimleri uygulandığı zaman daha yüksek öz-kavram, motivasyon ve başarıya sahip öğrenciler oldukları ortaya çıkmıştır (Akt; Zimbicki, 2007).

2.3.4. Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Yöntemlerini Kullanmanın Dezavantajları

Alternatif değerlendirmeler sayısız yararlar sunarken; birkaç problemi, kusurları ve olası meydan okumaları da beraberinde getirmektedir. Geleneksel testler doğru-yanlış cevapların objektif kavramlarının esasında puan verme olarak tanımlanırken; alternatif temelli değerlendirmeler sık sık insan yargılamaları gerektirmektedir (Elharrar, 2006). Öğretmen yargılamasına dayanan bir değerlendirme elbette ki objektif olmayacaktır. Çünkü öğrenci değerlendirmesinde bireyin kişisel fikirleri ön plan çıkmaktadır. Bu noktada Herman (1997), eğer bir değerlendirme bir öğretmen tarafından, değerlendirilen bir öğrencinin becerileri ve yetenekleri kadar öğretmenin kişisel özelliklerini ve önyargılarını yansıtırsa, değerlendirme öğrenci kabiliyetini iyi temsil etmeyeceğini belirmiştir (Akt; Elharrar, 2006). Bu nedenle de değerlendirmeler risk altında kalmaktadır. Çünkü öğretmenlerin ölçümleri öğrenci performanslarını etkilemiştir.

Doğru dürüst uygulanmadığı zaman, değerlendirmeler basmakalıp örnekler ya da problemlerin ortaya çıkışı ile sonuçlanabilir. Ayrıca alternatif değerlendirmeler, öğretmenlerce kişisel ön yargılarla değerlendirildiğinde, öğrenci performansı değerlendirmesi cins, ırk, önceki akademik başarı, disiplinle ilgili örnekler ya da öğrencinin sosyo-ekonomik geçmişi gibi konu dışı faktörler yüzünden etkilenmiş olabilir (Elharrar, 2006).

Alternatif ölçme ve değerlendirme uygulamalarına olan talepler, uygulanması gerekliliğine ilişkin baskılar ve getirdiği zorluklar düşünüldüğünde uygulanmada caydırıcı olabilmektedir. Çünkü alternatif değerlendirme uygulamada oldukça zaman gerektirmekte ve bu faktör maalesef okullardaki eğitimde engelleyici olarak öğretmenlerin ve öğrencilerin karşısına çıkmaktadır. Çünkü öğretmen verilen öğretim programı içine alternatif değerlendirme uygulamalarını yerleştirmektedir. Bu zaman faktörünün engelleyiciliğine öğretmenlerdeki bilgi eksiklikleri eklendiğinde uygulamalarda sorunlar yaşanmakta ya da verimli bir uygulama yapılamamaktadır. Bu konuda Stone (2001) yaptığı bir araştırma sonrasında öğretmenlerin, alternatif değerlendirme uygulamalarının zamanı çok tükettiğini ve sınıf içinde alternatif değerlendirmeyi yerine getirmede yeterli değerlendirmeleri yapmadıklarını ve bu değerlendirme çalışmalarını uygulamak için okulların çok fazla bütçe ayırmaları

gerektiğini belirtmiştir (Akt; Zimbicki, 2007). Ayrıca öğretmenler yeni değerlendirmeler ve bunların yönetimi hakkında bilgi sahibi olmak zorunda kalacaklardır. Çünkü öğretmenler görevleri nasıl geliştirdiklerini anlamak, fak etmek ve öğrenci çalışmalarını değerlendirmek için ölçütlere başvurmak durumunda kalacak, en sonunda da kavram ve eğitimsel bilgiyi geliştirmeye ihtiyaç duyacaklar ve öğretim ve değerlendirme uygulamalarını daha iyi ayarlamak ve iyice düşünmek, uygulamalarını değiştirmek zorunda kalacaklardır. Bu istekler ve profesyonel çabalar önemli ve anlamlı değerlerin her ikisini de temsil etmeyi gerektirmektedir ki bu durumlar alternatif değerlendirmenin kullanımını ve yapılabilirliğini caydırabilir (Elharrar, 2006).

Ayrıca alternatif ölçme ve değerlendirmelerin içerik ve asıl anlamındaki problemler, belli başlı akademik içerik kapsamlarını sınırladığı için, öğretmenlerin bilgi hakkında genelleme yapmalarında kabiliyetlerini de sınırlar. Wiggins (1990)'a göre öğretmenler değerlendirme görevlerini tamamlamak için baskı altında kalmaktadırlar ve belirli bir konu alanında öğrenci başarısının kesin sonucuna varmaya ihtiyaç duyulan görevlerin sayılarını sınırlandırma ile öğrenci kapasiteleri ve sonuçlarını yeterli bir şekilde değerlendirmede başarısız olabilmektedirler (Akt; Elharrar, 2006).

Alternatif ölçme ve değerlendirmeler ve bununla birlikte öğrencilere verilen performans görevlerinin otantik bir biçimde uygulanması için elbette ki tüm olanakların sağlanması gerekmektedir. En başta öğretmenler bu konu hakkında yeterli oranda bilgilenmeli, eğitilmelidirler. Ayrıca okul şartları, gerekli materyal ve araç-gereç bakımından tam olarak donatılmalı, sınıf mevcutları bu alternatif uygulamaları yapmak için az sayıda olmalı ve öğrencilere okulda sağlanan otantik ortamların yanında öğrencilerin kendi gerçek yaşamlarında araştırma ve ödevleri gerçekleştirme imkanları olmalıdır ki, sayılan tüm yararlarıyla birlikte alternatif değerlendirme etkinlikleri verimli bir biçimde uygulanabilsin.

2.3.5. Alternatif Ölçme ve Değerlendirmede Başarılı Olmanın Yolları

1. Eğitim programları, öğretim ve değerlendirme bağlantılı olmalıdır.
2. Eğer öğrencilerin önceden deneyimleri yoksa etkinlikleri yapabilmek için eğitim ve alıştırma yapılmalıdır.

3. Eğer öğretmenler yeni bir öğretme stratejisi ve değerlendirme teknikleri kullanıyorsa rubriği kullanmak için alıştırmaya ihtiyaçları vardır.
4. Örnek etkinliklerin esnek olması amaçlanmalıdır. Çünkü bu etkinlikler oluşturulup, gözden geçirilip ve diğer alan öğretmenlerince test edildiğinden, öğrencilerin gereksinimlerini karşılaması için bazı değişikliklere ihtiyaç duyabilir.
5. Benzer dersler ve üniteler için etkinlikler uyarlanabilir.
6. Etkinliklerin çoğunda öğrenciler için yazılı, sözlü veya dramatik sunumdaki talimatlar tekrarlanır. Ancak öğrenciler için en uygun olan performans türünü seçmek veya uyarlamak için özgür davranılmalıdır.
7. Alternatif değerlendirme etkinliklerinin objektif testlerin yerini almasına gerek yoktur. Objektif testler öğrencilerin farklı konulardaki bilgilerini ölçmek için etkin bir yoldur ve planlaması kolaydır. Her öğretmen objektif testler ile alternatif testler arasındaki uygun dengeyi sağlayabilmelidir.
8. Rubric değerlendirilirken bu derecelerin normal not sisteminde neye karşılık geldiği belirtilmelidir. Böylece hem öğrenciler hem de aileleri kolayca anlayabilir.
9. Alternatif değerlendirme etkinlikleri öğrenme ve öğretme tekniklerine uygun olmalıdır (Deniz, tarihsiz).

2.3.6. Alternatif (Otantik- Performans) Ölçme ve Değerlendirmeler ile Geleneksel Ölçme ve Değerlendirmelerin Karşılaştırılması

Değerlendirme boyutunun temelini oluşturan soru "**Ne kadar öğrenildiğini nasıl anlayacağız?**" şeklindedir. Bu soruya alınacak yanıtı, eski ve yeni programı karşılaştırarak ele almak oldukça mantıklı olacaktır. Okullarımızda geleneksel olarak yapılan ölçme ve değerlendirme etkinliklerindeki en temel amaç; öğrencilerin öğrenme sonunda hangi davranışları ne düzeyde kazandıklarını tespit etmektir. Günümüzde ölçme ve değerlendirmenin esas amacı ise; öğrencilere öğrenme ortamlarında destek vererek, sahip oldukları yeteneklerin yazılı, sözlü ve eylemsel olarak ortaya çıkarılmasını sağlamaktır (Çepni, 2007, 194).

Öğrencilerin gelişim sürecini, ölçme ve değerlendirme çalışmaları belirler. Bu amaçla 2005 programı ölçme ve değerlendirme süreci, öğrencilerde sınav kaygısı yaratmamayı amaç olarak kabul etmiştir. 1968 Programı ise bilgi temelli, sonuca önem veren bir sınav sistemi ile ölçme ve değerlendirme sistemini işletmektedir. 1968 programındaki çoktan seçmeli, tamamlamalı, eşleştirmeli, kısa yanıtlı, açık uçlu sorulardan oluşan sınavların yanında, 2005 programında süreç değerlendirmesi de ön plana çıkmaktadır. (Aslan 2005, s.40). Kısaca yeni programda değerlendirme öğrenci merkezli bir anlayışla uygulanmaktadır. Buna göre öğrenci merkezli değerlendirme, Türer'in (2005) yapmış olduğu öğrenci merkezli eğitim tanımından yola çıkarak; toplumsal bir varlık olarak öğrencinin ihtiyacı olana sahip olabilmesi için; öğrencinin ilgisinden, yaşantısından yola çıkan, öğrencinin kendi deneyimi yoluyla bilgiye ulaşabilmesini, bilgiyi kavramasını ve kullanmasını sağlamak amacıyla öğrencinin fizyolojik, psikolojik, zihinsel, cinsel ve kültürel özellikler gibi iç koşullarını göz önünde tutmayı ilke edinen eğitim öğretim sürecinde ve sonunda yapılan değerlendirmedir, şeklinde tanımlanabilir.

Brophy ve Alleman (1999)'a göre öğrenme durumunun amacı değerlendirmenin şekillerini ve zamanını belirler. Ayrıca bu amaç 10 tematik strend için yapılacak sosyal çalışmaların amaçlarının da nasıl değerlendirileceğini belirler (Akt; McEachron, 2001***).***

Alleman ve Brophy (1999), öğretmenler tarafından yapılmış testler ve quizler için alternatif değerlendirme araçları geliştirmeyi öneriyorlar. Bunun için de 5 genel prensipten bahsediyorlar:

1. Değerlendirme öğretim programının ayrılmaz bir parçasıdır.
2. Anlamlı bir değerlendirme amaç merkezli olmalıdır.
3. Değerlendirme seviyeye uygun, esnek ve ekonomik olmalıdır.
4. Değerlendirme öğrenen kişiye faydalı olmalı (öz yansıtma ve öz değerlendirme) ve kişiyi öğrenme performansı hakkında bilgilendirmelidir.
5. Değerlendirme sonuçları not edilmeli, öğrenme profili oluşturulmalıdır (İlerleme olmuş mu, ne kadar olmuş gibi bir profil çizilmeli) (Akt; McEachron 2001).

McMillian (1997) geleneksel ve yeni değerlendirme yaklaşımlarını kısaca şu şekilde karşılaştırmıştır.

Tablo 2.1. Öğrencinin Öğreniminin Ölçülmesinde ve Değerlendirilmesinde Yeni Yaklaşımlar (Aktaran; Ogan-Bekiroğlu, 2005).

Geleneksel Değerlendirme Yaklaşımı	**Yeni Değerlendirme Yaklaşımı**
Sonuca önem verme	Sürecin ölçülmesi
Bilginin hatırlanması	Bilginin uygulanması
Yazıya dayalı görevler	Otantik görevler
Tek bir doğru cevap	Birden fazla doğru cevap
Gizli ya da belirsiz ölçütler	Açık ve belirli ölçütler
Öğretimin sonunda	Öğretim sırasında
Çok az geribildirim	Yeterli ve zamanında geribildirim
Klasik sınavlar	Performansa dayalı ölçümler
Tek bir yöntemle ölçüm	Çoklu yöntemle ölçüm
Zaman zaman yapılan ölçümler	Sürekli ölçüm
Birbirinden ayrılmış-kopuk becerilerin ölçümü	Birbirini tamamlayan becerilerin ölçümü

Geleneksel ölçme ve değerlendirme yaklaşımında sonuç değerlendirmesi ön plandadır. Buna göre "Öğretim sonunda amaçlanan hedeflere ulaşıldı mı?", "Öğrenci kazanımları ne düzeyde gerçekleşti?" sorularına yanıt aranmakta ve öğrenmeyi değerlendirme söz konusu olup öğretimin bitiminde yapılmakta ve not verme sistemine dayanmaktadır. Yeni değerlendirme yaklaşımında ise süreç değerlendirmesi söz konusudur. Buna göre; "Öğrenmeyi (ya da programı ya da ürünü) nasıl geliştirebiliriz, arttırabiliriz?" sorusuna yanıt aramaktadır. Ayrıca öğrenme için değerlendirmeye dayalı olup, öğretim sürerken yapılmakta ve sürekli geribildirim verme ve alma esasına dayanmaktadır.

Geleneksel yaklaşımla yapılan değerlendirme uygulamalarının elbette ki yararları vardır. Geleneksel değerlendirme en başta öğrencilere not verme ve yerleştirme için gereklidir. Öğretmen ve okul için ölçülebilirlik sağlar, öğretimsel yöntemlerin değerlendirilmesi için araçtır ve öğrenciyi ders materyaline yönlendirir. Geleneksel değerlendirmenin bu avantajlarının yanında; notlara aşırı güvenme eğilimine yol açabilmesi, yüksek önemi nedeniyle kopyayı körükleyebilmesi, hataların düzeltilmesi için geribildirim sağlamaması ve "testlerin öğretilmesi" sonucunu doğurma gibi

dezavantajları da vardır. Bununla birlikte sürece dayalı yeni değerlendirme yaklaşımlarının; kavramsal hataların belirlenmesine imkan vermesi, öğretimin etkinliğini arttırmak için veri sağlaması, öğrenmeyi iyileştirmek için geribildirime imkan vermesi, sonuçlarının doğası nedeniyle kopyaya yol açmaması gibi avantajlarının yanında öğrencileri motive etmede güçlüklerin yaşanabilmesi, etkili geribildirimin çok fazla zaman alması, değerlendirme işleminin süreklilik gerektirmesi ve kalabalık sınıflar için uygun olmaması gibi dezavantajları vardır. Ayrıca geleneksel değerlendirme yaklaşımlarıyla 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 alternatif değerlendirme yaklaşımlarında öne çıkan beceriler; okuduğunu anlama, kritik etme, yorumlama, bilgi toplama, analiz etme ve bir sonuca varma, grafik ya da tablo halinde verilen bilgilerden 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.

Kısaca ölçme ve değerlendirme öğretim programının ayrılmaz bir parçasıdır. Değerlendirme ders dışı ya da ders sonu bir işlem olarak uygulanmamalıdır. Amaç, öğrencileri gerçek yaşama hazırlamak ve onları yaşam mücadelelerini tek başlarına yapabilecekleri konuma getirmek olmalıdır.

Alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımında öğretmen geleneksel yöntemde olduğu gibi öğrencinin öğrenmesini bir kalem ve bir test kağıdı gibi araçlarla değil de 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, portfolio dosyası oluşturma, çeşitli performans değerlendirme ölçeklerini kullanma, problem çözme ve tartışma gibi çoklu değerlendirme yöntemleri ile belirleniyor.

2.3.7. Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri

Alternatif ölçme ve değerlendirmeyi savunanların birçoğu, öğrenci performanslarının değerlendirilmesinde ve karara varılmasında en etkili yolun alternatif

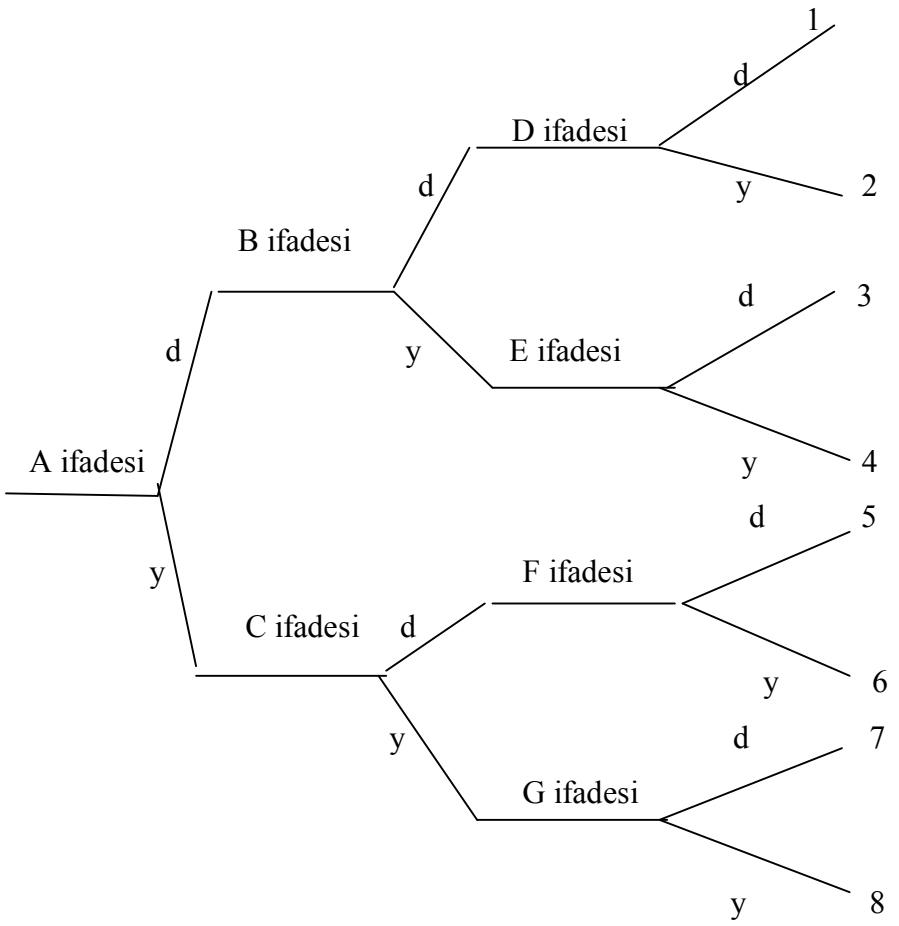
değerlendirme yöntemleri olduğunu belirtmektedirler. Karşılaşılan birtakım dezavantajlarına rağmen alternatif değerlendirmeler, amacına uygun bir biçimde ve bütün olanaklar sağlandığı taktirde öğrenci performanslarının ölçümünde vazgeçilmez yöntemler olabilmektedirler. Sınıfta değişik ölçme ve değerlendirme 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 arttırdığı (Bahar ve diğerleri, 2006) ortaya çıkmaktadır. Bu bölümde alternatif ölçme ve değerlendirme kapsamına giren yöntemler ele alınacaktır.

Yapılan literatür taramasına göre alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini şu şekilde sıralayabiliriz:

1. Tanılayıcı Dallanmış Ağaç
2. Yapılandırılmış Grid
3. Kelime İlişkilendirme
4. Rubrikler (Dereceli Puanlama Anahtarı)
5. Portfolyo (Ürün Dosyası)
6. Proje
7. Performans Ödevleri
8. Görüşme Tekniği
9. Kavram Haritaları
10. Gözlem
11. Öğrenci Değerlendirmeleri (Öz Değerlendirme, Akran Değerlendirmesi, Grup değerlendirmesi)
12. Gözlem
13. Sözlü Sunum
14. Balık Kılçığı Tekniği
15. Sergiler
16. Gösteriler
17. Yazılı Değerlendirmeler (İnci, 2002, Yurdabakan, 2004; Bahar ve diğerleri, 2006; Karagöz ve diğerleri, 2006; Tunç, Karademir, Agalday, Merdeşe, Talo, Koçakoğlu ve Kaya 2007; Zimbicki, 2007).

2.3.7.1. Tanılayıcı Dallanmış Ağaç

Tanılayıcı dallanmış ağaç tekniğinde birbiri ile bağlantılı D/Y (Doğru/Yanlış) tipindeki sorular bulunmaktadır. D/Y şeklindeki her bir sorunun yanıtı kendinden sonra gelen sorunun yanıtını etkilemekte ya da belirlemektedir. Şekil 2'de bu tekniğin temel yapısı gösterilmektedir (Johnstone ve diğerleri, 1986; Bahar, 2001; Akt; Bahar ve diğerleri, 2006).



Şekil 2.1. TDA (Tanılayıcı Dallanmış Ağaç) Tekniğinin Yapısı (Bahar ve diğerleri, 2006)

"Şekil 2'de görüldüğü gibi her öğrenciye bir A ifadesi sunulur ve bu ifadenin doğru mu yoksa yanlış mı olduğunu belirtmesi istenir. Öğrenci tarafından verilen yanıt "doğru" şeklinde ise, bu yanıtla ilişkili B ifadesi verilir; fakat öğrencinin verdiği yanıt "yanlış ise, verdiği yanıtla ilişkili bir C ifadesi

> verilir. Bu süreç B ifadesinden, ya D ya da E ifadesine doğru veya C ifadesinden F veya G ifadesine doğru devam eder (Bahar ve diğerleri, 2006). Bu süreçte B ifadesini "doğru" şekilde yanıtlayan öğrenciye verdiği yanıtla ilişkili D ifadesi verilirken; "yanlış" yanıtı veren öğrenciye bu yanıtla ilgili E ifadesi verilir. C sürecinde bulunan öğrenci de bu ifadeye "doğru" şeklinde yanıt verirse öğrenciye F ifadesi; "yanlış" şeklinde ifade verirse G ifadesi sunulur. Süreç içinde her bir öğrenci önceki kararlarıyla ilgili üç tane ifade konusunda karar verir (Bahar ve diğerleri, 2006, 57)."

Tanılayıcı dallanmış ağaç tekniğinin puanlanması ve yorumlanması. Şekil 2'de görüldüğü gibi her biri öğrencinin izlediği farklı yolları gösteren sekiz çıkış noktası elde edilir. İzlenen yollar dikkate alınarak puanlama süreci başlatılır. Örneğin öğrencinin 5. çıkış noktasına geldiğini düşünürsek A ifadesi için "Yanlış" kararını, C ifadesi için "Doğru" kararının ve F ifadesi için "Doğru" kararını verdiğini düşünebiliriz. Farz edelim ki "en iyi" çıkış 4 ve bu durumda çıkış 4 en iyi notu alır. Çıkış 3 ise iki doğru ve bir yanlış karar için puan alır. Diğer tüm çıkışlara da kısmi puan verilebilir. 5. ve 8. çıkışa gelen öğrencilere de A ifadesine yanlış cevap vermesine rağmen diğer ifadelere verdikleri her doğru cevap için puan verilir. Ayrıca öğrencinin izlediği yol takip edilebildiğinden her çıkış her öğrenci için tanılayıcı bir mesaj taşır (Bahar ve diğerleri, 2006, 57-58).

Tanılayıcı dallanmış ağaç tekniğinin avantajları. Bahar ve diğerleri (2006), Tanılayıcı Dallanmış Ağaç tekniğinin avantajlarını şu şekilde belirtmişlerdir:

> ''Tanılayıcı Dallanmış Ağaç tekniğinin etkili bir öğrenme ve öğretme sürecinde önemli bir rol oynayabilir. Çünkü bu teknikte öğrencinin kafasındaki bilgi ağındaki yanlış bağlantılar, yanlış stratejiler ve sonuçta yanlış olan bilgi ortaya çıkartılabilir. Ayrıca bu teknik elle olduğu kadar bilgisayar ortamında da uygulanabilir ve her çatallaşan soru daha da geliştirilebilir. Verilen doğru/yanlış kararları sırasında, öğrenci daha önce yanlış bir karar verdiğinin farkına varabilir ve bu nedenle geri dönmesine ve verdiği kararları geri almasına imkan tanınması gerekebilir. Bu bilgisayar tarafından kolayca yapılabilir ve bir öğrenci verdiği bazı kararları geri almış dahi olsa, öğrenci hangi sırayla hangi kararları verdiğini veya hangilerini

geri aldığını görebilir ve ne tür bir yardıma ihtiyaç duyduğunu tespit edebilir (60)''

2.3.7.2. Yapılandırılmış Grid

Yapılandırılmış Grid, anlamlı öğrenmeyi ölçmeyi sağlaması, öğrencinin bilişsel yapısındaki kavram yanılgılarını ve bilgi ağındaki eksiklik ve aksaklıkları ortaya koyması açısından önemli bir ölçme değerlendirme tekniğidir (Johnstone ve diğerleri, 2000; Akt; Tunç ve diğerleri, 2007). Yapılandırılmış Grid tekniği uygulanırken; yaşa ve seviyeye bağlı olarak dokuz ya da iki kutucuktan oluşan aşağıdaki gibi bir tablo hazırlanır.

Tablo 2.2. Grid Tekniğinin Genel Yapısı (Tunç ve diğerleri, 2007)

1	**2**	**3**
4	**5**	**6**
7	**8**	**9**

Öğrencilere konuyla ilgili değişik sorular verilir. Öğrencilerden;

- Her sorunun cevabı için uygun kutucukları bulmaları,
- Bu kutucuk numaralarını mantıksal veya işlevsel sıraya göre dizmeleri istenir.

Her iki adım için farklı bir puanlama sistemi kullanılır. İlk adımda her sorunun cevabı için uygun kutucukların bulunması aşamasında aşağıdaki formül uygulanır.

C1= Öğrenci tarafından doğru seçilen kutucuk sayısı
C2= Toplam kutucu sayısı
C3= Öğrenci tarafından yanlış seçilen kutucuk sayısı
C4= Toplam yanlış kutucuk sayısı

C1 / C2 - C3 / C4

Bu formüle göre öğrencilerin puanları +1, 0, -1 arasında değişir. Bu puanı 10 üzerinden değerlendirmek için önce negatifliği ortadan kaldırmak amacıyla +1

ile toplanır, elde edilen puan 5 ile çarpılır. (Not; Yapılandırılmış gridin, sorulan soru ile ilgili doğru karelerinin sayısı yanlış karelerden çok fazla ise bu formül ile değerlendirme isabetli olmayabilir. Böyle durumlarda bütüncül değerlendirme yoluna gidilmelidir). İkinci adımda öğrencilerden seçtiği soru ile ilgili numaraları mantıksal veya işlevsel sıraya koymaları istenir. Öğrencilerin verdiği cevap konu hakkındaki eksik veya yanlış bilgilerini ortaya çıkararak bilişsel yapıdaki aksaklıkları gösterir. Bu teknikte öğrencilerin konuyu bilmeden soruyu doğru cevaplamaları yani tahminde bulunmaları hemen hemen imkansızdır. Hem doğru kutucukların seçimi hem de bunların mantıksal sıraya dizilmesi konuyu çok iyi bilmeyi ve anlamayı gerektirir (Tunç ve diğerleri, 2007).

Yapılandırılmış grid örnek etkinliği (Tunç ve diğerleri, 2007). Aşağıdaki numaralandırılmış kutucuklarda çeşitli hayvan isimleri verilmiştir. Tabloya göre verilen soruları kutucuk numaralarını kullanarak cevaplayınız.

1 Örümcek	**2** Balina	**3** Kelebek
4 Yengeç	**5** Sazan	**6** Yılan
7 Kartal	**8** Solucan	**9** Kurbağa

1. Yukarıdaki kutucuklardan hangisi/hangileri omurgalı hayvanlar sınıfına dahil canlıları içerir?
2. Birinci soruda seçtiğiniz hayvanları balık-sürüngen-kurbağa-kuş-memeli doğrultusunda sıralayınız.
3. Yukarıdaki kutucuklardan hangisi omurgasız hayvanlar sınıfına dahil olan canlıları içerir?

Etkinliğin değerlendirilmesi:

1.soru için seçilmesi gereken doğru kutucuklar: 2.5.6.7.9

1. soru için yanlış kutucuklar ise: 1.3.4.8

Örneğin bir öğrenci bu soruyu tam olarak cevaplayarak 5 doğru ve 0 yanlış kutucuk seçti. Yukarıda verilen formül kullanılarak; 5/5 – 0/4= sonucuna 1 eklenerek;
1+1=2 bulunur ve sonuç 5 ile çarpılarak
5*2=10 bulunur.

Örneğin; başka bir öğrenci bu soru için 3 doğru ve 2 yanlış kutucuk seçti. Yukarıda verilen formül kullanılarak;
3/5 – 2/4 = sonucuna 1 eklenerek

0,10+1=1,10 bulunur ve sonuç 5 ile çarpılarak

5* (1,10)= 5,50 veya bulunan sonucu yuvarlatırsak 6 bulunur.

2.soru için doğru cevap: 5,6,9,7 ve 2

Soru 1: 5 numara 6'dan önce mi? Cevap evet ise art arda mı geliyor?

Soru 2: 6 numara 9'dan önce mi? Cevap evet ise art arda mı geliyor?

Soru 3: 9 numara 7'den önce mi? Cevap evet ise art arda mı geliyor?

Soru 4: 7 numara 2'den önce mi? Cevap evet ise art arda mı geliyor?

Örneğin bir öğrenci bu soru için 6,5,9,7 ve 2 şeklinde cevap versin.

Yukarıdaki soruları sorarak bu cevabı değerlendirirsek,

Soru 1- Hayır/ -

Soru 2- Evet/Hayır

Soru 3- Evet/Evet

Soru 4- Evet/Evet

Her "Evet" cevabı için "1" puan, her "Hayır" cevabı için "0" puan ile değerlendirildiği için bu öğrenci 8 üzerinden 5 puan almıştır.

3. sorunun değerlendirilmesi 1i soruda olduğu gibidir.

Yapılandırılmış grid tekniğinin avantajları.

- Bu teknik ile hazırlanmış sorularda kutucukların içerisine kelimeler, kavramlar, resimler, sayılar, eşitlikler, tanımlar veya formüller konulabilir.
- Kutucukların içeriğinin değiştirilebilmesi hem görsel hem de analitik düşünebilme olanağı sağlar.
- Bu teknikte öğrencilerin konuyu bilmeden soruyu doğru cevaplama yani tahmin veya şansa bağlı olarak yapması hemen hemen imkansızdır.
- Hem doğru kutucukların seçimi hem de bunların mantıksal sıraya dizilmesi konuyu çok iyi bilmeyi ve anlamayı gerektirir.
- Yanlış seçilen kutucuklardan öğrencilerin konu hakkındaki eksik veya yanlış bilgilerini ortaya çıkarır, bilişsel yapıdaki aksaklıkları gösterir.
- Kısmi bilginin değerlendirilmesi bile söz konusudur. Öğrenci her seçtiği doğru kutucuk için puan alır. Tek doğru cevap ve tam puan olayı yoktur.
- Çoktan seçmeli testlerin aksine doğru olmayan bilgiler sorulmaz yani kutucuklardaki her bilgi bir soru için gerekli cevap olmayabilir ama diğer bir soru için mutlaka cevap teşkil eder.
- Yapılandırılmış girid tekniği çok kısa bir zaman diliminde uygulanabilir. Öğrenciler bu tekniği evde veya okulda bilgi seviyelerini yoklamak amacıyla kullanabilirler (Bahar ve diğerleri, 2006).

Yapılandırılmış grid tekniğinin sınırlılıkları.

- Bu tekniğin hazırlanması başlangıçta öğretmenler için biraz zahmetli olabilir.

2.3.7.3. Kelime İlişkilendirme

Öğrencinin bilişsel yapısını ve bu yapıdaki kavramlar arasındaki bağları, yani bilgi ağını gözler önüne serebilen, uzun dönemli hafızadaki kavramlar arasındaki ilişkilerin yeterli olup olmadığını veya anlamlı olup olmadığını tespit edebilmemize yarayan tekniklerden birisi de kelime ilişkilendirme testleridir (Bahar ve diğerleri, 2006).

Bu teknikte belli bir süre içerisinde, (çoğunlukla 30 saniye) bir anahtar kavramın akla getirdiği diğer kavramlar cevap olarak verilir. Hafızadan herhangi bir anahtar kavrama verilen sıralı cevabı bilişsel yapıdaki kavramlar arasında bağlantıları ortaya koyduğu ve anlamsal yakınlık gösterdiği farz edilir. Anlamsal yakınlık etkisine göre anlamsal bellekte iki kavram birbirine mesafe açısından ne kadar yakın ise o kadar sıkı ilişkidedir ve hatırlama esnasında da zihinsel araştırma daha çabuk olacağından her iki kavramla ilgili cevap daha hızlı olacaktır (Ashcraft, 1994; Akt; Bahar ve diğerleri, 2006).

Kelime ilişkilendirme: Uygulama yöntemi. Öğretmen, kelime ilişkilendirme testini uygulamak için öncelikle belirlenen konuya yönelik en önemli kavramları belirler ve bu kavramlara yönelik uygulamanın nasıl yapılacağını açıklayan bir yönerge kağıdı ile örnek bir kelime ilişkilendirme kağıdı verilir. Arkasına belirlediği en önemli kavramı yansıtan ve öğrencinin o kavrama yönelik aklına gelebilecek olan, birbiriyle ilişkili başka kavramları karşısına yazması istenir. Öğrencilerin bu anahtar kavramın çağrıştırdığı diğer kelimeleri 30 saniye, ya da öğrenci seviyesine göre uzatılarak, içinde (Bahar ve diğerleri, 2006) yazmaları istenir. Öğrenciye verilen anahtar kavram kağıda on defa alt alta yazılmış şekildedir. Çünkü kelime ilişkilendirme testinde amaç, öğrencinin verilen anahtar kelimenin çağrıştırdığı kelimeleri yazmasını sağlamaktır. Eğer anahtar kelime on defa yazılmamış olsa öğrenci, çağrışım olan kelimelerin çağrıştırdığı kelimeleri yazar. Oysaki anahtar kavram on defa yazılarak, öğrencinin o kavramı görüp, o kavramın çağrıştırdığı kelimeyi yazması sağlanmaktadır.

Kelime İlişkilendirme: Değerlendirme.

- Öğrencilerin her anahtar kelimeye verdikleri cevap kelimelerin sayısı ve niteliği,
- Anahtar kelimelere verilen cevap kelimeleri arasındaki örtüşme ve yakınlık (İlişki katsayısı),
- Zihin haritası (Tanılama amaçlı).

Kelime İlişkilendirme Tekniğinin Avantajları.

- Hem ölçme hem değerlendirme hem de tanı amaçlı kullanılabilir.
- Hazırlanması çok kolay ve çok kısa bir zamanda (5 dakika gibi) uygulanabilir.
- Bireylere olduğu kadar büyük gruplara da uygulanabilir.
- Tüm derslerde kullanılabilme esnekliği vardır.
- Öğrencilerin bilişsel yapısındaki kavramlar arsında ilişkileri ortaya koyar ve öğrencilerin ne bildiği ve ne öğrendiği arasında farkı anlayabilmesini sağlar. Bu özelliği ile metakognitif bir araç olarak düşünülebilir.
- Görsel hafızaya da hitap eden kavram ağı haritaları ile desteklenmesi anlamlı öğrenmeyi kolaylaştıran bir faktör olarak karşımıza çıkar (Bahar ve diğerleri, 2006).

Kelime İlişkilendirme Tekniğinin Sınırlılıkları.

- Tanı amaçlı kullanılmasında frekans tablolarının hazırlanması zaman alıcıdır.
- Üst düzey düşünme becerilerinin ölçülmesinde zayıf kalabilir (Bahar ve diğerleri, 2006).

2.3.7.4. Dereceli Puanlama Anahtarı (Rubrikler)

Alternatif değerlendirme teknikleri ya hep ya hiç kuralını ölçüt almaz (Bahar ve diğerleri, 2006). Öğrencilerin orta seviyelerdeki başarıları, yani başarısız ile başarılı arasındaki performanslarını de dikkate alır. Bu nedenle de alternatif değerlendirmeler öğrenci üzerinde başarılı olmazsan olmaz, baskısını kaldırır. Öğrencilerin başarılı ve tam başarısız arasındaki performanslarının belirlenmesi için de puanlama ölçekleri kullanılır. Ayrıca öğrencilerin güçlü ve zayıf oldukları alanları belirlemek, bir ders konusuna yönelik bilgi seviyesini, kavrama durumunu ortaya çıkarmak amacıyla da kullanılabilir. Dereceleme ölçeği, öğrencinin çalışmalarını ölçmek ve performansın değişen boyutlarını dikkate alarak puanlamak amacıyla kullanılan puanlama yönergesidir. Rubrik değerlendirmesi, geleneksel olan ve harfi harfine yapılan puanlamadan çok, daha doğruluk, kesinlik ve duyarlılık içeren ve öğrenci performanslarını tanımlayan bir çalışmayı yansıtır (Welton ve Mallan, 1999). Saygı (2002)'nın yaptığı tanıma göre ise

derecelendirme puanlama anahtarı, bireylerin algılayış biçimi ile başka bireylerin nitelik ve davranışları hakkında gözlem sonuçlarını ya da kanılarını farklı dereceler içinde saptanmasına olanak veren bir ölçme aracıdır. Bu metotla bireyi tanıyan bir kişi onu çeşitli özellikleri bakımından derecelendirir. Yani öğrencinin performansını tanımlayan ve farklı seviyedeki performansı belirli ölçütlerle ölçmeye yarayan bir puanlama yönergesidir. Welton ve Mallan (1999), rubriklerin tanısal bir alet olarak öğretmene yardım edeceğini, ancak basit bir dereceleme aracı olmadığını belirtmiştir.

Dereceleme ölçeği, öğrenciye beklentileri ve kendi kendini değerlendirme kriterlerini gösteren bir bildirge formudur. Başka bir ifadeyle dereceleme ölçeği, değerlendirmeleri ya da etkinlikleri puanlarken takip etmek için bir rehberdir. Derecelendirme ölçekleri yapılacak her türlü gözlemler sonucunda bireyin kendi kendini değerlendirmesi ya da bireyin başka kişiler tarafından derecelendirilmesi olarak kullanılabilmektedir. Öğretmenler, öğrencilerin kılık kıyafet düzeni, başarılıkları, arkadaşlarıyla ve diğer insanlarla olan ilişkileri, sınıf içi tutumları, temizlik özellikleri, ilgi ve merakları gibi çeşitli özellikleri açısından iyi, orta, kötü, çok kötü şeklindeki ifadelere denk gelecek şekilde veya daha fazla derecelik bir ölçek kullanarak öğrencilerini derecelendirebilirler. Öğretmenler öğrencilerinin nasıl değerlendirileceğini diğer arkadaşlarıyla birlikte çalışarak ve ortak kararlar alarak yaptıklarında değerlendirme sürecinde daha az çelişki olacak ve öğrencilere güçlü ve zayıf yanları daha açık bir şekilde verilmiş olacaktır (Zimbicki, 2007). Rubrikler öğretimin ilgi odağını ve öğretmenin beklentilerini açıklamakta kişiye yardım eder. Andrade, öğretim vermeden öce, öğretim sırasında ve sonrasında rubriklerin kullanılmasının sayısız yararları olduğunu belirtmiştir.

Değerlendirmede derecelendirme ölçeği kullanmanın yararları farklı araştırmacıların görüşleri ile aşağıda belirtilmiştir:

- Öğrencilerin basit bilgi yeterliklerini, mantıklı düşünmelerini ve altı farkı seviyedeki iletişimlerini ölçme fırsatı verir.
- Öğretmene analiz ederek, her bir öğrencinin güçlü ve zayıf yanlarını saptama imkanı verir.
- Öğrencilere önceden bir rubrik verilmesi ve daha sonra öğretmen-öğrenci görüşmesi için temel olarak kullanılması, öğrencilerin nerelerde problemlerle

karşılaştığını ve ek eğitim için temel olarak nerelerde yardım edilebileceğine hizmet eder.

- Rubrik ile öğrencilerin, değerlendirmeyi ödül veya ceza olarak değil, anlama ve kavrama kaynağı olarak görmesini sağlanmaktadır.
- Öğrenci performansını, kontrol listesi ya da oranlama ölçeğinden daha hızlı puanlandırma imkanı verir ve hazırlanması daha kısa bir zaman alır.
- Öğretmen öğrencinin, öğrenci arkadaşının, öğrenci öğretmenin, veli öğretmenin, veli öğrencinin vs. duyuşsal özelliklerini betimleyebileceği gibi performansını da değerlendirme imkanı verir.
- Hedefin değerlendirilmesinde ve performansın önemli noktalarında dikkatlerin toplanmasına yardımcı olur.
- Performansın düzeyi hakkında öğrenciye özel geribildirimler verir.
- Her bir öğrencinin gelişim düzeyini izlemede yardımcı olur.
- Öğretmenleri amaçları yönünde yönlendirir, öğretmenin bilgi amaçlarını açıklamak, bu amaçlarının adresleri için öğretim tasarlamak, öğrencilere amaçları açıklamak, öğrencinin amaçlar yönünde ilerlemesinde geri dönütlerle yol göstermek ve karşılanan amaçlar için basamak dönemleri içinde son ürünleri yargılamak için fırsatlar verir.
- Öğrencilerin ve ödevin amacını anlamada ve çalışmalarını onun üzerine odaklamalarına yardımcı olur.
- Öğretmenin öğrencileri için daha çok bilgi verici geri bildirim vermede öğretmene yardımcı olur.
- Yönetilebilir bir yapı içinde bireyselleştirilmiş, yapıcı eleştiri yazısı sağlamak için öğretmene imkan verir.
- Öğrenciler, rubricteki bilgileri kullanarak yapılan çalışmaları daha iyi anlayabilmekte ve ne yapmaları gerektiğini daha iyi bilmekteler.
- Öğretmenlerin bir etkinlikte ne yapılırsa mükemmel ve ne yapılırsa çok kötü şeklinde yargılara varmalarını kolaylaştırır. Bu yolla, öğrencilerin mükemmele ulaşmaları için onlara yardım edebilecek planlar yapmalarını sağlar.
- Öğrencilere mükemmel performansın neyi kapsadığını ve buna paralel olarak kendi performanslarını nasıl değerlendirebileceklerini açıklar.
- Öğrencileri değerlendirmek için kullanılan işlemleri belgeler.
- Öğretmen ve öğrenci için yeterliliklerinin tanımını verir.

- Öğrenciler dereceli puanlama anahtarı kullandıkça ürettikleri ürünün sorumluluğunu daha fazla duyarlar.
- Öğretmenlerin puanlama için harcadıkları zamanın azalmasına katkıda bulunur.
- Öğretmenin, öğrenci çalışmalarını değerlendirmelerini basitleştirir.
- Öğrencilere bir ödevi tamamlarken kendi performanslarını değerlendirebilecekleri ölçütler sağlar.
- Ölçeklerde belirlenen ölçütlerin velilere bildirilmesi, çocuklarına yardımcı olmalarını, velilere kolaylık sağlar.
- Daha objektif ve tutarlı ölçmeye izin verir.
- Öğretmenler öğrenci çalışmalarının nasıl değerlendirileceğini ve onlardan ne beklendiğini açıkça görür.
- Öğrenciler kendi performansında kullanılacak ölçüt hakkında bilgi sahibi olurlar.
- Eğitimde ulaşılması istenen hedeflere ne kadar ulaşıldığına ilişkin bilgi edinilmesine yardımcı olur.
    - Gelişmeye ölçmek ve belgelemek için ölçütler sağlar. (Welton ve Mallan, 1999; Shepard, 2000; Ogan Bekiroğlu, 2004; Andrade, 2005; Karagöz ve diğerleri, 2006; Erkuş, 2006; Çepni, 2007; Yılmaz ve diğerleri, 2007; Zimbicki, 2007; Bıçak, 2008).

Kısaca dereceli puanlama anahtarı (rubrik); öğretme hedeflerinin açık ve net olarak belirlenmesini ve bunların ortaya konulmasını sağlar, öğrencilere bu hedeflerin doğru bir şekilde aktarılmasına yardım eder, beklentilere uygun çalışma, aktivite ve proje hazırlanmasına rehberlik eder, öğrenciye kendi gelişimini takip etme imkânı verir, daha objektif puanlamaya müsaade eder, daha ayrıntılı ve bireysel geri bildirim çalışması yapılmasını sağlar, öğretmenlerin belirli zamanlarda kriterlerini açıklamalarına imkan verir, öğrencilerin, çalışmalarının nasıl değerlendirileceğini ve ne beklendiğini açıkça görmelerini sağlar, öğrenci kendi performansında kullanılacak kriter hakkında bilgi sahibi olduğundan ilerleyebilir, gerçek ve kalıcı öğrenme gerçekleşir, başarıyı arttırır, öğrencinin çalışmalarına yön vermesini sağlar, eksikliklerin neler olduğunu ve bu eksiklikleri giderme yollarını göstererek eğitimin etkisine ilişkin dönüt vermede yardımcı olur, gelişmeyi ölçmek ve belgelemek için ölçütler sağlar, kavrama, yorumlama, ilişkilendirme ve analiz etme zihinsel becerilerini geliştirir, velilerin çocuklarıyla ilgili beklentilerden haberdar olmalarını ve buna göre önlem alabilme fırsatı verir.

Sayısız avantajlarının yanında dereceli puanlama anahtarının birtakım sınırlılıkları vardır. Bu sınırlılıklar şu şekilde belirtilmiştir:

- Rubrikler tamamen öz ve açıklayıcı değildir.
- Öğrenciler rubrikleri ve onların kullanımını anlamak için yardıma ihtiyaç duyarlar.
- Öğretmen, rubrikleri öğrencilere dağıttığında onların önceden bildiklerini düşünerek dağıtıyor ve bu da öğrencilerin daha az motivasyonla, karamsar bir şekilde çalışmalarına neden oluyor.
- Rubrikler iyi bir öğretimin yerine geçmez.
- Öğrenciler bir rubrikte başlangıçta iyi değillerdir.
- Rubrikler ne final notlarını temsil etmek ne de kaçırılan öğretim fırsatlarını belirlemek için kullanılmaz.
- Öğrencileri, bazen güçlü ve zayıf yönlerine aldırış etmeyen bir pozisyona sokabiliyor.
- Güvenilirlik, adalet ve geçerlilik gibi önemli meseleler zamana bırakılmaz ve iyi kullanılmazsa rubriklerin iyi yanları daha kötü bir duruma gider.
- Rubriklerin öğretmenler ve öğrenciler tarafından etkili kullanımı planlama, geniş bir zaman ve etkin bir uygulama ister (Andrade, 2005; Zimbicki, 2007).

Rubrikler;

- Sözlü sunumların
- Yazılı sunumların,
- Poster çalışmalarının,
- Projelerin,
- Sınıf içi grup çalışmalarının,
- Laboratuar etkinliklerinin,
- Ünite ve ders kazanımlarının değerlendirilmesi gibi pek çok alanda kullanılmaktadır (Doğanay, 2006).

Dereceli Puanlama Anahtarının Oluşturulması ve Geliştirilmesi. Dereceli puanlama anahtarı (rubrik), öğrencinin herhangi bir çalışması için geliştirilmiş

ölçütleri içeren ve kazanımlar ile ölçütler arasında tutarlılık gösteren bir araçtır. En iyi dereceli puanlama anahtarı, öğretmenin kendi öğrencilerinin özelliklerine ve kazanımlara göre kendisinin hazırladığıdır. Bu nedenle de dereceli puanlama anahtarının gelişim aşamalarını, hazırlanırken nelere dikkat edilmesi gerektiği öğretmen tarafından bilinmeli ve hazırlanmalıdır. Rubrik oluşturmak için öğretmenler her şeyden önce öğretecekleri içeriğin özünü ve genel amaçlarını çok iyi bilmelidirler. Öğrencilerden bu amaçlar doğrultusunda kazanılması gerekenler nelerdir, hangi düzeydedir, bunları çok iyi belirlemelidirler. Farris (2001)'in dediği gibi; rubric yaratmak için öğretmenler önce öğretilenlerin genel amaçlarını bilmeli, öğrencilerin bu amaçları ve içeriği anlamalarını göstermeleri için beklenilen davranışları belirlemelidirler. Bir rubrik belirlenirken önce neler değerlendirilecekse ilgili maddeler belirlenir ve bu maddeler en yüksek koşuldan en düşük koşula doğru sıralanır. Rubric değerlendirmeyi oluştururken iki faktör önemlidir Farris, 2001, s.69,71). Birinci faktör; rubrik'in basit tutulmasıdır. Bir rubrik ne kadar karışıksa öğretmen için değerlendirmesi ve değerlendirmeyi istikrarlı yapması zorlaşır. Bu yüzden değerlendirme kriterleri mâkul olmalıdır. Rubrik düzenlerken düşünülmesi gereken ikinci faktör ise; sadece bütünsel ölçümler düşünüp, anlamsız ve verimsiz dönütler vermektir.

Çepni (2007), dereceli puanlama anahtarı geliştirirken dikkat edilmesi gereken hususları şu şekilde belirtmiştir.

1. Gözlemlenmesi ve değerlendirilmesi istenen öğrenci davranışları belirlenir.
2. Değerlendirilecek anahtar davranışların boyutları belirlenir. Eğer değerlendirme görevi çok karmaşık ise, davranışın birkaç boyutu değerlendirmeye alınır.
3. Değerlendirilecek davranışların somut örnekleri geliştirilir.
4. Ne tür bir rubrik kullanılacağına karar verilir (Holistik veya analitik, genelleyici veya özel veya bunların birleşiminden oluşan).
5. Mükemmelliğin standartları veya kriterleri geliştirilir.
6. Kimin (öğretmen, öğrenci, dışarıdan bir uzman, kendi kendine veya akranların) puanlamayı yapacağına karar verilir.
7. Puanlamaya katılan değerlendirme sistemindeki tüm katılımcıların (aileler, öğretmenler, öğrenciler) rubriklerden aynı şeyi anlamaları sağlanır.

Dereceli puanlama anahtarının çeşitleri. Dereceli puanlama anahtarı (rubrik) genellikle iki türlü oluşturulmaktadır. Analitik rubrik süreç değerlendirilmesi kapsamında kullanılırken, bütüncül (holistik) rubrik ise sonuç değerlendirilmesi kapsamında kullanılmaktadır. Farris (2001)'e göre dereceleme ölçekleri yani rubricler bütünlük içerisinde değerlendirilen bilgileri birleştirmeye çalışır. Örneğin; değerlendirme birçok noktadan oluşur; fakat bu noktalar ayrı ayrı değil bütünlük içerisinde değerlendirilir. Bir de analitik değerlendirme vardır. Burada değerlendirilecek olan şeyi oluşturan her unsur ayrı ayrı değerlendirilir. Dahası, rubric değerlendirmede klasik kalem-kağıt sınavlarından farklı olarak birçok amaç esas alınarak değerlendirme yapılır.

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 yanlılık 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.Tablo 3'te analitik rubrik örneği verilmiştir.

Bütüncül rubrik; öğretmenin genel süreci veya ürünü bir bütün olarak parçalarını dikkate almadan puanlamasını içerir. Bütüncül rubrik öğretmen öğrencinin cevabının toplam olarak değerlendirmek istediğinde kullanılır. Bütüncül rubrik, genellikle yazma ve diğer yaratıcı veya sanatsal çalışmalar için kullanılmaktadır (Çepni, 2007). Bütüncül rubrik ürün ve sürecin tamamına odaklanır. Analitik puanlamada yapıldığı gibi sonuca ulaşmak için aşılan 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 değerlendirmeleri belirlenen

göstergelere göre basit bir şekilde oranlanır. Tablo 4'te bütüncül rubrik örneği verilmiştir.

Örnek: Sosyal bilgiler dersine verilen bir performans görevi için analitik rubrik örneği aşağıda sunulmuştur. Bu görevde amaç; çevresindeki bir yerin krokisini çizerek, çizdiği krokide kullandığı sembolleri açıklayan bir bölüm oluşturma, yönleri kullanarak krokide bir yol tarif etmedir.

Tablo 2.3. Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Analitik Bir Rubrik Örneği

Dereceli Puanlama Anahtarı

Kroki Çizme	3 Puan	Okulunun çevresindeki en az 10 binayı da içine alan doğru bir kroki çizmiştir.
	2 Puan	Okul çevresindeki doğal ve beşeri unsurlardan bir kaçını içine alan bir kroki çizmiştir.
	1 Puan	Okul çevresini gösteren doğru bir kroki çizmemiştir.
Krokideki şekillerin ve şemaların anlamını açıklayan bir bölüm oluşturma	3 Puan	Krokideki her şeklin ne anlama geldiğini açıklayan bir bölüm oluşturmuştur.
	2 Puan	Krokideki bazı şekillerin ne anlama geldiğini açıklayan bir bölüm oluşturmuştur.
	1 Puan	Krokideki şekillerin anlamı doğru açıklanmamıştır.
Yönleri kullanarak bir yer tarif etme	3 Puan	Yönleri doğru kullanarak kroki üzerinde bir okul, pazar yeri, tiyatro vb. yerini tarif etmiştir.
	2 Puan	Yönleri kullanarak bir okul, pazar yeri, tiyatro vb. yerini tarif etmiş ama önemli hataları vardır.
	1 Puan	Yönleri doğru kullanarak bir okul, Pazar yeri, tiyatro vb. yeri tarif etmiş fakat tamamen hatalıdır.

Değerlendirme: 3-İyi 2- Orta 1- Zayıf

Örnek: Sosyal bilgiler dersinde verilen bir performans görevi için bütüncül rubrik örneği aşağıda sunulmuştur. Bu görevde amaç; sözlü tarih yöntemiyle aile tarihi yazmadır.

Tablo 2.4. Sosyal Bilgiler Dersi İçin Bütüncül Rubrik Örneği (Tekerek ve diğerleri, 2007)

DERECELİ PUANLAMA ANAHTARI (RUBRİK)

PUAN	ÖLÇÜTLER
4	Ailesinin geçmişini öğrenmek için büyüklerinden yardım alarak uygun sorular hazırlamıştır. Aile geçmişine ait fotoğraflarla çalışmasını desteklemiştir. Türkçe yazım kurallarına uygun hale getirerek rapor halinde sunmuştur.
3	Ailesinin geçmişini öğrenmek için büyüklerinden yardım alarak sorular hazırlamıştır. Aile geçmişine ait fotoğraflarla çalışmasını desteklemiştir. Ancak çalışmasını Türkçe yazım kurallarına uygun hale getirerek raporunu sunmamıştır.
2	Ailesinin geçmişini öğrenmek için büyüklerinden yardım alarak uygun sorular hazırlamıştır. Çalışmasını fotoğraflarla zenginleştirmiştir. Ancak sorular ve fotoğraflar tam olarak amaca hizmet etmemektedir. Çalışmasını Türkçe yazım kurallarına uygun halde rapor halinde sunmamıştır.
1	Ailesinin geçmişini öğrenmek için sorular hazırlamıştır. Sorular amaca uygun değildir. Çalışması fotoğraflarla desteklenmemiş, çalışmasını Türkçe yazım kurallarına uygun olarak rapor haline getirememiştir.

4-Çok iyi 3- İyi 2-Orta 1- Zayıf

Dereceli puanlama anahtarı (rubrik)'nın puanlanması. Rubrikler değerlendirmede kullanılan yöntemler ve içeriğe bağlı olarak, öğrencilerin güçlü ve güçsüz yanları hakkında bilgi üretmek için tasarlanır. Her bir rubrik puanlamasının gelişimi,

değerlendirme için tasarlanan otantik değerlendirmeyi içeren standartlar veya nesnellikler ve amaçların tekrar gözden geçirilmesi ile başlar. Değerlendirmenin amaçları tekrar gözden geçirildikten sonra performans öğeleri değerlendirme için tanımlanır. Her bir çalışma alanı için her bir puan noktası belirlenerek özellikler ve ölçütler tanımlanır. Bu puan noktaları, çıraklıktan uzmanlığa kadar olan performans seviyelerine çevrilir. Bu yöntem her bir çalışma alanı için tekrarlanarak değerlendirme yapılmış olur. (Moon ve diğerleri, 2005).

Analitik ve bütüncül rubrik farklı niteliklerde oluşturulduğu için puanlamaları da farklılık göstermektedir. Analitik rubrikte her bir ölçüt için öğrencinin aldığı puanlar ayrı ayrı olduğu için, alınan bu puanlar toplanır ve yüzde ortalama değeri hesaplanır. Örneğin; 4 ölçütten ve 4 düzeyden oluşan bir rubrikte öğrenci 4. ölçüt için 3, 3. ölçüt için 4, 2. ölçüt için 2 ve 1. ölçüt için 3 puan almış olsun. Öğrencinin aldığı puanlar toplanır (3+4+2+3=12). Bu rubrikte alınabilecek en yüksek puan 16'dır ve öğrenci 16 puanlık bir rubrikte 12 puan almıştır. Bu puanı yüzdeye çevrildiğinde ise öğrenci 75 puan almış olacaktır. Bütüncül rubrikte ise ölçütte belirtilen ifadeler konunun herhangi bir boyutuna odaklanmadan olayın geneli hakkında bir yargıya varmak amacında olduğu için (Çepni, 2007) öğrenci direkt bir puan alacaktır. Örneğin 4 ölçütlü bir bütüncül rubrikte öğrenci ya 1, ya2, ya 3 ya da 4 puan alacaktır. Burada öğretmen isterse yüzde hesabı da yapabilir. Diyelim ki öğrenci 3 puan aldı. Bu öğrencinin yüzdelik olarak alacağı not 75 olacaktır.

2.3.7.5. Portfolyo (Ürün Dosyası)

Alternatif değerlendirme ailesi içinde yer alan en iyi değerlendirme çeşitlerinden biri de portfolyo değerlendirmesidir. Portfolyo değerlendirmesi, öğrenci çalışma kağıtları, ürün dosyaları, ya da koleksiyon değerlendirmesi şeklinde kullanılan genel bir terimdir (Warman, 2002). Erkuş (2006)'a göre portfolyo (öğrenci ürün dosyası), bir veya birkaç ders için, öğrencinin kendisi tarafından belirlenen hedefler doğrultusunda, yaptığı uygulamalar ve diğer çalışmalar arasından seçtiği çalışmaların toplandığı ve öğrencinin kendi gelişimini, öğretmen ve velinin ise öğrencinin gelişimini izlemesine ve değerlendirmesine olanak sağlayan dosyadır.

Ürün dosyalarında öğrenciler belirli düzen ve sistem içinde öğretim süresinde yaptıkları çalışmaları koyarlar. Öğrencilerin yaptıkları çalışmalar, bir koleksiyon gibi toplanır. Portfolyo oluştururken çocuklar yaptıkları çalışmalar içerisinden analiz yapıp en çok beğendiklerini koyabilecekleri gibi bütün çalışmalarını da koyabilmektedirler. Çünkü portfolyo yalnızca en iyi çalışmaların koyulduğu bir dosya değildir. Farris (2001)'in dediği gibi; portfolyo sadece öğrencinin iyi çalışmalarının bir dosyada tutulması değildir. Kötü olan çalışmaları da portfolyo dosyasında olmalı ki bireyin gelişme gösterip göstermediğini anlayalım. Ancak portfolyo değerlendirmesi amaçlıysa, öğrencinin sadece en iyi çalışmaları tutulabilir.

Portfolyolar; toparlayıcı, ilişkili ve belirli bir zaman periyodunda olduğu için birbiriyle ilişkili olmayan test ve quizlerden elde edilen anlık görüntülere karşı öğrenme sürecini sinema filmi gibi gösterir, özel bir alandaki performans ve gayretlerin tanımlanmasında çok yardımcı olur (Parmaksız, 2004). Ürün dosyası bir müşteri gibi konu araştırma durumlarında davranılacak bir profesyonel bilgi için bütün yöntemleri izler. Bu durumda öğrenciler aslında kendi kendilerinin müşterileridir, çünkü ürün dosyası onların tezlerini esas olmaktadır ((Svinicki, 2004). Ürün dosyası ile öğretmenler, öğrencilerinin, öğrenme ortamlarındaki çabalarını, gelişimlerini, ortaya koydukları başarıları sistemli bir biçimde inceleyebilmektedir. Burada temel amaç; öğrencinin yaptığı işin zaman içinde niteliğinin ve kapsamının ne şekilde geliştiğini izlemek, geleneksel öğretim ve değerlendirme yaklaşımının dışına çıkarak öğrenmede bütünleştiricilik, çoklu zeka kuramı, proje tabanlı öğretim ve bilimsel süreç becerileri gibi yaklaşımlara paralel yeni bir değerlendirme yaklaşımı geliştirmektir (Çepni, 2007). Portfolyo değerlendirme sürecinde öğretmenler, öğrencilerinin sahip oldukları becerileri, zeka türlerini, ilgilerini belirleyebilir; üst düzey düşünme ve uygulama becerileri vererek onların kendi kendilerini değerlendirme becerisi kazandırabilir; grup içinde çalışma ve grup sorumlulukları alarak birlikte çalışma ruhuna sahip olmasını sağlayabilir ve düşünme becerilerini geliştirerek daha yaratıcı olmalarına onları teşvik edebilir.

Ürün dosyası değerlendirmeleri gerçek değerlendirmeleri içerir. Ürün dosyası sadece yazılı materyallerden oluşmaz, aynı zamanda kaset, CD gibi materyalleri de içerebilir. Bu nedenle de ürün dosyası hem gerçek değerlendirme hem de standart testleri de içerebilir. Portfolyo değerlendirmesinde birey başkalarıyla kıyaslanarak değil de kendisinin bir önceki performansına göre değerlendirilir (Farris, 2001). Bu bakımdan

öğrenciler arasında oluşabilecek olumsuz ilişkiler önlenmiş olacaktır. Ayrıca birey bir önceki performansı ile kendini değerlendirip kendi kendinin farkında olarak gelişimin ilerletebilmektedir.

Portfolyo değerlendirmesinin sağlıklı olması için iyi bir düzenleme, mantıklı ve net bir sıralama olmalıdır. Yani genel amaç, içerik ve değerlendirme arasındaki ilişki belirgin olmalıdır. Ayrıca öğretmen portfolyo kullanımındaki amacını çok iyi bilmeli, değerlendirme kriterlerini de ona göre net bir biçimde ifade edebilmelidir.

Portfolyonun genel amaçları.

- Öğrenci gelişimini izleyebilmek,
- Öğrencideki öz disiplin ve sorumluluk bilincini geliştirmek ve kendi kendini değerlendirme becerisine ulaşmasını sağlamak,
- Öğrencinin gerçekte ve öğrendiğinin açık resmini çizebilmek,
- Müfredata bağlı olarak yapılan yazılı ve sözlü değerlendirmelerin dışına çıkıp, alternatif ölçme-değerlendirme yöntemleri geliştirmek,
- Gelecekteki öğretmenlerine bilgi sunmak,
- Öğrencinin gelişimini daha sağlıklı izleyebilmek,
- Öğrencilerin yeteneklerini sergilemek, ilgi ve ihtiyaçlarını belirlemek,
- Öğrencinin gerçekte ne öğrendiğini ortaya koymak,
- Öğrencilerin diğer arkadaşlarının yaptığı portfolyoları izleyip, yardımcı olarak gelecekteki takım çalışmasına zemin hazırlamaktır (İnci, 2002).

Portfolyo ile öğrenciler kendi başarılarını izleyebilir. Bu sayede de güdüleyici özelliktedir. Ayrıca çalışmalar arasındaki ilişkileri açıklayabildikleri, onları bir bütün olarak değerlendirebildikleri için sentez kabiliyetlerini de arttırırlar. Öğrenciler bu becerilerini kullanarak yapmış oldukları çalışmalar hakkında değerlendirme yapabilmektedirler. Kendilerinin başarıları hakkında yargıya varıp ona göre çalışmalarını yönlendirebilmektedirler. Portfolyo değerlendirmesinin en önemli özelliklerinden biri, portfolyo hazırlarken öğrenciler organize etme ve sentez yapma kabiliyetlerini kullanarak ne kadar başarılı olduklarını ve ne kadar öğrendiklerini en iyi

şekilde göstermeye çalışmalarını ve öğrencinin "kendi yansıması"nı sağlamasıdır; ayrıca öğrenci portfolyoya koymak için neden o materyali seçtiğini ve seçme kriterlerini anlattığı için, okuyucu öğrencinin nasıl ve ne kadar öğrendiği hakkında bilgi sahibi olmaktadır (Ogan Bekiroğlu, 2004).

Portfolyo kullanmanın avantajları farklı araştırmacıların görüşleri ile aşağıda belirtilmiştir:

- Ürün dosyaları bir öğrencinin zaman içindeki gelişimi ile ilgili olan bilginin biriktirilmesi için izin verir.
- Öğrenci gelişiminin nispeten tamamının kaydı için öğretmenlere ve diğer eğitimcilere imkan verir.
- Portfolyo değerlendirme öğrencinin gelişimine dair genel resmi ortaya çıkarır.
- Ürün dosyası öğrenciye, yeteneklerin çeşidinden daha fazla beceriyi açıklar. Öğrenciler nasıl puan kazanmış olacağına ilişkin ölçütler ve ürün dosyasının içermiş olduğu çalışmanın seçiminde gerekli öz becerileri doğrudan öğrenir. Bu da öğrencilerin, bireysel amaçları belirlemek ve elde etmede plan geliştirmek için öğrencilere fırsatlar sağlar.
- Ürün dosyası zaman içindeki bilginin ilerleyişini kaydeder. Bu teknik öğrenme yolları, amaçları, öğrenci hünerlerinin gösterir, öğrencinin yaşa ve sınıfı konusundaki beklentilere bağlı olarak öğrencideki ilerlemeyi gösterir.
- Öğrenci kendi gelişimini kendi görür. Bu yüzden motivasyon arttırıcıdır.
- Öğrenmeye yapıcı ve pozitif bir etki sağlamaktadır.
- Öğrencinin günlük davranışlarını örneklerle açıklar.
- Öğrencinin zaman içindeki gelişim ve öğrenimlerini örneklerle açıklar.
- Öğretmen-öğrenci arasındaki ilişkiyi büyük ölçüde kuvvetlendirir.
- Öğrenci düşüncesi ve kişisel değerlendirmesini ilerletir.
- Ürün dosyasının gelişimi ve yapısı ile ilgili kararların oluşturulması hakkında öğrenciye olanak sağlar.
- Öğrencilere, zayıf ve kuvvetli yönlerini görmelerine yardım eder.

- Öğrencilerin başarı ve başarısızlıklarını performans ile daha iyi ilişkilendirebilmelerini ve amaç ve hedeflerini belirlemelerini kolaylaştırır.
- Hem ürünün hem de sürecin değerlendirilmesine fırsat verir; böylece öğrenme ve değerlendirmenin uygumu sağlanır.
- Öğrenciye öğrendiğinden sorumlu olma konusunda cesaretlendirir, böylece öğrencilerin öğrenme ve değerlendirme sürecinde daha fazla rol aldıkları hissini kuvvetlendirir; hayat boyu gerekli becerilerin gelişimine yardımcı olur.
- Öğretmenlerin günlük test sonuçları ile boğuşma yükünü azaltır.
- Değerlendirmenin çok yönlü formları ile düşünme becerisi ve bütüncül anlamayı ölçmeyi olası kılmaktadır.
- Öğrencilerin bağımsız birer düşünür olmaya teşvik eder ve var olan becerilerini geliştirme yolunda kendilerine olan güvenlerinin artmasını sağlar.
- Öğrencilere süreç içerisinde kendi bilgisi ve yapmış olduğu çalışmalar hakkında düşüncelerini yansıtır.
- Öğrencinin kendi öğrenmesini izlemesini ve kendini değerlendirebilme yeteneği kazanmasına yardımcı olur.
- Öğretmen-veli-öğrenci arasındaki ilişkilerin gelişimini sağlar.
- Öğrencilerin kendi kendilerine öğrenmelerini sağlar.
- Öğrencilerin değerlendirme sürecinde aktif rol alarak, kendi değerlendirmelerinde sorumluluk almalarını sağlar.
- Öğrencilere bir işi tamamlamada farklı yöntemler kazandırır (ön yazı yazma, gözden geçirme, son raporu hazırlayıp sunma vb.).
- Süreç değerlendirmesi yapıldığı için, öğrenci ile öğretmen birlikte çalışarak hem dersin hedeflerinin gerçekleşme durumunu hem de dersin işlenme şeklini sürekli gözden geçirme şansı bulurlar.
- Öğrenci, öğretmen, aile ve konuyla ilgisi olan diğer kişilerin öğrencilerin öğrenmesi hakkında fikirleri paylaşmaları için ortam oluşturur.
- Öğrenciye planlı ve titiz çalışma alışkanlığı kazandırır.

- Özellikle öğrenci tarafından beğenilip seçilen çalışmaları içerdiğinden, olumsuzdan çok olumluya vurgu yaparak, öğrencinin benlik saygısının gelişmesine katkıda bulunur.
- Öğrencinin kendi gelişimini, veli ve öğretmenin ise öğrenci gelişimini izlemesine olanak sağlar.
- Öğrencinin önüne koyduğu hedefleri denetlettirerek, kendilik algısının olumlu yönde gelişmesine ve öğrencinin iç görü kazanmasına katkıda bulunur.
- Öğrencinin ilgi ve yeteneklerine yönelik olarak güçlü yanlarının ortaya çıkmasını sağlayarak, sonraki eğitim yaşantısına yön verir.
- Özellikle ailelerin de sürece ve değerlendirmeye katılması sağlanarak, onların çocuklarına sağlıklı bir bakış açısı geliştirmelerine hizmet eder.
- Öğrencinin sorumluluk bilincini geliştirir.
- Öğrencinin yarattığı ürünlerden doğan ve öğrenmede çok önemli olan içsel pekiştirmeyi sağlar.
- Öğrencinin gelişim sürecini izleyip değerlendirmenin yanında, bitmiş ürünlerin de değerlendirilmesiyle öğrenci hakkında karar vermesini sağlar (McEachron, 2001; Farr, 2001; Ogan Bekiroğlu, 2004; Pratt, 2005; Elharrar, 2006; Erkuş, 2006; Bahar ve diğerleri, 2006; Çepni, 2007; Zimbicki, 2007).

Portfolyo değerlendirmesinin belirtilen faydalarının yanında uygulamada birtakım sınırlılıkları da vardır. Diğer alternatif değerlendirme tekniklerinde olduğu gibi portfolyo değerlendirmesinin en önemli sınırlılığı öğretmen ölçütleri hazırlama ve bu ölçütlere göre değerlendirmeleri yapma açısından çok fazla zaman gerektirmesidir.

Yapılan literatür taramasından sonra ortaya çıkan diğer sınırlılıkları şöyledir:

- Portfolyodaki çalışmaların puanlanmasında dikkat edilmezse düşük verimliliğe sebep olabilir; öğrencilerin portfolyolarına koyacakları çalışmalar onların performansı hakkında genelleme yapabilme olasılığını düşürebilir (McMillian, 1997; Akt; Ogan Bekiroğlu, 2004).
- Çok kalabalık sınıflarda öğretmenin yükünü arttırabilir; sınıfta tutulması gerektiği için yer problemi olabilir (Ogan Bekiroğlu, 2004).

- Çok zahmet gerektirmektedir, uzun zaman almaktadır, süreç boyunca toplanan verilerin dosyalanması ve değerlendirilmesi sürecinde objektif kriterlerin kullanılmasını gerektirmektedir. Ayrıca daha önce test edilmiş ölçeklerin geliştirilmemiş olması durumunda toplanan verilerin analizi çok zor ve hatta imkansız olabilmektedir. Bununla birlikte, portfolyoyu kullanmak ve bu yöntemden yararlanmak , sabır etmek, tecrübe, öğrencileri tanılama bilgisi, veli-öğrenci-öğretmen iletişimini sağlama becerini ve dosyalaması da bir düzen ve istek istemektedir, bunu sağlamak de oldukça zordur (Çepni, 2007).
- Diğer ölçme tekniklerine göre içeriğine karar vermek zordur. Çoktan seçmeli testlere göre daha öznel ve güvenilirliği daha düşüktür. Öğrencinin geleneksel ölme ve değerlendirme teknikleriyle ölçülmeye çalışılan hatırlama temeline dayalı davranışlara ne düzeyde sahip olduğunu ölçme konusunda yetersizdir. Öğretmenlere planlama ve zaman konusunda problemler taşıdığı için bir yük konumundadır. Portfolyo dosyalarının saklanma sorunu da vardır. Ayrıca öğrencinin portfolyo uygulamaları çerçevesinde sınıf dışında ürettiği ürünlerin, öğrencinin kendisi tarafından yapılıp yapılmadığı konusunda problemler çıkabilir (Bahar ve diğerleri, 2006).

Portfolyo değerlendirmelerinin hem öğrenci hem de öğretmen açısından avantajları şu şekilde özetleyebiliriz.

Portfolyo değerlendirmenin öğrenci açısından avantajları.

- Bir sınav kağıdı üzerindeki öğrenci başarısını değerlendirmek yerine bir öğretim süreci içerisinde öğrencinin gelişimini takip etmeyi mümkün kılar.

- Bir öğrenme süreci içerisinde öğrencinin harcadığı zamanı, çalışmalarını, performansını, müsveddelerini, eksikliklerini ve düzeltmelerini ayrıntılı bir şekilde gösterir.

- Öğrencinin müsveddeden, karalamalara ve düzeltmeye kadar çalışmasının her bölümünün önemli olduğunu ve birbiriyle ilişkili olduğunu fark etmesini sağlar.

- Bir öğrenme ünitesi içerisindeki bir çok adımdan sonra öğrencideki gelişmeleri gösterir.

- Öğrenci en iyi yaptığı çalışmaları bireysel gelişim dosyasına koymayı ve çalışmaları ile iftihar etmeyi, çalışma için daha fazla sorumluluk almayı öğrenir.
- Öğrencinin kendi çalışmalarını değerlendirmesine rehberlik eder.
- Öğrencinin yaratıcılığını geliştirmede daha bilinçli olmasını sağlar.

Portfolyo değerlendirmenin öğretmen açısından avantajları.

- Öğretmenin öğrenme-öğretme süreci içerisinde her bir öğrencinin, gelişimleri ile ilgili müsvedde, karalama, düzeltme ve sonuca giden performansını içeren geniş bir kaydının elinde olmasını sağlar.
- Öğretmenler arasında öğretim materyallerinin ve tekniklerinin paylaşımına katkıda bulunur.
- Başka sınıflardaki öğrencilerin çalışmalarını incelerken, öğretimle ilgili fikirlerini geliştirme olanağı bulur.
- Bir öğrencinin bir bütün olarak gelişim aşamalarını izleme fırsatını elde eder.

Portfolyolarda yapılan araştırma neticesinde bulundurulacakları şu şekilde belirtebiliriz;

- Dosyanın başında öğrencinin kimlik bilgileri, öğretim yılı, ders isimleri gibi bilgileri içeren bir kapak sayfası,
- Öğrencinin ulaşması istenilen öğrenim hedefleri,
- Dosyanın hangi sayısında hangi çalışmanın olduğunu gösteren içindekilere bölümü,
- Öğrencinin seçtiği ürünlerin seçilme gerekçesi ve ürünün içeriği,
- Öğrencinin dersi almadan önceki bilgi beceri, tutumlarını gösteren tanıtım sayfası (Burada öğrenci aynı zamanda süreç içindeki ilerlemesini de görebilir),
- Öğrencilerin yaptığı tüm çalışmalar, projeler, ödevler, tablolar, resimler, çizimler, grafikler veya haritalar vb.

- Öğrencinin söz konusu dersi öğrenmek için hazırladığı tablolar, konulara yönelik araştırılan makaleler, bilimsel yazılar,
- Okuma ve sözlü sunumların görsel veya işitsel kayıtları,
- Hikayesel kayıtlar, görüşme notları,
- Öğretmenin önceden değerlendirdiği düzeltilmiş ödevler,
- Çalışmanın hangi kriterlere göre değerlendirileceğini gösteren ölçüt araçları,
- Yazı örnekleri, kitap kayıtları, yazılı bildiriler, yazılı projeler,
- İlk planlar, taslaklar, öz değerlendirmeler, öğretmen ve arkadaşlarından geri dönütler,
- Tepkilerinin sebepleri, yorumlarla doğrudan ilgili ve takip eden planlar, son çalışma kayıtlar (Elharrar, 2006),
- Öğrencilerin yaptığı gezilerin sonuçları,
- Öğrencinin yaptığı bir ödev ya da projede izlediği adımları gösteren kaynaklar,
- Kavram haritaları,
- Deney raporları ve sonuçları,
- Testler
- Kendi gelişiminin nerede olduğunu gösteren ve soru cevaptan oluşan kağıt,
- Dosyanın değerlendirilmesine yönelik anlaşılır ölçüt bilgileri,
- Veli, öğretmen ve öğrencinin yansıtma yazıları (Ne hedeflendi/ne yapıldı?'nın farkını gösteren yazılar), ya da öğretmen, veli veya öğrenciler tarafından hazırlanmış kontrol listeleri.

Kısaca odak noktası olarak portfolyo; öğrencinin ortaya koyduğu çalışmaların aşamalarını gösteren öz geçmiş bölümü, öğrenci tarafından yapılan ve dosyaya koyulan tüm çalışmaları yansıtan ürünler bölümü ve öğrencinin yaptığı çalışmaların belirli bir ölçüte dayandırarak karşılaştırabilmesi amacı ile kendisi ile ilgili görüşlerin yer aldığı yansıtma bölümünden oluşur.

Portfolyo türleri. Portfolyolarda öğrencilerin ne bildiklerine ve ne yapabildiklerine bakılır. Bu nedenle de portfolyo oluştururken ve tamamlarken bazı hususlara dikkat etmek gerekir. Ders ile başarmak istenilen somut, ölçülebilir, gözlenebilir davranışların neler olduğunu öğretmenin belirlemesi gerekir. Ürün dosyası oluşturulmadan önce öğrencilere ilgili bütün bilgiler verilmeli, gerekirse örnek çalışmalar gösterilmelidir. En

önemli hususlardan biri de öğrencilerin ürün dosyası değerlendirmelerinde öğretmenlerin ciddiyetlerinin farkında olmalarının sağlanması ve gerekli önemin onlara kavratılmasıdır. Öğretmen ayrıca, öğrencinin hazırlayacağı dosya içine nelerin koyulabileceğini, koyulan çalışmaların niteliklerinin nasıl olacağını ve bunların değerlendirme ölçütlerinin öğrenciye açık bir ifade ile gerekirse yazılı olarak bildirmelidir. Bu noktada Bahar ve diğerleri (2006), portfolyoyu tamamlarken aşağıda belirtilen önerilerin dikkate alınmasını önermektedirler:

- Bir porfolyo öğrenciye, öğrenmeyi öğrenme ile ilgili fırsatlar sunar. Portfolyo öğrencinin kendini yansıtmasını gösterebilmelidir.
- Portfolyo öğrenci tarafından yapılır, öğretmen tarafından yapılmaz. Portfolyo, öğrencinin öğrenme sürecini gösterdiğini hissettiren parçalar içermelidir.
- Portfolyo her yönüyle öğrencinin kendi düşüncelerini, ürünlerini, yaptıklarını göstermelidir.
- Bir potfolyo çoklu amaçlar taşıyabilir; fakat bunlar birbiri ile çatışmamalıdır.
- Portfolyo entelektüel gelişmeyi gösteren bilgiler içermelidir.
- Portfolyoların özellikle ilk yapım aşamasında öğrencileri motive etmek amacı ile öğretmenlerin rehberlik ve cesareti gerekli olabilir.

Portfolyolarda asıl amaç, yararlı olmaktır. Bu nedenle belirtilen bütün özellikler dikkate alınarak çalışmaların sürdürülmesi verimliliği arttıracaktır. Özellikle portfolyo ile ölçülebilecek öğrenci becerileri göz önünde bulundurulmalıdır. Ogan Bekiroğlu (2004), portfolyo ile ölçülebilecek öğrenci becerilerini şu şekilde sıralamıştır:

- Bilimsel kavramları doğru kullanabilme
- Grafik kullanarak açıklama yapabilme
- Temel kavramların günlük hayatla ilişkisini kurabilme
- Kaynak ve referansları uygun kullanabilme
- Bilgi ve fikirleri sentezleme
- Efektif olarak kendi kendini ölçebilme
- Eleştirisel ve yaratıcı düşünebilme

Portfolyalar çeşitlerine yönelik farklı görüşler vardır. Bu görüşlerden biri de Campbell (2000)'e aittir. Campbell (2000)'e göre portfolyo çeşitleri aşağıdaki gibidir.

- **Sergileme :** Bu tip portfolyo öğrencinin kendisini en iyi yansıttığına inandığı, temsili değeri olan çalışmaları kapsar. Henüz tamamlanmamış çalışmaları kapsamaz. Değerlendirme ve not vermek için uygun bir seçenek değildir. Bu tip portfolyolar ürün odaklı portfolyo şeklinde de düşünülebilir. Bu tür porfolyoları öğrenciler aileleriyle de paylaşabilirler, Fakat öğrencilerin günlük çalışmaları ile ilgili delilleri tam olarak ortaya koymadığından öğretimi yönlendirecek bir bilgi vermez. Bu portfolyolar da aslında ürün odaklı portfolyo şeklinde düşünülebilir.

- **Çalışma :** Öğretmen ve öğrenciye süreci beraber ölçme ve değerlendirme

fırsatı sunar. İkisi birlikte öğrenme anlamında büyüme ve gelişmeyi gösteren örnekleri seçer. Bu açıdan sadece biten değil devam eden çalışma örneklerini de kapsayabilir. Bu portfolyo çeşidinde aileler de katılım gösterebilmektedir. Esasında bu tip portfolyolar süreç odaklı portfolyo olarak da düşünülebilir.

- **Değerlendirme :** Bu tipte tüm maddeler puanlanır, sıralanır ve değerlendirilir. Öğretmen her öğrencinin kişisel portfolyosunu bir değerlendirme amaçlı olarak saklar. Bu portfolyo da bütüncül değerlendirme modeli olarak düşünülebilir (Aktaran; Bahar ve diğerleri, 2006).

Portfolyoların değerlendirilmesi. Portfolyo değerlendirmesinde öğretmenlerin önceden belirledikleri amaçlar ve niyetleri önemlidir. Farris (2001), portfolyo değerlendirmelerinde kontrol listeleri, öğretmen-öğrenci görüşmeleri, arkadaş değerlendirmeleri ve rubrik kullanılarak yapılabileceğini belirtmiştir. Farris, ayrıca öğrencinin örneklerini arkadaşlarıyla paylaşabileceğini, paylaştıktan sonra neden bu çalışmayı paylaşmak için seçtiğini sınıfa açıklayabileceğini ve fikirleri çalışmasına yansıtabileceğini; aynı çalışmayı ailesiyle paylaşabileceğini ve onların yorumlarını alabileceğini ve en sonunda da öğretmeninin yorumunu not edip yazabileceğinin belirtmiştir (Farris, 2001, 73).

Öğretmen öğrenci dosyasını biçim ve içerik açısından değerlendirebilir. Biçim açısından bakıldığında; dosyanın görünümü, tertip ve düzeni önemlidir. İçerik olarak bakıldığında ise; öğrencinin amaçlar doğrultusunda çalışmaları yapıp yapmadığı, sıralama kuralına uyup uymadığı, verilen ölçütlere uygun ve nitelikli çalışmalar hazırlayıp hazırlamadığı, bütünlük dikkate alınıp alınmadığı göz önde bulundurulur. Erkuş (2006), biçim açısından öğrenci ürün dosyalarını kontrol listeleriyle; içerik açısından ise dereceleme ölçekleriyle (rubrik) değerlendirebileceğimizi belirtmiştir. Erkuş, içerik açısından yapılan değerlendirmelerde dereceleme ölçeklerinin kullanılmasının değerlendirmenin duyarlılığını arttıracağını, bu nedenle de içerik değerlendirmelerinde kontrol listeleri yerine dereceleme ölçeklerinin kullanılmasını tavsiye etmektedir (104). Kısaca özetleyecek olursak portfolyo değerlendirirken;

- Kontrol listesi, oranlama ölçeği veya rubrikler kullanılabilir.
- Ayrıca dosya içindeki her çalışma ayrı ayrı puanlanıp, bunların aritmetik ortalamaları alınarak bir dosya puanı oluşturulabilir.
- Her performans kendi içinde ayrı bir sistem kullanılarak puanlanabilir.
- Dosya içindeki çalışmaların tamamına, özelliğine ve bütün içerisindeki ağırlığına göre puan verilerek bu puanlar toplanabilir.

Portfolyo değerlendirmesi öğretmenin, öğrencinin ve velinin aktif katılımını gerekli kılmaktadır. Bu nedenle de portfolyo çalışma sürecinde hem öğretmenin hem öğrencinin hem de velilerin birtakım rolleri vardır. Şimdi bu rolleri sıralayalım.

Portfolyo çalışmasında öğretmenin rolü. Süreci planlayan ve değerlendirme ölçütlerinin belirleyicisi (Çetin, 2005) olarak öğretmen rehberlik edecek ve çalışmalara yardımcı olacaktır. Ayrıca kapsamının ne olacağı konusunda yardımcı olacaktır. Portfolyonun değerlendirilmesi öğretmenin sorumluluğundadır (Çetin, 2005). Değerlendirme kriterlerine "ölçek listesi" adı verilir. Öğretmen değerlendirme ölçütlerini en baştan belirlemeli, bu ölçütleri açık ve anlaşılır bir şekilde öğrenci ve veliye sunmalıdır (Çetin, 2005). Öğrenci kendinin ve arkadaşlarının gelişimini nasıl değerlendireceğini öğrendiğinde hem öğretmene zamandan kolaylık sağlar hem de sınıfın belirli bir seviyeye gelmesine yardımcı olur. Çalışmaların değerlendirilmesinde

öğretmen, çalışmaları teker teker değerlendirebileceği gibi dosyanın tamamına da bakıp, dosyanın tertip düzenine de not verebilmektedir. Öğretmen, değerlendirme ölçütleri belirlenirken programa uygunluğuna bakmalıdır (Çetin, 2005).

Portfolyo çalışmasında öğrencinin rolü. Buradaki en önemli aşama öğrencinin, portfolyosuna hangi çalışmaları dahil edeceğine karar vermesidir.Öğrenci portfolyo çalışmasında düzenleyici (Çetin, 2005) olarak rol almaktadır. Kapsam içine girecek çalışmaların belgelenmesi çok önemlidir. Öğrenci portfolyosuna hangi çalışmaları dahil edeceğini belirlemelidir (Çetin, 2005). Raporla yetinmeyip yaptığı çalışmaları resimleyebilmelidir (İnci, 2002). Öğrenci kendi isteği ile en çok beğendiği, kendisi için en önemli olan çalışmayı seçerek dosyasına koyabilmektedir. Bu da çocuğun seçme, düşünme becerilerinin gelişmesini sağlamaktadır. Öğrenci gerektiğinde öğretmeniyle birlikte çalışıp, ondan yardım isteyebilmektedir.

Portfolyo çalışmasında velinin rolü. Portfolyo, öğrencilerin performanslarını sergiledikleri ürünlerin toplamıdır. Bu nedenle de veli olarak portfolyonun önemini ve kullanım amacını çok iyi bilmek gerekir. Bu bilinç ışığında portfolyo çalışmalarını öğretmence değerlendirildiğinde anlamlandırabilmelidirler. Unutulmaması gereken en önemli husus portfolyoda "Bu öğrenci ne biliyor?" sorusuna yanıt arandığıdır. Hiçbir zaman çocuklar arasında rekabet oluşturacak nitelikteki "Hangi çocuk daha iyi biliyor, hangisi daha başarılı?" gibi sorulara anlam teşkil edecek şekilde bir değerlendirme etkinliğine yer verilmemelidir. Veli olarak porfolyonun kullanım amacı ve önemi iyi bilinir ise çocuklarda rekabet duygusunun oluşmasına neden olan anlayış da ortadan kalkmış olur. Bilinen bir gerçek var ki aileler çocuklarını diğerleri ile karşılaştırıp, onlar arasında kıyaslamalar yapıp, sadece nota önem vererek çocukların da birbirleriyle yarışa girmelerine neden olmaktadırlar. İşte portfolyo kullanımı, not verme olayından çocuğu ve de veliyi uzaklaştırdığı için bu tür ilişkilerin oluşması da engellenmiş olmaktadır. Portfolyo çalışmalarında veli dönüt verici ve takip edici olarak (Çetin, 2005) rol üstlenmektedir. Bu nedenle de veli, zamanında portfolyo mektuplarına gerçekçi yanıtlar vermeli ve gerektiğinde, sürece etki edebilecek olumsuzluklar hakkında anında dönüt vermelidir (Çetin, 2005). Veli kısaca öğretme ve öğrenme sürecini portfolyolar aracılığıyla yakından takip etmelidir (Çetin, 2005).

2.3.7.6. Projeler

Proje öğrencilerin bireysel olarak ya da grup halinde, sınıfça belirlenen konu üzerinde yine belirlenen bir süre içerisinde gerekli araştırmaları yapıp elde ettikleri bilgileri sistemli ve düzenli bir biçimde raporlaştırmaları ya da resimler, grafikler ve farklı niteliklerde sergilemeleridir. Başka bir tanıma göre proje; öğrencilerin grup halinde veya bireysel olarak istedikleri bir konuda/alanda inceleme, araştırma ve yorum yapma, görüş geliştirmek, yeni bilgilere ulaşmak, özgün düşünce üretmek ve çıkarımlarda bulunmak amacıyla ders öğretmeni rehberliğinde yapacakları çalışmalardır (Karagöz ve diğerleri, 2006). Projeler uzun zamana dayalı çalışmalardır (Farris, 2001). Proje çalışmaları sırasında öğrenciler bir proje planı hazırlayıp, bu plan çerçevesinde çalışmalarını sürdürmektedirler. Sınıf seviyesi aşağıya doğru indikçe bu plan hazırlama işinde öğretmen desteği de artmaktadır. Örneğin; 3. sınıf öğrencisi bir toplum yaratarak, bu toplulukta hastane, okul, bakkal, gaz istasyonu vs. hakkında çalışma yapabilirken; 6. sınıf öğrencisi de bir ülke seçip, o ülkenin kültürü, ekonomisi, coğrafyası ve tarihi hakkında bir çalışma yapabilir ve bunlardaki öğretmen desteği değişmektedir (Farris, 2001).

Projeler bilimsel süreç ve bilimsel düşünme becerilerinin, yaratıcılığın, iletişimin, eleştirel düşünmenin, ilgi ve motivasyonun geliştirilmesi açısından son derece önemlidir (Bahar ve diğerleri, 2006). Bu denli önem arz eden projeler, ne öğretmenler ne de öğrenciler açısından zorlayıcı bir unsurdur. Verilen bir projede öğretmen öğrencilerin bilimsel süreç becerilerini kullanabilmelerini ve diğer arkadaşlarıyla işbirliği içinde çalışmalarını sağlamaktadır. Projelerin uygulanmasında öğrencilere bir gün öncesinden proje konularının, teslim tarihlerinin ve kullanılacak ölçe yönteminin bulunduğu bir liste verilir (Ogan Bekiroğlu, 2004). Öğrenciler bu listeyi inceleyerek sıralamalarını yaparlar ve öğretmen projeler hakkında kısa bir bilgi verdikten sonra hangi projeyi inceleyeceklerini belirler ve öğretmene bildirirler. Projeler bireysel ya da grup halinde hazırlanabilir. Bu konuların niteliklerine ve öğrenciler arasındaki ilişkilere göre değişir. Öğretmen sınıf içindeki öğrenci durumlarının en iyi bilen kişi olarak ilgili gördüğü zamanlarda ortak proje ödevlendirmelerine öğrencilerini yönlendirir. Bu durum öğrenciler arasındaki kopukluğun giderilmesini de sağlayabilir. Öğretmen her verdiği proje için öğrencilerine bir yönerge kağıdı verir. Bu yönerge kağıdında öğrencilerin

proje konuları, teslim tarihi, araştırmada yararlanacakları kaynaklar ve değerlendirmenin nasıl ve hangi ölçütlere göre yapılacağını belirten formu öğrencilere
dağıtır ya da sınıfta görülebilecek bir yerde sergiler. Öğrencilerden yaptıkları tüm çalışmaları, ilgili müsveddeleri ve buldukları sonuçları bir dosyada tutmaları istenir. Öğrencilerden daha önceki yılarda her proje ödevinde verilen ve içerisinde proje bilgi sayfası, proje uygulama takvimi, yararlanacakları kaynaklar sayfası ve rubriklerin bulunduğu dosyayı incelemeleri istenir. (Ogan Bekiroğlu, 2004).

Projeler, bilgiyi gösterme noktasında öğrencinin başvurabileceği önemli yollardan biridir. Ölçütler yönteme rehberlik etmesi için oluşturulmuştur. Öğrencilerden beklenenleri anlamak için ölçütlerin geliştirilmesi önemlidir (Pratt, 2005). Araştırmalar göre proje; öğrenci merkezli bir öğrenme yöntemidir, bireysel ve grup etkinlikleri için çok uygundur, bilimsel süreç ve düşünme becerilerinin, yaratıcılığın, iletişimin, eleştirel düşünmenin, ilgi ve motivasyonun geliştirilmesi açısından son derece önemlidir. Proje konuyu öğretmen tarafından verilebileceği gibi, öğrenciler kendi ilgileri doğrultusunda da konuyu seçebilirler. Projeler, öğrencilerin devinişsel ve yüksek düzeyde bilişsel becerilerini kullanmalarına imkan verir, onların duyuşsal becerilerinin gelişmesine yardımcı olur. Ayrıca projeler grupça yapılan projeler öğrencilerin aralarındaki iletişimi ve işbirliği yapma yeteneklerini arttırır (Ogan Bekiroğlu, 2004). Kansas Üniversitesinin web sitesinde, öğrencilerin bir proje ile bilginin yapısına doğru motive olmalarını, karmaşıklığa, durgunluğa meydan okumalarını sağladığını; aynı zamanda öğrencilerin problem çözme, iletişim kurma, işbirliği yapma, planlama ve öz değerlendirme becerileri de elde edeceklerini belirtilmiştir (Pratt, 2005).

Projelerin özelliklerini Ogan Bekiroğlu (2004) şu şekilde belirtmiştir.

- Öğrenciler, ilgilerini çeken ve becerilerini ortaya koyabilecekleri istedikleri bir projeyi seçebilirler.
- Projeler öğrencinin sınıf içinde ve dışında zaman ayırmalarını gerektirir.
- Projeler gerçek dünya ile ilişkili, öğrencilerin farklı bilgi ve becerilerini ortaya koyabilecekleri türde seçilir.
- Projeler öğrencilerin grupça çalışarak, yapılacak görevi alt parçalarına ayırıp (analiz), daha sonra bunları birleştirerek beraberce bir sonuca ulaşmalarını (sentez) gerektirir.

- Projeler öğrencilerin bildikleri kavram ve kuralların gerçek dünyadaki uygulamasını yapmalarına imkan verir.

Projeler, aşağıdaki bazı koşulları karşıladığında çok iyi bir şekilde düzenlenebilir ve yürütülebilir. Bu koşulları Fleming (2000), aşağıdaki şekilde sıralamaktadır.

- Proje çalışması öğrencilerin soruları ve ilgileri çerçevesinde seçilir, üretilir ve düzenlenir.
- Proje araştırmasının merkezinde toplum kaynakları, konuları, sorunları ya da kararları bulunur.
- Öğretmenin rolü kolaylaştırıcılık, işbirliği ve rehberliktir.
- Akademik içerik devlet ya da program çerçeveleri ve öğrenim standartlarına bağlıdır.
- Proje çalışması öğrenci ürünleri, performansları ve araştırmaları üzerine odaklanır.
- Proje çalışması öğrencileri yaratıcı, bilgi yönünden zengin ve estetik yönden tatmin edici ürünler geliştirmeye teşvik eder.
- Proje çalışması, akran öğretim, takım çalışması ve küçük gruplara yönelik problem çözme etrafında yapılandırılır.
- Proje çalışması öğrencilerin anahtar noktalarda bilinçli ve akılcı çalışmalarını gerektirir.
- Proje çalışması, yerleştirme, erişim, değiş-tokuş, yönetim ve bilgiyi sunma araçları gibi güncel teknolojileri birleştirir.
- Proje bulguları öğretmen ve sınıfın ötesinde bir izleyici grubu ile paylaşılır.
- Yeni projeler önceki araştırmalardan çıkan sorulardan üretilir.
- Proje yöntemleri öğretmen ve öğrenciler tarafından beceri geliştirme, içerik kavrama ve tutum değiştirme üzerine geribildirim sağlamak için özenle değerlendirilir (Akt; Kan, 2007).

Proje çalışmalarının değerlendirilmesi öğretmen tarafından yapılmaktadır. Projelerin değerlendirilmesinde puanlama ölçekleri kullanılabilir (Bahar ve diğerleri, 2006). Projenin değerlendirilmesinde öğrencinin süreç içindeki çalışmaları ve süreç sonunda

ortaya koyduğu ürün dikkate alınır. Projede önemli olan; belirlenen konu üzerinde öğrencilerin birbirleriyle iletişim kurmalarını sağlanması ve araştırmaya yönlendirilmeleridir.

Projeyi Oluşturan Öğeler;

1. Konunun seçilmesi
2. Amacın belirlenmesi
3. Bilgi toplama
4. Deney yapma
5. Bulgular ve tartışma
6. Yazma (MEB, tarihsiz)

Projede Yazılı Metinde Şu Sıra İzlenmelidir.

1. Proje ile ilgili bir özet (en üstte öğrenci ile ilgili bilgiler, hemen altında adres, metot, amaç ve sonuç)
2. Proje başlığı
3. Projenin içindekiler
4. Projenin amacı
5. Bilgi toplama aşamasında elde edilen bilgiler
6. Materyal ve metot
7. Bulgular ve tartışma
8. Sonuç ve öneriler
9. Kaynakça (MEB, tarihsiz)

2.3.7.7. Performans Görevleri

Öğrencilerin bilgi ve becerilerini sergileyen bir ürün oluşturmasını gerektiren, bireysel ya da grup çalışmalarıyla gerçekleştirilebilen, ürün kadar sürecin de değerlendirilmesine odaklanan, bilimsel ve problem çözme süreçlerine dayalı bir değerlendirme biçimidir. Performans değerlendirmesi, öğrencilere bilgi, beceri ve zeka alışkanlıklarını uygulayabilecekleri, anlayışlarını gösterebilecekleri durum ve ödevler olarak tanımlanır. Performans görevi, programda öngörülen eleştirel düşünme, problem çözme, okuduğunu anlama, yaratıcılığını kullanma, araştırma yapma gibi öğrencinin bilişsel, duyuşsal, psiko-motor alandaki becerilerini aynı anda kullanmasını,

geliştirmesini ve bir ürünün ortaya konmasını gerektiren çalışmalardır (Karagöz ve diğerleri, 2006). Performans değerlendirmesine dayalı olarak verilen performans görevi sürece yayılmışlardır, gözlenebilen bir performans ya da somut bir ürün olarak sonuçlanabilmektedir.

Performans görevlerini tamamlamak için uzun bir süre gereklidir. Öğrenciler belirli standartlara göre ödevlerini hazırlarlar. Performans görevlerinde en önemli ölçütlerden biri, öğrencilerin bu ödevler üzerinde uzun süre çalışmaları ve bir ürün ortaya koyabilmeleri veya bir performans sergileyebilmeleridir.

Performans görevlerinde yapılandırma için, öğretmenler performans görevlerini öğrencilere düzenli bir sınıf öğretiminin bir parçası olarak sunmalıdırlar. Öğretimdeki standartları karşılamak için, ki bu standartlar öğretimin sonunda öğrencilerde var olmasını istediğimiz bilgi ve becerilerdir (Bıçak, 2008), öğrencilerin yeteneklerini değerlendirmede ödevleri kullanmanın mantığı seçilen standartları içerecek ödevlerin yapılandırılmasında yatar. Standartlar performans değerlendirmelerinin ilk basamağında en önemli kısmı oluşturmaktadır. Bunun için de ödeve dahil edilecek bir içerik standardı belirlemeli ve performans ödevinin hangi zihinsel süreci (sorun çözme, karşılaştırma, hata analizi, araştırma, karar alma vb.) kapsayacağına karar verilir. Daha sonra performans ödevinin bir taslağı oluşturulur, ödevi yapılandırmak için farklı kaynaklara, bilgilere ulaşmak ve bunları bütünleştirmek için standartlar belirlenir. Ödev için gerekirse grup etkileşimi yapılabilir ki etkili iletişim sayesinde ödevlerin niteliği artabilir.

Performans görevlerinin puanlanması. Performans görevlerinde tek bir yanıt yoktur. Çünkü öğrenci ödevi tamamlamak için tek bir yol kullanmamaktadır. Bu nedenle de öğrencilerin performans görevi puanlamada tanımlanmış bir ölçüt ile değerlendirilebilir. Performans değerlendirilmesinde genellikle dereceleme ölçekleri kullanılır. Ancak bu işlemden önce öğretmen performans görevine ilişkin standartları belirler ve öğrencilerine bu standartları bildirir. Böylece öğrenciler görevin yapımında hangi ölçütlere göre değerlendirileceklerini bilir ve ona göre çalışmalarını yaparlar.Performans görevleri tamamladıktan ve teslim edildikten sonra öğretmen belirlediği standartlar çerçevesinde öğrenci ödevlerini puan vererek değerlendirilir. Kısaca performans görevinin geliştirilmesi sırasında, öğrenciye verilecek görev

belirlendikten sonra, öğrenciye verilecek yönergelerle; ne yapılacağının, hangi malzemelerin kullanılacağının belirtilmesi; değerlendirme bölümünde ise, öğrencinin hangi ölçütlere göre değerlendirileceğinin belirtilmesi gerekir (Karagöz ve diğerleri, 2006).

Performans görevleri, verilen bir konu hakkında farklı kaynaklardan araştırma yapma, bir deney yapıp bu deneyin raporunu yazma, verilen bir konuyla ilgili bir kompozisyon yazma, bir mektup yazma vb. alanlarda olabilir. Araştırmacılar performans ödevi değerlendirmesinin beş temel niteliğinden bahsetmektedirler. Bunlar;

1. Ödev, hem öğretmen hem de öğrencileri için anlamlıdır.
2. Ödev, öğrenci tarafından belirlenir.
3. Ödev, öğrencinin bilgiyi çözümleyip, sonuç çıkarmasını gerektirir.
4. Ödev, öğrencilerin sonuçlar konusunda iletişim kurmasını gerektirir.
5. Ödevin en az bir bölümünde öğrencilerin beraber çalışmasını gerektirir.

Sınıf içinde farklı niteliklerde ve farklı seviyelerde öğrenci bulunmaktadır. Öğrenci özelliği ve seviyesi dikkate alınarak her için farklı boyutta ödev alanı belirlenmelidir. Çünkü farklı öğrenciler her boyutta farklı seviyede gelişim kaydeder (Bıçak, 2008).

Performans görevlerinin avantajları.

- Performans değerlendirmede ödevi veya işi ile ilgili işlem basamaklarının uygulama adımlarını doğrudan gözlememize imkan verir.
- Doğru cevaba ulaşmak için birden fazla yol olduğunu ve yaratıcı çözümler üretilebileceğini görmemizi sağlar.
- Gerçek yaşamda karşılaşılan problemleri ve çözüm yollarını dikkate alarak tasarlandığından öğrencileri gerçek yaşama hazırlama özelliğindedir (Bahar ve diğerleri, 2006).

Performans görevlerinin sınırlılıkları.

- Bazı öğrencilere ilk uygulamada zor hatta korkutucu gelebilir.

- Gösterilmesi gereken performansın karmaşık olduğu durumlarda değerlendirme ölçütlerinin açık ve net ifade edilmesinde güçlükler yaşanabilir (Bahar ve diğerleri, 2006).

2.3.7.8. Görüşme Tekniği

Eğitim ve öğretimde öğrencilere kazandırılması planlanan duyuşsal nitelikteki özelliklerin ölçülmesi için en iyi tekniklerden biridir. Görüşme, öğrencinin bir kavram, durum ya da olay hakkındaki anlayışını derinlemesine inceleme, istenilen konu alanındaki bilgisini açığa çıkarmak için yapılır (Bahar ve diğerleri, 2006). Görüşme tekniği ile öğretmenin ölçme konusu olan nitelikle ilişkili sorduğu sorulara verilen yanıtlara bakılarak o niteliğin öğrenci tarafından ne düzeyde kazanıldığı hakkında veriler elde edilebilir. Görüşme genellikle öğretmen-öğrenci arasında uygulanmakla birlikte öğretmen- aile arasında da yapılabilir. Ancak en geçerli şekilde görüşme öğretmen-öğrenci arasında yapılanıdır. Öğretmen önceden hazırladığı soruları öğrenciye yönelterek, öğrencinin derse olan tutumu, konunun kavranıp kavranmadığını, öğrencideki öğrenme eksikliklerini, varsa kavram yanılgılarını, bilgiler ve dersler arasındaki kopuklukları fark edebilir. Görüşmede önemli bir nokta görüşmenin samimi bir biçimde olmasıdır. Öğrenci kendini baskı altında hissetmeden sorulan sorulara sözel olarak cevap verebilmelidir. Görüşme kişisel, direkt ve samimi bir biçimde yapılırsa öğretmen, öğrenci ve aile arasındaki verimlilik artar (Farris, 2001). Görüşme yapılandırılmış, yani sorulacak soruların önceden hazırlanarak, olabileceği gibi yarı yapılandırılmış, yani sorulacakların önceden belli olmasıyla birlikte ek soruların sorulması, şekilde olabilir. Soruların kısa, açık ve anlaşılır olmasına özen gösterilmelidir. Görüşme sırasında sorulacak soruların sayısı ölçülen niteliğin yapısına bağlı olarak değişir (Nartgün, 2008). Eğer ölçülen nitelik birbirine bağlı ve derinlik gerektiriyorsa soru sayısı artabilir. Görüşmede öğrencilerin bazı kavramlar hakkındaki bilgilerini, yanılgılarını, anlama düzeylerini belirlemek için çizimler, resimler, fotoğraflar kullanılabilir. Görüşme tekniğini Farris (2001), öğretmen-öğrenci ve aile-öğretmen görüşmeleri olarak iki şekilde sınıflandırmıştır.

Öğretmen-öğrenci görüşmeleri. Öğretmen-öğrenci görüşmeleri hem öğretmenin hem de öğrencinin gelişimi hedeflemektedir. Öğrenci görüşmeye

katılacağı zaman; kazanımların neler olduğunu, amaçları, görüşmeye nasıl hazırlanacağını bilmeli ve öğrenci tamamıyla gönüllü olarak katılmalıdır (Farris, 2001). Öğretmen gerektiğinde öğrenciye yardım etmeli ve sıkıcı bir biçimde görüşmeye başlamamalıdır. Öğretmen, öğrenci ile görüşmenin özetini, yazılı formlarını ve iyi fikirlerini paylaşmalı ve emin olmak için tekrar kontrol etmelidir (Farris, 2001).

Görüşme tekniğinin yapısı dersin kapsamına, konunun niteliğine göre değişebilir. Bu nedenle de öğretmen hangi görüşme biçimini kullanacağını önceden belirlemeli ve ona göre hazırlık yapmalıdır. Bahar ve diğerleri (2006), görüşme şekillerinden en çok "örnekler ve olaylar hakkında görüşme" tekniğinin kullanıldığını belirtmişlerdir. Ayrıca bu görüşme tekniğinde, öğrenciye öğrenme konusuyla ilgili doğal nesneler veya olayların örneklerini ve karşıt örneklerini veren 10-20 resim, fotoğraf, grafik gibi uyarıcılar sunulduğunu, konunun yapısına uygun olarak da sorular sorulduğunu ve her bir verilen cevaplardan sonra öğretmenin gerekirse ek sorular sorarak daha da detaya inebileceğini ve böylece de öğrencinin konu ile ilgili neleri ne düzeyde kavradığını açıkça belirleyebileceğimizi belirtmişlerdir.

Görüşmenin başarılı olabilmesi için şu hususlara dikkat edilmelidir (Bahar ve diğerleri, 2006):

1. Görüşmeye, öğrencide varlığı araştırılan konuya odaklı bir soru ile başlanmalıdır. Öğrenci, geleneksel ölçme yaklaşımlarında olduğu gibi, net bir tanım yapmaya zorlanmamalıdır.
2. Sorulan soruya ilişkin yanlış cevaplar verdiği durumlarda öğrenci engellenmemeli, sonuna kadar dinlenmelidir.
3. Eğer gerekliyse kavramların tanımları, konuya odaklı soruya verilen cevaplardan sonra istenmelidir. Bu tür sorular öğrencinin kavrama düzeyi hakkında bilgi sahibi olunmasını engelleyici olabilir.
4. Her soru sorulduktan sonra öğrenciye düşünmesi için bir süre verilmelidir.

Görüşme tekniğinin kullanımı ile ilgili olarak Bahar ve diğerleri (2006) görüşme tekniğinin; öğrenme eksikliklerinin saptanması, kavram yanılgılarının tespit edilmesi, muhakeme ve eleştirel düşünme becerilerinin test edilmesi, öğretim hizmetinin etkililiğinin değerlendirilmesi gibi uygulamalar kapsamında ve öğrenciye not verme amaçlı kullanılabildiğini belirtmişlerdir.

Görüşme tekniği, görüşme sırasında not alma, ses kayıt cihazı ya da kamera kullanılarak yapılabilir. Bunlar içinde en iyi sonuç, ses kaydı ya da kamera yoluyla alınan verilerin analiz edilmesi ile alınır. Öğretmen iyi bir analiz için kayıtları birkaç kez incelemeli, gerek bireysel olarak gerekse sınıfça öğrencilerinin öğrenme ve kavrama durumlarını belirleyebilir.

Aile-öğretmen görüşmeleri. Aile ve öğretmen arasında yapılan görüşmenin temel amacı, başarılı okul yıllarını aileye pozitif bir şekilde raporlamaktır (Farris, 2001). Öğretmen, ailelerden çocukları hakkında daha ayrıntılı bilgi edinebilir. Öğrencinin takım halinde çalışması, akrabalık ilişkileri, kendine rakip gördükleri hakkındaki davranışlarında öğretmene yardımcı olur. Öğretmen-öğrenci görüşmelerinin çoğu parçaları aile-öğretmen görüşmelerine uygundur.

Görüşme tekniğinin avantajları.

1. İyi yapılandırılmış bir görüşme, belli bir konuyla ilgili olarak öğrencilerinin öğrenme düzeyi hakkında öğretmene derinlemesine bilgi sağlar.
2. Kavram yanılgılarının tespiti ve düzeltilmesinde çok etkili bir yoldur.
3. Görüşmeler sayesinde öğretmen sunmuş olduğu öğretimin ne kadar etkili olduğunu ve öğrencilerin bunlardan ne düzeyde yararlanabildiklerini görme fırsatına sahip olur.
4. Görüşmelerin analizinden elde edilen sonuçlar doğrultusunda dersin işlenişine, kullanılan öğretim yöntem ve tekniklerine, materyallere vb. yönelik geliştirme çalışmaları yapılabilir.
5. Sınıftaki öğrencilerin bütününün güçlü ve zayıf yanlarının açık bir biçimde görülmesini sağlar.
6. Bütün dersler ve alanları için kullanılabilecek bir tekniktir.
7. Görüşme tekniği sayesinde geleneksel ölçme ve değerlendirme tekniklerinden belirlenemeyecek nitelikte derin bilgiler elde edilebilir (Bahar ve diğerleri, 2006).

Görüşme tekniğinin sınırlılıkları.

Bahar ve diğerleri (2006)'nin görüşme tekniğinin sınırlılıkları ile ilgili belirttiklerini şu şekilde sıralayabiliriz.

1. Görüşme tekniği, hazırlanması ve uygulanması bakımından oldukça zor ve tecrübe gerektiren bir tekniktir.
2. Uygulaması ve analizi çok zaman alır.

2.3.7.9. Kavram Haritaları

Kavram haritaları kavramlar arası ilişkinin kurulduğu, bilgileri organize etmek ve sunmak için kullanabilecekleri bir kroki ya da taslak şeklinde olan araçlardır. Kaya (2003) kavram haritasını, insanların herhangi bir konuyla ilgili bilişsel şemalarının, kağıt ve kalem yardımıyla somutlaştırılmış olarak düşünülmesidir, şeklinde tanımlamıştır. Kavram haritaları kavramlar arasındaki ilişkiyi gösterir. Bu nedenle de kavram haritalarında içinde çeşitli kavramları gösteren daireler ve kavramlar arasındaki ilişkileri gösteren bağlar vardır. Kavram haritalarındaki ilişki, üzerine ilişkiyi belirleyen ifadelerin yazıldığı doğrularla gösterilir. İlişkiyi belirleyen bağlantı ifadeleri ile ilgili kavram tamamlanarak anlamlı bir cümle oluşturulur (Karagöz ve diğerleri, 2006).

Kavram haritaları; öğrencilerin konuya yönelik bildiği kavramları, terimleri ve kanunları belirlemek, bilgileri düzenlemek, öğrencilerdeki kavram yanılgılarını ve ne öğrendiklerini belirlemek, yüksek seviyede düşünme yeteneği geliştirmek, öğrencilerin sahip oldukları ön kavramlar arasındaki ilişkileri ve yapıyı nasıl kurduklarını anlayabilmek amacıyla kullanılabilir. Kavram haritaları, kavramlar arasındaki ilişkilerin görülerek ve bu ilişkiler sayesinde sentez yaparak, öğrencinin ders ve konuyla ilgili anlamlı öğrenme gerçekleştirmesini sağlar. Grup veya bireysel olarak yapılan kavram haritalarında öğrenci tamamıyla aktif konumdadır. Öğretmene öğrencilerinin kavramlarla ilgili ne bildiklerini, yanılgılarını, ilişkilendirmelerini, düşünme düzeylerini, özetleme ve karar verme becerileri anlamlandırma ve değerlendirme fırsatı sağlar. Haritalandırma, yapısı gereği konu alanı ile ilgili tüm kavramların bir merkezde toplanmasını ve birbirleriyle olan bağlantılarının açık bir şekilde kurulmasını hedef

aldığından bilgiyi farklı şekillere dönüştüren düşünme biçimini desteklemekte ve ayrıca bireyin belli bir konu alanında çok yönlü düşünmesini sağlaması bakımından da çok yararlıdır (Ergür, 2005). Walker (2000), kavram haritalarının yararlarını şu şekilde belirtmiştir. Kavram haritaları;

1. Önemsiz gibi görünen şeylerin görülebilmesini ve dersten çıkarılabilmesini sağlar.
2. Üzerinde durmak istenilen konular keşfedilebilir.
3. Öğrencilerin bilgiyi nasıl görebileceği ve bilgiyi nasıl organize edebileceği anlaşılır hale getirir. Onları farklı düşünme yollarına sevk edebilir.
4. Herhangi bir derste kullanılan hedeflerin kavramsal ilişkilerini görme fırsatı verir.
5. Dersin değerlendirilmesini kolaylaştırır.
6. Öğrencilerin bilgileri birleştireceğini varsayan geleneksel değerlendirme olmaktan çok, öğrencilerin yapmasına fırsat verir.
7. Öğrenciler arasındaki bir tartışma için temel sağlamak ve genel kavramları özetlemek için kullanılabilir.
8. Öğrencilerin birleştirerek anlama kabiliyetini arttırır.
9. Öğretmenlerin değerlendirmeyi anlamlı, ilgili, pedagojik olarak mükemmel ve öğrencilere karşı ilginç olarak yapmalarına yardım eder.
10. Özel kavramları öğretmenlerin niçin bilmesi gerektiğini açıklar (Akt; Parmaksız, 2004).

Kavram haritaları farklı yöntemlerle uygulanabilir. Bu yöntemler;

1. Öğrencilere kavramlar verilerek, onlardan bu kavramlarla konu ile ilgili bir kavram haritası oluşturmaları istenebilir.
2. Bir kavram haritasından bazı kavramlar ve ilişkiler çıkarılır ve öğrencilerden var olan kavram ve ilişkilere göre, çıkarılan kavramları yerleştirmeleri ve ilişkileri yazmaları istenebilir.
3. Konuyla ilgili ve ilgisiz kavramlar verilerek öğrencilerden verilen konu için bir kavram haritası oluşturmaları istenebilir.
4. Yalnızca bir konu veya kavram verilip, öğrencilerden ilgili diğer kavramları kendileri üreterek bir kavram haritası yapmaları istenebilir (Ogan Bekiroğlu, 2004).

Kavram haritalarının hazırlanması. Kavram haritası hiç uygulanmamış olan öğrenciler için, ilk önce öğrencilere örnek bir kavram haritasının gösterilmesi yararlı olacaktır. Bu örnek kavram haritası üzerinde kavramlar arasındaki bağlantılar açıklanabilir. Daha sonra onların kendi kavram haritalarını oluşturmaları için bir metin verilip, bu metin içindeki kavramları belirleyip listelemeleri, daha sonra bu kavramları genelden özele doğru sıralamaları istenebilir. Konuyla ilişkili olan kavramları bulup, yine önem sırasına göre kavram ilişkilerini oklar yardımıyla yapmaları sağlanabilir. Bu aşamalarda öğrencilere yardım edilmesi oldukça önemlidir.

Bahar ve diğerleri (2006), kavram haritalarının hazırlanması için belirli özellikleri sıralamışlardır. Bu özellikler;

- Kavramların seçimi (Bir konunun anlaşılması için gerekli olan önemli kavramların tespiti),
- Hiyerarşi (Seçilen kavramları en genel olandan özele doğru sıralama),
- Arar bağlantılar (Hiyerarşik akışı gösteren, kavramlar arasında ilişkilerin oklarla belirlenmesi),
- Çapraz bağlantılar (Aynı veya farklı hiyerarşik seviyelerdeki kavramlar arasındaki bağlantı),
- Ara ve çapraz bağlantıların adlandırılması (Oklarla belirtilen kavramlar arasındaki ilişkilere sahiptir, içerik gibi filelerin konması) ve
- Önermeler (Kavram haritasında birbirine bağlanmış iki kavram ve aralarındaki ilişki bir önerme oluşturur).

Kavram haritalarının değerlendirilmesi. Kavram haritaları öğrenme-öğretme sürecinin başlangıç, araştırma, açıklama, geliştirme ve değerlendirme gibi hemen her aşamasında kullanılabilmektedir (Ergür, 2005). Bu nedenle de çoğunlukla bir öğrenme ve öğretme tekniği olarak kullanılan kavram haritaları bir öğrencinin herhangi bir bilgisine ilişkin yapı ve organizasyonu da ölçebilen bir alternatif değerlendirme tekniği olarak da kullanılabilir (Bahar ve diğerleri, 2006). Kavram haritalarının değerlendirme aracı olarak kullanılması öğretmene, öğretimi, kullandığı yöntem ve tekniklerin ne derece etkili olduğunu anlama fırsatı verir. Öğretmen kavram haritalarının

değerlendirilmesinde rubrikleri kullanabilir. Karagöz ve diğerleri (2006), kavram haritalarını değerlendirmek için kullanılacak üç ölçütten söz etmektedirler. Bu ölçütler;

1. Kavramların uygun şekilde nitelendirilmesi

- Kavramlar en fazla üç sözcükte temsil edilmelidir.
- Kavramların yerleşimi genelden özele doğru hiyerarşik olarak sıralanmalıdır.

2.Bağlama sözcülerinin uygun şekilde nitelendirilmesi

- Haritada kavramlarla bağlantılar arasındaki ayrım belirgin olmalıdır.
- İki kavram arasındaki bağlantılar anlamlı olmalıdır.
- İlişkiyi doğru şekilde temsil etmelidir.

3.Kavramların çapraz bağlantısı

- En iyi haritalar, kavramlar arasındaki çapraz bağlantıları yeterli ölçüde gösterenlerdir.
- Çapraz bağlantılar, öğrencinin, birbirine bağlı çok sayıda düşünceyi bildiğini gösterir.
- Çapraz bağlantılar, yaratıcılığı ortaya çıkarır.

Ergür (2005); kavram haritaları ile özellikle değerlendirme sürecinin başında öğrencilerin çizdikleri haritalara not verilmemesi, öğrencilere kendi hatalarını görme ve düzeltmeleri için yeterli süre ve fırsat verilmesinin onların daha sonraki değerlendirmelerde daha başarılı olmalarını sağlayacağını; öğretmenin öğrencilerin çizimde zorluk çektikleri alanları belirlemesi ve gerektiğinde bireysel olarak destek vermesinin sorunu çok daha sağlıklı olarak çözümleyeceğini ve bu sürecin sonunda öğrenciler kavram haritası yapmaya alıştıklarından, haritalara not vererek değerlendirme yapılmasında büyük yarar sağlayacağını belirtmiştir.

Kavram haritalarının avantajları.

1. Kavram haritaları öğrencinin ezberlemesi yerine kavramsal anlamayı oluşturmasını sağlar.
2. Kavram haritası ile öğrenci bilgisini bir diyagram üzerinde gösterir.

3. Öğrencinin nasıl öğreneceğini öğrenmesinde yardımcı olur (Ogan Bekiroğlu, 2004).

Bu avantajlarıyla birlikte kavram haritalarının kullanımında kalabalık sınıflarda uygulanmasında sorun oluşturabilir. Kavram haritaları kalabalık sınıflarda değerlendirmede çok zaman alabilir.

2.3.7.10.Gözlem Tekniği

Gözlem tekniği, eğitim ve öğretimde öğretmenlerin vazgeçilmez tekniklerindendir. Yıllarca öğretmenler öğrencilerini ders sırasında ve ders dışı aktivitelerinde gözlemleyerek birtakım değerlendirmeler yapmışlardır. Gözlem, bireysel veya grup etkinliklerinde, alternatif ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin uygulandığı ortamlarda öğrencilerin ortaya koyduğu gözlenebilir her türlü performansını izlemek ve değerlendirmek amacı ile kullanılabilen bir tekniktir (Bahar ve diğerleri, 2006). Yıldırım ve Şimşek (2005) gözlemi, herhangi bir ortamda ya da kurumda oluşan davranışı ayrıntılı olarak tanımlamak amacıyla kullanılan bir yöntemdir, şeklinde tanımlamışlardır. Gözlem tekniği öğretmene çok zaman kazandırır. Gözlem tekniği öğretmene öğrencilerinin duyuşsal nitelikteki davranışlarını ölçme fırsatı verir. Öğrencilerin arkadaşlarıyla olan ilişkileri, grupla işbirliği içinde çalışma özellikleri, derse olan ilgileri, öğretmene ve okula olan tutumu gibi daha birçok duyuşsal nitelikteki davranışlar gözlem tekniği ölçülebilir. Öğretmen bu teknikte öncelikle kazandırmak izlediği hedefe yönelik kriter davranışlar belirlemelidir. Sonra belirlediği davranışların öğrencilerce sergilenecek ortamlar oluşturup, bu ortamlarda öğrenci gözlenmelidir. Öğretmen gözlemi doğrudan yapacağı gibi önceden hazırladı bir formu kullanarak da yapabilir. Form kullanımı öğretmene birtakım bilgileri hafızada tutması ve geçerliliği açısından daha güvenli olabilir. Gözlem formalarının öğretmen kazanımların niteliğine göre farklı biçimlerde oluşturabilir. Kendisinin belirlediği birtakım değerlendirme ölçütlerine göre bu formun niteliğini belirleyebilir. Ya da öğretmen öğrencinin günlük performansını sergileyecek, yaptığı davranışları kaydedecek küçük kartlar da kullanarak, her bir öğrenci için elinde mevcut bilgiler bulundurabilir. Gözlem tekniği öğretmenin sınıf içinde kullanacağı ayrı bir teknik olarak ya da değerlendirme amaçlı kullandığı diğer tekniklere destek olarak da kullanılabilmektedir.

Gözlem, öğrencilerin sınıf içi katılımları ve davranışları ile sınıf dışı davranışlarının öğretmen tarafından gözlenmesidir. Gözlemler, öğrenciler hakkında doğru ve çabuk bilgiler sağlar. Öğretmenler öğrencilerin;

- Soru ve önerilerine verilen cevaplarını,
- Tarihsel olaylar, kişiler, hareketlerle ilgili sınıf içi tartışmalarda katılımlarını,
- Grup çalışmalarında ve tartışmalarında katılımlarını,
- Öğretmenin, öğrenmeyle ilgili yaptığı görevler ve materyallere öğrencinin gösterdiği tepkiyi,
- Tarihsel kanıtları kullanma yollarını gözlemler (Karagöz ve diğerleri, 2006).

Gözlem öğretmene öğrencinin, sözel olmayan davranışlarını doğal çevre içinde uzun bir zaman diliminde gözlemleme imkanı sağlamaktadır. Bu gözlemin en önemli avantajlarındandır. Ancak bununla birlikte gözlemde öğretmen, elde ettiği verileri sayısallaştıramamaktadır. Bu da gözlemin öğretmene sunduğu bir olumsuzluktur. Buna rağmen gözlem tekniği, öğretmenlerin önceden olduğu gibi ileriki yıllarda da tereddütsüz kullanacakları önemli bir tekniktir.

Gözlem yaparken dikkat edilecek hususlar.

- Ölçütleri koyarken bütün öğrenciler için aynı standartlar kullanılmalıdır.
- Her öğrenci birkaç kez gözlemlenmelidir.
- Her öğrenci değişik durumlarda ve farklı zamanlarda gözlemlenmelidir.
- Her öğrenci değişik özellikler, beceriler ve davranışlara göre gözlemlenip değerlendirilmelidir.
- Yapılan gözlemler için değerlendirmeler, mümkün olduğu kadar gözlem yapılan anda kaydedilmelidir.

2.3.7.11. Öğrenci Değerlendirmeleri (Öz Değerlendirme, Akran Değerlendirmesi, Grup Değerlendirmesi)

Öğrenciler, sınıf içerisinde faaliyet göstererek, konuşarak, etkinliklere katılarak, arkadaşlarını ya da kendilerini eleştirerek faal durumda bulunmaktadırlar. Öğrencilerin de değerlendirme etkinliklerinin içine dahil edilmeleri eğitim ve öğretimin daha

güvenilir olmasını sağlayabilir. Öğrencilerin değerlendirme etkinliklerine faal olarak katılmaları, onların kendilerine bakış açılarını ve çevrelerinde bulunan diğer kişilerle olan ilişkilerini etkileyebilmektedir. Öğrencilerin ölçme ve değerlendirme sürecine dahil edilmelerinin farklı sebepleri vardır. Bu sebepleri Race (2001), şu şekilde belirtmiştir.

- Öğrenciler doğal olarak öz değerlendirme ve akran değerlendirme sürecinin içindedirler. Öğrenciler gerek sınıf içinde gerekse sınıf dışında birbirlerinden çok şey öğrenirler. Kendilerini, diğerleri ile karşılaştırırlar ve bunu birçok durumda kendi öğrenme süreçlerinin bir yansıması olarak kullanırlar. Öz değerlendirme ve akran değerlendirmesi, öğrencilerin kendiliğinden halihazırda aşina olduğu bu süreci daha sistematik ve formal hale getirmektedir.
- Öğretmen ve değerlendirmesi bazı durumlarda yeterince geçerli, güvenilir ve açık olmayabilir. Öğrenciler bazen kendilerinin veya akranlarının çalışmalarını değerlendirme noktasında daha iyi konumda olabilir. Örneğin, öğrencilerin belki de ilk defa yaptıkları bir çalışma hakkında derinlemesine düşündüğünü ve işin içinde aktif olarak bulunduğu farz edilirse, kendilerini ve akranlarını değerlendirme noktasında halihazırda bunu defalarca yapmış birinden daha objektif olabileceği düşünülebilir.
- Öğrencinin öğrenme ile ilgili tecrübeleri derinleşerek artar. Öğrencilerin, değerlendirme kriterlerinin kompozisyon, rapor sunumu vb. etkinlikleri bizzat uygulaması, değerlendirme işinin okuma ve gözlemlemeden daha derin bir öğrenme tecrübesi olduğunu anlamasını sağlar. Öğrenci, kendisinin bir ödev veya etkinlikle ilgili çalışmalarını aynı ödev veya etkinlikle ilgili diğer öğrencilerin çalışmalarını karşılaştırarak daha iyi anlayabilir. Öğrenciler, değerlendirme kriterlerini kendi çalışmalarındaki kanıtlara uygulayarak daha derinlemesine öğrenmeler sağlayabilir.
- Öğrencilerin ölçme değerlendirme kültürünü almasına fırsat tanımaktadır. Öğrencinin değerlendirme sürecinin içinde olması, öğretmenin bu işi nasıl yaptığını daha iyi anlamasını sağlar. Değerlendirme kriterlerinin kullanarak akranlarının çalışmasını değerlendiren öğrenci, öğretmenin formal durumlarda kendi çalışmalarını değerlendirirken zihninin nasıl çalıştığını da bu şekilde anlayabilir.
- Öğrencilerin bağımsız öğrenen bireyler olmasına yardım eder. Özelikle öz değerlendirme öğrencilerin kendi gelişimlerini yansıtma ve kendilerini

eleştirmelerine imkan tanır. Belli anahtar becerileri (kendi çalışmasını organize edebilme, zaman yönetimi, problem çözme vb.) edinmesini sağlayabilir.

- Öğrencilerin yaşam boyu öğrenen bireyler olması için gereken becerileri geliştirmesine yardım eder. Öz değerlendirme ve akran değerlendirmesi öğrencilerin formal eğitim sonrası bile yaşamın içine girmiş önemli bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğrencinin okulda kazandığı bu beceriler hayatının daha sonraki evrelerinde de kullanılabilmektedir.
- Öğrencilere belli durumlarda daha fazla geri bildirim kazanma konusunda yardım eder. Birçok disiplinle öğretmenler artan öğrenci sayısı nedeni ile geri bildirimlerin kalitesi ve miktarı ile ilgili olarak sıkıntıya düşmektedir. Bu nedenle özellikle akran değerlendirmesi öğretmenlerin farklı sebeplerden yeterince yerine getiremediği bu sorumluluklarının hafiflemesine yardım eder (Akt; Bahar ve diğerleri 2006).

Öz (Kendi Kendini) değerlendirme. Belli bir konu alanında veya bir ders ışığında öğrencinin kendi kendini değerlendirmesidir. Verilen bir form içerisinde öğretmen tarafından belirlenmiş ve konunun özelliklerine uygun birtakım kriterler belirlenmektedir. Öğrenci bu kriterlerin ifade ettiği cümleleri okuyarak belirtilen derecelere göre kendisinin uygulayıp uygulamadığı doğrultusunda işaretler. Öğrenci tarafından işaretlenen form, öğretmen tarafından tekrar gözden geçirilir ve öğrencilerin kendi kendilerine verdikleri derecelerle karşılaştırılır. Yapılan bu karşılaştırmalar sonunda elde edilen bilgilerle birlikte form öğrenci velisine gönderilir. Veli tarafından da bir değerlendirme yapıldıktan sonra imzalanır ve öğretmene ulaştırılır. Öğretmen üç kişi tarafından yapılan bu değerlendirme ile öğrenci hakkında daha kapsamlı bir bilgi elde edebilmektedir. Bu öz değerlendirmenin sağladığı en önemli yarar, öğrencilere kendi kendilerinin değerlendirme imkanı vermesidir. Öz değerlendirme bireyin kendi yeteneklerini keşfetmelerine yardımcı bir yaklaşımdır (MEB, 2006).

Öz değerlendirme tekniği öğretmenlerce sınıfta uygulandığında, öğrenciler bu tekniğin önemini ve amacını çok iyi idrak etmeliler. Öğrencilerce önemi kavranmamış bir etkinlik değerlendirmede pek bir şey ifade etmez. Bu bakımdan öğretmenler, öğrencilerine öz değerlendirme tekniğinin amacını, önemini kavratacak nitelikte açıklamalar yapmak ve gerekirse tartışma ortamları oluşturarak, bu tekniğin önemini öğrencilerinin kendi kendilerine bulmalarını sağlamalıdır. Öz değerlendirmede temel

amaç, öğrencilerin öz değerlendirme becerilerini geliştirmektir (Yılmaz ve diğerleri, 2007). Öğrenciler öz değerlendirme ile kendi öğrenme süreçlerini yakından takip edip, bu süreçteki eksikliklerini fark etmelerini, sınıf içindeki başarı durumlarını ve öğrenmede hangi aşamada olduklarını yargılayarak eleştirme fırsatı sağlar. Öz değerlendirme ne öğrendiklerini öğretmenlerine söylemeleri için öğrencilere izin verir (Zimbicki, 2007).

Öz-değerlendirme yapmanın yaraları.

- Öğrencilerin; ilgileri, özellikleri, güçlü ve zayıf yönleri hakkında bilgi toplamasına yardım ederek güçlü ve zayıf yönlerini tanımalarına yardım eder.
- Performansının düzeyi hakkında karar vermek için kişisel ya da kişiler arası kriter koymada ve öğrencinin motivasyonunun yükselmesinde öğrencilere fırsatlar sunar.
- Kendini değerlendirmesiyle öğrencinin motivasyonunun yükselmesini sağlar.
- Öğrencilerin değişik durumlarda davranışlarını kontrol altına almalarını sağlar.
- Kendine dışarıdan bakma yetisi gelişir.
- Kendini değerlendirme ile öğrenci sürecin bir parçası olduğunu hisseder.
- Öz değerlendirme, doğru bir şekilde yapıldığı zaman, çalışmalarında öğrencilere güven verir, bilgi süreci içinde öğrencileri derecelendirir ve çalışmaları hakkında öğrencileri çok bilinçli yapar.
- Öz değerlendirme yansıma gerektirme, mukayese etme, bilgi sürecini analiz etme ve yeni bilgileri birleştirir ki bunlar Bloom'un Taksonomisi'ne göre yüksek düzeyde düşünmenin bütün elemanlarıdır (MEB, 2006; Lambert ve Lines, 2000, Akt; Zimbicki, 2007).

Öz değerlendirmenin bu olumlu yanlarının yanı sıra birtakım olumsuzlukları da vardır. Bunlar;

- Öğrencilerin kendi performanslarını değerlendirirken yanlılığın varlığı söz konusu olabilir.
- Başlangıçta kendini değerlendirme, öğrencilerin deneyimsizlikleri nedeniyle yanılgılara neden olabilir.
- Öz değerlendirmeler öğrencilerin yanlış yola sapmalarına ve aldanmalarına neden olabilir ((Andrade, 2005; MEB, 2006).

Öz değerlendirme, öğrencilerin bireysel olarak kendilerini, öğrenme süreçlerini ve başarı düzeylerini yorumlayabilmeleridir. Temel amaç ise, öğrencilerin kendi kendilerini değerlendirebilme, eleştirebilme becerilerini geliştirmektir. Çünkü;

- Yaşam boyu öğrenme bireylerin yalnızca bağımsız çalışmalarını değil, aynı zamanda kendi başarım ve gelişimlerini değerlendirmelerini zorunlu kılar.
- Değerlendirme süreci, öğrencinin öğrenmeye yaklaşımı, öğrencinin kendi güç ve zayıflıkları ve becerileri hakkında değerlendirme yapmasını sağlar.
- "Biliş Bilgisi", bir kişinin kendi düşüncelerini kontrol edebilme bilgisi. Yani kişinin planlama ve problem çözme becerisidir. Öz değerlendirme ile doğrudan ilişkilidir (Yurdabakan, 2005).

Akran değerlendirmesi. Öğrencilerin, arkadaşlarının hazırladığı ödevler, projeler, raporlar vb. çalışmaları değerlendirmesidir (MEB, 2006). Akran değerlendirmede, yapılan çalışmalar sonunda öğrencilerin, arkadaşlarını verilen ölçütler doğrultusunda değerlendirmelerini içermektedir. Ölçütlerin öğrencilere önceden verilmesi, 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.

Akran değerlendirmesinin yapılma sebebi.

- Öğrencilere kendi ya da öğretim elemanlarından farklı olarak başka birinden dönüt alabilmeleri konusunda yardımcı olmak
- Öğrencilere değerlendirme çalışmaları konusunda ölçütlere dair bir içten bakış sağlamak
- Diğer benzer çalışmaları da görme şansı oluşturmak
- Öğrencilere yaptıkları çalışmayla ilgili dönüt sağlamak, bunu yaparken öğretim elemanlığı konusunda çok fazla sorumluluk vermek (Saygı, 2002).

Akran değerlendirmesinin yararları. Literatür taraması sonunda elde edilen bilgiler ışığında akran değerlendirmenin yararlarını şöyle sıralayabiliriz:

- Öğrenciler arkadaşlarının çalışmalarındaki yeterlik düzeylerini değerlendirirken, kendileri de eleştirel düşünme becerileri kazanırlar.
- Öğretmene, öğrencilerin gelişim ve yeterlik düzeyleri hakkında geri bildirim sağlar.
- Akran değerlendirmede öğrencilerin yanlı davranışlarını önlemek için ölçütlerin öğrencilere verilmesi yararlı olur.

Ayrıca akran değerlendirme;

- Yalnız bir puanlama işi değil, aynı zamanda becerilerin geliştirildiği bir öğrenme sürecidir.
- Okul ve iş yaşamı boyunca bireyler diğerlerinin başarımlarını (edimlerini) değerlendirme gereksinimi duyabilirler. Akran değerlendirme, bireylerin bu tür özelliklerini geliştirirken, kendilerine güvenlerinin artmasını da sağlayabilir.
- Diğer öğrencilerin değerlendirme sonuçları öz değerlendirmenin bir parçası gibi düşünülebilir ve öz değerlendirme becerilerinin geliştirilmesine birincil dereceden katkı sağlar.
- Akran gruplarıyla diyalog içsel konuşma becerilerinin gelişimine katkı sağlar.
- Akran değerlendirmesi, kişinin öğretmenin dışında başka birilerinden de dönüt almasına yardımcı olur.

- Akran değerlendirme, değerlendirmeye temel oluşturan beceriler ve ölçütlerin saptanması konusunda öğrenciye bir bakış açısı sağlar (Yılmaz ve diğerleri, 2007).

Ayrıca Saygı (2002)'nın belirttiği gibi akranlarını ve kendilerini değerlendirme öğrencide kültürleşme mekanizmasını geliştirmektedir. Akran değerlendirmesi öğrencinin tartışma ve öznel yapısını ortaya koymasıyla nesnelliği teşvik eder. Öğrencilerin akran gruplarını değerlendirmeleri nota yansısa da yansımasa da öğreticinin iş yükünü hafifletmektedir. Özellikle öğrencilerinin çalışmalarının fazla olduğu alanlarda, onların birbirlerine yardım etmeleri eğitimcilerin ayırması gereken zamanı da azaltmaktadır.

Akran değerlendirmesinin öğrenciler üzerindeki olumlu etkileri (Yılmaz ve diğerleri, 2007);

- Becerileri vurgular.
- Katılımı teşvik eder.
- Öğrenme üzerinde yoğunlaşılmasını sağlar.
- Referans oluşturur.
- Mükemmelliği arttırır.
- Dönüt sağlar.
- Derse devamı arttırır.
- Sorumluluğu öğretir.
- Eleştirel yetenekleri geliştirir.
- Rekabete karşı iş birlikli öğrenmeyi teşvik eder.
- Derse etkin katılımı arttırır.
- Ders öncesi ödevleri yapma konusunda istekliliği ve sorumluluğu arttırır.
- Üyeler arasındaki etkileşimin önemini kavratır.
- Grup çalışmalarında görevlerini yerine getirmeyenlerin sayısında ciddi azalmalara yol açar.

Akran değerlendirmesinin sınırlıkları.

- Akranların değerlendirmelerinin adil olup olmayacağı sorunu, bu tür çalışmaların yapıldığı gruplarda akranlar tarafından dile getirilen düşünceler arasında yer alır.
- *Arkadaşlık puanlaması,* akranlar arasında arkadaşlık durumu arkadaşların birbirlerine yüksek puan vermelerine neden olabilir.
- *Danışıklı/hileli puanlama*, akranların aralarında anlaşmaları mümkün olabilir, değerlendirmenin ayırıcılığını azaltır.
- *Güç puanlaması,* gruba hakim olan bireylerin olduğundan yüksek puan alma durumu.
- *Parazit puanlama,* grup çalışmalarına katkısı olmadığı halde kimi akranlar diğerlerinin puanlarından yararlanabilir.
- Bu konuda akranın bir öğretmen kadar yetkin olamayacağı endişesi.
- En önemlisi öğretmen anlayışının değişmesidir. Öğretmenlerin akranların birbirlerini değerlendirmede yetkin olup olamayacakları konusuna değil, bu konuda becerilerin nasıl geliştireceği üzerine yoğunlaşması gerekir.
- Akran değerlendirmesi konusunda ilerlemeler, beceri analizi, ölçütlerin geliştirilmesi gibi konularda akranların beceri kazanmasına bağlıdır.
- Daha da önemlisi öğrenme süreci boyunca, öz, akran ve grup değerlendirmenin birlikte kullanılmasıdır.
- Akran değerlendirmesi konusunda ilerlemeler, beceri analizi, ölçütlerin geliştirilmesi gibi konularda akranların beceri kazanmasına bağlıdır.
- Akran değerlendirmeler eleştirilerde acımasız olabilir ya da öğrencilerin zihinlerini karıştırabilir ((Yurdabakan, 2004; Andrade, 2005; Yılmaz ve diğerleri, 2007).

Grup değerlendirmesi. Öğrencilerin oluşturduğu küçük grupların iş birliği içerisinde, ortak öğrenme amaçlarını en üst düzeyde gerçekleştirmek amacı ile çalışma esnasında ortaya koydukları performans ve çalışma sonundaki ürünü değerlendirmek amacıyla yapılan işbirlikli değerlendirmedir. Grup değerlendirmesi bir görevi tamamlamak için küçük gruplar halinde ya da çiftlerle birlikte çalışan öğrencileri içerir (Zimbicki, 2007). Yılmaz ve diğerleri (2007)'nin tanımıyla ise grup değerlendirmesi; birlikte veya işbirlikçi değerlendirme olarak isimlendirilmekte olup, öğrencilerin öğretmenleriyle birlikte beceri analizi ve

değerlendirme ölçütlerini saptayarak akranlarını değerlendirmeleridir. Burada değerlendirme hem öğretmen hem de öğrenci tarafından yapılmaktadır.

Grup değerlendirmesi ile ilgili açık uçlu sorular.

- Grup çalışmasındaki konunuz hakkında ne düşünüyorsunuz?
- Bugün grubunuzda neler oldu? Bu konuda neler hissediyorsunuz?
- Grup çalışmanızda iyi olan neydi? Daha iyi ne yapılabilirdi?
- Öğrendikleriniz hakkında ne düşünüyorsunuz? (MEB, tarihsiz)

2.3.7.12. Kontrol Listeleri

Kontrol listesi; davranışların, özeliklerin, hareketlerin listelerini oluşturarak hangilerinin kontrol edilip edilmeyeceğinin belirlenmesidir. Bu süreçte kesin adımların bir öğrenmeyi performansa dönüştüren öğrenciyi değerlendirmek için kullanılır (Bıçak, 2008). Kontrol listeleri, öğrencinin, bir zaman diliminde yapılan çalışmalarının kaydını tutmak için performansının gözlenmesi amacıyla ve öğrencilerin bir görevle ilgili ölçütleri karşılayıp karşılamadığına karar vermek için kullanılabilir (Karagöz ve diğerleri, 2006). Kontrol listeleri, herhangi bir konu ya da beceriye ilişkin performansı oluşturan elementlerin ne kadarının öğrenci tarafından gösterildiğinin belirlenmesi için uygun bir tekniktir (Kan, 2007). Kontrol listeleri, önceden hazırlanmış davranış ve özelliklerin varlığı ya da yokluğunu saptamaya yönelik olduğundan, gözlemci ya da değerlendirici, ilgili davranışın veya özelliğin karşısına "X", " " veya "Evet" gibi işaret yaparak çetele tutabilir. Bu bakımdan özellikle gözlem formlarında kontrol listeleri kullanılır (Erkuş, 2006). Kontrol listeleri, performansın düzeyleri yada kriterlerin ne dereceye kadar karşılandığı hakkında bilgi vermezler (Moskal, 2004; Akt; Kan, 2007).

Kontrol listeleri oluştururken şu hususlara dikkat etmek gerekir (Bıçak, 2008);

- Her performansın düzeyini açıkça tanımlamak ve listelemek.
- Öğrencilerin yaptıkları tipik hataları listelemek.
- Uygun işlem basamaklarını ve muhtemel süreç hatalarını belirlemek ve listelemek.

2.3.7.13.Tutum Ölçekleri

Tutumların ölçülmesinde gözlem, soru listeleri, tamamlanmamış cümleler ve hikâyeler anlatma gibi çeşitli yöntemler kullanılmaktadır (Karagöz ve diğerleri, 2006). Tutumların ölçülmesinde en çok tutum ölçekleri kullanılmaktadır. Tutum ölçeklerinden en çok kullanılanı ise likert ölçeğidir (MEB, 2006). lirekt ölçeklerinde, ölçülmek istenen tutumlarla ilgili birçok olumlu ve olumsuz ifadeler yer almaktadır ve birey bu ifadeleri okuyarak kendisine en uygun olan dereceyi işaretlemektedir. Bu dereceler, ifadelere karşılık gelen "Tamamen Katılıyorum", "Katılıyorum", "Kararsızım", "Katılmıyorum" ve Kesinlikle Katılmıyorum" şeklindeki derecelerdir. Öğrenci bu dereceler içinde belirtilen o tutumla ilgili kendine en yakın olan dereceyi işaretlemektedir. Lirekt tipi ölçekler yukarıda belirtildiği gibi 5'li, 3'lü veya 7'li derecelemeli de olabilir. Ancak ilköğretimde en uygun olanı 3'lü ve 5'li derecelemelerdir. Öğretmenler, öğrencilerin derslere, okula ve bir olay veya duruma karşı tutumlarını ölçmek için tutum ölçeklerini kullanabilirler. Ayrıca öğrencinin ihtiyaçlarının, beklentilerinin karşılanıp karşılanmadığı, duyuşsal becerileri ve tercihleri de (Ogan Bekiroğlu, 2004) tutum ölçekleri kullanılarak belirlenebilir. Tutum ölçeklerini öğretmenler kendileri hazırlayabilecekleri gibi hazır olan ölçeklerden öğrencilerine uyarlayarak da kullanabilirler.

2.3.7.14.Sözlü Sunum

- Sözlü sunum, konuşma, dil eğitimi, dil sanatlar gibi birçok alanda kullanılabilir.
- Öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri hakkında iyi bilgi sağlarlar.
- Kontrol listeleri, dereceleme ölçekleri ya da akran değerlendirme ölçekleri ile değerlendirme yapılabilir.
- Sözlü sunumlar; öğrencilerin hatırlama, kavrama ve hitap düzeyleri hakkında bilgi toplamak için uygun araçlardır.
- Problem çözme becerileri de bu yöntemle ölçülebilir (Karagöz ve diğerleri, 2006; MEB, 2006).

2.3.7.15. Sergiler

Sergiler adından da anlaşılacağı gibi; resimler, çizimler, fotoğraflar, heykeller, video kasetleri ve numuneler gibi ürünlerin sergilenmesini içerir. Yazılı değerlendirmelerde ve portfolyolarda olduğu gibi sergiler de daha önceden belirlenmiş kriterlere göre değerlendirilirler (İnci, 2002).

2.3.7.16. Gösteriler

Bu tip performans testlerinde, öğrencilerden önceden öğrenmiş oldukları bilgilerle ya da yeteneklerle bir şekilde emsalsiz bir soruyu çözmeleri (örneğin, bir soruya cevap vermek için bilimsel bir araştırma yapmak veya yanlış çalışan bir makinenin neden yanlış çalıştığının sebebini bulmak ve bu sorunu gidermek için en doğru yöntemi tanımlamak) veya bir görevi yerine getirmeleri (örneğin, bir şiiri ezbere okumak, bir dans çeşidini öğrenip uygulamak veya müzik parçası çalmak vb.) istenir (İnci, 2002).

2.3.7.17. Yazılı Değerlendirmeler

Bu testlerde öğrencilerden standart koşullar altında belirli bir konuda yazı yazmaları istenir. (Hayranlık duyduğunuz bir kişiyi tanıtan ve neden hayran olduğunuzu belirten bir kompozisyon yazınız gibi.). Daha sonra her kompozisyon belirlenmiş kriterlere göre iki veya daha fazla kişi tarafından notlandırılır (İnci, 2002).

2.4. Sosyal Bilgiler Programı ve Alternatif Ölçme-Değerlendirme

Bilgi tarih boyunca önemini sürdürmüş ve halen bu önemini korumaktadır. Bilginin gelişen ve ilerleyen teknolojiyle birlikte üretilebilmesi, yani üreten bireylerin yetişmesi ancak ve ancak iyi bir eğitimle gerçekleşebilmektedir. Bu eğitim için de çalışan ve sürekli olarak yenilikler arayan araştırmacılarımız yaptıkları değişikliklerle ilerlemeye ve toplumsal gelişimi sağlamaya çalışmaktadırlar. Bu çabaların en önemlisi de eğitim sistemimizde yapılan değişikliklerdir. Bilindiği üzere dünya toplumlarında eğitim alanında meydana gelen değişimler ülkemizi de etkilemiş ve ülke eğitim sistemimizde yeni yaklaşımlar ön plana çıkmıştır. Bu nedenle de Baysal (2006)' ın belirttiği gibi; Program, tümüyle davranışçı yaklaşımlardan öte, bilginin taşıdığı değeri ve bireyin var olan deneyimlerini dikkate alarak, yaşama etkin katılımını, doğru karar vermesini, sorun çözmesini destekleyici ve geliştirici bir yaklaşım doğrultusunda yapılandırmayı

önemseyen bir gelişim göstermektedir. Bu yaklaşımla öğrenci merkezli, dolayısıyla etkinlik merkezli, sosyal bilgiler açısından bilgi ve beceriyi dengeleyen, öğrencinin kendi yaşantılarını ve bireysel farklılıklarını dikkate alarak çevreyle etkileşimine olanak sağlayan yeni bir anlayış yaşama geçirilmeye çalışılmaktadır (Baysal, 2006, s.620).

Bu anlayış doğrultusunda sosyal bilgiler programı;

1. Her öğrencinin birey olarak kendine özgü olduğunu kabul eder.
2. Öğrencilerin gelecekteki yaşamlarına ışık tutarak, bireylerden beklenen niteliklerin geliştirilmesine duyarlılık gösterir.
3. Bilgi, kavram ve becerilerin gelişmesini sağlayarak, öğrenmeyi öğrenmenin gerçekleşmesini ön planda tutar.
4. Öğrencileri düşünmeye, soru sormaya ve görüş alışverişi yapmaya özendirir.
5. Öğrencilerin fiziksel ve duygusal açıdan sağlıklı ve mutlu bireyler olarak yetişmesini sağlar.
6. Milli kimliği merkeze alarak, evrensel değerlerin benimsenmesine önem verir.
7. Öğrencilerin kendi örf ve adetleri çerçevesinde ruhsal, ahlâki, sosyal ve kültürel yönden gelişmesini hedefler.
8. Öğrencilerin haklarını bilen ve kullanan, sorumluluklarını yerine getiren bireyler olarak yetişmesini önemser.
9. Öğrencilerin toplumsal sorunlara karşı duyarlı olmasını sağlar.
10. Öğrencilerin öğrenme sürecinde deneyimlerini kullanmasına ve çevreyle etkileşim kurmasına olanak sağlar.
11. Her öğrenciye ulaşabilmek için öğrenme-öğretme yöntem ve tekniklerindeki çeşitliliği dikkate alır.
12. Periyodik olarak, öğrenci çalışma dosyalarına bakılarak öğrenme ve öğretme süreçlerinin akışı içerisinde değerlendirmeye olanak sağlar (Baysal, 2006, s.620).

Sosyal bilgiler programının, bireyin kazanması beklenen yaratıcılık, eleştirel düşünme, sorgulama, girişimcilik, problem çözme, doğru karar verme gibi temel becerilerin kazandırılmasının yanında; zaman ve kronolojiyi algılama, dünyadaki değişimin farkında olma, kanıt kullanma gibi tarihsel becerilerle mekânı algılama ve

sürekliliğin özünü anlama, gözlem yapma gibi becerilerin geliştirilmesi adına eğitime büyük katkılar sağlayacağı düşünülmektedir (MEB, 2006). Bu nedenle de sosyal bilgiler derslerinde kullanılacak değerlendirme etkinlikleri öğrencilerin kendisini ve çevresini tanıma, tarihini bilme ve bunu geleceğe yönelik önlemler alarak göz önünde bulundurma gibi birtakım becerileri geliştirmede ilerleme gösterip göstermediklerini ölçmeye yönelik değerlendirme olmalıdır.

Sosyal bilgiler programının benimsediği ölçme ve değerlendirme, tamamıyla alternatif değerlendirme yaklaşımına dayanmaktadır. Bu yaklaşım gereğince de sosyal bilgiler dersinde değerlendirme öğrencilerin tüm yeteneklerine, özellikle de her öğrencinin farklı özelliklere sahip olduğu düşünülerek, ve öğrenme sürecinin inceliklerine, sınıf ve okul imkanlarına uygun araçlarla yapılmalıdır.

Diğer derslerde olduğu gibi sosyal bilgiler dersinde de öğretmenler, öğretim sürecindeki etkinliklerini uygularken ve öğrencilere uygulatırken değerlendirme çalışmalarını sürdürmektedirler. Değerlendirme yalnızca sonuç olarak düşünülmeden bütün sürece yayılarak ve amaçlar doğrultusunda yapılmaktadır. Buna göre;

> Sosyal bilgiler dersinde öğretmenler, öğrencilerin sosyal bilgilerle ilgili kazanımlar, kavramlar ve becerilerle ilgili bireysel gelişimlerini izlerken, eksikliklerini belirlerken, karşılaştıkları zorlukları tanımlarken, öğrencileri öğrenmeye ve becerilerini geliştirmeye özendirirken değerlendirme yaparlar. Böylece değerlendirme, öğrencilerin eğitiminde yapılandırıcı ve geliştirici rol oynar. Öğrencilerin gelişmesi ve öğrenmesiyle ilgili elde edilen bilgiler, öğretmenler tarafından kullanılabileceği gibi öğrencinin kendisini değerlendirmesine ve kişisel hedefler belirlemesine de yardım eder (Baysal, 2006, s.645).

2.4.1. 1968 Sosyal Bilgiler Programı ile 2005 Sosyal Bilgiler Programının Karşılaştırılması

Sosyal bilgiler dersi, bireyin sosyalleşmesi ve hayata hazırlanması açısından büyük bir öneme sahiptir. Bu denli önemli görülen bir dersin öğrenciler için

ezberlenerek, birtakım bilgileri bilgi yığını olarak bireylere yüklenerek verilmesi maalesef bu derse öğrencilerin sıkıcı ve gereksiz olarak algılanmasına neden olmuştur. Oysaki sosyal bilgiler dersi bireyin hayata hazırlanmasında, geçmişine yönelik değerlendirmeler yapıp geleceğe yönelik kriterler oluşturmasında çok fazla önem taşımaktadır. Sosyal bilgiler, toplumsal gerçekle kanıtlamaya dayalı bağ kurma süreci ve bunun sonunda elde edilen dirik bilgilerdir (Sönmez, 1997). Sosyal bilgiler sayesinde birey, toplum içinde yaşamayı, kendini toplumun bir parçası olarak görmeyi, farklı değerler altında kendine has değerler oluşturmayı ve diğer bireylerin değerleriyle çatışmadan yaşamayı öğrenir.

2004 yılında uygulamaya koyulan sosyal bilgiler programı, davranışçı olan program yaklaşımlarından farklı olarak, bilginin taşıdığı değeri ve bireyin var olan deneyimlerini dikkate alarak, yaşama etkin katılımını, doğru karar vermesini, sorun çözmesini, eleştirel ve yaratıcı düşünmesini teşvik edici ve geliştirici bir yaklaşım doğrultusunda yapılandırılmıştır (MEB, 2004).

2005 sosyal bilgiler programı; genel hedefler ve program hazırlama süreci açısından, program yaklaşımı açısından, öğretmen ve öğrencilerin rolleri açısından, öğrenme-öğretme süreçleri açısından, içerik açısından ve değerlendirme uygulamaları açısından eski programla büyük farklar sergilemektedir. Bu farklılıkları şu şekilde belirtebiliriz:

Genel hedefler ve program hazırlama açısından. 1968 programında 4-7 sınıflar için toplam 43 genel hedef belirlenmişken; 2005 programında 4-8 sınıflar için toplam 17 genel hedef belirlenmiştir. Eski programda sosyal bilgiler dersi yurttaşlık aktarı olarak düşünülmüş, içerik ön planda ve içerik ön planda tutulduğu için oldukça yoğundu. Yeni programda sosyal bilimler olarak sosyal bilgiler ve yansıtıcı inceleme alanı olarak sosyal bilgiler düşünülmüş, beceri kazanmak ön planda, becerilerin kazanılıp kullanılmasını esas aldığı için beceriler hedefler ve kazanımlarla ilişkilendirilmiştir. Programda ayrıca içerik bölümü oluşturulmamış, kazanımların getirdiği içerik sınırlaması söz konusudur. Ayrıca geniş katılımlı, sivil toplum örgütleri ve diğer ilgili kişi, kurum ve kuruluşlarla paylaşım halinde hazırlanmış ve bu çerçevede programın belirli aşamalarında alınan geribildirimler değerlendirilmiştir.

Program yaklaşımı açısından. 1968 sosyal bilgiler programı davranışçı anlayışı esas alırken, yeni sosyal bilgiler programı oluşturmacılık merkezinde yeni bir anlayışı esas alır.

Öğretmen ve Öğrencilerin rolleri açısından. 1968 programı öğretmen merkezli eğitimi gerektirmekteyken, 2005 sosyal bilgiler programı öğrenci merkezlidir. 1968 programında öğretmen olabildiği kadar içeriği aktarabilmeyi yeterli görmekteyken, 2005 programında öğrenci ve dolayısıyla da etkinlik merkezli öğretim yöntem ve tekniklerini gerektirmektedir. 1968 programı nesnel gerçekliğe dayalı bilen kişiden bağımsızken, 2005 programı bireysel ve toplumsal olarak yapılandırılan öznel gerçekliğe dayalıdır.

Öğrenme-öğretme süreçleri açısından. 1968 sosyal bilgiler programı öğretmen merkezlidir ve öğretmen merkezli yöntem ve tekniklerin kullanılmasına izin verir. 2005 sosyal bilgiler programı ise öğrenci ve dolayısıyla da etkinlik merkezli öğretim yöntem ve tekniklerini gerektirmektedir. 1968 programında bilgiyi sunma, talimatlara uyma ve geribildirim verme önemlidir. 2005 programında düşünme becerilerini ön plana çıkararak, bilgiye ulaşmayı ve öğrenmeyi önemser. 1968 programında öğretim sürecinden ayrı olarak ve ölçüte dayalı değerlendirme yapılmakta ve geleneksel ortamlara izin vermektedir. 2005 programında ise değerlendirme öğretim süreci içinde ve ölçütten bağımsız olarak yapılmaktadır ve öğrencinin ilerlemek için zihinsel ve fiziksel tepkiler gösterebileceği etkileşimli ortamları gerektirmektedir.

İçerik açısından. 1068 sosyal bilgiler programında içerik üniteler halinde sunulmuştur. Bu ünitelerin genel kategorileri; vatandaşlık görev ve sorumlulukları, toplumda insanların birbiriyle olan ilişkileri, çevreyi, yurdu ve dünyayı tanıma ve ekonomik yaşama fikridir. 2005 sosyal bilgiler programında ise içerik öğrenme alanları çerçevesinde temellendirilmiştir. Bu sayede önceki programa göre daha nesnel ve kapsayıcı olması sağlanmıştır. Bu öğrenme alanları; birey ve kimlik, kültür ve miras, insanlar, yerler ve çevreler, üretim, dağıtım, tüketim, zaman, süreklilik ve değişim, bilim, teknoloji ve toplum, gruplar, kurumlar ve sosyal örgütler, güç, yönetim ve toplum, küresel bağlantılar adı altında oluşturulmuştur (MEB, 2004).

Değerlendirme açısından. 1968 sosyal bilgiler programında değerlendirme geleneksel yöntemlere dayandırılmış ve tüm sınıf tek tip yöntem ile değerlendirilmektedir. 2005 sosyal bilgiler programında ise değerlendirmede çoklu yöntemler esas alınmış ve farklı yöntemler uygulanarak öğrencilere ulaşma hedeflenmiştir. Bu uygulanan değerlendirme yöntemlerine alternatif değerlendirme yöntemleri denilmektedir.

2.5. İlgili Araştırmalar

Eğitim toplumların vazgeçilmezidir. Yapılan her yenilik, daima belirli bir plan ve program çerçevesinde gerçekleştirilmektedir. Bilindiği gibi planlı ve programlı hareket etmek yaşamda başarının temelini oluşturmaktadır. Başarılı bir eğitim için hazırlanan plan ve programların ne derece etkili olduğunu ve amaca ne oranda ulaşıldığını tespit etmek için ölçme ve değerlendirme yapılmalıdır. Öğrenenlerin dış dünyayı algılayan, sorgulayan, öğrendiklerini yaşamlarına geçiren, eleştirel düşünen, yaratıcı olabilen bireyler olarak yetiştirilmesi, bir toplumun hep ideolojisi olmalıdır. Türk toplumunun da bu ideoloji içinde olduğunu bilerek, programlarımızda hep bir değişim içinde hareket edilmiş; ancak her defasında beklenen gerçekleşmemiştir. Programlar bulunduğumuz yüzyılın gerisinde kalmış, toplumumuzun ideolojisi olan eleştiren ve üreten birey yetiştirme sadece zihinlerde bir hayal olarak kalmıştır. Ancak son yıllarda program alanında yeni arayışlar olmaktadır. Özellikle değerlendirme aşamasında önemli derecede değişimler yaşanmaktadır. Yapılması öngörülen bu değerlendirme etkinliklerinin temeli yapılandırıcı yaklaşıma dayanmaktadır.

Dünyada ve ülkemizde eğitimde değerlendirme adına önemli araştırmalar yapılmaktadır. Yapılan araştırmalar gösteriyor ki; eğitim çocuğun hem bilişsel, hem duyuşsal hem de devinimsel özelliklerini sergileyebildiği ve dünya yaşantısıyla uyum içinde yaşayarak tüm becerilerini kullanabildiği sürece etkili olacaktır. Yapılan araştırmalar ve sonuçlar da eğitimdeki bu değişimin gerekliliği üzerinde durmuştur. Ülkemizde eğitim alanında yapılan değişimlerin en önemlisi, değerlendirme süreci ve uygulamaları üzerine olmuştur. Bilindiği gibi değerlendirmedeki değişimlerin temeli yapılandırıcı felsefe ve buna bağlı olarak da performans değerlendirmesine dayandırılmıştır.

Yapılandırmacı yaklaşımın bu kadar iyi ve güzel olan etkilerinin yanı sıra bu yaklaşıma gelen birçok eleştiriler olmuştur. Yapılandırmacı temelli eğitimde özellikle okul olanakları sınırlı olan, sosyo-ekonomi düzeyleri düşük olan öğrencilerde birtakım olumsuz etikler yapabilmektedir. Üst düzey düşünme, anlama ve yorumlama becerisi gerektiren yapılandırmacı öğretim ve uygulamalarında öğretmen, o düzeyde öğrencilerle karşılaşamayabilmektedir. Okullardaki materyal olanaklarının yetersizliği, okulun fiziki yapısının eksik kalması ve en önemlisi de uygulama adına geçerli araştırmalar yapılmadan uygulanmaya geçilmesi öğretmenlerde, öğrencilerde ve ailelerde birtakım sorunlara neden olabilmektedir. Yapılandırmacı yaklaşıma gerek deneysel anlamda gerek teorik anlamda gerekse pratik uygulamalar adına birçok eleştiri vardır. Bu eleştiriler şöyle açıklanabilir:

Brooks ve Brooks (1999)' un belirttiği gibi; yapılandırmacı yaklaşım aşırı hoşgörülüdür. Öğretmen öğrencilerin fikirleri ile dersi sürdürürken müfredat programını uygulamaktan vazgeçebilir, hedef ve davranışlar kazandırılamayabilir. Ayrıca eğitimde özensizlik oluşabilir. Öğretmen değişik fikirlerle uğraşmak uğruna öğrencilerin mutlaka bilmeleri gereken bilgilere değinemeyebilir. Bununla birlikte yapılandırmacı bir sınıf oluşturmak çok zordur. Güçlü zihinsel aktiviteler öğrencinin sabrını gerektirir.

> Klein, (2002)'a göre yapılandırmacı öğretim felsefesinin karşı karşıya bulunduğu sorunlar, klasik öğretim felsefesinden daha az değildir. Bu felsefeye ilişkin çalışmaların sayısı belirgin bir artış gösterse de, henüz yeterli değildir. Yapılmış çalışmalar ise spesifik koşullara genellenebilirlik ya da uygulanabilirlik açısından önemli yetersizlikler içermektedir (Akt; Şimşek,2004, 131).

> Guzdial'a (1997) göre, yapılandırmacılığın öğrenme ile ilgili görüşleri fiziksel olmaktan çok zihinsel, teorik olmaktan çok felsefi ya da yöntemsel, bilimsel olmaktan çok yaklaşımsal ve pratiktir. Bireyin oluşturduğu zihinsel yapılar hiçbir şekilde bilinemeyeceği için, günümüz yapılandırmacılarının öne sürdüğü temel görüşler, bilimsel olarak test edilmeyen denenceler niteliğindedir (Akt; Şimşek, 2004, 132).

Yapılan eleştirilerden biri de yapılandırmacılığın özgünlüğü noktasında odaklanmaktadır. Daha önceden literatür içerisinde yer aldığı iddia edilmektedir. Bu konuda Matthews (1992) şu görüşü belirtmiştir:

> Yapılandırmacılığı biçimlendiren insan öğrenmesine ilişkin felsefi ve psikolojik varsayımların önemli bir kısmı yeni değildir. Bu tezlerin çoğu Vico, Durkheim gibi ünlü ve eski düşünürlerin görüşleriyle paralellik göstermekte, dahası çok daha önceden karşı paradigmaların temsilcileri tarafından literatüre mal edilmiş bulunmaktadır. Bu bağlamda yapılandırmacılığın özgünlüğünü eski kavramları yeni yorumlarla yeniden lanse etmekten ibaret görenler vardır. Bu açıdan yapılandırmacılık "yeni şişelerde eski şarap" olmakla eleştirilir (Akt; Şimşek, 2004, 133).

Yapılandırmacılıkta öne çıkan eleştirilerden bir kısmı da uygulamadaki pratikliliğe yöneliktir. Özellikle yapılandırmacı uygulamaların olduğundan çok zaman alması konusu en çok tartışılan nokta olmuştur.

Bu konuda Klein (2002), yapılandırmacı yaklaşımı savunanların, kendi yaklaşımlarının öğrenme ve öğretme için daha çok zaman alıcı olduğu eleştirisini aşmak durumunda olduklarını, bu tür ortamlarla gerçekleşen görece zaman alıcı etkinliklerin, harcanan zaman ve yapılan harcamaya değip değmediğinin belirsizliğini, deneysel kanıtların tatmin edici olmadığını belirtmiştir (Akt; Şimşek 2004, 133).

Pratik sorunlarla ilgili bir eleştiri de Grasel, Prenzel ve Mandl (1993) tarafından gelmiştir. Bunlar; yapılandırmacı öğrenme etkinliklerinde kendilerine verilen aşırı özgürlük ve etkinliklerin çokluğunun, öğrencilerde istenmeyen öğrenmelere neden olabildiğini, eğer karmaşık problemlerin çözümü çok fazla etkinlik içerir, fakat bunun yanında dışarıdan yeterli ve uygun yardım sağlanmazsa, bir bireysel öğrenme olasılıklarına ilişkin beklentileri artırabildiğini ve öğrenmede başarıyı azaltabildiğini belirtmişlerdir (Akt; Şimşek, 2004, 133).

Sosyal yapılandırmacılığın temel kavramlarından birisi uzlaşmadır. Bir grup içinde kimi öğrencilerin seslerini duyurma becerisi daha fazla olduğunda onların fikirlerinin baskın çıkması olasılığı nedeniyle özellikle sosyal yapılandırmacılık "çoğunun tiranlığı" olmakla eleştirilir (TEO ve DLP, 2001). (Akt; Şimşek, 2004, 133).

2.5.1. Yabancı Ülkelerde Yapılan Araştırmalar

Bu konuya ilişkin yabancı ülkelerde yapılan araştırmalar tarih sırasına göre aşağıda belirtildiği gibidir.

Pat (1993) çalışmasında, "alternatif değerlendirme şekillerinin sosyal bilgilere sokma" konusunu tartışmıştır. Öğretmenler klasik sınav yapmak ve çoktan seçmeli sınav yerine demonstrasyonu içeren karmaşık değerlendirmeler ve bilgisayarla değerlendirme yaparlar. Öğrenci başarılarının değerlendirilmesinde iki konu tartışılır. Sınavların şekli ve sınav sonuçlarının nasıl kullanılacağı. Öğrenciler eyalet ve ulusal sınavda başarılı olursa, bu başarılı bulunan testler sınıflarda kullanılmaya başlanabilir. 20. yy'da 10 maddelik bir pop-quiz, sabit cevaplı maddeler ve çoktan seçmeli sınavlar kullanılır. Ancak sabit cevaplı sınavların öğrencilerin bilgilerini değerlendirmeyi savunurlar. Bu testlerle öğrenciler bilgileri kullanarak gösteremezler. Standart ve sabit cevaplı testler yanlı sonuçlara neden olur. Soruların dili öğrencilerin anlayamayacağı kelimeler içerir.

Sabit cevaplı testler öğrencilerin toplumda karar verme yeteneğini test edemez. Değerlendirme değişirken müfredat programı da değişmelidir. Müfredat programlarında yanlışlık olursa karar veremeyen vatandaşlar ortaya çıkar. Sosyal Bilgilerin ikinci amacı öğrencilerin gerçek dünyayı tanımaları için girişimde bulunmalarını sağlamaktır. Öğrencilerin değerlendirilmesi güvenilir olmalıdır. Bunun için değerlendirme fikirleri, gelişimi, üretilen ürünü ve davranışları değerlendirmelidir. Bütün öğrencilerin değerlendirmesi ilk olarak öğretmeni ilgilendirir ((Akt; Parmaksız, 2004, 43).

Cizek, Fitzgerald ve Rachor (1996) tarafından yapılan araştırmada; öğretmenlerin değerlendirme etkinliklerinin karakteristik özellikleri (örneğin, okul çalışmalarını ne kadar değerlendirdikleri), puanlama yapılırken göz önünde bulundurulan faktörler, öğrenci için öğretmenin verdiği final notunun anlamı ve ayrıca öğretmenlerin deneyim yılı, öğretim seviyesi gibi faktörlerin öğretmenlerin değerlendirme etkinliklerindeki farklılıkları etkileyip etkilemediklerini saptamayı amaçlamışlardır. Araştırmaya 143 ilkokul ve ortaokul öğretmeni katılmıştır. Araştırma sonucunda; öğretmenlerin yaptıkları ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin çok yüksek güvenilirliğe sahip olduğunu ve ayrıca kıdem, cinsiyet ve okuttukları sınıf düzeyi gibi değişkenlerin, öğretmenlerin yaptıkları etkinliklerin güvenilirliğini etkilemediği bulunmuştur.

> Daniel ve King (1998) araştırmalarında, Cizek ve diğerleri (1996)'nin bulgularının tersine, ilk ve orta öğretimde görev yapan öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme konularında yeterince bilgiye sahip olmadıklarını saptamışlardır. Ayrıca ilk ve ortaöğretimde görev yapan öğretmenler sahip oldukları bilgi ve beceri bakımından karşılaştırıldığında aralarında fark olmadığı belirlenmiştir. Araştırmada, öğretmenler kıdemleri ve okuttukları sınıf düzeyi açısından incelendiklerinde de aralarında anlamlı bir bilgi farkı olmadığı saptanmıştır. Yeni ya da tecrübeli öğretmenlerin ve aynı şekilde hangi sınıf düzeyinde görevli olurlarsa olsunlar öğretmenlerin aynı ölçme ve değerlendirme bilgi ve becerisine sahip oldukları gözlenmiştir (Akt; Çakan, 2004, 101).

Warman (2002) tarafından yapılan araştırmada, otantik değerlendirme literatürünü sistematik olarak incelemek ve 5 soruya cevap vermeyi amaçlanmıştır. Soru 1 ve 2 geçmiş son 20 yılda yazılmış çalışmaları araştırmak, soru 3 otantik değerlendirme tarzını ele almak, soru 4 araştırmanın niteliğini değerlendirmek için değerlendirici bir çerçeve sunmak ve soru 5 öğretme ve öğrenme, esneklik, geçerlik, güvenirlik ve ön yargılar gibi olanlardaki etkileri araştıran araştırma bulgularını sentezlemektir. Sonuçlar çoğunlukla 1990'da ve 1994'te yayımlanan eserlerde görülmüştür. Otantik değerlendirme genellikle performansa dayalı olarak düşünülen gerçek dünya bağlamlarını kullanır ve bu değerlendirmeler yönergelerle entegre edilmiştir. Sadece 22 ilgili araştırma çalışması

bulunmuştur. Genel olarak, çalışmanın kalitesi zayıf görünmektedir. Bulgular otantik değerlendirme ile gelişmiş öğretme ve öğrenme arasında bazı bağlantılarının var olduğunu göstermiştir. Otantik değerlendirmeyi uygulamak zor görünmektedir. Çok az çalışma teknik yeterliliği üzerinde rapor sunmuştur.

Zhang ve Burry-Stock (2003) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme uygulamalarında kendilerini ne düzeyde algıladıklarını ve uygulamalarında ne çeşit ölçme değerlendirme etkinliklerini kullandıkları araştırılmıştır. Araştırmada, öğretmenlerin değerlendirme etkinlikleri ve değerlendirme yeteneklerine ilişkin öz-algılarını sınıf içi değerlendirme çerçevesi ve öğretmenin öğrenciyi eğitimsel değerlendirmesine ilişkin yeterlilik standartlarına göre araştırılmış ve değerlendirilmiştir. Bu araştırmada öğretmenlerin farklı öğretim basamaklarındaki değerlendirme etkinlikleri, konuları, öğretmenlerin deneyimleri ve ölçme eğitimini etkileyen değerlendirme algılamaları incelenmiştir. Bu araştırmada değerlendirme etkinliği ve değerlendirmeye ilişkin öz-algı yapısını arasındaki ilişkiyi araştırmak için faktör analizi yapılmış, Öğretmenlerin öğretim seviyelerine, deneyimlerine, ölçme eğitimine göre nasıl değiştiklerini belirlemek için öğretmenlerin değerlendirmeye ilişkin etkinlikleri Manova taslağına göre değerlendirilmiştir. Araştırma ilköğretim ve ortaöğretimde görevli olan toplam 297 öğretmen örneklemi üzerinde yapılmıştır. Araştırmada, kademeleri yükseldikçe (ilkokul kademesinden ortaokul kademesine geçildikçe) öğretmenlerin; yazılı yoklama, çoktan seçmeli (Erdemir, 2007), kısa cevaplı, doğru-yanlış gibi objektif testleri daha çok kullandıkları ortaya çıkmıştır. Araştırma sonucunda ilköğretim öğretmenlerinin performansa dayalı alternatif değerlendirme yöntemlerine daha çok yer verdikleri, buna karşın ortaöğretim öğretmenlerinin objektif testlere olan yönelimleriyle birlikte, bu testleri ölçme ve işlemleri ve niteliği hakkında daha çok kaygı taşıdıkları belirlenmiştir. Ayrıca araştırmada, ilköğretim ya da ortaöğretim öğretmenleri olsun, tüm kademedeki öğretmenler, ölçme ve değerlendirme konusunda verilen eğitimin niteliği arttıkça ve kendilerinin aldığı eğitim çoğaldıkça kendilerini ölçme ve değerlendirme alanında daha iyi hissettiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenler, üniversitede verilen eğitim ölçme ve değerlendirmeye yönelik derslerin gerçek hayatla çok bağlantılı olmadığı, bunların gerçek hayatta daha kolay uygulanabilir olmalarının ve okul ihtiyaçlarını karşılamasına yönelik planlanmasının gerekliliğini de vurgulamışlardır.

Pratt (2005), alternatif değerlendirme tekniklerini içeren müfredat Amerika Birleşik Devletleri'ndeki diğer Sosyal Bilimler için bir model olması bakımından bu araştırmayı güçlü görmektedir. Pratt (2005) yaptığı araştırmada Kuzey Ada Uzaktan Eğitim Okullarındaki (NIDES) ilköğretim seviyesindeki şu an uygulanan ölçme ve değerlendirme etkinliklerini tanımlamak ve bu etkinlikleri İngiliz Colombia Milli Eğitimi'nin ölçme ve değerlendirme alanında uygulanabilecek en iyi etkinlikler hakkında görüşlerini karşılaştırmayı amaçlamıştır. Araştırma, otantik değerlendirme ve NIDES'de uygulanabilen değerlendirme stratejilerine odaklanmıştır. Araştırma yaklaşımı olay araştırması ve tasarım bakımından doğal/niteldir. Olay araştırma yaklaşımına bağlı kalarak, sınırlandırılan bir deney grubu araştırmaya katıldı ve değişik perspektifler verildi. Araştırmada 4 ana tema bulundu. Bunlar; Şu an uygulanan otantik değerlendirmeler, kanıtlanan kaynakları, iletişim etkinliği, otantik değerlendirmedeki konuların daha fazla uygulanması ve NIDES'teki değerlendirme yaklaşımları. Ayrıca bu araştırma sonunda; NIDES'teki ölçme ve değerlendirme için ortak bir etkinliğin inşa edilmesi, öğretmenlerin işbirliği yapmaları ve başarı ve zorluk alanlarını paylaşmaları için fırsatların sağlanması, portfolyo ve problem merkezli öğrenmeyi uygulamada model yaratmak, sınıfların mevcutlarının azaltılması ve sınıfların yeniden düzenlenmesi ve öğretmenlerin müfredat oluşturmaları ve bunun için kaynaklar sağlamaları gerektiği üzerinde durulmuştur.

Moon ve diğerleri, (2005) araştırmalarında, ortaokul sınıfları için ki, bunların çoğu yetenekli çocuklardır, farklı otantik değerlendirme yöntemlerinin gelişimini, süreçteki kullanımını açık bir şekilde yorumlamak ve rasyonel olarak ele almak için tartışmışlardır. Değerlendirmeler öğrenci merkezli psikolojik ilkelere dayalı olarak geliştirilmiş ve araştırmaya 46 farklı eğitim tecrübesine sahip uzman katılmıştır. İçerik güvenilirliğinin yanı sıra, Koppa'ya dayalı iç güvenirlik, sınıf değerlendirmelerine öğrenci cevapları kullanılarak sağlanmıştır. Sonuçlar öğrenci öğrenmesiyle ilgili ölçülebilir bilgi sağladığı kadar öğretim süreçleri hakkında da bilgilendirmiştir.

Bu araştırma sonuçları, sınıf davranışları için farklı otantik değerlendirmeler yapılabileceğine dair kanıtlar sunmuştur. Ayrıca sonuçlar, ortaokul sınıflarında öğrencilerin akademik öğrenme standartlarını değerlendirmenin mümkün olacağını da göstermiştir. Bu çalışma, düzgün bir gelişim ve uygulamayla, öğretmenlerin başarılı bir şekilde farklı otantik değerlendirme yapabildiklerini göstermiştir ve bu değerlendirmeler

genellikle yetenekli eğitimciler tarafından kendi sınıflarında, konu alanında tanımlanan akademik standartları taşıyan otantik değerlendirmelerdir.

Elharrar (2006) tarafından yapılan araştırmada, bir destekçi olarak Quebec müfredat programı reformu ile bu çalışma, öğretmenlerin sınıf içi değerlendirmeye ilişkin algıları ve onların o anki sınıf değerlendirme etkinliklerini araştırmaktadır. Özellikle araştırma, öğretmenlerin kullandıkları farkı sınıf içi değerlendirme metotları ve araçlarını anlamak ve hem öğrenme hem de öğretme etkinliklerini desteklemeyi araştırmıştır. Ayrıca bu araştırma, öğretmenlerin bilgi, algı ve sınıf içi farklı değerlendirme yöntemlerini kullanmalarını vurgulamıştır. Araştırmaya yön veren 3 amaç aşağıda listelenmiştir:

1. Öğrencilerin 2 konuda, dil bilimi (Fransızca, İngilizce) ve Matematik gibi grup bir ve grup iki öğretmenleri tarafından yıl boyunca en yaygın olarak kullanılan öğrenci değerlendirme etkinliklerini toplamak.
2. Öğrenci değerlendirmesinde Grup bir ve Grup iki öğretmenleri tarafından güdülen algıları araştırmak.
3. Grup bir ve Grup iki öğretmenlerinin farklı öğrenme durumlarını değerlendirmede sahip oldukları bilgi, algı ve istekliliği araştırmak.

Grup bir ve iki, Laster B Pearson Yatılı okulundaki öğretmenlerden ve Bağımsız Yahudi Günü Okulu araştırmaya katıldı. Araştırmada, öğretmenlerin algı ve öğrencilerin değerlendirme etkinliklerinin yanı sıra öğretmenlerin farklı değerlendirme metotları kullanma bilgileri ve algılarını ortaya çıkarmak için bir anket geliştirildi. Anket katılımcılarından likert ölçeğini tamamlamalarını, sorulara cevap vermeleri ve araştırmacı tarafından sorulan sorulara sözel cevap vermeleri istendi. Anketten elde edilen veriler hem nitel hem de niceldir. Öğretmenler genel olarak uyguladıkları değerlendirme yöntemlerinin geleneksel test tekniği veya daha alternatif türde değerlendirme olduğunu ki bunun da hem avantajlarının hem de dezavantajlarının olduğunu algıladılar. Elde edilen veriler ayrıca öğretmenlerin sınıf içi değerlendirme etkinliklerini etkileyen faktörleri de ortaya çıkardı. Örneğin; öğrencilerin değerlendirme etkinlikleri öğretilen konuya göre değişiyor. Sonuçlar ayrıca öğretmenlerin yeni fikirler ve farklı değerlendirme şekillerini kullanmaya olan hazır bulunuşluklarının akademik yeterliliğine bağlı olduğunu göstermiştir. Yüksek akademik niteliğine sahip olan öğretmenler düşük akademik niteliğine sahip olanlara nazaran yeni fikirleri uygulamada

daha istekli oldukları görülmüştür. Veriler ayrıca, katılımcıların geleneksel değerlendirme yöntemi ile alternatif değerlendirme metotları arasındaki farklılıklarını arttırarak, onların alternatif değerlendirme metotlarını kullandıklarını göstermiştir. Ayrıca yatılı okulda görev yapan öğretmenler Yahudi Gün okullarındaki öğretmenlerden alternatif değerlendirme yöntemi bakımından ilerde olduklarını açıkça göstermiştir. Son olarak da Cizek ve diğerleri (1996) ve Daniel ve Kina (1998) bulgularının aksine, önceden eğitim almış öğretmenlerin alternatif değerlendirme yöntemlerini uygulanabilirliğine daha açık olduklarını; fakat daha az eğitim alan öğretmenlerin daha geleneksel tekniklere doğru yöneldikleri ortaya çıkmıştır.

Zimbicki (2007) yaptığı araştırmada, alternatif değerlendirme yöntemlerinin öğrencilerin motivasyon seviyeleri ve öğrenci gelişimi üzerindeki etkilerini ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Araştırmaya 72 7. sınıf seviyesindeki öğrenciler sözel testler, performans değerlendirme, kubaşık öğrenme, ürün değerlendirmesi, etkileşimli ders ve portfolyo oluşturmayı içeren bir çok değerlendirme yöntemine katılmışlardır. Araştırmacı elde ettiği verileri yeniliyor ve var olan tema ve kalıplara göre araştırıyor. Araştırmacı ayrıca verileri kodlayarak gözlem, araştırma verileri, bireysel ve grup odaklı röportajlar, öğrenci çalışmaları gibi veri toplama yöntemleriyle karşılaştırıyor.

Bu çalışmada öz yeterlilik bakımından 3 tema ortaya çıkmıştır. Bunlar: Güvenlik duygusu, başarı duygusu ve seçme özgürlüğüdür. Motivasyon bakımından ise 5 tema ortaya çıkmıştır. Bunlar: Keyif alma, meydan okuma, ilgililik, hemen dönüt alma ve işbirliği içerisinde çalışma. Araştırma, öğrencilerin alternatif değerlendirmelere katıldıklarında motivasyon seviyelerinin ve öz-yeterliliklerinin yüksek seviyelere ulaştığını gösteriyor. Araştırmada öğrenciler değişik alternatif değerlendirme formlarına katıldıklarında öğrenmeye karşı daha ilgili ve daha motive olmuş durumdadırlar. Birçok öğrenci içerisinde grup çalışmasının olduğu, yaratıcılığın bulunduğu ve düşüncelerini sözel olarak ifade ettikleri değerlendirme aktivitelerini tercih etmektedirler. Birçok öğrenci iyi derece, ödül, övgü gibi dışa bağlı ödüllerle motive olduklarını göstermiş olsalar da, öğrencilerin büyük bir çoğunluğu, alternatif değerlendirme tekniği kullananların, iç motivasyon ve iyi yapmak için arzu duyma sağlamıştır. Araştırmada ayrıca, öğretmenlerin profesyonel gelişim eğitimi olmaksızın alternatif değerlendirme aktivitelerini çok etkili bir şekilde uygulayamadıklarını kanıtlamıştır. Bu yüzden bu çalışma personel gelişimi günlerinde alternatif değerlendirmenin 7. sınıf Sosyal Bilimler

müfredatına öz yeterlilik gelişiminin ve motivasyonu arttırmak için profesyonel eğitimin gerekliliğini göstermiştir.

2.5.2. Türkiye'de Yapılan Araştırmalar

Bu konuyla ilişkili yapılan araştırmalar tarih sırasına göre aşağıda belirtilmektedir.

Ünver (2002) araştırmasında, öğrenci merkezli öğretim konusunda eğitim alan ile almayan öğretmen adaylarının öğrenci-merkezli öğretimi planlama, uygulama ve değerlendirme becerilerindeki erişileri arasında anlamlı fark olup olmadığını ve öğretmenlik uygulamalarının yapıldığı okulların özelliklerinin (öğrenme kaynakları, öğrenme araçlar, ders saatleri, sınıf mevcutları, öğretmen davranışları) öğretmen adaylarının öğrenci-merkezli planlama, uygulama ve değerlendirme beceri düzeylerini etkileyip etkilemediğini ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Araştırmacı bu çalışmaya Gazi Üniversitesi, Mesleki, Eğitim Fakültesi, Çocuk Gelişimi ve Okulöncesi Eğitimi Öğretmenliği Bölümünden 15 öğretmen adayı deney grubuna, 14 öğretmen adayı kontrol grubuna ve 22 lise öğretmeni katmıştır. Bu çalışmada hem nicel hem de nitel teknikleri kullanılmıştır.

Araştırma sonucuna göre; nicel bulgulardan yola çıkarak öğrenci-merkezli öğretim konusunda eğitim alan ile almayan öğretmen adaylarının öğrenci-merkezli öğretimi planlama ve uygulama becerileri bakımından eğitim alanların daha yeterli oldukları belirlenirken; öğrenci-merkezli değerlendirme becerilerine ilişkin bulgularda eğitim alan ile almayan öğretmen adayları arasında bir farklılık bulunmamıştır. Ancak nitel veriler sonucunda, öğrenci-merkezli öğretim konusunda eğitim alan öğretmen adaylarının öğrenci-merkezli değerlendirme becerileri konusunda Zimbicki (2007) bulgularında olduğu gibi, eğitim almayan öğretmen adaylarına göre daha yeterli oldukları ortaya çıkmıştır. Araştırmada ayrıca, okullardaki kaynakların öğrenci-merkezli öğretimi planlama, uygulama ve değerlendirme becerileri üzerinde etkisi olduğu, sınıf mevcutları az olan sınıflarda öğrenci-merkezli öğretimin kalabalık olan sınıflardan daha kolay uygulandığı, ders saatlerinin artması ile öğrenci-merkezli öğretimi planlama ve değerlendirme puanlarının artmasının söz konusu olduğu belirlenmiştir.

Baki ve Birgin (2004) yaptıkları çalışmada, matematik dersine yönelik alternatif bir değerlendirme aracı olarak geliştirilen bilgisayar destekli bireysel gelişim dosyasının (BDBGD) eğitim sistemi içinde uygulanabilirliğini ortaya çıkarmayı amaçlamışlardır. İlköğretim 7. sınıf matematik dersine yönelik geliştirilen bireysel gelişim dosyasının 2 haftalık pilot çalışması yapılmıştır. Veriler, uygulama sürecinde ve sonunda öğretmenlerle gerçekleştirilen mülakatlardan, araştırmacının edindiği gözlem ve izlenimlerden elde edilmiştir. Verilerin analizinde üçgenleme tekniği kullanılmıştır. Bireysel gelişim dosyasının uygulamasının üstün ve zayıf yönleri öğretmenlerin görüşleri ışığı altında tartışılmış ve sonuçta; BDBGD'nin öğrencinin geleneksel ölçme değerlendirme araçlarına göre daha gerçekçi ve ayrıntılı olarak izleme ve hakkında daha isabetli kararlar alma imkanı sunduğu ve eğitim sistemimiz içinde alternatif bir değerlendirme aracı olabileceği ortaya koyulmuştur.

Çakan (2004), ilk ve ortaöğretim kademesinde görev yapmakta olan öğretmenlerin sınıf içi ölçme ve değerlendirme uygulamaları bakımından aralarında farklar olup olmadığını saptamak amacıyla bu araştırmayı yapmıştır. Çalışma 2004 yazında ilköğretimde görevli 260 ve ortaöğretimde görevli 244 olmak üzere toplam 504 öğretmenle gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı tarafından geliştirilen likert tipi ölçme aracı veri toplamak için kullanılmıştır.

Araştırmacı araştırma sonucunda, Yaşar, Gülteki, Turkan ve Yıldız (2005), Aydın (2005), Gözütok, Akgün ve Karacaoğlu (2005), Parmaksız ve Yanpar (2006) ve Aykaç ve Başar (2006), Erdemir (2007) ve Aykaç (2007)'ın bulgularında olduğu gibi öğretmenlerin önemli bir kısmının ölçme ve değerlendirme konusunda kendilerini yetersiz ya da eksik algıladıklarını, bu uygulamalar konusunda gerekli bilgiye sahip olmadıkları yani yetersiz olduklarını ve bu nedenle de uygulamalarda sorunlar yaşadıklarını ve geleneksel yöntemlere daha çok yöneldiklerini (Gelbal ve Kelecioğlu, 2007) ortaya koymuştur. Ayrıca ilköğretim kademesi öğretmenlerinin orta öğretim kademesindeki öğretmenlere kıyasla kendilerini daha yeterli algıladıkları saptanmıştır. Araştırmada Zhang ve Burry-Stock (2003)'un araştırmasının tersine ilköğretim öğretmenlerinin en sık çoktan seçmeli maddeleri ve bunu takiben yazılı yoklama ve kısa cevaplı maddeleri; ortaöğretim öğretmenlerinin ise en çok yazılı yoklamaları ve bunu takiben kısa cevaplı maddeleri ve çoktan seçmeli maddeleri tercih ettikleri belirlenmiştir. Oysaki Zhang ve Burry-Stock (2003)'un araştırmalarında, öğretmenlerin üst kademelere

çıktıkça yani ilköğretimden ortaöğretime yükseldikçe yazılı yoklama, çoktan seçmeli maddeler, kısa cevaplı sorular ve doğru-yanlış gibi objektif testleri daha çok kullandıkları, ilköğretim öğretmenlerinin ise performansa dayalı değerlendirmelere daha çok yer verdikleri belirlenmiştir.

Aydın (2005), araştırmasında öğretmenlerin alternatif değerlendirme konusundaki düşüncelerini belirlemeyi, alternatif ölçme değerlendirme tekniklerini kullanma ya da kullanmama nedenlerini, ne sıklıkla kullandıklarını ortaya çıkarmayı ve öğretmenlerin varsa kendilerinin geliştirerek kullandığı farklı teknikleri nedenleri ile belirleyerek alternatif ölçme değerlendirme açısından incelemeyi amaçlamıştır. Örneklem olarak Ankara ve Denizli merkezde ve Ankara'nın Haymana ilçesinde ilköğretim kademsinde görev yapan öğretmenler seçilmiş ve öğretmenlere yedi açık uçlu sorudan oluşan anket uygulanmıştır.

Araştırmada, öğretmenlerin alternatif ölçme değerlendirmeyi tam olarak ifade edemedikleri, fakat açıklamalarında bu konuya ilişkin çabalarının olduğu görüldüğünü ve öğretmenlerdeki bu eksikliklerin kendilerindeki bu çabayı yersiz kıldığını ortaya koymuştur. Araştırmada ayrıca, uygulamada eksiklikler yaşandığı, yani öğretmenlerin düşünceleri ile uygulamalarının tam anlamıyla örtüşmediği tespit edilmiştir. Araştırmada özellikle, öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme ile ilgili tam anlamıyla bilgi sahibi olmadıkları, Cizek ve diğerleri (1996) ve Daniel ve Kina (1998)'in bulgularının tersine, kıdemi daha yeni olan ve yüksek lisans yapan öğretmenlerin bu konuda daha bilgili ve etkili oldukları, öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterli bilgiye sahip olmamaları nedeniyle bu ölçme ve değerlendirme yöntemlerine anlamlı olarak yer veremedikleri ve bunları uygulayamadıkları ortaya çıkmıştır. Cizek ve diğerleri (1996) ve Daniel ve Kina (1998) araştırmalarında yeni ya da tecrübeli olan öğretmenlerin diğer öğretmenlerle aynı ölçme ve değerlendirme bilgi ve becerinse sahip olduklarını saptamışlardır.

Öztürk, Tuncel ve Kop (2005) araştırmalarında, yapılandırmacı öğrenme kuramına dayalı Sosyal Bilgiler dersinde sözlü tarih araştırmaları kullanılarak eğitim durumlarının nasıl oluşturulabileceğini ortaya koymayı amaçlamışlardır. Bu amaçla yeni programda 6. sınıf üniteleri arasında bulunan "Niçin Sosyal Bilgiler Öğreniyoruz?" ünitesi üzerinde deneysel araştırma yöntemlerinden "durum çalışması"nı yapmışlardır. Elde edilen

verileri nitel analiz tekniklerinden içerik analizi kullanılarak değerlendirmişlerdir. Uygulama süresince "Sözlü Tarih Çalışması Değerlendirme Formu" sürece yönelik ve "Sözlü Tarih Ödevi Değerlendirme Rubriği" ürüne yönelik değerlendirme amacıyla içerik analizine tabi tutulmuştur.

Araştırma sonucunda öğrencilerin, sözlü tarih çalışmasını kullanmadaki başarıları % 80'ın üzerine çıktığı; Sözlü Tarih Ödevi Değerlendirme Rubriği'ne ait bulgularda öğrencilerin sözlü tarih çalışması sonucunda hazırladıkları ödevlerde % 90 ve üzerinde başarılı oldukları belirlenmiştir. Başka bir ifadeyle öğrencilerin kaynak olarak sadece ders kitabına bağlı kalmadıkları uygulamalarda daha fazla araştırmaya yönelmek için istekli oldukları, eleştirel bir bakış açısıyla olayları değerlendirebildikleri görülmüştür. Ayrıca araştırmada, görüşme sorularının hazırlanması ve görüşmeler sırasında öğrencilerin yaratıcılık becerilerinin de gün ışığına çıktığı belirlenmiştir.

Gözütok ve diğerleri (2005) tarafından yapılan araştırmada, 2004-2005 öğretim yılında deneme uygulaması yapılan ilköğretim programlarının öğretmen yeterlikleri açısından değerlendirme amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Ankara ili Çankaya, Altındağ, Mamak, Yenimahalle ve Keçiören ilçelerinde bulunan, yeni ilköğretim programının deneme uygulamasının yapıldığı 10 okulda görev yapan öğretmenler oluşturmuştur. Araştırmada veriler, alan yazın taraması ile elde edilen bilgilerin yanı sıra tarama modeline uygun olarak anket ve gözlem formu olmak üzere iki tür veri toplama aracıyla sağlanmıştır. Araştırmada elde edilen veriler, SPSS programı kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin, yeni programlara ilişkin bazı konularda kendilerini yeterli görmedikleri ve yeterli olduklarını düşündükleri konularda da gerekli becerileri sergileyemedikleri ortaya çıkmıştır.

Araştırmada öğretmenlerin çoğu alanda kendilerini yeterli görmelerine rağmen (yapılandırmacılık konusunda, materyal hazırlama ve kullanma, etkinlik oluşturma ve yeni programa göre öğretim yapma, portfolyo hazırlatma konusunda), yapılan araştırma ve gözlem sonucunda öğretmenlerin, yapılandırmacılığın gereği olan öğrenci görüşüne değer vermedikleri; sınıfta olumlu, demokratik bir etkileşim ortamı oluşturmadıkları; öğrencilerin ön öğrenmeleri ile yeni öğrenmeleri arasında anlamlı ilişkiler kurmalarına, yeni bilgiyi anlamlı olarak yapılandırmalarına fırsat sağlamadıkları; öğrencilerin düzeyine uygun etkinlik düzenlemedikleri ve etkinliklerin programdaki kazanımlara uygun olmadığı; öğretmenlerin portfolyo hazırlatma konusunda çağdaş yöntem ve

tekniklerden haberdar olmadıkları ve bunları istenen düzeyde uygulamadıkları belirlenmiştir. Araştırmada ayrıca öğretmenler ölçme ve değerlendirme konusunda kendilerini yetersiz görmekteler ve araştırmada da öğretmenlerin en yetersiz oldukları noktanın materyal hazırlama, kullanma konusunda olduğu belirlenmiş ve öğretmenlerin bu konularda hizmet öncesinde ve hizmet içinde iyi yetiştirilmedikleri saptanmıştır.

Yanpar (2005) yaptığı araştırmada, ilköğretim 5. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde oluşturmacı yaklaşımla işlenen derslerin sonucunda oluşan ünite etkinlik dosyalarını çeşitli değişkenlerin yordama gücünü tespit etmeyi amaçlamıştır. Gözlem ve kontrol gruplu deneysel desen kullanılan bu çalışma 200-2001 öğretim yılı döneminde Zonguldak Kdz. Ereğli'de Nimet İlköğretim Okulu'nun 5. sınıflarından random olarak seçilen iki sınıf üzerinde yapılmıştır.

Araştırma sonucunda, oluşturmacı yaklaşımla işlenen derslerde öğrencilerin farklı materyal ve etkinlikleri oluşturmalarının öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor alanda çok yönlü gelişimlerini sağladığı belirlenmiştir. Öğrencilerin ünite boyunca yaptıklarını sergiledikleri ünite dosya puanlarını birinci sırada yordayan değişken kavram haritası puanı olmuştur. Bu durum alternatif değerlendirme yaklaşımlarının puanlarının birbiri ile anlamlı derecede ilişkili olduğunun bir göstergesi olarak görülmüştür. Bu araştırma sonuncunda, kavram haritası hazırlama yoluyla öğrencilerin bilgilerini organize etmeleri için fırsat verilmesi gerektiği ve öğrencilerin gerek gerçek oluşturdukları kavram haritaları gerekse ünite dosyalarına ve etkinliklerine bakılarak kompozisyon, gözlem, görüşme gibi verilerle ve yaşantılarına ve gerçek oluşturduklarına göre değerlendirilmeleri gerektiği ortaya çıkmıştır.

Yaşar ve diğerleri (2005) araştırmalarında, 2005-2006 öğretim yılından itibaren uygulanması kararlaştırılan ilköğretim programlarının uygulanmasına ilişkin olarak sınıf öğretmenlerinin hazır bulunuşluk düzeylerinin ve eğitim gereksinimlerinin belirlenmesini amaçlamışlardır. Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Model uyarınca, Anadolu üniversitesi İlköğretim Bölümü tarafından düzenlenen ilköğretim programları tanıtım seminerlerine katılan 100 sınıf öğretmenine anket uygulanmıştır. Araştırma bulgularına göre, sınıf öğretmenlerince, programların kazanımlar, içerik, öğretme-öğrenme süreci, öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme, ölçme ve değerlendirme boyutları bakımından Zimbicki (2007)'nin bulgularında olduğu gibi

kesinlikle eğitim gereksinimi içinde oldukları ve programların uygulanması sırasında karşılaşılabilecek kimi olası sorunların bulunduğu belirtilmiştir.

Araştırmada öğretmenlerin, programın ölçme ve değerlendirme boyutuna ilişkin olarak gözlem, çalışma dosyası, tartışma, deneyler, projeler, araştırma kağıtları, portfolyo, performans değerlendirme konularında, anekdotlar, sergileme, görüşme, gösteri, sözlü sunum, öz değerlendirme, deneyler, dereceleme ölçekleri ve diğer değerlendirme etkinlikleri açısından eğitim gereksinimi içinde oldukları belirlenmiştir.

Yiğit ve Bak (2005), yaptıkları araştırmada Çoklu Zeka Kuramı'na dayalı olarak ders planları hazırlayan öğretmenlerin uygulamada karşılaştıkları güçlükleri ortaya koymayı hedeflemişlerdir. Araştırmacılar bu amaçla Trabzon'da Çoklu Zeka Kuramı'na dayalı olarak ders planları hazırlayan 5 ilköğretim öğretmeni ile mülakatlar yapmışlardır. Mülakatların analizinde her bir öğretmenin görüşlerini ana başlıklar halinde belirlemişler, daha sonra ana başlıkları kodlayarak genel problemler haline getirmişler ve tablo halinde vermişlerdir.

Araştırmada öğretmenlerin kuramla ilgili yeterli bilgiye sahip olma, kurama göre plan hazırlama, öğretim programını zamanında yetiştirme ve öğrencilerin bireysel değerlendirilmesi konularında güçlükler çektikleri belirlenmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin planların uygulanmasında karşılaştıkları güçlüklerin ana kaynağının kuram hakkında yeterli bilgiye sahip olmamaları ve kurama göre plan hazırlama konusunda yetersizliklerinin olduğu düşünülmüştür. Araştırmada kısaca; öğretmenlerin planlama, uygulama ve materyal hazırlamada bilgi eksiklikleri olduğu, gerekli eğitimin verilmediği, özellikle değerlendirme açısından öğretmenlerin kuramla ilgili bilgileri olsa da, öğrencilerini bireysel değerlendirmede sorunlar yaşadıkları belirlenmiştir. Bu belirlemede temel nedenin değerlendirmelerin zaman alması ve maddi yönden sıkıntı oluşturması olarak görülmüştür.

Yiğit ve Bak (2005) araştırmasında olduğu gibi, programın olumlu taraflarının yanı sıra birtakım olumsuzluklar nedeniyle uygulanabilirliği konusunda sorunlar yaşanmasında ortak görüşler bulunmaktadır. Bu sorunlara ilişkin görüşler değerlendirildiğinde; öğrenci etkinlikleri gerçekleştirme ve paylaşım için zamanın yetersiz kaldığı, değerlendirme araçlarının fazla ve karmaşık olduğu (Selvi 2006), kalabalık sınıflara uygun olmaması (Pratt, 2005) uygulama sırasında kullanılan materyal

sayısının fazla olması, öğrencilerin kullanılan uygulama çalışmalarını taşımaları, zaman zaman öğrencilerin harcama yapmaları, sınıf içi yapılacak çalışmalar için yeterli zamanın olmaması, yapılan uygulamalar ve öğrencileri için tutulan form sayısının fazla olması, her ders ve etkinlik için çok sayıda değerlendirme formunun olması, sınıflar kalabalık olduğu için öğrenci çalışmalarını takip etmenin sıkıntı yaratması, yorum gücünden yoksun olan öğrencilerin aktif öğrencilere uyum sağlamada sıkıntı yaşamaları (Yücel, Karaman, Batur, Başer ve Karataş, 2006), programın aceleye getirildiği, gerekli ortam ve koşulların hazırlanmadığı, sınıf mevcutlarının düşürülmediği, yalnızca belli derslerin deneme uygulamasına alındığı ve bu nedenle de aktif öğretim yöntemlerinin kullanılması, öğrencilerin bireysel farklılıklarının dikkate alınması ve öğrencilerin öğretim sürecinde istenen düzeyde etkin olmalarının zor olduğu (Aykaç ve Başar, 2006), yeni programın öğretmene daha fazla yük getireceği, programın başarılı bir şekilde uygulanabilmesi için okullardaki gerekli alt yapı ve olanakların yetersiz olduğu, özellikle öğretmenlerde gerekli materyallerin sağlanamayacağı endişesi, sınıfların fiziki yapısının uygun olmaması, sınıf mevcutlarının fazlalığı, okulların donanım eksikliği bulunduğu (Çınar, Teyfur ve Teyfur, 2006) ve el yazısının zorluğunu, ders kitaplarındaki bilgilerin yetersizliği ve programın sınav sistemine (Ortaöğretim Kurumları Seçme ve Yerleştirme Sınavı-OKS) uygun olmaması (Ersoy, 2007) gibi olumsuzlukları ortaya çıkmıştır.

Selvi (2006) araştırmasında, 2005-2006 öğretim yılında ilköğretim 1-5. sınıflarında uygulamaya konulmuş olan eğitim programlarının sınıf öğretmenleri görüşlerine göre değerlendirilmesini amaçlamıştır. Bu çalışmada Eskişehir ilinde görev yapan 140 sınıf öğretmeninden yazılı olarak görüş alınmıştır. Nitel araştırma deseninin uygulandığı bu çalışmada öğretmenlere üç açık uçlu soru sorulmuştur.

Bu araştırma sonrasında, öğretmenlerin bu programda gördükleri en olumlu yanın, öğrencileri araştırmaya ve düşünmeye yönlendirmesi olduğu; en zayıf ve olumsuz yanı olarak da öğrenci etkinlikleri gerçekleştirme ve paylaşım için zamanın yetersiz olması, değerlendirme araçlarının fazla ve karmaşık olduğu görülmüştür. Bu nedenle de program uygulamalarına ilişkin değerlendirme sonuçlarının öğretmenler tarafından anlamsız bulunduğu ifade edilmiştir.

Yücel ve diğerleri (2006) tarafından yapılan araştırmada, yeni öğretim programına ilişkin programın değerlendirilmesi ile ilgili olarak; yeni programın eski programa göre olumlu ve olumsuz yönleri, programın derslere uygulama sürecindeki problemleri, en çok verim elde edilen dersler ile verimin düşük olduğu dersleri, sınıf içi etkinliklerinin değerlendirilmesi sırasında yaşanan problemler, öğrenci-veli işbirliğinde yaşanana sıkıntılar ve öğretim programının sürekliliği için yapılması gereken konuları saptamak amacıyla öğretmenlerin görüşleri alınmıştır. Çalışmaya 3-31 yıl kıdeme sahip öğretmenler dahil edilmiştir.

Çalışmada az kıdemli olan öğretmenlerin daha kıdemli olan öğretmenlere göre yeni programa daha çabuk uyum sağladığı görülmüştür. Kıdeme göre farklı derslere karşı öğretmenler farklı yorumlar yapmışlardır. Kıdemi 3-9 yıl olan öğretmenler Türkçe dersinin dilbilgisi konularının yetersiz olduğunu, ancak yine de en fazla verimli derslerden biri olduğunu belirtmişlerdir. Kıdemi 10-31 yıl olan öğretmenler ise özellikle Fen ve Teknoloji dersinin istenilen başarıya en yakın ders olduğunu belirtirlerken; bütün kıdemlerdeki öğretmenlerin ortak görüşü ise Sosyal Bilgiler dersinin içerik açısından yetersiz olduğudur. Matematik dersi için de öğretmenler, ders birçok alıştırmaya gerek duyduğu için yeni hazırlanan kitaplarda uygulama çalışmalarının yetersiz olduğu, ders kitaplarının içerik açısından zenginleştirilmesi ve öğrencilerin anlayabileceği örneklere yer verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Araştırmada ayrıca, öğretmenlerin yeni programın eski programa göre daha verimli olduğu ve öğrencilerin daha başarılı olduklarını; öğretmenlerin öğrencilerle bire bir ilgilenmeleri, öğrencilere yorum yapma gücü, yaparak-yaşayarak öğrenme ortamı bulma, öğrencilerin yaratıcılık yönlerinin geliştirmesine ortam hazırlama, öğrencilerin merak ettikleri konuları araştırma ve bireysel çalışma zamanlarını kendilerine göre ayarlama gibi sınıf içi ve sınıf dışı yapılan uygulamaların yarar getirdiği görülmüştür. Programın bu olumluklarının yanında; kalabalık sınıflara uygun olmaması, uygulama sırasında kullanılan materyal sayısının fazla olması, öğrencilerin kullanılan uygulama çalışmalarını taşımaları, zaman zaman öğrencilerin harcama yapmaları, sınıf içi yapılacak çalışmalar için yeterli zamanın olmaması, yapılan uygulamalar ve öğrencileri için tutulan form sayısının fazla olması, her ders ve etkinlik için çok sayıda değerlendirme formunun olması, sınıflar kalabalık olduğu için öğrenci çalışmalarını takip etmenin sıkıntı yaratması, yorum gücünden yoksun olan öğrencilerin aktif öğrencilere uyum sağlamada sıkıntı yaşamaları gibi birtakım olumsuz yanları da belirtilmiştir.

Aykaç ve Başar (2006) tarafından yapılan araştırmada, Avrupa Birliğince desteklenen "Temel Eğitime Destek Projesi" kapsamında Türkiye'de 8 il ve 105 ilköğretim okulunda, deneme uygulamasına başlanılan yeni ilköğretim okulu programının içinde yer alan Sosyal Bilgiler dersi programının bilimsel ölçütler ve program geliştirme ilkeleri temelinde gerçekleştirilip gerçekleştirilmediği, uygulamada ortaya çıkan sorunlar, deneme uygulamasına katılan öğretmenlerin yeni programa ilişkin ne tür sorunlarla karşılaştıklarını saptanmaya çalışılarak değerlendirilmesi yapılmaya çalışılmıştır. Araştırma nitel bir araştırma özelliği taşımakta olup, gerekli sorunları belirlemeye yönelik olarak görüşme tekniğinden yararlanılmıştır.

Araştırma sonuçlarından elde edilen verilere göre, deneme uygulaması yapılan Sosyal Bilgiler Eğitim Programının, Şahin, Turan ve Apak (2006)'ın bulgularında olduğu gibi yapılandırmacı yaklaşıma uygun olarak hazırlandığı, bu yönüyle öğrenci merkezli yöntemlerinin uygulanmasına, öğretme sürecine öğrencinin etkin bir şekilde katılımına ve bilginin öğrenme sürecinde öğrenci tarafından yapılandırılmasına olanak sağladığı, ayrıca programdaki ders yükünün azaltıldığı, programın kazanımlara dayalı olarak ünite ve öğrenme alanlarına ayrıldığı, mihver ders uygulaması kaldırılmasına karşın, kazanımların kendi içinde ve diğer öğrenme alanları ile ilişkilendirildiği ve bu yönüyle de öğretmen merkezli bir eğitimden öğrenci merkezli bir eğitime doğru önemli bir adım atıldığı görülmektedir. Ancak programın aceleye getirildiği, gerekli ortam ve koşulların hazırlanmadığı, sınıf mevcutlarının düşürülmediği, yalnızca belli derslerin deneme uygulamasına alındığı ve bu nedenle de aktif öğretim yöntemlerinin kullanılması, öğrencilerin bireysel farklılıklarının dikkate alınması ve öğrencilerin öğretim sürecinde istenen düzeyde etkin olmalarının zor olduğu belirlenmiştir.

Araştırmada öğrencinin, yalnızca sözlü ve yazılı değerlendirmelerle değil, sürece dayalı farklı ölçme tekniklerinin kullanılması olumlu olarak görülmesine karşın, öğretmenlerin bu konuda yeterli olmamaları ve sınıfların kalabalık olması, her öğrencinin bireysel olarak değerlendirilmesinin çok zaman aldığı ve bu yüzden de deneme uygulamasında, değerlendirme sürecinin işlevsel bir şekilde yürütülemediği ortaya çıkmıştır.

Ayrıca, öğretmenlere verilen bir haftalık hizmet için seminerlerinde görevli olan kişilerin akademisyen ya da alanında uzman olan kişiler olmamaları, seminerlerin müfettişler tarafından anlatılması ve önemli ve uzun bir süreç isteyen bu yaklaşımın bir hafta gibi kısa bir sürede öğretmenlere anlatılmak istenmesi nedeniyle öğretmenler, yapılandırmacı kuram hakkında yeterli bilgi edinememişler ve öğretmenlerin programın felsefesini ve özünü anlamaları zorlaşmıştır. Ayrıca bu olumsuzlukların öğretmenlerin yeni program hakkında gerekli istek ve motivasyonlarının istenen düzeyde olmasının beklenmediği vurgulanmıştır.

Araştırmaya göre diğer bir bulgu; program değerlendirildiğinde görülen önemli bir eksiklik de kazanımlarla uygulanan etkinliklerinin birbiri ile örtüşmemesi ve dolayısıyla önerilen değerlendirme etkinliklerinin kazanımları ölçecek nitelik taşımamasıdır. Bununla birlikte bazı kazanımların ölçülebilir olarak belirlenmemesi, değerlendirme süreçlerinin işlevselliğini olumsuz yönde etkileyecek bir faktör olarak görülmektedir. Değerlendirme sürecinde, birçok değerlendirme etkinliğinin birlikte kullanılması olumlu gibi görülmesine rağmen, öğretmenlerin bu teknikler konusunda yeterli donanıma sahip olmamaları ve sınıfların kalabalık olması nedeniyle, özellikle bireysel değerlendirme tekniklerinin işlevsel olarak kullanılmasını engellemiştir. Ayrıca programın uygulanmasında yaşanılan en büyük eksiklik de kaynak, materyal ve araç-gereç eksikliklerinin olmasıdır.

Çınar ve diğerleri, (2006) yaptıkları araştırmada, ilköğretim okulu öğretmen ve yöneticilerinin yapılandırmacı eğitim yaklaşımı ve yeni program hakkındaki görüşlerini ortaya koymayı amaçlamışlardır. Araştırmanın örneklemini 2005 yılında Ağrı ilinde görev yapan ve yeni programların tanıtım eğitimine katılan rasgele seçilmiş 195 ilköğretim okulu öğretmeni ve yöneticisi oluşturmaktadır. Veri toplamak amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilen "Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımı Değerlendirme Anketi" kullanılmıştır. İstatistiksel analizlerde aritmetik ortalama, t testi ve varyans analizi kullanılmıştır.

Araştırma sonucuna göre, öğretmen ve yöneticiler yapılandırmacı eğitim yaklaşımı hakkında genel olarak olumlu görüş bildirmişlerdir. Öğretmen ve yöneticilerce, yeni programların önündeki en önemli engel olarak da okullardaki altyapı eksiklikleri gösterilmiştir. Araştırmada, öğretim programı ile ilgili olarak; eğitim etkinliklerinin açık

olarak ifade edildiği, derslerin birbirleriyle ilişkilendirildiği, öğretmenin rolünün açıkça belirtildiği, öğretim faaliyetlerinin yeterince planlandığı, ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin açıkça belirtildiği, programın yapılandırmacı yaklaşım ilkelerine uygun olarak hazırlandığı ancak; yeni programın öğretmene daha fazla yük getireceği, programın başarılı bir şekilde uygulanabilmesi için okullardaki gerekli alt yapı ve olanakların yetersiz olduğu, özellikle öğretmenlerde gerekli materyallerin sağlanamayacağı endişesi, sınıfların fiziki yapısının uygun olmaması, sınıf mevcutlarının fazlalığı, okulların donanım eksikliği bulunduğu belirlenmiştir.

Parmaksız ve Yanpar (2006), ilköğretim sosyal bilgiler öğretmenlerinin alternatif değerlendirme yaklaşımlarında yeterliklerini, kullanım sıklığını ve bu yaklaşımların sosyal bilgilerde kullanılabilirliğine ilişkin görüşleri belirlemeye çalışmışlardır. Araştırma örneklemi Zonguldak ili merkez ve bağlı ilçelerdeki görev yapan sosyal bilgiler öğretmenleri seçilmiştir. Araştırma yöntemi olarak tarama modeli seçilmiş olup anket yapılmıştır. Araştırmanın verileri, dört bölümden oluşan anket formundan elde edilmiştir. Veriler SPSS programı yardımıyla analiz edilmiştir.

Bu çalışmanın sonucunda sosyal bilgiler öğretmenlerinin alternatif değerlendirme yaklaşımlarında çok fazla yeterlikleri olmadığı, adı geçen yaklaşımları sosyal bilgiler dersinde çok sık kullanmadıkları, ancak kullanılabilirliği yönünde olumlu görüş verdikleri sonucuna varılmıştır.

Şahin, Turan ve Apak (2006) tarafından yapılan araştırmada, yeni sosyal bilgiler programının kuramsal çerçevesinin ve pilot okullardaki öğretmenlerce uygulanabilme düzeyinin "yapılandırmacı" eğitim kuramıyla ne kadar örtüştüğünü belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaç için Stake'nin Uygunluk/Uyumluluk Modeline uygun bir program değerlendirme yöntemi tercih edilmiştir.

Araştırma sonunda yeni programın amaçlarının, yapılandırmacı anlayışın hedefler ya da hedeflerle ilgili beklentileri, öngörüleri ya da standartlarıyla karşılaştırıldığında, yapılandırmacı bir karakter taşıdığı; yeni sosyal bilgiler programının içerik açısından, yapılandırmacı anlayışın beklenti ve standartlarıyla karşılaştırıldığında, "yapılandırmacı" anlayışa uygun bir program olduğu; yeni programda öğretmenlerden beklenenlerle yapılandırmacı öğretmen rollerinin uyuştuğu; yapılandırmacı anlayışın değerlendirme

konusundaki beklentilerini yeni program kuramsal anlamda karşılamakta, ancak program kılavuzunda verilen örneklerin yeterli ve doğru bulunmadığı belirtilmiştir. Kısaca bu araştırmada elde edilen verilere göre, sosyal bilgiler programının kuramsal yapısı ve uygulanabilirlik düzeyinin yapılandırmacı anlayış standartlarıyla örtüştüğü tespit edilmiştir.

Yanpar Yelken (2006) tarafından yapılan araştırmada, ilköğretim bölümü sınıf öğretmenliğinde okuyan öğretmen adaylarının tamamlayıcı değerlendirme konusundaki görüşlerini belirlemek amaçlanmıştır. Çalışma 2004-2005 öğretim yılında 108 öğretmen adayı üzerinde yapılmıştır. Veriler açık uçlu anket ve görüşme yolu ile elde edilmiştir.

Araştırma sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının tamamlayıcı değerlendirmeyi kavram olarak doğru algıladıkları, geleneksel değerlendirme ile karşılaştırarak üstün ve zayıf yönlerini belirttikleri ve kendilerinin tamamlayıcı değerlendirme hazırladıkları ve zevk aldıkları ortaya çıkmıştır. Bu nedenle de, bu araştırma sonunda öğretmen adaylarının Sosyal Bilgiler öğretiminde tamamlayıcı değerlendirmeyi kullanmayı gerekli gördükleri belirlenmiştir.

Batdal (2006) araştırmasında, eğitim ve öğretimde yapılan değişikliklerin yeni programın uygulayıcısı olan öğretmenler tarafından nasıl karşılandığının belirlenmesi, eski programa göre iyi yanları ve eksikliklerinin belirlenmesi, hedeflenen kazanımlara ulaşılıp ulaşılmadığının ölçülmesini amaçlamıştır. Araştırmanın evrenini 2005-2006 eğitim-öğretim yılında İstanbul ilinde çalışan 100 ilköğretim dördüncü sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma için gerekli araştırma yapılıp, öğretmenlere uygulanmak üzere bir anket formu hazırlanmıştır. Verilerin analizinde SPSS 13.0 paket programı kullanılarak bütün soruların frekans ve yüzdeleri hesaplanmıştır. Ayrıca, cinsiyet, meslekteki görev süresi, en son mezun olunan okula göre anlamlı fark olup olmadığını ve sorular arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek amacıyla Ki-Kare testi yapılmıştır. Çalışmanın sonucunda, öğretmenlerin yeni programı bazı eksikliklerin olmasına karşın daha iyi buldukları sonucuna varılmış ve ölçme ve değerlendirme açısından görülen eksiklikler konusunda bazı önerilere yer verilmiştir.

Tuncel ve Öztürk (2006), rubriklerin bir değerlendirme aracı olarak nasıl etkili bir şekilde kullanılabileceğini araştırmışlar ve rubriklerin kullanımının öğrenci performans ve ürünlerinin gelişmesi üzerindeki etkilerini tespit etmeye çalışmışlardır. Bu nedenle de

bu araştırmada amaç, yapılandırmacı öğrenme kuramına göre tasarlanan bir Sosyal Bilgiler dersinde öğrencilerin proje hazırlama sürecinin ve proje ürününün rubriklerle değerlendirilmesinin, öğretimsel yarar yönünden ne kadar etkili olduğunu irdelemektir. Bu amaçla, araştırmada İstanbul ili, Kadıköy ilçesi, İhsan Sungu İlköğretim Okulu'nda öğretim görmekte olan iki 6. sınıfta durum çalışması yapılmıştır. Araştırmada bir sınıf deney grubunu, diğer sınıf da kontrol grubunu oluşturmaktadır. Verilen proje ödevleri rubriklerle değerlendirilmiştir. Ancak deney grubuna projelerin değerlendirileceği ölçütleri içeren rubrik verilirken, kontrol grubu bu kriterlerden habersiz çalışmışlardır. Elde edilen veriler içerik analizi aracılığıyla çözümlenmiştir.

Araştırma sonucunda, deney grubunda yer alan öğrenciler çalışmalarının değerlendirileceği ölçütlerin farkında oldukları için kendilerinden beklenen şeyi de bilmektedirler. Dolayısıyla yaptıkları çalışmaların sonucunda öğrencilerin almayı beklediği puan ile geri bildirim sonucunda karşılaştıkları puan arasında pek fazla fark olmadığı tespit edilirken; kontrol grubu ise, çalışmalarının değerlendirileceği ölçütlerden haberdar olmadıkları için kendilerinden beklenen şey hakkında da tam bir bilgiye sahip bulunmamaktadırlar, bu nedenle de almayı bekledikleri puanla geri bildirim sonucunda aldıkları puanlar arasında farklar ortaya çıkmıştır. Araştırmada genel olarak öğrencilerin başarılarına bakıldığında deney grubunu kontrol grubundan daha başarışı olduğu ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda bu araştırma sonucunda, rubrik kullanmanın öğretimsel yararları arasında öğrencinin hem süreç hem de ürün açısından başarılarını yükseltmenin de yer aldığı fark edilmiştir.

Köksal, Koray, Özsoy, Bağçe ve Koray (2006) tarafından yapılan araştırmada, öğretmen adaylarının, öğretim materyali geliştirmelerinde portfolyo ve rubrik değerlendirme yaklaşımlarının kullanılmasının, onların eleştirel ve yaratıcı düşünme düzeylerini ne derecede etkilediğinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma, deneysel bir çalışma olup, ön test- son test kontrol gruplu desen kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2005-2006 eğitim öğretim yılında Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesinde öğrenim gören 3. sınıf, Sınıf Öğretmeni adayları oluşturmaktadır. Çalışmada deney grubu için 97, kontrol grubu için 98 olmak üzere dört grupla çalışılmıştır. Çalışmada, deney gruplarında, performans ve rubrik değerlendirmeye dayalı bir yaklaşım izlenirken, kontrol gruplarında bu değerlendirme tekniklerinin kullanılmadığı bir yöntem takip edilmiştir. Çalışmada veri toplama aracı

olarak öğrencilerin eleştirel düşünme düzeylerini ölçmek için "Eleştirel düşünme Testi" ve yaratıcılıklarını ölçmek için "Torrance Yaratıcı Düşünme Testi", ön test ve son test olarak deney ve kontrol gruplarına uygulanmıştır.

Yapılan nitel ve nicel analizler sonucunda; öğretim materyali geliştirmede portfolyo ve rubrik değerlendirmenin, öğrencilerin eleştirel ve yaratıcı düşünme düzeylerini geliştirdiği tespit edilmiştir. Tuncel ve Öztürk (2006)'ün bulgularında olduğu gibi rubrik kullanmanın, öğrencinin hem süreç hem de ürün açısından başarılarını yükselttiği, eleştirel ve yaratıcı düşünme düzeylerini geliştirdiği belirlenmiştir.

Büyüköztürk, Koç ve Doğan (2006) tarafından yapılan araştırmada birinci amaç; sadece üst düzey zihinsel süreçlerin değil aynı zamanda devinişsel öğrenmelerin ve duyuşsal özelliklerin de değerlendirilmesinin yanı sıra geliştirilmesinde de etkili olan performansa dayalı değerlendirme konusuna ilişkin temel kavramları tartışmak ve ikinci amaç da; Başkent Üniversitesi Kolej Ayşeabla İlköğretim Okulu'nda gerçekleştirilen performans değerlendirme çalışmalarını model, karşılaşılan sorunlar ve bu sorunların çözümüne ilişkin uygulamalar bağlamında bütünsel bir süreçte tanıtmak ve elde edilen kazanımları paylaşmaktır. Performans değerlendirme çalışmalarının uygulama örneği, Başkent Üniversitesi Kolej Ayşeabla İlköğretim Okulu'nda 1-5 düzeylerinde 23 sınıf ile sınırlıdır. Uygulama ile hem öğrencilerin problem çözme, eleştirel düşünme ve yaratıcılık gibi üst düzey zihinsel becerilerine ilişkin durumları belirlenmeye çalışılmış hem de öğrencilerin anılan zihinsel becerilerinin geliştirilmesine uygun eğitim ortamlarının oluşturulması hedeflenmiştir. Çalışmaların etkililiğini değerlendirmek amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden yararlanılmıştır. Bu bağlamda açık uçlu sorulardan oluşan öğretmen, veli ve öğrenci anketleri uygulanmıştır. Ek olarak öğretmen, öğrenci ve velilerle görüşmeler yapılmıştır. Elde edilen nitel veriler içerik analizi yapılarak betimlenmeye çalışılmıştır.

Bu araştırma sonucunda, öğretim yılı başında performans değerlendirmeye ilişkin öğretim programının yetiştirilemeyeceği kaygısıyla olumlu tutum sergilemeyen velilerin bu tutumlarının dönem içinde olumlu yönde değiştiği ve öğretim yılının sonunda ise velilerin büyük çoğunluğunun desteğinin sağlandığı görülmüştür. Öğretmenlerin deneyim ve bilgi eksikliği başlangıçta yeterince başarılı olunamayacağı yönündeki kuşkuları, süreç içinde tümüyle yok olduğu ve öğretim yılı sonuna doğru öğretmenlerin

büyük bir heyecan duyarak performans değerlendirme uygulamalarını sürdürdükleri ve bütünüyle sahiplendikleri gözlenmiştir. Ayrıca bu çalışmaları sonunda, önceki öğretim yılına göre öğrencilerin özellikle iletişim ve çalışma becerilerinde, özgüven ve sorumluluk duygularında dikkate değer gelişmeler gözlenmiştir. Uygulama sürecinde birtakım problemlerle karşılaşılmıştır. Problemlerden biri, okulun performans değerlendirme konusunda bir geçmişinin, arşivinin olmaması, özellikle performans ödevlerinin oluşturulmasında ve değerlendirilmesinde kullanılacak standart formların geliştirilmesinde güçlükler yaşanmasına neden olmasıdır. Karşılaşılan ve önceden de öngörülen önemli bir problem de öz ve akran değerlendirilmesinde öğrencilerin nesnel davranamamalarıdır. Ancak zaman içinde öğrencilerin bu uygulamaların mantığını kavradıkça, öz ve akran değerlendirme formlarını daha nesnel bir şekilde doldurdukları gözlemlenmiştir.

Karakuş (2006) yaptığı araştırmada, ilköğretim 4. sınıf sosyal bilgiler dersi "Tarih, İlk Yurdumuz ve Tarihte Anadolu I ve II" ünitelerinin öğretiminde yapıcı öğrenme ve otantik değerlendirme yaklaşımlarının öğrencilerin akademik başarı, kalıcılık ve sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarına etkisini araştırmıştır. Araştırma 2004-2005 öğretim yılında Adana İli Seyhan İlçesi'ndeki iki devlet okulunda, bir deney grubu ve iki kontrol grubu olmak üzere 90 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Dersler deney grubunda yapıcı öğrenme ve otantik değerlendirme yaklaşımlarına, kontrol grubunda ise geleneksel öğretime dayalı olarak işlenmiştir. Deney ve kontrol gruplarına "Tarih, İlk Yurdumuz ve Tarihte Anadolu Ünitesi Otantik Kağıt Kalem Testi1 ve Sosyal Bilgiler Tutum Ölçeği öntest-kalıcılık testi olarak uygulanmıştır. Araştırmada elde edilen verilerin tek yönlü varyans analizleri ve kovaryans analizleri yapılmıştır. Nitel veriler ise nitel veri analizi yönteminin içerik analizi tekniği ile değerlendirilmiştir.

Araştırma sonucunda, yapıcı öğrenme ve otantik değerlendirme yaklaşımlarına dayalı öğretimin akademik başarı üzerinde geleneksel yöntemden daha etkili olduğu, ancak kalıcılık üzerinde geleneksel yöntemle aynı etkiye sahip olduğu, Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumlarda geleneksel yöntemden daha etkili olduğu ve yapıcı öğrenme ve otantik değerlendirme yaklaşımlarına dayalı öğretimin öğrencilerin yapıcı öğrenme ve otantik değerlendirme süreçlerini algıları üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Benzer olarak Güvenç ve Açıkgöz (2007)'ün bulgularında; kavram haritalama stratejisinin öğrencilerin öğrenme stratejileri kullanımları üzerinde geleneksel öğretime

göre daha etkili olduğu ve Birgin (2008)'in bulgularında da portfolyo değerlendirme yönteminin öğrencileri geleneksel ölçme ve değerlendirme araçlarına göre daha iyi değerlendirme imkansı sunduğu saptanmıştır.

Ersoy (2007) yaptığı araştırmada, ilköğretim ilk beş sınıfında 2005-2006 öğretim yılında uygulamaya koyulan ilköğretim programına ilişkin aile görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemi benimsenmiş ve kritik durum örneklemesi yapılmıştır. Örnekleme sosyal, ekonomik ve kültürel özellikler bakımından orta düzey ailelerin çocuklarının öğrenim gördüğü Eskişehir il merkezinde Cumhuriyet İlköğretim Okulu'ndan 206 anne, 20 baba olma üzere toplam 226 veli katılmıştır. Araştırma verileri dört açık uçlu sorudan oluşan anket formu aracılığıyla toplanmış ve betimsel olarak analiz edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, veliler el yazısının zorluğunu, ders kitaplarındaki bilgilerin yetersizliği ve programın sınav sistemine (Ortaöğretim Kurumları Seçme ve Yerleştirme Sınavı-OKS) uygun olmamasını programın uygulanmasına ilişkin bu olumsuz görüşleri belirtmişlerdir. Ayrıca araştırmaya göre aileler, programla birlikte çocuklarının öğrenmeye olan istekliliğinin arttırdığını, araştırma yönlerinin güçlendiğini, kendilerine olan güvenlerinin arttığını ve yeni programın çocukların gelişimi için daha uygun olduğunu, eski programın ezbere dayalı olduğunu düşündüklerini belirtmişlerdir.

Aykaç (2007) araştırmasında, 2005-2006 yılında uygulamaya geçilen Sosyal Bilgiler dersi programına yönelik öğretmen görüşlerini saptamayı ve bu bulgular ışığında programı değerlendirmeyi amaçlamıştır. Bu nedenle de araştırmacı, 21 maddeden oluşan ve beşli likert tipine uygun olarak hazırlanan öğretmen görüşlerini belirleme ölçeğini, Sinop merkez ve köylerde görev yapan Sosyal Bilgiler dersini okutan 50 öğretmene uygulamıştır.

Araştırmada, değerlendirme boyutunda öğrencinin yalnızca yazılı-sözlü değerlendirmelerle değil, süreç içerisinde değişik ölçme teknikleri ile gözlenmesi olumlu olmasına karşın, öğretmenlerin bu konuda yeterli olmaması ve sınıfların kalabalık olması nedeniyle (Pratt, 2005), her öğrencinin bireysel olarak değerlendirilmesinin çok uzun zaman aldığı ve bu yüzden de değerlendirme sürecinin işlevsel olarak yürütülemediği belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlere verilen eğitimlerin yetersizliği ya da öğretmenlerin sahip olası gereken, öğretim stratejileri ve modelleri, yapısalcı yaklaşım

kuramı, öğrenci merkezli öğretim yöntemleri, çoklu zeka kuramı ve değerlendirme teknikleri konularındaki bilgilerindeki eksiklik, programın başarısını olumsuz yönde etkileyebilecek faktörlerden biri olarak görülmüştür.

Bu araştırma sonucunda araştırmacı tarafından, programda hazırlanan etkinliklerin öğrenciyi aktif kılmadığı, bireysel farklılıkları ve bölgesel farklılıkları dikkate almadığı, okulların araç-gereç ve fiziki donanımının yeterli olmadığı, sınıf mevcutlarının programın uygulanmasına uygun olmadığı ve yeni programla ilgili verilen seminerlerin yetersiz olduğu saptanmıştır.

Araştırmada, programın aceleye getirildiği, gerekli ortam ve koşulların hazırlanmadığı, sınıf mevcutlarının düşürülmediği ve yalnızca belirli derslerin deneme uygulanmasına alındığı saptanmış ve bu durumun; aktif öğretim yöntemlerinin kullanılmasını, öğrencilerin bireysel farklılıklarının dikkate alınmasını ve öğrencilerin öğretim sürecinde istenen düzeyde etkin olmasını güçleştirdiği görülmüştür.

Gelbal ve Kelecioğlu (2007) araştırmalarında, yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre eğitim yapılan sınıflarda öğretmenlerin kullandıkları ölçme ve değerlendirme yöntemlerine yönelik görüşleri betimlemeye çalışmışlardır. Bu amaç doğrultusunda bir anket hazırlanmış ve bu anket Ankara merkezinde bulunan ilköğretim okullarının 1-6 sınıflarında görev yapan 242 sınıf ve branş öğretmenlerine uygulanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin öğrencilerini tanımada ve başarı düzeylerini belirlemede daha çok geleneksel yöntemleri tercih ettiklerini ve bu yöntemlerde kendilerini daha yeterli gördüklerini, hiç kullanmadıkları yöntemler arasında öncelikle öğrencilerin kendilerini değerlendirmeye yönelik yöntemler olduğunu belirtmişlerdir. Araştırmada ayrıca öğretmenlerin, ölçme aracını kullanmada karşılaştıkları sorunların başında sınıfların kalabalık oluşu ve zaman yetersizliği geldiği ve öğretmenlerin büyük bir bölümünün yeni karşılaştıkları değerlendirme yaklaşımlarının olumlu ve olumsuz yanlarına ilişkin görüşlerinin, programda belirtilen özelliklerle paralellik gösterdiği ortaya çıkmıştır.

Erdemir (2007) tarafından yapılan araştırmada, ilköğretim okullarının ikinci kademesinde görev yapan branş öğretmenlerinin ölçme değerlendirme tekniklerini etkin kullanabilme yeterliklerini betimleyebilmek ve öğretmenlerin ölçme değerlendirmeye ilişkin yaklaşımlarını tespit etmek, öğretmenlerin "ölçme değerlendirme" konusunda

olumlu tutumlar geliştirmelerini sağlamak ve Eğitim Bilimleri alanında bilgi birikimine katkıda bulunarak bu konuda çözüm önerileri sunmak amaçlanmıştır. Araştırmacı bu çalışma için Kahramanmaraş il merkezinde bulunan 45 ilköğretim okulunda branş öğretmenliği yapan 568 öğretmen ile evrenini oluşturmuştur. Verilerin toplanması için Kahramanmaraş il merkezindeki ilköğretim okullarında görev yapan branş öğretmenlerinin ölçme değerlendirme tekniklerini etkin kullanabilme yeterliklerini belirlemek için 31 sorudan oluşan bir anket kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda öğretmenlerin mezun oldukları öğretim kurumlarından ölçme-değerlendirme ile ilgili yeterli bilgileri almadıkları ve ölçme-değerlendirme teknikleri uygulamalarından yeterli bilgi düzeyine sahip olmadıkları tespit edilmiştir. Ayrıca Eğitim Fakültesi mezunu olan öğretmenlerle diğer fakültelerden mezun olan öğretmenleri arasında ölçme ve değerlendirme tekniklerinin uygulanmasında anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada ayrıca, öğretmenlerin ölçme araçları içinde en çok yazılı ve sözlü sınavlarla çoktan seçmeli testleri kullandıkları (Çakan, 2004), kısa cevap gerektiren testleri ve eşleştirmeli testleri çok az kullandıkları görülmüştür. Araştırmada öğretmenlerin, öğrenciler için portrfolyo oluşturmasına ve öğrenci başarılarını değerlendirirken performansa değerlendirme formlarından yararlanmasına olumlu yaklaşım içinde oldukları da belirlenmiştir.

Çetin (2007) tarafından yapılan araştırmada, yeni ilköğretim programı (2005) uygulamalarının 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin çalışma alışkanlıkları ile öz-yeterliliklerine etkisi ve öğrencilerin program hakkındaki görüşlerinin nicelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada tarama modellerinden izleme yaklaşımı uygulanmış ve Bandura (1990) tarafından geliştirilen, araştırmacı tarafından da Türkçeye uyarlanan "Çocuklar İçin Öz-Yeterlilik Ölçeği"; Yılmaz (1997) tarafından geliştirilen "Çalışma Alışkanlıkları Ölçeği" ve yine araştırmacı tarafından geliştirilen "Program Hakkındaki Öğrenci Görüşleri Anketi" kullanılmıştır. Anketler İstanbul ilinde bulunan 10 ilköğretim okulunun 4. ve 5. sınıflarında öğrenim gören 526 öğrenciye uygulanmıştır.

Araştırma sonucunda; yeni ilköğretim programı uygulamalarının öğrencilerin öz-yeterlilik düzeylerini arttırdığı, öğrencilerin çalışma alışkanlıklarını ise artırmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca araştırmada, yeni ilköğretim programı uygulamalarının öğrencilerin çalışma alışkanlıkları düzeyine etkisi ile öğrencilerin yeni program hakkındaki görüşleri

arasında ilişki bulunmadığı, ancak yeni ilköğretim programı uygulamalarının öğrencilerin öz-yeterliliklerine etkisi ile öğrencilerin yeni program hakkındaki görüşleri arasında anlamlı ilişki olduğu belirlenmiştir.

Güvenç ve Açıkgöz (2007) tarafından yapılan araştırmada, iş birlikli kavram haritalama, bireysel kavram haritalama, geleneksel öğretim yöntemlerinin öğrencilerin öğrenme stratejisi kullanımı üzerindeki etkilerini incelemeyi amaçlanmıştır. Araştırmada ön test son test kontrol grubu deneysel araştırma modeli kullanılmış, araştırma gruplarından birinde işbirlikçi kavram haritalama, birinde bireysel kavram haritalama, diğerinde geleneksel öğretim yapılmıştır. Araştırmaya Ege Bölgesi'nde bir ilköğretim okulunun 5. sınıf düzeyinde üç şubenin öğrencileri katılmıştır. Uygulama öncesi kavram haritalama gruplarındaki öğrenciler kavram haritalama stratejisi ve işbirlikli öğrenme beceriler konusunda yetiştirilmiştir. Araştırma verileri öğrenme stratejileri ölçeği ve görüşme ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda kavram haritalama stratejisinin öğrencilerin öğrenme stratejileri kullanımları üzerinde geleneksel öğretime göre daha etkili olduğu, işbirlikli öğrenme grubunun uygulamadan daha olumlu etkilendiği belirlenmiştir.

Birgin (2008), ilköğretim yedinci sınıf Matematik dersine yönelik alternatif bir değerlendirme aracı olarak geliştirilen portfolyonun uygulamasına ilişkin öğrencilerin görüşlerini ortaya çıkarmaya çalışmıştır. Uygulama Trabzon ilindeki iki farklı ilköğretim okulundan seçilen iki yedinci sınıf şubesinde yapılmıştır. Araştırma, özel durum çalışması yöntemi ile yürütülmüştür. Veriler, uygulama sonunda öğrencilerle gerçekleştirilen mülakat ve anket ile elde edilmiştir. Nitel verilerin analizinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Nicel veriler ise frekans ve yüzde hesabı yapılarak analiz edilmiş ve tablo halinde sunulmuştur. Araştırma sonucunda, portfolyo değerlendirme yönteminin öğrenci ile öğretmen arasındaki iletişimi güçlendirdiği, öğretmene öğrencisini daha iyi tanıma ve kapsamlı bilgi edinme imkanı verdiği, öğrencinin kendi eksikliklerini görme, kendini değerlendirme fırsatı verdiği ve öğrenmede sorumluluk almalarına teşvik ettiği, öğrencinin dersine daha çok önem vermesine ve ödevlerini zamanında yapmasına özendirdiği, velinin çocuğu ile daha çok ilgilenmesini ve eğitim sürecine katılmasını teşvik ettiği ortaya çıkmıştır. Kısaca, portfolyo değerlendirme yönteminin öğrencileri geleneksel ölçme ve değerlendirme araçlarına göre daha iyi değerlendirme imkansı sunduğu saptanmıştır. Özetle, portfolyo değerlendirme

yönteminin mevcut eğitim sistemimizde geleneksel ölçme değerlendirme etkinliklerine göre öğrencinin değerlendirilmesinde öğrencinin kendisine ve öğretmenine daha detaylı bilgi sunduğu, öğrencinin öğrenmesini ve öğrenmede sorumluluk almasını teşvik ettiği, öğrenci-öğretmen arasındaki iletişimi arttırdığı ortaya çıkmıştır.

2.5.3. Araştırma Sonuçlarının Genel Değerlendirmesi

Araştırmalar değerlendirildiğinde; öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarıyla ilgili yetersiz algılarının olduğu, bu nedenle de eğitime ihtiyaç duydukları (Daniel ve King, 1998; Çakan, 2004; Aydın, 2005; Yiğit ve Bak, 2005; Gözütok ve diğerleri, 2005; Yaşar ve diğerleri, 2005; Parmaksız ve Yanpar, 2006; Gelbal ve Kelecioğlu, 2007; Zimbicki, 2007) ve bu nedenle de daha çok geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntemlerini uyguladıkları (Çakan, 2004; Aydın, 2005; Gelbal ve Kelecioğlu, 2007; Erdemir, 2007), alternatif ölçme ve değerlendirme uygulamalarının öğrencilerin gelişimi ve başarıları üzerinde olumlu etkiler yaptığı (Baki ve Birgin, 2004; Öztürk ve diğerleri, 2005; Yanpar, 2005; Tuncel ve Öztürk, 2006; Köksal ve diğerleri, 2006; Karakuş, 2006; Yelken, 2006; Çetin, 2007; Güvenç ve Açıkgöz, 2007), ancak okulların fiziki olanaklarının, araç gereç ve materyal eksikliklerinin olması, öğretmenlerin eğitme ihtiyaç duymaları ve bazı sorunların yaşanması nedeniyle etkili olarak uygulanamadığı (Pratt, 2005; Yiğit ve Bak, 2005; Gözütok ve diğerleri, 2005; Yaşar ve diğerleri, 2005; Selvi, 2006; Mala ve Gürbüztürk, 2006; Aykaç ve Başar, 2006; Yücel ve diğerleri, 2006; Çınar ve diğerleri, 2006; Büyüköztürk ve diğerleri, 2006; Parmaksız ve Yanpar, 2006; Batdal, 2006; Ersoy, 2007; Aykaç, 2007) ve programın yapılandırmacı ve öğrenen merkezli öğretime uygun olduğu (Şahin ve diğerleri, 2006) belirlenmiştir. Araştırmalar gösteriyor ki; 2005-2006 öğretim yılı gereği uygulanan alternatif ölçme ve değerlendirme etkinlikleri öğrencilerin gelişimleri üzerinde olumlu etkiler yapmakta, ancak ülke koşulları, okul olanakları, materyal eksiklikleri gibi nedenlerden ötürü yeterli düzeyde uygulanamamaktadır. Öğretmenlerin kendilerini algılama düzeyleri araştırmalara göre düşük çıkmaktadır.

Bu araştırmanın alternatif ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin program gereği uygulanan pilot uygulamalarında merkezi okulların seçilmesi nedeniyle, merkezi okullar ile kenar mahalle ya da köy okullarının olanaklarının aynı olmadığı düşünüldüğünde, bu değerlendirme uygulamalarının olanak bakımından yetersiz olan okullarda nasıl

uygulandığının ve karşılaşılan sorunların neler olduğunun belirlenmesinin; alternatif ölçme ve değerlendirme etkinlikleri uygulandığında gerek öğretmenler gerekse öğrencilerin hangi sorunlarla karşılaştıklarının ve bu sorunları gidermek için alınan önlemlerin belirlenmesinin; sosyal bilgiler dersinin amacına hizmet etmesi için uygulanması gereken değerlendirme etkinliklerine yönelik öğretmen görüşlerinin alınmasının; ülke genelinde uygulamada ve algılamada yaşanan karmaşalığı çözerek ilgili kişilerin yararlanması açısından ve öğretmenler ile öğrencilerin daha rahat ve etkili bir uygulama yapabilecekleri bir değerlendirme olması, sınıf öğretmeni mezunu olan öğretmenler ile olmayan öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme uygulamalarında farklılık yaşanıp yaşanmadığının bilinmesi ve velilerin de gerekli bilgileri alması açısından eğitim uygulayıcılarına ve program hazırlayıcılarına katkı sağlayacağı düşünülmüştür.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, araştırmanın evreni ve örneklemi, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizi üzerinde durulmuştur.

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmada betimsel araştırma modellerinden genel tarama yöntemi kullanılmıştır. Genel tarama modeli, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir (Karasar, 2004). Betimsel araştırma; gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik bir sürecin izlediği araştırmadır (Yıldırım ve Şimşek, 2005, 39).

Bu araştırmada 5. sınıf sosyal bilgiler programının ölçme ve değerlendirme etkinlikleri hakkındaki öğretmen ve öğrenci görüşlerinin belirlenmesi amaçlandığından çok sayıda öğretmen ve öğrenciye ulaşılması gerekliliği nedeniyle tarama modelinin uygun olacağı düşünülmüştür. Taramanın içeriğini öğretmen ve öğrencilerin; sosyal bilgiler dersi alternatif ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin öğrenciler üzerindeki etkileri, sosyal bilgiler dersinde alternatif ölçme ve değerlendirme etkinlikleri uygulanırken karşılaşılan sorunlar ve bu sorunları gidermek için yapılan uygulamalar, öğrencilerde belirlenen öğrenme eksikliklerinin giderilmesi için yapılan uygulamalar, performans, proje ve diğer çalışmalarda değerlendirme ölçütlerinin ve bu çalışmalar sonunda değerlendirme puanlarının öğrencilere açıklanıp açıklanmadığı hakkındaki görüşleri oluşturmaktadır.

Araştırmada bu modellerden hem nitel hem de nicel araştırma yöntemlerinin kullanılmasının daha yararlı sonuçlar vereceği düşünülmüştür. Nicel araştırma yöntemlerinden anket tekniği uygulanmış, anket verilerinin güvenilirliği için de nitel araştırma yöntemlerinden görüşme tekniği kullanılmıştır. Nitekim, bu doğrultuda sınıf

öğretmenlerinin ve öğrencilerin uygulamaya başlanan yeni ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarına ilişkin görüşleri ayrıntısıyla belirlenmeye çalışılmıştır.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın çalışma evrenini**,** Adana ili Seyhan ve Yüreğir ilçelerindeki merkezi, kenar mahalle ve belde İlköğretim okullarında eğitim veren 5. sınıf öğretmenleri ile eğitim gören öğrencileri oluşturmaktadır. Evrenin büyüklüğü nedeniyle Seyhan ve Yüreğir ilçelerindeki merkezi, merkeze bağlı kenar mahalle, merkeze bağlı belde ve merkeze bağlı köy okullarından oransız küme örnekleme yöntemiyle merkezden 91, merkeze bağlı kenar mahallelerden 92, merkeze bağlı beldelerden 13 ve merkeze bağlı köylerden 2 okul belirlenmiştir. Bu okullardaki tüm 5. sınıf öğretmenleri örnekleme dahil edilmiştir. Merkezi, merkeze bağlı kenar mahalle, merkeze bağlı belde ve merkeze bağlı köy okullarındaki 5. sınıfların çok olması nedeniyle bu okullardan yansız olarak 20 okul belirlenmiş ve bu okullardaki 5. sınıf öğrencileri örnekleme alınmıştır. Dolayısıyla 206 öğretmen ve 547 öğrenci olmak üzere toplam 753 kişi örneklemi oluşturmuş ve bu kişilere anket uygulanmıştır.

Anket uygulaması sırasında görüşmeye katılıp katılmayacakları öğretmenlere sorulmuş ve görüşmeye gönüllü olan öğretmenler arasından yansız olarak 20 öğretmen belirlenmiştir. Görüşme için seçilen öğretmenlerin sınıflarından izin alınarak ancak bir okuldan birer ya da ikişer öğrenci seçilmiştir. Seçilen 21 öğrenciyle görüşme yapılmıştır.

Ankete dahil edilen öğretmenlerin cinsiyetleri, yaşları, kıdemleri, mezun oldukları fakülte ve bölümleri, çalıştıkları okulların nitelikleri ve özellikleri, öğretmenlik mesleğini seçme nedenleri ile ilgili bulgular aşağıda tablolar halinde sunulmuş ve açıklanmıştır.

3.2.1.Öğretmenlerin Cinsiyetleri ve Yaşları

Örneklemi oluşturan öğretmenlerin cinsiyetlerine göre dağılımları Tablo 3.1'de sunulmuştur.

Tablo 3.1.Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Yönelik Frekans Dağılım Tablosu

Cinsiyet	**f**	**%**
Kadın	116	56.3
Erkek	90	43.7
Toplam	**206**	**100.0**

Tablo 3.1'de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin % 56.3'ü "kadın" iken % 43.7'si "erkek" tir.

3.2.2. Öğretmenlerin Yaşları

Öğretmenlerden alınan bilgiler incelenerek yaşlara ilişkin dağılımlar Tablo 3.2'de sunulmuştur.

Tablo 3.2. Öğretmenlerin Yaşlarına İlişkin Frekans Dağılım Tablosu

Yaş	**f**	**%**
20-24	2	1.0
25.29	14	6.8
30-34	40	19.4
35-39	68	33.0
40-44	38	18.4
45-49	21	10.2
50 ve üzeri	23	11.2
Toplam	**206**	**100.0**

Tablo 3.2'de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin, en fazla dahil olduğu yaş grubu 35-39 arasındadır. Bu yaş grubuna dahil olan öğretmenlerin oranı % 33.0'dır. Öğretmenlerin en az dahil oldukları yaş grubu ise % 1.0 oranı ile 20-24 yaş grubu olmuştur. Tablo 3.2'ye göre öğretmenlerin % 6.8'i 25-29 yaş grubuna, % 19.4'ü 30-34 yaş grubuna, % 18.4'ü 40-44 yaş grubuna, % 10.2'si 45-49 grubuna ve % 11.2'si de 50 ve üzeri yaş grubuna dahildirler.

3.2.3. Mezun Olunan Fakülteler

Öğretmenlerin mezun oldukları fakültelere göre dağılımları incelenerek analiz edilmiş ve Tablo 3.3'te sunulmuştur.

Tablo 3.3. Öğretmenlerin Mezun Oldukları Fakültelere Göre Frekans Dağılımları

Fakülte Adı	**f**	**%**
Eğitim Fakültesi	91	45.3
Eğitim Enstitüsü	21	10.4
Eğitim Yüksek Okulu	18	9.0
Açık öğretim Fakültesi	17	8.5
Fen-Edebiyat Fakültesi	17	8.5
Ziraat Fakültesi	16	8.0
İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi	11	5.5
Su Ürünleri Fakültesi	4	2.0
Diğer	6	3.0
Toplam	**201**	**100.0**

Tablo 3.3'te görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin yarısına yakını eğitim fakültesi mezunudur. Bu maddeye katılan öğretmen oranı % 45.3'tür. Araştırmaya katılan öğretmenlerden % 10.4'ü "eğitim enstitüsü", % 9.0'ı "eğitim yüksek okulu", % 8.5'i "fen-edebiyat fakültesi ve açık öğretim fakültesi", % 8.0'ı "ziraat fakültesi", % 2.0'ı "su ürünleri fakültesi" mezunudurlar. Bununla birlikte öğretmenler en az "diğer" seçeneği içinde yer alan fakültelerden mezun olmuşlardır. Diğer seçeneği içinde 1'er kişi "kız öğretmen okulu, mühendislik fakültesi, teknik eğitim fakültesi, mühendislik-mimarlık fakültesi, ilahiyat fakültesi ve güzel sanatlar fakültesi" mezunudurlar. Tablo 3.3'ten de anlaşıldığı gibi eğitim fakültesi dışındaki fakültelerden mezun olan öğretmenlerin çokluğu dikkati çekmektedir. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin eğitim fakültesi dışındaki fakültelerden mezun olma nedenini, belirli yıllar arası MEB'in sınıf öğretmenliğinde açığın fazla olması nedeniyle eğitim fakültesi dışındaki alanlardan da öğretmen alması olarak açıklayabiliriz.

3.2.4. Mezun Olunan Bölümler

Öğretmenlerin mezun oldukları bölümlere göre dağılımları Tablo 3.4'te sunulmuştur.

Tablo 3.4. Öğretmenlerin Mezun Oldukları Bölümlere Göre Frekans Dağılımları

Bölüm Adı	**f**	**%**
Sınıf Öğretmenliği	112	54.4
Diğer	22	11.2
Ön Lisans	12	5.8
Fransızca	7	3.4
İşletme	7	3.4
Gıda Bilim ve Teknikleri	6	2.9
Kimya	5	2.4
Fizik	5	2.4
Lisans Tamamlama	5	2.4
Almanca	5	2.4
Su Ürünleri	4	1.9
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	3	1.5
Bitki Koruma	3	1.5
Ev Ekonomisi	2	1.0
Türkçe Öğretmenli	2	1.0
Toplam	**200**	**100.0**

Tablo 3.4'te görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin yarısından fazlası "sınıf öğretmenliği" bölümünden mezun olmuştur. Bu bölümden mezun olan öğretmen oranı % 54.4'tür. Bununla birlikte öğretmenlerin mezun oldukları bölümlere göre dağılımlar en az 11.2 oranıyla diğer seçeneği içindeki bölümler olmuştur. "Diğer seçeneği içinde birer öğretmen "zootekni, fen bilimleri, hemşirelik, biyoloji, yapı öğretmenliği, Fransız dil ve edebiyatı, bahçe bitkileri, turizm işletmeciliği, fizik öğretmenliği, inşaat mühendisliği, kamu yönetimi, Türk dili ve edebiyatı, tarım ekonomisi, arkeoloji-sanat tarihi, yabancı diller, felsefe, eğitim programları ve öğretimi, peyzaj mimarlığı, Doğu dilleri edebiyatı, kimya öğretmenliği, grafik ve iş idaresi" bölümlerinden mezun olduklarını belirtmişlerdir. Bununla birlikte öğretmenler "ön

lisans (% 5.8), Fransızca bölümü (% 3.4), işletme bölümü (% 3.4), gıda bilim ve teknikleri bölümü (% 2.9), kimya bölümü (% 2.4), fizik bölümü (% 2.4), lisans tamamlama (2.4), Almanca (2.4) olurken; en az olan dağılım, "sosyal bilgiler öğretmenliği (% 1.5), bitki koruma (% 1.5), ev ekonomisi (%1.0) ve Türkçe öğretmenliği (% 1.0)" bölümlerinden mezun olmuşlardır. Tablo 3.4'ten de anlaşıldığı üzere araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğu mezun oldukları bölümle ilgili meslekte (sınıf öğretmenliği) çalışmaktadırlar.

Tablo 3.4'te de belirtildiği gibi sınıf öğretmenliğinden mezun olup da kendi bölümlerine ilişkin mesleklerde çalışan öğretmen oranı araştırmaya katılan öğretmenlerin yarıdan fazlası olmakla birlikte, yarısına yakını da farklı bölümlerden mezun oldukları halde sınıf öğretmenliği yapmaktadırlar. Bunun nedeni, yukarıda mezun olunan fakültelerde de belirtildiği gibi, belirli yıllar arası MEB'in sınıf öğretmenliğinde açığın fazla olması nedeniyle sınıf öğretmenliği dışındaki alanlardan da öğretmen alması olarak açıklayabiliriz.

3.2.5. Öğretmenlerin, Öğretmenlik Mesleğini Seçme Nedenleri

Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğini seçme nedenlerine ilişkin görüşleri analiz edilerek Tablo 3.6'da sunulmuştur.

Tablo 3.5. Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğini Seçme Nedenlerine Yönelik Frekans Dağılımları

Mesleği Seçme Nedeni	**f**	**%**
Çocuklarla ilgilenmeyi çok sevdiğim için	31	19.0
Öğretmeyi ve bilgi vermeyi çok sevdiğim için	64	39.3
Yalnızca para kazanmak için	3	1.8
Tesadüfü gelişmeler nedeniyle	50	30.7
Ailem zorladığı için	9	5.5
Diğer	6	3.7
Toplam	**163**	**100.0**

Tablo 3.6'ya göre öğretmenlerin öğretmenlik mesleğini seçmelerindeki en önemli neden % 39.3 oranıyla "öğretmeyi ve bilgi vermeyi çok sevdiğim için" görüşü olmuştur.

Bu görüşü araştırmaya katılan öğretmenlerin % 30.7 gibi bir oranı da tesadüfi gelişmelerden ötürü öğretmenlik mesleğini seçtiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğini seçmelerinde en az etkili olan neden ise % 1.8'lik oranıyla "yalnızca para kazanmak için" görüşü olmuştur. Tablo 3.6'dan da anlaşıldığı üzere öğretmenlerin çoğu öğretmenlik mesleğinin asıl seçilme nedeni olarak "öğretmeyi ve bilgi vermeye çok sevdiğim için" ve "tesadüfi gelişmeler nedeniyle" görüşünü benimsemişlerdir. Öğretmeyi ve bilgi vermeyi çok seven bireyler, bunu gerçekleştirebilecekleri bir mesleğe yönelirler. Öğretmenlik mesleği de insanlara bilgiler kazandırmak adına en önemli mesleklerden biri olduğu için, öğretmenler bu mesleğe yönelmiş olabilirler. Ayrıca yüksek bir oranla öğretmenler, mesleklerini seçme nedenini tesadüfi gelişmelere bağlamışlardır. Zamanın koşulları, ailevi durumlar, ekonomik sorunlar, yanlış meslek seçmeleri ve bunun devamı olarak öğretmenlik mesleğine yönelmeleri, kendi alanlarında iş imkanı olmayan bireylerin tanınan fırsatlarla bu mesleğe yönelmeleri bu tesadüfi gelişmeler için açıklanabilir.

3.2.6. Öğretmenlerin Çalıştıkları Okulların Nitelikleri

Öğretmenlerin çalıştıkları okulların niteliklerine göre dağılımları incelenerek analiz edilmiş ve Tablo 3.7'de sunulmuştur.

Tablo 3.6.Öğretmenlerin Çalıştıkları Okulların Niteliklerine Göre Frekans Dağılım Tablosu

Okulun Niteliği	**f**	**%**
Merkeze bağlı köy okulu	2	1.0
Merkeze bağlı belde okulu	13	6.6
Merkezi okul	196	92.4
Toplam	**198**	**100.0**

Tablo 3.7'de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin % 92.4'ü merkezi okullarda görev yapmaktadırlar. Bununla birlikte öğretmenlerin % 6.6 gibi az bir kısmı merkeze bağlı belde okullarında çalışırken, % 1.0'ı da merkeze bağlı köy okullarında çalışmaktadırlar. Tablo 3.7'den de anlaşıldığı üzere öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu (196 kişi) merkezi okullarda görev yapmaktadırlar.

3.2.7. Öğretmenlerin Çalıştıkları Okulların Sahip Olduğu Özellikler

Öğretmenlerin, çalıştıkları okulların özelliklerine ilişkin görüşleri alınmış ve analiz edilerek Tablo 3.8'de sunulmuştur. Bu tablodaki veriler **"1 Çok Yetersiz, 2 Yetersiz, 3 Kısmen Yeterli, 4 Yeterli, 5 Çok Yeterli"** şeklindeki 5'li bir dereceleme ölçeği doğrultusunda sunulmuştur.

Tablo 3.7. Öğretmenlerin Çalıştıkları Okulların Özelliklerine Yönelik Frekans Dağılım Tablosu

ÖLÇÜTLER / ÖZELLİKLER	Çok Yetersiz (1)		Yetersiz (2)		Kısmen Yeterli (3)		Yeterli (4)		Çok Yeterli (5)		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Bilgisayar ve laboratuar olanakları	13	6.3	33	16.1	66	32.	75	36.6	18	8.8	205	100
Sınıfın fiziki yapısı (büyük/küçük)	8	3.9	28	13.8	45	22.2	104	51.2	18	8.9	203	100
Materyaller, ders araç-gereçleri	17	8.3	49	24.0	63	30.9	63	30.9	12	5.9	204	100
Fotokopi olanakları	12	5.8	28	13.7	34	16.7	93	45.6	37	18.1	204	100
Aile ilgi ve desteği	39	18.9	61	29.6	72	35.0	27	13.1	7	3.4	206	100
İnternet olanakları	27	13.2	38	18.5	62	30.2	59	28.8	19	9.3	205	100
Dolap ve kitaplık	16	7.8	44	21.6	56	27.5	65	31.9	23	11.3	204	100
Kütüphane ve araştırma olanakları	21	10.2	54	26.3	70	34.1	43	21.0	17	8.3	205	100

Tablo 3.8'de görüldüğü gibi çalışılan okulların özelliklerine ilişkin görüşler değerlendirildiğinde, öğretmenlerin sınıfın fizik yapısının (büyüklük-küçüklük) yeterlilik derecesine yönelik en fazla katıldıkları madde % 51.2 oranıyla "yeterli" seçeneği olmuştur. Bununla birlikte "yeterli" ve "çok yeterli" seçenekleri birleştirildiğinde öğretmenlerin yaklaşık 45.4'ü bilgisayar ve laboratuar olanakları açısından; % 36.8'i materyal ve araç-gereçler açısından; % 63.7'si fotokopi olanakları açısından; % 38.1'i internet olanakları açısından; % 43.2'si de dolap ve kitaplık açısından okullarını yeterli bulduklarını belirtmişlerdir. "Çok yetersiz" ve "yetersiz" seçeneklerin birleştirildiğinde öğretmenlerin yaklaşık % 48.5'i okullardaki aile ilgi ve desteğini; % 36.5'i de kütüphane ve araştırma olanaklarını yeterli bulmadıklarını belirtmişlerdir. Tablo 3.8'den de anlaşılacağı üzere öğretmenler çalıştıkları okulları sahip oldukları olanaklar açısından değerlendirdiklerinde olanakların genel olarak yeterli olduğu görülmektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Öğretmenlerin ve öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının uygulanabilirliğine ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla anket ve görüşme yöntemleri tercih edilmiştir.

3.3.1. Sosyal Bilgiler Öğretiminde Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Etkinlikleri Öğretmen ve Öğrenci Anketi

Sosyal bilgiler dersinde alternatif ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin uygulanabilirliğini belirlemek için öğretmen ve öğrenciye olmak üzere iki ayrı form hazırlanmıştır. Anketi hazırlamak için önce araştırmanın amacı doğrultusunda ve literatür taramasından da yararlanılarak danışman görüşü alınarak sorular oluşturulmuştur. Hazırlanan sorular incelenmesi için Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Programı ve Öğretimi Anabilim Dalı'nda çalışan öğretim görevlilerinin uzman görüşüne sunulmuştur. Elde edilen dönütler doğrultusunda yeniden düzeltilerek 10 öğretmen 25 öğrenciyle pilot uygulaması yapılmıştır. Gelen dönütler doğrultusunda ankete son şekli verilmiştir.

Araştırma kapsamında öğretmenlere uygulanan ankette alt amaçlar doğrultusunda hazırlanmış toplam beş bölüm bulunmaktadır. Birinci bölümde öğretmenlerin kişisel ve okul özelliklerine ilişkin toplam 7 soru bulunmaktadır. Bu sorular öğretmenlerin; cinsiyetlerini, mezun oldukları fakülte ve bölümleri, kıdem yıllarını, öğretmenlik mesleğini tercih etme nedenlerini, çalıştıkları okulların niteliklerini ve özelliklerini, alternatif ölçme ve değerlendirme etkinlikleri açısından yeterlik algılarını, alternatif ölçme ve değerlendirme etkinliklerine yönelik herhangi bir eğitim alıp almadıklarını, bu eğitimin niteliğini ve eğitim almayan öğretmenlerin kendilerini bilgilendirme şekillerini belirmeye yöneliktir. İkinci bölümde sosyal bilgiler dersinde alternatif ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin etkilerini belirlemeye yönelik 25 madde, üçüncü bölümde sosyal bilgiler dersinde kullanılan ölçme ve değerlendirme etkinlikleri ve bu etkinliklerin kullanılma sıklığını belirleme yönelik 20 madde bulunmaktadır. Dördüncü bölüm ise kendi içinde A, B, ve C olmak üzere üç bölümden oluşmaktadır. A bölümünde sosyal bilgeler dersinde alternatif ölçme ve değerlendirme etkinliklerini uygulanırken karşılaşılan sorunları tespit etmeye yönelik toplam 24 madde, B bölümünde birinci bölümde belirtilen sorunları gidermek için yapılan uygulamaları belirlemeye yönelik 9

madde bulunurken, C bölümünde ise öğretmenlerin öğrencilerinde belirledikleri öğrenme eksikliklerini gidermeye yönelik herhangi bir uygulama yapıp yapmadıklarını belirmeye yönelik bir soru ve yaptıkları uygulamaları belirlemeye yönelik 9 maddeden oluşan başka bir soru bulunmaktadır. Beşinci bölüm de kendi içinde beş sorudan oluşmaktadır. Bunlar, öğretmenlerin performans ödevleri, proje ve öğrencilerin diğer çalışmalarına not verirken kullandıkları ölçeklerin neler olduğunu; bu ölçeklerin hazırlanış biçimlerini; değerlendirme ölçütlerinin ve çalışmalara verilen puanları öğrencilerle paylaşılıp paylaşılmadığını; sosyal bilgiler dersinin amacına hizmet etmesi için olması gereken değerlendirmeyle ilgili görüşleri belirlemeye yönelik sorulardır. Öğretmenlere 5'li likert tipi anket uygulanmıştır.(EK-1, 303).

Öğrencilere uygulanan anket dört bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm sosyal bilgiler dersinde alternatif ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin etkilerini belirlemeye yönelik 20 maddeden, ikinci bölüm ise sosyal bilgiler dersinde kullanılan ölçme ve değerlendirme etkinliklerini belirlemeye yönelik 20 maddeden oluşmaktadır. Üçüncü bölüm kendi içinde A, B, C olmak üzere üç ayrı bölümden meydana gelmektedir. A bölümünde sosyal bilgiler dersinde alternatif ölçme ve değerlendirme etkinlikleri uygulanırken karşılaşılan sorunları belirlemeye yönelik 18 madde, B bölümünde A bölümünde belirtilen sorunları gidermek için yapılan uygulamaları belirlemeye yönelik 9 madde, C bölümünde ise öğretmenlerin öğrencilerindeki öğrenme eksikliklerini gidermeye yönelik herhangi bir uygulamaya yapıp yapmadıklarını ve bu yaptıkları uygulamaları belirlemeye yönelik maddeler bulunmaktadır. Dördüncü bölümde ise öğretmenlerin, öğrencilerin performans ödevi, proje ve diğer çalışmalarına yönelik gerekli ölçütleri ve bu çalışmalardan aldıkları puanları açıklayıp açıklamadıklarını belirlemeye yönelik iki soru bulunmaktadır. Öğrencilere 3'lü likert tipi anket uygulanmıştır (EK-2, 314).

3.3.2. Sosyal Bilgiler Öğretiminde Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Etkinlikleri Öğretmen ve Öğrenci Görüşme Formu

Bu araştırmada araştırma amaçlarına uygun olduğu düşünülerek yarı yapılandırılmış görüşme tekniği tercih edilmiştir. Görüşme soruları araştırma amaçlar ve anketteki sorular dikkate alınarak danışmanın denetiminde hazırlanmıştır. Uzman görüşü almak amacıyla öğretim görevlilerine inceletilmiştir. Alınan dönütler doğrultusunda gerekli

düzeltmeler yapıldıktan sonra, 10 öğretmen ve 10 öğrenciyle pilot uygulaması yapılmıştır. Pilot uygulamasından gelen dönütler doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılmış ve asıl görüşme formu hazırlanmıştır.

Öğretmen görüşme formunda anket sorularıyla paralel toplam 14 soru, öğrenci görüşme formunda ise 9 soru bulunmaktadır (EK-3, 322 ve EK-4, 325).

3.4. Verilerin Toplanması

Verilerin toplanması araştırmacı tarafından örneklem olarak seçilen gruplara gidilerek yapılmıştır. Öğretmen ve öğrencilere anket formları dağıtılıp gerekli açıklamalar yapıldıktan sonra belirlenen süre sonunda doldurulan anket formları toplanmıştır. Ayrıca örneklemi oluşturan öğretmen ve öğrencilerle okullarda ayrılmış özel odalarda yapılan görüşmelerde araştırmacı tarafından görüşmenin kaydedilmesi için görüşülen şahsın bilgisi ve izni dahilinde bir ses kayıt cihazı kullanılmış olup, araştırma kapsamında değerlendirilen veriler anket ve görüşme dökümlerinin ve görüşme sırasında tutulan notların incelenmesi sonucunda belirlenmiştir. Anketler öğretmenlere verilip, ilgili açıklamalar yapıldıktan sonra anket formunun doldurulmasından sonra ya da belli bir süre verilip bu süre dolduktan sonra alınmıştır. Öğrenci anketleri için; okul idaresinin ve sınıf öğretmeninin izni alınarak öğrencilere dağıtılmış, ilgili açıklamalar yapıldıktan sonra doldurulan anket formları toplanmıştır. Görüşmeler ise birebir, sessiz bir ortamda, kayıt cihazı kullanılarak ve not tutularak araştırmacı tarafından okul saatleri içerisinde gerçekleştirilmiştir. Her bir görüşme yaklaşık 20 ile 50 dakika arasında sürmüştür. Verilerin toplanması yaklaşık 5 ay sürmüştür.

3.5. Verilerin Analizi

Anket verileri SPSS 11.5 ile analiz edilmiştir. Anketler ile elde edilen yanıtlar SPSS programına her öğretmen için teker teker girilerek frekans, yüzde, standart sapma ve aritmetik ortalamaları alınmış, araştırma soruları kapsamında analiz edilen her soru ve elde edilen verilerle alt amaçlar doğrultusunda tablolar oluşturulmuştur.

Görüşmeler sonunda elde edilen yanıtlar ise sınıflandırılmış, alt amaçlar doğrultusunda gruplandırılarak çizelge haline getirilmiştir. Sonra elde edilen veriler doküman haline getirilerek betimsel bir analiz için çerçeve oluşturularak içerik analizi

yöntemiyle temalar oluşturulmuştur. Oluşturulan betimsel çerçeveden yararlanılarak analiz sonuçları kategorilere ayrılmış ve frekansları belirlenmiştir. Daha sonra kategoriler ve frekanslar dahilinde veriler tablolaştırılmıştır. Görüşme verileri ile anket verileri, alt amaçlarda belirtilen alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının ve uygulanabilirliğine ilişkin bilgiler dikkate alınarak karşılaştırılmış ve gerekli açıklamalarda bulunulmuştur.

Verilerin tanımlanması, açıklanması ve sunumu aşamalarında anlaşılabilir bir dil kullanılmasına, verilerle ilgili, nesnel ve geçerli bilgiler vermeye özen gösterilmiş ve gereken yerlerde görüşmelerde doğrudan alıntılar yapılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde, araştırmanın amaçları doğrultusunda öğretmenlerle ve öğrencilerle yapılan anket ve görüşmelerden elde edilen bulgular tablolaştırılarak sunulmuştur. Verilerin sunumunda, araştırmanın amaçları temel alınmış ve veriler bu sıraya göre düzenlenmiştir.

4.1. Alternatif Değerlendirme Etkinliklerine Yönelik Öğretmen ve Öğrencilere Uygulanan Anket Verilerinden Elde Edilen Bulgular

4.1.1. Öğretmenlerin Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Etkinliklerine Yönelik Eğitim Alıp Almadıkları

Öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme etkinliklerine yönelik herhangi bir eğitim alıp almadıklarına ilişkin görüşleri "Evet" ile "Hayır" şeklinde ölçülmüş ve sunulmuştur. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yarısından fazlası alternatif ölçme-değerlendirme etkinliklerine yönelik herhangi bir eğitim almadıklarını belirtmişlerdir. "Hayır" seçeneğini yanıtlayan öğretmen oranı % 55.1'dir. Bununla birlikte öğretmenlerin % 44.9'u alternatif ölçme ve değerlendirme etkinliklerine yönelik bir eğitim aldıklarını belirtmişlerdir.

4.1.2. Eğitim Alan Öğretmenlerin, Eğitimin Niteliğine Yönelik Görüşleri

Alternatif ölçme ve değerlendirme etkinliklerine yönelik eğitim alan öğretmenlerin, aldıkları eğitimin yeterlilik derecesine ilişkin görüşleri incelenmiş ve Tablo 4.1'de sunulmuştur. Bu tablodaki veriler "**1 Çok Yetersiz, 2 Yetersiz, 3 Kısmen Yeterli, 4 Yeterli, 5 Çok Yeterli**" şeklindeki 5'li bir dereceleme ölçeği doğrultusunda analiz edilmiştir.

Tablo 4.1. Eğitim Alan Öğretmenlerin Eğitimin Yeterlilik Derecesi Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Frekans Dağılımları

Eğitimin Yeterlilik Derecesi	**f**	**%**
Çok Yetersiz (1)	15	15.6
Yetersiz (2)	27	28.1
Kısmen Yeterli (3)	36	37.5
Yeterli (4)	18	18.8
Çok Yeterli (5)	---	---
Toplam	**96**	**100.0**

Tablo 4.1'de görüldüğü gibi öğretmenler aldıkları eğitimin yeterlilik derecesini en fazla "Kısmen Yeterli" seçeneğini yanıtlayarak belirtmişlerdir. Bu yanıtı işaretleyen öğretmen oranı % 37.5'tir. "Çok Yetersiz" ile "Yetersiz" seçenekleri birleştirildiğinde öğretmenlerin yaklaşık % 43.7'si aldıkları eğitimi yeterli bulmadıklarını belirtmiştir. Bununla birlikte öğretmenlerin aldıkları eğitimin yeterlilik derecesine yönelik en az katıldıkları madde % 15.6 oranıyla "Çok Yetersiz" seçeneği olmuştur. Tablo 4.1'den de anlaşıldığı üzere öğretmenler alternatif ölçme ve değerlendirme etkinliklerine yönelik aldıkları eğitimi çok da yeterli görmemektedirler.

4.1.3. Eğitim Almayan Öğretmenlerin Kendilerini Bilgilendirme Şekilleri

Alternatif ölçme ve değerlendirme etkinliklerine yönelik eğitim almayan öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme etkinlikleri hakkında kendilerini bilgilendirme şekillerine ilişkin görüşleri analiz edilerek Tablo 4.2'de sunulmuştur.

Tablo 4.2. Eğitim Almayan Öğretmenlerin Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Etkinlikleri Hakkında Kendilerini Bilgilendirme Şekillerine İlişkin Frekans Dağılım Tablosu

Bilgilenme Şekilleri	**f**	**%**
Kılavuz kitaplarındaki açıklamalarla	69	33.5
Alternatif değerlendirme ile ilgili çeşitli kaynakları inceleyerek	26	12.6
İnternetten elde edilen bilgilerle	21	10.2
Eğitim gören arkadaşlardan elde edilen bilgilerle	24	11.7
Hepsi	40	19.4
Diğer	2	1.0
Toplam	**206**	**100.0**

Tablo 4.2'de görüldüğü gibi öğretmenlerin % 33.5'i "kılavuz kitaplarındaki açıklamalarla" görüşünü yanıtlayarak en fazla bu bilgilenme şeklini kullandıklarını belirtmişlerdir. Bununla birlikte öğretmenler, kendilerini alternatif ölçme ve değerlendirme etkinlikleri hakkında bilgilenme şekli olarak "Diğer" (1.0) seçeneğini yanıtlayarak en az bu görüşe katılmışlardır. Diğer seçeneğinde "Kendi öngörümle bilgilendim (1 öğretmen) ve görerek, yaşayarak, deneyerek bilgilendim (1 öğretmen)" yanıtları belirtilmiştir. Bunun dışında öğretmenlerin bilgilenme şekli olarak en az kullandıkları madde "internetten elde edilen bilgilerle" seçeneği olmuştur. Bu seçeneği yanıtlayan öğretmen oranı 10.2'dir.

4.1.4. Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Etkinliklerinin Etkilerine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin etkilerine yönelik görüşleri incelenerek, analiz edilmiş ve Tablo 4.3'te sunulmuştur. Alternatif ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin etkilerine ilişkin yapılan frekans dağılımları, aritmetik ortalamaları ve standart sapmalarına ilişkin analizler Tablo 4.3'te görülmektedir. Bu tablodaki veriler "**1 Kesinlikle Katılmıyorum, 2 Katılmıyorum, 3 Kararsızım, 4 Katılıyorum, 5 Kesinlikle Katılıyorum"** şeklinde 5'li dereceleme ile sunulmuştur.

Tablo 4.3. Öğretmenlerin Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Etkinliklerinin Etkilerine İlişkin Görüşlerinin Frekans Dağılımları, Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Maddeler	(1)		(2)		(3)		(4)		(5)		Toplam		—
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	X
Diğer	-	-	-	-	-	-	6	2.9	4	1.9	10	4.9	4.40
Öğrencilerin araştırma becerileri kazanmalarına yardımcı olmaktadır.	3	1.5	14	6.9	14	6.9	130	63.7	43	21.1	204	100	3.96
Tablo ve grafik gibi verileri okuma becerisi kazanılmasına yardımcı olmaktadır.	3	1.5	14	6.9	18	8.9	139	68.5	29	14.3	203	100	3.87
Gözlem yapma ve yorumlama becerisi kazanılmasına yardımcı olmaktadır.	1	.5	16	8.0	20	10.0	135	67.2	29	14.4	201	100	3.87
Basit istatistik verileri yorumlama becerisi kazanılmasına yardımcı olmaktadır	2	1.0	19	9.4	17	8.4	134	66.0	31	15.3	203	100	3.85
İletişim kurma becerisinin artmasına yardımcı olmaktadır	4	2.0	14	6.9	22	10.8	137	67.2	27	13.2	204	100	3.83
Öğrencilerin öz güven duygusuna sahip olmalarına yardımcı olmaktadır	4	2.0	19	9.4	26	12.9	120	59.4	33	16.3	202	100	3.79
Bilgi teknolojisini kullanma becerisi kazanılmasına yardımcı olmaktadır	5	2.5	23	11.3	19	9.4	121	59.6	35	17.2	203	100	3.78
Öğrencilerin eleştirel ve yaratıcı düşünme becerisi kazanmalarına yardımcı olmaktadır	4	2.0	22	10.8	20	9.9	130	64.0	27	3.3	203	100	3.76
Çevredeki değişikliklerin zaman içinde oluştuğunu algılama becerisi kazanılmasını sağladı	4	2.0	14	6.9	29	14.3	138	68.0	18	8.9	203	100	3.75
Girişimcilik becerisi kazanılmasına yardımcı olmaktadır	5	2.5	25	12.5	26	13.0	109	54.5	35	17.5	200	100	3.72
Sosyal katılım becerisi kazanılmasına yardımcı olmaktadır	2	1.0	26	12.8	21	10.3	135	66.5	19	9.4	203	100	3.70

Tablo 4.3 (Devamı)

Maddeler	(1)		(2)		(3)		(4)		(5)		Toplam		—
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	X
Öğrencilerin derse aktif katılımına yardımcı olmaktadır	7	3.4	28	13.8	24	11.8	113	55.7	31	15.3	203	100	3.66
Öğrencilerin problem çözme ve karar verme becerisi kazanmasına yardımcı olmaktadır.	6	2.9	29	4.2	26	12.7	118	57.8	25	2.3	204	100	3.62
Empati kurma becerisi kazanılmasına yardımcı olmaktadır	4	2.0	27	13.3	34	16.7	118	58.1	20	9.9	203	100	3.61
Öğrencilerin öğrenme düzeylerini belirlemeye yardımcı olmaktadır.	6	3.0	39	19.2	33	16.3	105	51.7	20	9.9	203	100	3.46
Sınıfta uygun olmayan yer ve zamanlarda konuşmaların oluşmasına neden olmaktadır.	13	6.4	63	30.9	35	17.2	77	37.7	16	7.8	204	100	3.10
Öğrencilerde dikkati toplama sorunlarının oluşmasına neden olmaktadır	15	7.5	73	36.3	33	16.4	71	35.3	9	4.5	201	100	2.92
Derste hayal kurma ya da ilgisiz şeylerle uğraşma gibi davranışlara neden olmaktadır	17	8.4	83	41.1	32	15.8	62	30.7	8	4.0	202	100	2.81
Öğrenci motivasyonunu sağlamada sorunlar çıkmasına neden olmaktadır.	14	6.9	90	44.3	42	20.7	53	26.1	4	2.0	203	100	2.72
Sınıfta öğrenciler arasında gruplaşmalara neden olmaktadır	17	8.4	98	8.5	30	14.9	52	25.7	5	2.5	202	100	2.65
Sınıfta iletişim sorunlarının oluşmasına neden olmaktadır.	16	7.8	113	55.4	29	14.2	41	20.1	5	2.5	204	100	2.54
Öğrenciler arasında uygunsuz çekişmelere ve kıskançlıklara neden olmaktadır	29	4.4	90	44.6	41	20.3	35	17.3	7	3.5	202	100	2.51
Öğrenciler arasında uyumsuzluk ve çekişmelerin oluşmasına neden olmaktadır	25	12.4	108	53.7	30	14.9	31	15.4	7	3.5	201	100	2.44

Tablo 4.3 (Devamı)

Maddeler	(1)		(2)		(3)		(4)		(5)		Toplam		—
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	X
Öğrencilerde başıboş davranışların oluşmasına neden olmaktadır	31	15.3	102	50.2	29	14.3	35	17.2	6	3.0	203	100	2.42

Tablo 4.3'te görüldüğü gibi alternatif ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin etkilerine ilişkin görüşlerin aritmetik ortalamaları 4.40 ile 2.42 arasında değişmektedir. Öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin etkilerine ilişkin en fazla katıldıkları madde 4.30 aritmetik ortalama ile "diğer" seçeneği olmuştur. Bu seçenekte birer öğretmen günlük hayatı, değişik çevreleri öğreniyor, öğrencilerin kendi yeteneklerini fark etmelerini sağlıyor, öğrenciler arası yardımlaşma ve paylaşmayı sağlıyor, demokratik kuralları bilme, paylaşma ve duygularını ifade etme becerisi kazandırıyor, grup çalışmalarına destek oluyor." şeklinde alternatif ölçme ve değerlendirmelerin olumlu etki yaptığı yönünde görüş bildirirken; birer öğretmen de öğrencilerin araştırmada yetersiz kalmalarına neden oluyor, uygulama yönünden pratik olmuyor, çok fazla zaman kaybı yaşanmakta ve öğrenciler değerlendirme etkinliklerini anlayamamakta, bazı öğrencilerin derslere ilgisiz kalmasına neden olmakta, öğrencilerin yazı yazmayı unutmalarına neden oluyor, öğrencilerin derste oyun oynadıkları hissine kapılmalarına neden olmakta, çevrede ve evde internetli bilgisayar olmaması derslerin gidişini olumsuz etkilemektedir." şeklinde alternatif ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin olumsuz etki yaptığı yönünde görüş bildirmişlerdir. Bunun dışında öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin etkisine ilişkin en olumlu gördükleri ilk beş madde sırasıyla; "öğrencilerin araştırma becerileri kazanmalarına yardımcı olmaktadır (3.96), tablo ve grafik gibi verileri okuma becerisi kazanılmasına yardımcı olmaktadır (3.87), gözlem yapma ve yorumlama becerisi kazanılmasına yardımcı olmaktadır (3.87), basit istatistik verileri yorumlama becerisi kazanılmasına yardımcı olmaktadır (3.85) ve iletişim kurma becerisinin artmasına yardımcı olmaktadır (3.83)" maddeleridir. "Katılıyorum ve Kesinlikle Katılıyorum" görüşleri birleştirildiğinde bu ilk beş maddeye öğretmenlerin % 80'dan fazlasının olumlu yönde görüş bildirdikleri anlaşılmaktadır. Ancak yanıtlar daha çok "Katılıyorum" seçeneğinde yoğunlaşmıştır. Bu ilk beş maddeye "Katılıyorum" görüşünü bildiren öğretmenlerin oranı % 64'ün üzerindedir.

Öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin etkilerine ilişkin en az katıldıkları görüşlerin daha çok olumsuz etkilere ilişkin görüşler olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin en az katıldıkları görüşler sırasıyla; "sınıfta öğrenciler arasında gruplaşmalara neden olmaktadır (2.65), sınıfta iletişim sorunlarının oluşmasına neden olmaktadır (2.54), öğrenciler arasında uygunsuz çekişmelere ve kıskançlıklara neden olmaktadır (2.51), öğrenciler arasında uyumsuzluk ve çekişmelerin oluşmasına neden olmaktadır (2.44) ve öğrencilerde başıboş davranışların oluşmasına neden olmaktadır (2.42)" şeklindedir. "Kesinlikle Katılmıyorum ile Katılmıyorum" seçenekleri birlikte değerlendirildiğinde öğretmenlerin yaklaşık % 60'tan fazlasının bu maddeleri olumsuz değerlendirdikleri, bir başka ifadeyle alternatif ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin olumsuz etkilerine çok fazla katılmadıkları görülmektedir. Bu maddelerde yanıtların daha çok "Katılmıyorum" seçeneğinde toplandığı görülmektedir.

4.1.5. Öğrencilerin Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Etkinliklerinin Etkilerine İlişkin Görüşleri

Öğrencilerin alternatif ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin etkilerine ilişkin görüşleri analiz edilerek tablo halinde sunulmuştur. Öğrencilerin alternatif ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin etiklerine ilişkin görüşlerinin frekans dağılımları, aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 4.4'te görülmektedir. Bu tablodaki maddeler "**1 Hiç Katılmıyorum, 2 Biraz Katılıyorum, 3 Kesinlikle Katılıyorum**" şeklinde 3'lü bir dereceleme ile sunulmuştur.

Tablo 4.4. Öğrencilerin Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Etkinliklerinin Etkilerine İlişkin Görüşlerinin Frekans Dağılımları, Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Maddeler	(1) f	%	(2) f	%	(3) f	%	Toplam f	%	— X
Araştırma ve inceleme fırsatları elde etmemizi sağladı.	26	4.8	89	16.3	431	78.9	546	100	2.74
Derslere daha çok katılmamızı sağladı.	10	1.8	153	28.0	383	70.1	546	100	2.68
Bizlerin daha yaratıcı yani daha özgün, daha farklı çalışmalar üretmemize yardımcı oldu.	24	4.4	132	24.3	387	71.3	543	100	2.67

Tablo 4.4 (Devamı)

Maddeler	(1) f	%	(2) f	%	(3) f	%	Toplam f	%	— X
Karşımıza çıkan problemlerin çözümünde daha doğru kararlar vermemizi sağladı.	28	5.2	139	25.7	373	69.1	540	100	2.64
Bilgisayar gibi teknolojik araç ve gereçlerden yararlanma becerisi kazanmamıza yardımcı oldu.	57	10.4	96	17.6	393	72.0	546	100	2.62
Tablo, grafik gibi verileri okuma ve yorumlama becerisi kazanmamıza yardımcı oldu.	31	5.7	153	28.1	361	66.2	545	100	2.61
Bizlerin daha eleştirel düşünmemize yani bilgileri sorgulayıp karar vermemize yardımcı oldu.	35	6.4	153	28.1	357	65.5	545	100	2.59
Çevremizdeki olayları daha iyi gözlemleme becerisi kazanmamıza yardımcı oldu.	50	9.4	129	24.3	352	66.3	531	100	2.57
Sınıfta belirli kişiler arasında gruplaşmaların oluşmasına neden oldu.	62	11.6	141	26.4	332	62.1	535	100	2.51
Okulda veya dışarıda yapılan eğlence, seminer, tören vb. etkinliklere katılmada güven duygusu oluşturdu.	57	10.5	171	31.5	314	57.9	542	100	2.47
Değişimin zaman içinde gerçekleştiğini algılamamıza yardımcı olmaktadır.	50	9.3	193	35.9	294	54.7	537	100	2.45
Sessiz olan arkadaşımızın da derse katılımını sağladı.	65	12.0	185	34.3	290	53.7	540	100	2.42
Sınıfta ders dışı birtakım etkinliklerle uğraşmamıza neden oldu.	133	24.5	202	37.2	208	38.3	543	100	2.14
Dersi dinlerken dikkatimizi yoğunlaştırmada zorlanmamıza neden oldu.	213	39.3	169	31.2	160	29.5	542	100	1.90
Sınıfta ders işlenirken gereksiz konuşmaların ve gürültülerin oluşmasına neden oldu.	286	52.7	147	27.1	110	20.3	543	100	1.68
Arkadaşlarımızla iletişim sorunları yaşamamıza neden oldu.	287	53.1	150	27.8	103	19.1	540	100	1.66
Bazılarımızda saygısız davranışların oluşmasına neden oldu.	322	59.0	119	21.8	105	19.2	546	100	1.60

Tablo 4.4 (Devamı)

Maddeler	(1) f	%	(2) f	%	(3) f	%	Toplam f	%	— X
Arkadaşlarımızla aramızda birtakım kıskançlıkların oluşmasına neden oldu.	351	64.5	121	22.2	72	13.2	544	100	1.49
Arkadaşlarımızla aramızda uyumsuzlukların ve geçimsizliklerin oluşmasına neden oldu.	360	66.2	121	22.2	63	11.6	544	100	1.45
Derslere ve okula olan ilgi ve sevgimizin azalmasına neden oldu.	392	72.1	70	12.9	82	15.1	544	100	1.43

Tablo 4.4'te görüldüğü gibi alternatif ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin etkilerine ilişkin görüşlerin aritmetik ortalamaları 2.74 ile 1.43 arasında değişmektedir. Öğrencilerin alternatif ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin etkilerine ilişkin en fazla katıldıkları görüş 2.74 aritmetik ortalaması ile "Araştırma ve inceleme fırsatları elde etmemizi sağladı." seçeneği olmuştur. Bunun dışında öğrencilerin alternatif ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin etkisine ilişkin en olumlu gördükleri diğer ilk beş görüş sırasıyla; "derslere daha çok katılmamızı sağladı (2.68), bizlerin daha yaratıcı yani daha özgün, daha farklı çalışmalar üretmemize yardımcı oldu (2.67, karşımıza çıkan problemlerin çözümünde daha doğru kararlar vermemizi sağladı (2.64), bilgisayar gibi teknolojik araç ve gereçlerden yararlanma becerisi kazanmamıza yardımcı oldu (2.62) ve tablo, grafik gibi verileri okuma ve yorumlama becerisi kazanmamıza yardımcı oldu (2.61)" maddeleridir. Yanıtların daha çok "Kesinlikle Katılıyorum" seçeneğinde yoğunlaştığını görmekteyiz. Bu ilk beş maddede "Kesinlikle Katılıyorum" görüşünü bildiren öğrencilerin oranı % 60'ın üzerindedir.

Öğrencilerin alternatif ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin etkilerine ilişkin en az katıldıkları görüşlerin daha çok olumsuz etkilere ilişkin görüşler olduğu görülmüştür. Öğrencilerin en az katıldıkları görüşler sırasıyla; "arkadaşlarımızla iletişim sorunları yaşamamıza neden oldu (1.66), bazılarımızda saygısız davranışların oluşmasına neden oldu (1.60), arkadaşlarımızla aramızda birtakım kıskançlıkların oluşmasına neden oldu (1.49), arkadaşlarımızla aramızda uyumsuzlukların ve geçimsizliklerin oluşmasına neden oldu (1.45) ve derslere ve okula olan ilgi ve sevgimizin azalmasına neden oldu (1.43)" maddeleridir. "Hiç Katılmıyorum" seçeneği değerlendirildiğinde öğrencilerin yaklaşık % 60'tan fazlasının bu maddeleri olumsuz değerlendirdikleri, bir başka ifadeyle

alternatif ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin olumsuz etkilerine çok fazla katılmadıkları görülmektedir.

4.1.6. Öğretmen ve Öğrencilerin Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Etkinliklerinin Etkilerine Yönelik En Çok ve En Az Katıldıkları Maddeler

Öğretmen ve öğrencilerin alternatif ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin etkilerine ilişkin en çok ve en az katıldıkları ilk beş maddeye ilişkin aritmetik ortalamaları incelenerek Tablo 4.5'te sunulmuştur. Bu tablodaki veriler öğretmen görüşleri **"1 Kesinlikle Katılmıyorum** ile **5 Kesinlikle Katılıyorum"** a uzanan 5'li dereceleme ile değerlendirilirken; öğrenci görüşleri ise **"1 Hiç Katılmıyorum** ile **3 Kesinlikle Katılıyorum"** a uzanan 3'lü dereceleme ölçeği ile değerlendirilmiştir.

Tablo 4.5. Öğretmen ve Öğrencilerin Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Etkinliklerinin Etkilerine İlişkin En Çok ve En Az Katıldıkları İlk Beş Maddeye İlişkin Aritmetik Ortalamaları

En Çok Belirtilen Görüşler			
Öğretmen Görüşleri	**$\bar{X}$**	**Öğrenci Görüşleri**	**$\bar{X}$**
Öğrencilerin araştırma becerileri kazanmalarına yardımcı olmaktadır.	3.96	Araştırma ve inceleme fırsatları elde etmemizi sağladı.	2.74
Tablo ve grafik gibi verileri okuma becerisi kazanılmasına yardımcı olmaktadır.	3.87	Derslere daha çok katılmamızı sağladı.	2.68
Gözlem yapma ve yorumlama becerisi kazanılmasına yardımcı olmaktadır.	3.87	Bizlerin daha özgün, daha farklı çalışmalar üretmemize yardımcı oldu.	2.67
Basit istatistik verileri yorumlama becerisi kazanılmasına yardımcı olmaktadır.	3.85	Karşılaştığımız problemlerin çözümünde doğru kararlar vermemizi sağladı.	2.64
İletişim kurma becerisinin artmasına yardımcı olmaktadır.	3.83	Teknolojik araç-gereçlerden yararlanma becerisi kazanmamıza yardımcı oldu.	2.62

Tablo 4.5.(Devamı)

En Az Belirtilen Görüşler			
Öğretmen Görüşleri	**$\bar{X}$**	**Öğrenci Görüşleri**	**$\bar{X}$**
Sınıfta öğrenciler arasında gruplaşmalara neden olmaktadır.	2.65	Arkadaşlarımızla iletişim sorunları yaşamamıza neden oldu.	1.66
En Az Belirtilen Görüşler			
Sınıfta iletişim sorunlarının oluşmasına neden olmaktadır.	2.54	Bazılarımızda saygısız davranışların oluşmasına neden oldu.	1.60
Öğrenciler arasında uygunsuz çekişmelere ve kıskançlıklara neden olmaktadır.	2.51	Arkadaşlarımızla aramızda birtakım kıskançlıkların oluşmasına neden oldu.	1.49
Öğrenciler arasında uyumsuzluk ve çekişmelerin oluşmasına neden olmaktadır.	2.44	Arkadaşlarımızla aramızda uyumsuzlukların ve geçimsizliklerin oluşmasına neden oldu.	1.45
Öğrencilerde başıboş davranışların oluşmasına neden olmaktadır.	2.42	Derslere ve okula olan ilgi ve sevgimizin azalmasına neden oldu.	1.43

Tablo 4.5'te görüldüğü gibi öğretmenlerin en çok katıldıkları görüş 3.96 aritmetik ortalaması ile "öğrencilerin araştırma becerileri kazanmalarına yardımcı olmaktadır" görüşü olurken; öğrencilerin en çok katıldıkları görüş ise 2.74 aritmetik ortalaması ile "araştırma ve inceleme fırsatları elde etmemizi sağladı" görüşü olmuştur. Bununla birlikte öğretmenlerin ve öğrencilerin en az katıldıkları görüşler de şu şekilde sıralanmıştır. Öğretmenlerimizin en az katıldıkları görüş 2.42 aritmetik ortalaması ile "öğrencilerde başıboş davranışların oluşmasına neden olmaktadır" maddesi iken; öğrencilerin en az katıldıkları görüş de 1.43 aritmetik ortalaması ile "Derslere ve okula olan ilgi ve sevgimizin azalmasına neden oldu." maddesi olmuştur. Tablo 4.5'ten de anlaşılacağı üzere öğretmen ve öğrencilerin en çok katıldıkları maddeler alternatif ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin olumlu etkilerine yönelik görüşler olurken; en az katıldıkları maddeler de alternatif ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin olumsuz

etkilerine yönelik görüşler olmuştur. Ayrıca öğretmen ve öğrencilerin en çok ve en az katıldıkları maddelere ilişkin görüşler birbirleriyle tutarlılık göstermektedir.

4.1.7. Sosyal Bilgiler Dersinde Kullanılan Ölçme ve Değerlendirme Etkinliklerine Yönelik Öğretmen Görüşleri

Tablo 4.6'da öğretmenlerin sosyal bilgiler dersinde kullandıkları ölçme ve değerlendirme etkinliklerine ilişkin görüşleri "Hiç Kullanmıyorum" ile "Her Zaman Kullanıyorum" a uzanan 5'li bir dereceleme ölçeği doğrultusunda sunulmuştur.

Tablo 4.6. Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Dersinde Kullandıkları Ölçme ve Değerlendirme Yöntemlerine Yönelik Frekans Dağılımları, Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Ölçme- Değerlendirme Yöntemleri	**(1)**		**(2)**		**(3)**		**(4)**		**(5)**		**Toplam**		**—**
	f	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**	**X**
Çoktan Seçmeli Sorular	--	--	4	2.0	19	9.5	88	44.0	89	44.5	200	100	4.31
Eşleştirmeli Sorular	2	1.0	4	2.0	22	11.0	99	49.5	73	36.5	200	100	4.19
Kısa Cevaplı Sorular	1	.5	3	1.5	32	15.8	96	47.5	70	34.7	202	100	4.14
Yazılı Yoklama	2	1.0	8	4.1	27	13.8	84	43.1	74	37.9	195	100	4.13
Diğer	--	--	--	--	2	20.0	5	50.0	3	30.0	10	100	4.10
Performans Görevi	1	.5	8	4.0	45	22.5	92	46.0	54	27.0	200	100	3.95
Sözlü Sunum	1	.5	12	6.0	45	22.5	96	48.0	46	23.0	200	100	3.87
Gözlem	1	.5	10	5.1	45	22.8	101	51.3	40	20.3	197	100	3.86
Tartışma	--	--	20	10.1	56	28.1	83	41.7	40	20.1	199	100	3.72
Ürün dosyası	9	4.5	16	8.0	59	29.6	74	37.2	41	20.6	199	100	3.61
Proje	1	.5	24	12.1	73	36.7	63	31.7	38	19.1	199	100	3.57
Görüşme	4	2.0	20	10.1	66	33.2	80	40.2	29	14.6	199	100	3.55
Gösteri	4	2.0	20	10.1	74	37.4	70	35.4	30	15.2	198	100	3.52
Kavram Haritaları	15	7.7	30	15.3	40	20.4	74	37.8	37	18.9	196	100	3.45
Öz Değerlendirme	10	5.1	29	14.6	67	33.8	67	33.8	25	12.6	198	100	3.34
Grup Değerlendirmesi	15	7.6	37	18.8	66	33.5	52	26.4	27	13.7	197	100	3.20
Kontrol Listesi	26	13.3	35	17.9	59	30.1	54	27.6	22	11.2	196	100	3.06
Akran Değerlendirme	27	13.7	36	18.3	73	37.1	40	20.3	21	10.7	197	100	2.96

Tablo 4.6'da görüldüğü gibi sosyal bilgiler dersinde kullanılan ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin aritmetik ortalamaları 4.31 ile 2.96 arasında değişmektedir. Öğretmenlerin sosyal bilgiler dersinde en çok kullandıkları ölçme ve değerlendirme etkinliği 4.31 aritmetik ortalaması ile "çoktan seçmeli sorular" olmuştur. Çoktan seçmeli soru tekniğini kullanan öğretmenlerin oranı % 90'a yakındır. Ancak bu seçenekte "Her Zaman Katılıyorum" görüşünü bildiren öğretmenlerin oranı % 44.5 ve "Sıklıkla Kullanıyorum" görüşünü bildiren öğretmenlerin oranı % 44.0'dır. Bunun dışında öğretmenlerin sosyal bilgiler dersinde en çok kullandıkları diğer ilk beş ölçme ve değerlendirme etkinlikleri sırasıyla; eşleştirmeli sorular (4.19), kısa cevaplı sorular (4.14), yazılı yoklama (4.13), diğer (4.10) ve performans görevi (3.95) seçenekleridir. Diğer seçeneğinde birer öğretmen karşılaştırma, bulmaca, doğru-yanlış, gezi, röportaj, drama, sözlü yoklama, poster çalışması, öğrencilere soru hazırlatma ve beyin fırtınası tekniklerini uyguladıklarını belirtmişlerdir. "Sıklıkla Kullanıyorum" ve "Her Zaman Kullanıyorum" seçenekleri birleştirildiğinde ilk beş maddede öğretmenlerin % 80'dan fazlasının geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntemlerini uyguladıkları görülmüştür. Öğretmenlerin sosyal bilgiler dersinde en az kullandıkları ölçme ve değerlendirme etkinlikleri sırasıyla; kavram haritaları (3.45), öz değerlendirme (3.34), grup değerlendirmesi (3.20) kontrol listesi (3.06) ve akran değerlendirme (2.96)'dir. "Bazen Kullanıyorum" seçeneği incelendiğinde en az uygulanan beş ölçme ve değerlendirme etkinliklerine göre bu görüşe katılan öğretmen oranı % 30.9'dur. Bütün seçenekler göz önünde bulundurulduğunda "akran değerlendirme" yönteminin öğretmenler tarafından en az kullanılan yöntem olduğu anlaşılmaktadır. Bir başka ifadeyle öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerini çok az kullandıkları, daha çok geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntemlerine yöneldikleri görülmüştür.

4.1.8. Sosyal Bilgiler Dersinde Kullanılan Ölçme ve Değerlendirme Etkinliklerine Yönelik Öğrenci Görüşleri

Öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde öğretmenlerinin kullandıkları ölçme ve değerlendirme etkinliklerine ilişkin görüşlerinin frekans dağılımları, aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları incelenip analiz edilerek Tablo 4.7'de sunulmuştur. Bu tablodaki veriler "**1 Hiç Uygulamıyor, 2 Bazen Uyguluyor, 3 Her Zaman Uyguluyor**" şeklindeki 3'lü dereceleme ile sunulmuştur.

Tablo 4.7. Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersinde Öğretmenlerinin Kullandıkları Değerlendirme Etkinliklerine İlişkin Görüşlerine Yönelik Frekans Dağılımları, Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları

Ölçme-Değerlendirme Etkinlikleri	(1)		(2)		(3)		Toplam		—
	f	%	f	%	f	%	f	%	X
Performans Görevi	11	2.0	109	20.1	422	77.9	542	100	2.76
Çoktan Seçmeli Sorular	20	3.7	111	20.4	413	75.9	544	100	2.72
Diğer	-	-	9	1.6	20	3.7	29	5.3	2.69
Proje	20	3.7	143	26.3	381	70.0	544	100	2.66
Ürün Dosyası	26	4.8	139	25.9	372	69.3	537	100	2.64
Yazılı Yoklama	36	6.8	120	22.7	372	70.5	528	100	2.64
Grup Değerlendirmesi	44	8.1	176	32.3	325	59.6	545	100	2.52
Gösteri	36	6.7	197	36.5	306	56.8	539	100	2.50
Eşleştirmeli Sorular	29	5.4	226	41.7	287	52.5	542	100	2.48
Gözlem	42	7.8	201	37.4	295	54.8	538	100	2.47
Öz Değerlendirme	46	8.5	228	42.2	266	49.3	540	100	2.41
Kısa Cevaplı Sorular	26	4.8	273	50.2	245	45.0	544	100	2.40
Tartışma	79	14.7	164	30.4	296	54.9	539	100	2.40
Kontrol Listesi	79	14.6	173	31.9	290	53.5	542	100	2.39
Sözlü Sunum	65	12.0	220	40.6	257	47.4	542	100	2.35
Kavram Haritaları	86	15.9	194	35.8	262	48.3	542	100	2.33
Görüşme	70	13.0	235	43.5	235	43.5	540	100	2.31
Akran Değerlendirme	144	26.7	181	33.6	214	39.7	539	100	2.13

Tablo 4.7'de görüldüğü gibi öğrenci görüşlerine göre öğretmenlerin sosyal bilgiler dersinde kullandıkları ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin aritmetik ortalamaları 2.76 ile 2.13 arasında değişmektedir. Öğrencilerin, öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinde kullandıkları ölçme ve değerlendirme etkinliklerine ilişkin en fazla katıldıkları madde 2.76 aritmetik ortalaması ile "performans görevi" olmuştur. Performans görevi görüşüne katılan öğrenci oranı % 77.9'dur. Bunun dışında öğrenci görüşlerine göre öğretmenlerin en fazla kullandıkları diğer beş ölçme ve değerlendirme etkinlikleri sırasıyla; "çoktan seçmeli sorular (2.72), diğer (2.61), proje (2.66), ürün dosyası (2.64) ve yazılı yoklama (2.64) " seçenekleri olmuştur. "Diğer" seçeneğinde 9 öğrenci soru-cevap yaptırdığını, 5 öğrenci test dağıttığını, 4 öğrenci araştırma ödevleri verdiğini, 2 öğrenci ders

kitabındaki soruları yanıtlattırdığını, birer öğrenci atasözleri ve deyim araştırttığını, diyalog çalışması yaptırttığını, doğru-yanlış, karşılaştırma, görsel sunu, drama, konulara yönelik köşe oluşturma, gezi, sözlü yoklama yaptırdıklarını belirtmişlerdir. "Her Zaman Uyguluyor" seçeneği incelendiğinde bu ilk beş maddeye öğrencilerin % 70'ten fazlasının öğretmenlerinin bu ölçme ve değerlendirme etkinliklerini uyguladıkları anlaşılmıştır.

Öğrencilerin öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinde en az kullandıkları ölçme ve değerlendirme etkinlikleri sırasıyla; kontrol listesi (2.39), sözlü sunum (2.35), kavram haritaları (2.33), görüşme (2.31) ve akran değerlendirme (2.13) etkinlikleridir. "Hiç Uygulamıyor" seçeneği incelendiğinde, öğrencilerin bu beş maddedeki ölçme ve değerlendirme etkinliğine yaklaşık % 15 oranında katıldıkları görülmektedir. Tablodan da anlaşılacağı üzere öğrenci görüşüne göre öğretmenlerin en az kullandıkları ölçme ve değerlendirme etkinliği 2.13 aritmetik ortalaması ile "akran değerlendirme" etkinliğidir. "Her Zaman Uyguluyor" seçeneği incelendiğinde akran değerlendirme seçeneğine katılan öğrenci oranı % 39.7'dir.

4.1.9. Sosyal Bilgiler Dersinde Kullanılan Ölçme ve Değerlendirme Etkinliklerine Yönelik Öğretmen ve Öğrencilerin En Çok ve En Az Katıldıkları Görüşler

Öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre öğretmenlerin en çok ve en az kullandıkları ilk beş ölçme ve değerlendirme etkinlikleri Tablo 4.8'de sunulmuştur. Bu tablodaki veriler öğretmenlerde "1 Kullanmıyorum ile 5 Her Zaman Kullanıyorum" a uzanana beşli dereceleme ile; öğrenci görüşleri ise "1 Hiç Uygulamıyor ile 3 Her Zaman Uyguluyor" a uzanan 3'lü bir dereceleme ölçeği ile değerlendirilmiştir.

Tablo 4.8. Öğretmen ve Öğrenci Görüşüne Göre Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Dersinde En Çok ve En Az Kullandıkları Ölçme ve Değerlendirme Etkinliklerine İlişkin İlk Beş Maddenin Aritmetik Ortalamaları

En Çok Kullanılan Ölçme ve Değerlendirme Etkinlikleri			
Öğretmen Görüşleri	**$\bar{X}$**	**Öğrenci Görüşleri**	**$\bar{X}$**
Çoktan Seçmeli Sorular	4.31	Performans Görevi	2.76
Eşleştirmeli Sorular	4.19	Çoktan Seçmeli Sorular	2.72
Kısa Cevaplı Sorular	4.14	Diğer	2.69
Yazılı Yoklama	4.13	Proje	2.66
Diğer	4.10	Ürün Dosyası	2.64
En Az Kullanılan Ölçme ve Değerlendirme Etkinlikleri			
Öğretmen Görüşleri	**$\bar{X}$**	**Öğrenci Görüşleri**	**$\bar{X}$**
Öz Değerlendirme	3.34	Kontrol Listesi	2.39
Grup Değerlendirmesi	3.20	Sözlü Sunum	2.35
Grup Değerlendirmesi	3.20	Kavram Haritaları	2.33
Kontrol Listesi	3.06	Görüşme	2.31
Akran Değerlendirme	2.96	Akran Değerlendirme	2.13

Tablo 4.8'de görüldüğü gibi öğretmenlerin en çok kullandıkları ölçme ve değerlendirme etkinliği öğretmen görüşüne göre, 4.31 aritmetik ortalaması ile "çoktan seçmeli sorular" etkinliği olurken; öğrenci görüşüne göre, 2.76 aritmetik ortalaması ile "performans görevi" etkinliği olmuştur. Bununla birlikte öğretmenlerin en az uyguladıkları ölçme ve değerlendirme etkinliği öğretmen görüşüne göre, 2.96 aritmetik ortalaması ile, öğrenci görüşüne göre ise 2.13 aritmetik ortalaması ile "akran değerlendirmesi" tekniği olmuştur. Burada öğretmen ve öğrencilerin en fazla katıldıkları ilk 5 seçenek göz önünde bulundurulduğunda, öğretmen ve öğrenci görüşüne göre "çoktan seçmeli test" tekniğinin en fazla kullanılan yöntem olduğu görülmektedir. Öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre en az kullanılan ölçme ve değerlendirme yöntemi de "akran değerlendirmesi" dir.

4.1.10. Öğretmen Görüşlerine Göre Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Etkinlikleri Uygulanırken Karşılaşılan Sorunlar

Öğretmenlerin sosyal bilgiler dersinde alternatif ölçme ve değerlendirme etkinlikleri uygulanırken karşılaştıkları sorun ya da güçlüklere ilişkin frekans dağılımları, aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları incelenerek analiz edilmiş ve Tablo 4.9'da sunulmuştur. Bu tablodaki veriler **"1 Hiç Karşılaşmıyorum, 2 Çok Nadir Karşılaşıyorum, 3 Bazen Karşılaşıyorum, 4 Genellikle Karşılaşıyorum, 5 Her Zaman Karşılaşıyorum**" şeklindeki 5'li dereceleme ile değerlendirilmiştir.

Tablo 4.9. Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Dersinde Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Etkinliklerini Uygularken Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Maddelerin Frekans Dağılımları, Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları

Maddeler	**(1)**		**(2)**		**(3)**		**(4)**		**(5)**		**Toplam**		**—**
	f	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**	**X**
Diğer	--	--	--	--	--	--	1	.5	2	1.0	3	1.5	4.67
Öğretmenlerin kırtasiye yükünün artması	7	3.4	11	5.4	19	9.4	45	22.2	121	59.6	203	100	4.29
Değerlendirme formlarının çok olması	4	2.0	13	6.5	20	10.0	52	25.9	112	55.7	201	100	4.27
Öğrencilerin çalışma amaçlı okul dışında toplanamamaları	6	3.0	17	8.5	32	16.0	66	33.0	79	39.5	200	100	3.96
Ailelerin araştırmalar için çocuklarını ilgili yerlere göndermemeleri	9	4.5	29	14.4	50	24.8	56	27.7	58	28.7	202	100	3.62
Ders saatlerinin değerlendirme etkinlikleri için yetersiz kalması	13	6.4	25	12.3	50	24.6	57	28.1	58	28.6	203	100	3.60
Öğrencilerin değerlendirme etkinliklerine hazır olmamaları	4	2.0	28	14.0	61	30.5	66	33.0	41	20.5	200	100	3.56

Tablo 4.9.(Devamı)

Maddeler	(1) f	%	(2) f	%	(3) f	%	(4) f	%	(5) f	%	Toplam f	%	— X
Öğrenciler arasındaki seviye farkının etkinlikleri uygulamayı engellemesi	6	3.0	34	16.9	52	25.9	65	32.3	44	21.9	201	100	3.53
Sınıf mevcudunun etkinliklerin uygulanmasını engellemesi	34	16.8	29	14.4	23	11.4	46	22.8	70	34.7	202	100	3.44
Öğrencilerin birbirleri arasındaki iletişim kopukluğu	13	6.4	32	15.8	64	31.5	55	27.1	39	19.2	203	100	3.37
Okulda kütüphane ve gerekli kitapların bulunmaması	24	11.8	41	20.2	44	21.7	52	25.6	42	20.7	203	100	3.23
Alternatif değerlendirme etkinliklerinin gereksiz olduğunun düşünülmesi	19	9.5	36	18.1	63	31.7	44	22.1	37	18.6	199	100	3.22
Değerlendirme etkinliğinin öğrenci tarafından yanlış anlaşılıp uygulanması	10	5.0	42	20.9	69	34.3	56	27.9	24	11.9	201	100	3.21
Sınıfın fiziksel imkanlar bakımından yetersiz kalması	29	14.4	44	21.8	38	18.8	49	24.3	42	20.8	202	100	3.15
Okulda internet ihtiyacını karşılayacak olanakların olmaması	38	19.0	33	16.5	40	20.0	39	19.5	50	25.0	200	100	3.15
Değerlendirme etkinliklerinin öğrenci seviyelerine uymaması	17	8.4	39	19.2	76	37.4	56	27.6	15	7.4	203	100	3.06
Sınıfın oturma düzeninin etkinliklerini uygulamayı aksatması	33	16.3	36	17.7	57	28.1	44	21.7	33	16.3	203	100	3.04
Sınıfın dolap, kitaplık vs. yetersiz kalması	40	19.8	42	20.8	36	17.8	50	24.8	34	16.8	202	100	2.98
Öğretmenlerin etkinlikler hakkında yeterli bilgilerinin olmamaları	36	17.7	65	32.0	57	28.1	30	14.8	15	7.4	203	100	2.62

Tablo 4.9.(Devamı)

Maddeler	(1) f	%	(2) f	%	(3) f	%	(4) f	%	(5) f	%	Toplam f	%	— X
Okul çevresinde internet ihtiyacını karşılayacak olanakların olmaması	57	28.1	44	21.7	50	24.6	26	12.8	26	12.8	203	100	2.61
Etkinliklerin öğretmen tarafından yeterince anlaşılamaması	41	20.3	60	29.7	59	29.2	30	14.9	12	5.9	202	100	2.56
Öğretmen kılavuz kitaplarının açık ve net olarak anlaşılamaması	51	25.1	57	28.1	45	22.2	34	16.7	16	7.9	203	100	2.54
Öğretmen ve öğrenci arasındaki iletişim kopukluğu	41	20.3	78	38.6	56	27.7	20	9.9	7	3.5	202	100	2.38

Tablo 4.9'da görüldüğü gibi alternatif ölçme ve değerlendirme etkinlikleri uygulanırken karşılaşılan güçlüklere ilişkin görüşlerin aritmetik ortalamaları 4.67 ile 2.38 arasında değişmektedir. Öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme etkinlikleri uygulanırken karşılaşılan güçlüklerden en fazla katıldıkları madde 4.67 aritmetik ortalaması ile "diğer" seçeneği olmuştur. Bu seçenekte 1 öğretmen kılavuz kitaplarında konu ile ilgili açıklamaların olmaması, 1 öğretmen ulusal değer yargılarına uygun olmaması, 1 öğretmen de bölge ve çevre farklılıklarına göre hazırlanmış olmaması şeklinde görüş belirtmişlerdir. Bunun dışında öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme etkinlikleri uygulanırken en çok karşılaştıkları ilk beş madde sırasıyla; "öğretmenlerin kırtasiye yükünün artması (4.29), değerlendirme formlarının çok olması (4.27), öğrencilerin çalışma amaçlı okul dışında toplanamamaları (3.98), değerlendirme formlarının öğrenciler tarafından anlaşılamaması (3.79) ve ailelerin araştırmalar için çocuklarını ilgili yerlere göndermemeleri (3.62)" maddeleridir. "Genellikle Karşılaşıyorum ile Her Zaman Karşılaşıyorum" görüşleri birleştirildiğinde bu ilk beş maddeye öğretmenlerin % 65'ten fazlasının belirtilen sorunlarla karşılaştıkları yönde görüş bildirdikleri anlaşılmaktadır. Ancak yanıtların "Her Zaman Karşılaşıyorum" seçeneğinde yoğunlaşmıştır. Bu ilk beş maddede "Her Zaman Karşılaşıyorum" görüşünü bildiren öğretmenlerin oranı yaklaşık % 38'dir.

Öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme etkinlikleri uygulanırken karşılaşılan güçlüklere ilişkin en az katıldıkları görüşler sırasıyla; "öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme hakkında yeterli bilgilerinin olmamaları (2.62), okul çevresinde internet ihtiyacını karşılayacak olanakların olmaması (2.61), ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin öğretmen tarafından yeterince anlaşılamaması (2.56), öğretmen kılavuz kitaplarının açık ve net olarak anlaşılamaması (2.54) ve öğretmen ve öğrenci arasındaki iletişim kopukluğu (2.38)" maddeleri olmuştur. "Her Zaman Karşılaşıyorum" seçeneği değerlendirildiğinde bu ilk beş maddeye katılan öğretmen oranı % 7.5'dır. "Hiç Karşılaşmıyorum" seçeneği değerlendirildiğinde bu ilk beş maddeye katılan öğretmen oranı % 25.1'dir. Öğretmenlerin karşılaşılan sorunlara en az katıldıkları ilk beş madde değerlendirildiğinde yanıtların daha çok yaklaşık % 31 oranında "Çok Nadir Karşılaşıyorum" seçeneğinde toplandığı görülmektedir.

4.1.11. Öğrenci Görüşlerine Göre Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Etkinlikleri Uygulanırken Karşılaşılan Sorunlar

Öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde alternatif ölçme ve değerlendirme etkinlikleri uygulanırken karşılaşılan sorun ya da güçlüklere ilişkin görüşlerin frekans dağılımları, aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları incelenerek Tablo 4.10'da sunulmuştur. Bu tablodaki veriler **"1 Hiç Karşılaşmıyoruz, 2 Bazen karşılaşıyoruz, 3 Her Zaman Karşılaşıyoruz**" şeklindeki 3'lü dereceleme ile değerlendirilmiştir.

Tablo 4.10.Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersinde Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Etkinlikleri Uygulanırken Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Görüşlerine Yönelik Maddelerin Frekans Dağılımları, Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları

Maddeler	(1) f	%	(2) f	%	(3) f	%	Toplam f	%	— X
Değerlendirme etkinlikleri yaparken ders saati yetmiyor.	65	12.0	353	65.4	122	22.6	540	100	2.11
Araştırmalar için okulumuzda internet imkanı bulunmamaktadır.	199	36.7	96	17.7	247	45.6	542	100	2.09
Okul dışında arkadaşlarımızla bir araya gelemiyoruz.	200	37.2	206	38.3	132	24.5	538	100	1.87
Değerlendirme etkinliklerini yaparken çok fazla zaman harcıyoruz.	193	35.9	249	46.3	96	17.8	538	100	1.82

Tablo 4.10.(Devamı)

Maddeler	(1) f	%	(2) f	%	(3) f	%	Toplam f	%	— X
Değerlendirme formlarını doldururken bazılarımız birbirimize bakıyoruz.	216	40.1	237	44.0	86	16.0	539	100	1.76
Derslerimize yeteri kadar çalışmadığımız için öğretmenimiz etkinlikleri yapamıyor.	238	44.2	210	39.0	91	16.9	539	100	1.73
Değerlendirme etkinlikleri anlayamayacağımız kadar karmaşık geliyor.	241	45.0	231	43.1	64	11.9	536	100	1.67
Ailelerimiz araştırmalar için internet kaffe, kültür sitesi vb. yerlere göndermiyor.	290	53.8	143	26.3	107	19.9	539	100	1.66
Araştırmalar için çevremizde internet imkanı bulunmamaktadır.	327	60.9	82	15.3	128	23.8	537	100	1.63
Okulumuzda fotokopi makinesi, bilgisayar gibi araç-gereçler bulunmamaktadır.	340	62.9	69	12.7	134	24.7	543	100	1.62
Öğretmenimiz değerlendirme etkinliğinin nasıl yapacağını anlatırken onu anlayamıyoruz.	278	51.5	201	37.2	61	11.3	540	100	1.60
Kütüphanemiz ya da kitaplığımız yok; ya da araştırmalar için yetersiz kalıyor.	312	57.5	139	25.6	92	16.9	543	100	1.60
Öğretmenimiz kılavuz kitaplarının çok karmaşık ve anlaşılması güç olduğunu söylüyor.	304	56.3	166	30.7	70	13.0	540	100	1.57
Öğretmenimiz çok fazla değerlendirme formu dağıttığı için yapmaktan sıkılıyoruz.	306	56.7	165	30.6	69	12.8	540	100	1.56
Sınıfta seviye farkı çok olduğu için öğretmenimiz değerlendirme etkinliklerini uygulayamıyor.	306	56.5	170	31.4	66	12.2	542	100	1.56
Sınıfımızdaki dolap değerlendirme formlarını koymak için yetersiz kalıyor.	309	57.3	166	30.8	64	11.9	539	100	1.55
Sınıf çok kalabalık olduğundan öğretmenimiz değerlendirme etkinliklerini uygulayamıyor.	361	66.4	120	22.1	63	11.6	544	100	1.45
Öğretmenimiz değerlendirme etkinlikleri hakkında yeteri kadar bilgiye sahip değildir.	395	73.1	67	12.4	78	14.4	540	100	1.41

Tablo 4.10'da görüldüğü gibi alternatif ölçme ve değerlendirme etkinlikleri uygulanırken karşılaşılan güçlüklerin aritmetik ortalamaları 2.11 ile 1.41 arasında değişmektedir. Öğrencilerin alternatif ölçme ve değerlendirme etkinlikleri uygulanırken karşılaşılan sorunlara ilişkin en fazla katıldıkları madde 2.11 aritmetik ortalaması ile "Değerlendirme etkinlikleri yaparken ders saati yetmiyor." seçeneği olmuştur. Bunun dışında öğrencilerin alternatif ölçme ve değerlendirme etkinlikleri uygulanırken

karşılaşılan güçlüklere ilişkin ilk beş madde sırasıyla; "araştırmalar için okulumuzda internet imkanı bulunmamaktadır (2.09), okul dışında arkadaşlarımızla bir araya gelemiyoruz (1.87), değerlendirme etkinliklerini yaparken çok fazla zaman harcıyoruz (1.82), değerlendirme formlarını doldururken bazılarımız birbirimize bakıyoruz (1.76) ve derslerimize yeteri kadar çalışmadığımız için öğretmenimiz değerlendirme etkinliklerini yapamıyor (1.73)" seçenekleridir. "Bazen Karşılaşıyoruz" ile "Her Zaman Karşılaşıyoruz" seçenekleri birleştirildiğinde bu ilk maddeye katılan öğrencilerin oranı yaklaşık % 31'dir. Ancak yanıtlar daha çok "Bazen Karşılaşıyoruz" seçeneğinde yoğunlaşmıştır. Bu ilk beş maddede "Bazen Karşılaşıyoruz" görüşünü bildiren öğrencilerin oranı yaklaşık % 38'dir.

4.1.12. Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Etkinlikleri Uygulanırken Karşılaşılan Sorunlara Yönelik Öğretmen ve Öğrencilerin En Fazla ve En Az Katıldıkları Görüşler

Öğretmen ve öğrencilerin görüşlerine yönelik olarak sosyal bilgiler dersinde alternatif ölçme ve değerlendirme etkinlikleri uygulanırken en çok ve en az karşılaşılan güçlüklere ilişkin ilk beş maddesi incelenerek analiz edilmiş ve Tablo 4.11'de sunulmuştur. Bu tabloda öğretmen görüşlerine ilişkin veriler **"1 Hiç Karşılaşmıyorum ile 5 Her Zaman Karşılaşıyorum**" a uzanan 5'li bir dereceleme ölçeği ile sunulurken öğrenci görüşlerine ilişkin veriler de **"1 Hiç Karşılaşmıyoruz ile 3 Har Zaman Karşılaşıyoruz**" a uzanan 3'lü bir dereceleme ölçeği ile sunulmuştur.

Tablo 4.11. Öğretmen ve Öğrenci Görüşüne Göre Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Etkinlikleri Uygulanırken En Çok ve En Az Karşılaşılan Güçlüklere İlişkin İlk Beş Maddenin Aritmetik Ortalamaları

En Çok Karşılaşılan Güçlükler			
Öğretmen Görüşleri	**$\bar{X}$**	**Öğrenci Görüşleri**	**$\bar{X}$**
Diğer	4.67	Değerlendirme etkinlikleri yaparken ders saati yetmiyor.	2.11
Öğretmenlerin kırtasiye yükünün artması	4.29	Araştırmalar için okulumuzda internet imkanı bulunmamaktadır.	2.09

Tablo 4.11.(Devamı)

En Az Karşılaşılan Güçlükler			
Öğretmen Görüşleri	**$\overline{X}$**	**Öğrenci Görüşleri**	**$\overline{X}$**
Değerlendirme formlarının çok olması	4.27	Okul dışında arkadaşlarımızla bir araya gelemiyoruz.	1.87
Öğrencilerin çalışma amaçlı okul dışında toplanamamaları	3.98	Etkinlikleri yaparken çok fazla zaman harcıyoruz.	1.82
Değerlendirme formlarının öğrencilerce anlaşılamaması	3.79	Değerlendirme formlarını doldururken birbirimize bakıyoruz.	1.76
Öğretmenlerin alternatif değerlendirme hakkında yeterli bilgilerinin olmamaları	2.62	Öğretmenimiz çok fazla değerlendirme formu dağıttığı için yapmaktan sıkılıyoruz.	1.56
Okul çevresinde internet ihtiyacını karşılayacak olanakların olmaması	2.61	Sınıfta seviye farkı olduğu için öğretmenimiz değerlendirme etkinliklerini uygulayamıyor.	1.56
Değerlendirme etkinliklerinin öğretmen tarafından yeterince anlaşılamaması	2.56	Sınıfımızdaki dolap değerlendirme formlarını koymak için yetersiz kalıyor.	1.55
Öğretmen kılavuz kitaplarının açık ve net olarak anlaşılamaması	2.54	Sınıf çok kalabalık olduğundan öğretmenimiz değerlendirme etkinliklerini uygulayamıyor.	1.45
Öğretmen ve öğrenci arasındaki iletişim kopukluğu	2.38	Öğretmenimiz değerlendirme etkinlikleri hakkında yeteri kadar bilgiye sahip değildir.	1.41

Tablo 4.11'de görüldüğü gibi öğretmen görüşüne göre alternatif ölçme ve değerlendirme etkinlikleri uygulanırken en çok karşılaşılan güçlük 4.67 aritmetik ortalaması ile "diğer" seçeneğidir. Bu seçenekte 1 öğretmen kılavuz kitaplarında konu ile ilgili açıklamaların olmaması, 1 öğretmen ulusal değer yargılarına uygun olmaması, 1 öğretmen de bölge ve çevre farklılıklarına göre hazırlanmış olmaması şeklinde görüş belirtmişlerdir. Öğrenci görüşüne göre alternatif ölçme ve değerlendirme etkinlikleri uygulanırken en çok karşılaşılan güçlük 2.11 aritmetik ortalaması ile "Değerlendirme etkinlikleri yaparken ders saati yetmiyor." seçeneği olmuştur. Bununla birlikte öğretmen görüşüne göre, alternatif ölçme ve değerlendirme etkinlikleri uygulanırken en az

karşılaşılan güçlük 2.38 aritmetik ortalaması ile "öğretmen ve öğrenci arasındaki iletişim kopukluğu" olurken; öğrenci görüşüne göre, alternatif ölçme ve değerlendirme etkinlikleri uygulanırken en az karşılaşılan güçlük 1.41 aritmetik ortalaması ile "Öğretmenimiz değerlendirme etkinlikleri hakkında yeteri kadar bilgiye sahip değildir." seçeneği olmuştur.

4.1.13. Öğretmen Görüşlerine Göre Sorunları Gidermek İçin Yapılan Uygulamalar

Öğretmenlerin sosyal bilgiler dersinde alternatif ölçme ve değerlendirme etkinlikleri uygulanırken karşılaştıkları sorun ya da güçlükleri gidermek için yaptıkları uygulamalara ilişkin maddelerin frekans dağılımları, aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları incelenerek analiz edilmiş ve Tablo 4.12'de sunulmuştur. Bu tablodaki maddeler "Hiç Uygulamıyorum" ile "Her Zaman Uyguluyorum" a uzanan 5'li bir dereceleme ölçeği doğrultusunda sunulmuştur.

Tablo 4.12. Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Dersinde Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Etkinlikleri Uygulanırken Karşılaştıkları Sorunları Gidermek İçin Yaptıkları Uygulamalara İlişkin Maddelerin Frekans Dağılımları, Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları

Maddeler	(1) f	%	(2) f	%	(3) f	%	(4) f	%	(5) f	%	Toplam f	%	— X
Anlaşılmayan etkinliği anlaşılana kadar açıklıyorum.	4	2.0	10	5.0	36	17.8	80	39.6	72	35.6	202	100	4.02
Kitap ihtiyacı için dışarıdan kitap temin edip okula getiriyorum.	22	10.9	33	16.4	57	28.4	52	25.9	37	18.4	201	100	3.24
Anlaşılmayan etkinliği uygulamıyor, yerine başka etkinliği uyguluyorum	15	7.4	37	18.3	74	36.6	50	24.8	26	12.9	202	100	3.17
Gerekli materyaller okulda bulunmadığı için kendim dışarıdan temin ediyorum.	15	7.4	46	22.7	64	31.5	54	26.6	24	1.8	203	100	3.13
Öğrenciler okul dışında toplanamadıkları için okulda toplanmalarını sağlıyorum.	28	14.0	29	14.5	60	30.0	57	28.5	26	13.0	200	100	3.12
Yeni bir gelişim olduğu için sürekli araştırmalar yapıyorum.	24	12.0	47	23.5	62	31.0	51	25.5	16	8.0	200	100	2.94

Tablo 4.12.(Devamı)

Maddeler	(1) f %	(2) f %	(3) f %	(4) f %	(5) f %	Toplam f %	— X
Zaman yetersizliği nedeniyle teneffüsleri kullanıyorum.	44 21.9	49 24.4	64 31.8	32 15.9	12 6.0	201 100	2.60
Öğrencileri, internet ihtiyaçları için idare bilgisayarını kullanmaya yönlendiriyorum	71 35.0	35 17.2	50 24.6	32 15.8	15 7.4	203 100	2.43
Öğrencileri birbirlerine bakarak formları doldurmamaları için tek tek oturtuyorum.	94 46.8	39 19.4	38 18.9	20 10.0	10 5.0	201 100	2.07

Tablo 4.12'de görüldüğü gibi öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme etkinlikleri uygulanırken karşılaştıkları sorunları gidermek için yaptıkları uygulamalara ilişkin görüşlerin aritmetik ortalamaları 4.02 ile 2.07 arasında değişmektedir. Öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme etkinliklerini uygularken karşılaştıkları sorunları gidermek için yaptıkları uygulamaya ilişkin en fazla katıldıkları madde 4.02 aritmetik ortalaması ile "Anlaşılmayan etkinliği anlaşılana kadar açıklıyorum." seçeneği olmuştur. Bunun dışında öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme etkinlikleri uygulanırken karşılaştıkları sorunları gidermek için yaptıkları uygulamalara ilişkin en çok katıldıkları ilk üç madde sırasıyla; "kitap ihtiyacı için dışarıdan kitap temin edip okula getiriyorum (3.24), anlaşılmayan etkinliği uygulamıyor, yerine konuya uygun bir değerlendirme etkinliği uyguluyorum (3.17), gerekli materyaller okulda bulunmadığı için kendim dışarıdan temin ediyorum (3.13)" şeklinde belirtilmiştir. "Genellikle Uyguluyorum ile Her Zaman Uyguluyorum" görüşleri birleştirildiğinde bu ilk üç maddedeki uygulamaları öğretmenlerin % 60'tan fazlasının yaptığı anlaşılmaktadır. Ancak yanıtlar daha çok "Genellikle Uyguluyorum" seçeneğinde yoğunlaşmıştır. Bu ilk üç maddede "Genellikle Uyguluyorum" görüşünü bildiren öğretmenlerin oranı % 28'in üzerindedir. Öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme etkinlikleri uygulanırken karşılaştıkları sorunları gidermek için yaptıkları uygulamalara ilişkin en az katıldıkları madde 2.07 aritmetik ortalaması ile "Öğrencileri birbirlerine bakarak formları doldurmamaları için tek tek oturtuyorum." seçeneği olmuştur. Bunun dışında öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme etkinlikleri uygulanırken karşılaşılan sorunları gidermek için yaptıkları uygulamalara ilişkin en az katıldıkları ilk üç görüş sırasıyla; "alternatif ölçme ve değerlendirme yeni bir gelişim olduğu için sürekli

araştırmalar yapıyor, seminerlere katılıyorum (2.94), zaman yetersizliği nedeniyle teneffüsleri kullanıyorum (2.60) ve öğrencileri, internet ihtiyaçları için okul idaresinin bilgisayarını kullanmaya yönlendiriyorum (2.43)" seçenekleridir. Bu üç seçenek değerlendirildiğinde yanıtları daha çok "Bazen Uyguluyorum" seçeneğinde toplandığı görülmektedir.

4.1.14. Öğrenci Görüşlerine Göre Sorunları Gidermek İçin Yapılan Uygulamalar

Öğrenci görüşlerine göre, öğretmenlerin sosyal bilgiler dersinde alternatif ölçme ve değerlendirme etkinlikleri uygulanırken karşılaştıkları sorunları gidermek için yaptıkları uygulamalara yönelik maddelerin frekans dağılımları, aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları incelenerek Tablo 4.13'te sunulmuştur. Bu tablodaki veriler "**1 Hiç Uygulamıyor,** ile **3 Her Zaman Uyguluyor**" a uzanan 3'lü dereceleme ölçeği ile değerlendirilmiştir.

Tablo 4.13. Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Dersinde Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Etkinlikleri Uygulanırken Karşılaştıkları Sorunları Gidermek İçin Yaptıkları Uygulamalara İlişkin Öğrenci Görüşlerine Yönelik Maddelerin Frekans Dağılımları, Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları

Maddeler	(1)		(2)		(3)		Toplam		—
	f	%	f	%	f	%	f	%	X
Diğer	--	--	10	1.8	28	5.1	38	6.9	2.74
Anlayamadığımız değerlendirme etkinliğini biz anlayana kadar anlatıyor.	30	5.6	100	18.6	408	75.8	538	100	2.70
Kitap ihtiyacı için kendisi dışarıdan kitap getiriyor.	119	22.1	198	36.8	221	41.1	538	100	2.19
Arkadaşlarımızla okulda toplanmamızı sağlıyor.	152	28.1	197	36.5	191	35.4	540	100	2.07
Anlayamadığımız değerlendirme etkinliğini hiç uygulamıyor.	204	37.6	167	30.8	171	31.5	542	100	1.94
Ders saati yetmediği zamanlarda teneffüsleri kullanıyor.	155	28.7	270	50.0	115	21.3	540	100	1.93
İnternet ihtiyacı için okul idaresinin bilgisayarından yararlanmamızı sağlıyor.	274	50.8	124	23.0	141	26.2	538	100	1.75

Tablo 4.13.(Devamı)

Maddeler	(1) f	%	(2) f	%	(3) f	%	Toplam f	%	— X
Anlayamadığımız etkinliği uygulamıyor, başka değerlendirme etkinliği yapıyor.	279	51.7	155	28.7	106	19.6	540	100	1.68
Formlarını birbirimize bakarak doldurmayalım diye tek tek oturtuyor.	334	62.2	127	23.6	76	14.2	537	100	1.52

Tablo 4.13'te görüldüğü gibi öğrencilerin, alternatif ölçme ve değerlendirme etkinlikleri uygulanırken karşılaştıkları sorunları gidermek için öğretmenlerinin yaptıkları uygulamalara ilişkin görüşlerinin aritmetik ortalaması 2.79 ile 1.52 arasında değişmektedir. Öğrencilerin, alternatif ölçme ve değerlendirme etkinlikleri uygulanırken karşılaşılan sorunları gidermek için öğretmenlerinin yaptıkları uygulamalara ilişkin en fazla katıldıkları madde 2.74 aritmetik ortalaması ile "diğer" seçeneği olmuştur. Bu seçenekte 10 öğrenci anlamadığımız etkinliği anlatıyor, 8 öğrenci öğretmenimiz dışarıdan kaynak kitap getiriyor, 3 öğrenci anlayamadığımız etkinliklerde bizlere yardımcı oluyor, 2 öğrenci konuları anlamamız için fotoğraflar getiriyor, 2 öğrenci eksik malzemeleri kendisi getiriyor, 2 öğrenci anlayabileceğimiz değerlendirme etkinliği yaptırıyor, 2 öğrenci okul internetinden yararlanmamızı sağıyor, 2 öğrenci boş derslerimizde ders işliyor, birer öğrenci DVD ve VCD gibi araçlar kullanıyor, performans görevlerini yapmak için bilgisayar derslerini kullandırıyor, kütüphaneden yararlanmamızı sağlıyor ve bulamadığımız konuları bulup getiriyor, görüşleri ile öğretmenlerinin sorunları gidermek için yaptıkları diğer uygulamaları belirtmişlerdir. Bunun dışında öğrencilerin, alternatif ölçme ve değerlendirme etkinlikleri uygulanırken karşılaşılan sorunları gidermek için öğretmenlerinin yaptıkları uygulamalara ilişkin en fazla katıldıkları üç görüş sırasıyla; "anlayamadığımız değerlendirme etkinliğini biz anlayana kadar anlatıyor (2.70), kitap ihtiyacı için kendisi dışarıdan kitap getiriyor (2.19) ve arkadaşlarımızla okulda toplanmamızı sağlıyor (2.07)" maddeleridir. Bu ilk üç maddede öğrenci görüşleri değerlendirildiğinde yanıtların "Her Zaman Uyguluyor" seçeneğinde yoğunlaştığı görülmektedir. Bu ilk üç maddede "Her Zaman Uyguluyor" görüşünü bildiren öğrenci oranı % 50'nin üzerindedir.

Öğrencilerin, alternatif ölçme ve değerlendirme etkinlikleri uygulanırken karşılaşılan sorunları gidermek için öğretmenlerinin yaptıkları uygulamalara ilişkin en az

katıldıkları görüş 1.52 aritmetik ortalaması ile "Değerlendirme formlarını birbirimize bakarak doldurmayalım diye tek tek oturtuyor." maddesi olmuştur. Bunun dışında öğrencilerin, alternatif ölçme ve değerlendirme etkinlikleri uygulanırken karşılaşılan sorunları gidermek için öğretmenlerinin yaptıkları uygulamalara ilişkin en az katıldıkları üç görüş sırasıyla; "ders saati yetmediği zamanlarda teneffüsleri kullanıyor (1.93), internet ihtiyacı için okul idaresinin bilgisayarından yararlanmamızı sağlıyor (1.75) ve anlayamadığımız değerlendirme etkinliğini uygulamıyor, başka değerlendirme etkinliği yapıyor (1.68)" maddeleridir. Bu üç maddede öğrenci görüşleri değerlendirildiğinde yanıtların daha çok "Hiç Uygulamıyor" seçeneğinde yoğunlaştığı görülmektedir. Bu ilk üç maddede "Hiç Uygulamıyor" görüşünü bildiren öğrenci oranı % 40'ın üzerindedir.

4.1.15. Sorunları Gidermek İçin Yapılan Uygulamalara Yönelik Öğretmen ve Öğrencilerin En Çok ve En Az Katıldıkları Maddeler

Sosyal bilgiler dersinde alternatif ölçme ve değerlendirme etkinlikleri uygulanırken karşılaşılan sorunları gidermek için öğretmenlerin yaptıkları uygulamalara yönelik öğretmen ve öğrencilerin en fazla ve en az katıldıkları görüşlere ilişkin ilk üç madde incelenerek analiz edilmiş ve Tablo 4.14'te sunulmuştur.

Tablo 4.14. Sosyal Bilgiler Dersinde Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Etkinlikleri Uygulanırken Karşılaşılan Sorunları Gidermek İçin Öğretmenlerin Yaptıkları Uygulamalara Yönelik Öğretmen ve Öğrencilerin En Fazla Ve En Az Katıldıkları Görüşlere İlişkin İlk Üç Maddenin Aritmetik Ortalamaları

En Çok Belirtilen Görüşler			
Öğretmen Görüşleri	$\overline{X}$	**Öğrenci Görüşleri**	$\overline{X}$
Anlaşılmayan etkinliği anlaşılana kadar açıklıyorum.	4.02	Diğer	2.74
Kitap ihtiyacı için dışarıdan kitap temin edip okula getiriyorum.	3.24	Anlayamadığımız değerlendirme etkinliğini anlayana kadar anlatıyor.	2.70
Anlaşılmayan değerlendirme etkinliğinin uygulamıyor, başka etkinlik yapıyorum.	3.17	Kitap ihtiyacı için kendisi dışarıdan kitap getiriyor.	2.19

Tablo 4.14.(Devamı)

En Az Belirtilen Görüşler			
Öğretmen Görüşleri	**$\overline{X}$**	**Öğrenci Görüşleri**	**$\overline{X}$**
Zaman yetersizliği nedeniyle teneffüsleri kullanıyorum.	2.60	İnternet ihtiyacı için idareden yararlanmamızı sağlıyor.	1.75
Öğrencileri, internet ihtiyaçları için okul idaresinin bilgisayarını kullanmaya yönlendiriyorum	2.43	Anlayamadığımız değerlendirme etkinliğini uygulamıyor, başka değerlendirme etkinliği yapıyor.	1.68
Öğrencileri birbirlerine bakarak formları doldurmamaları için tek tek oturtuyorum.	2.07	Değerlendirme formlarını birbirimize bakarak doldurmayalım diye tek tek oturtuyor.	1.52

Tablo 4.14'teki öğretmen görüşlerine ait veriler "**1 Hiç Uygulamıyorum, 2 Çok Nadir Uyguluyorum, 3 Bazen Uyguluyorum, 4 Genellikle Uyguluyorum, 5 Her Zaman Uyguluyorum**" a uzanan 5'li bir dereceleme ölçeği ile, öğrenci görüşlerine ait bilgiler ise "**1 Hiç Uygulamıyor, 2 Bazen Uyguluyor, 3 Her Zaman Uyguluyor**" a uzanan 3'lü bir dereceleme ölçeği doğrultusunda değerlendirilmiştir.

Tablo 4.14'te görüldüğü gibi alternatif ölçme ve değerlendirme etkinlikleri uygulanırken karşılaşılan sorunları gidermek için öğretmenlerin yaptıkları uygulamalara ilişkin öğretmenlerin en çok katıldıkları görüş 4.02 aritmetik ortalaması ile "anlaşılmayan etkinliği anlaşılana kadar açıklıyorum" seçeneği olurken; alternatif ölçme ve değerlendirme etkinlikleri uygulanırken karşılaşılan sorunları gidermek için öğretmenlerin yaptıkları uygulamalara ilişkin öğrencilerin en çok katıldıkları görüş 2.74 aritmetik ortalaması ile " diğer" seçeneği olmuştur. Diğer seçeneği içinde; 10 öğrenci anlamadığımız etkinliği anlatıyor, 8 öğrenci öğretmenimiz dışarıdan kaynak kitap getiriyor, 3 öğrenci anlayamadığımız etkinliklerde bizlere yardımcı oluyor, 2 öğrenci konuları anlamamız için fotoğraflar getiriyor, 2 öğrenci eksik malzemeleri kendisi getiriyor, 2 öğrenci anlayabileceğimiz değerlendirme etkinliği yaptırıyor, 2 öğrenci okul internetinden yararlanmamızı sağıyor, 2 öğrenci boş derslerimizde ders işliyor, birer

öğrenci DVD ve VCD gibi araçlar kullanıyor, performans görevlerini yapmak için bilgisayar derslerini kullandırıyor, kütüphaneden yararlanmamızı sağlıyor ve bulamadığımız konuları bulup getiriyor, görüşleri ile öğretmenlerinin sorunları gidermek için yaptıkları diğer uygulamaları belirtmişlerdir. Bununla birlikte alternatif ölçme ve değerlendirme etkinlikleri uygulanırken karşılaşılan sorunları gidermek için öğretmenlerin yaptıkları uygulamalara ilişkin öğretmenlerin en az katıldıkları görüş 2.07 aritmetik ortalaması ile "öğrencileri birbirlerine bakarak formları doldurmamaları için tek tek oturtuyorum " olurken; alternatif ölçme ve değerlendirme etkinlikleri uygulanırken karşılaşılan sorunları gidermek için öğretmenlerin yaptıkları uygulamalara ilişkin öğrencilerin en az katıldıkları görüş 1.52 aritmetik ortalaması ile "değerlendirme formlarını birbirimize bakarak doldurmayalım diye tek tek oturtuyor" seçeneği olmuştur. Alternatif ölçme ve değerlendirme etkinlikleri uygulanırken karşılaşılan sorunları gidermek için öğretmenlerin yaptıkları uygulamalara ilişkin öğretmen ve öğrencilerin en çok ve en az katıldıkları görüş noktasında tutarlılık olduğu görülmektedir.

4.1.16. Öğrencilerdeki Öğrenme Eksikliklerinin Giderilip Giderilmediğine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme etkinlikleri uyguladıktan sonra öğrencilerinde gözlemledikleri ve belirledikleri öğrenme eksikliklerini gidermek için herhangi bir uygulama yapıp yapmadıklarına ilişkin görüşleri incelenmiş ve Tablo 4.15'te sunulmuştur. Bu tablodaki veriler "**1 Evet, 2 Bazen ve 3 Hayır**" şeklindeki 3'lü bir dereceleme ölçeği ile değerlendirilmiştir.

Tablo 4.15. Öğretmenlerin Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Etkinliklerini Uyguladıktan Sonra Öğrencilerinde Gözlemledikleri ve Belirledikleri Öğrenme Eksikliklerini Gidermek İçin Herhangi Bir Uygulama Yapıp Yapmadıklarına İlişkin Frekans Dağılım Tablosu

Evet (1)		**Bazen (2)**		**Hayır (3)**		**Toplam**	
f	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**
87	44.8	97	50.0	8	4.1	194	100.0

Tablo 4.15'te görüldüğü gibi alternatif ölçme ve değerlendirme etkinlikleri uygulandıktan sonra öğrencilerde gözlemlenen ya da belirlenen öğrenme eksikliklerini gidermek için öğretmenlerin % 50'si "Bazen" , %44.8'i "Evet" diyerek her zaman herhangi bir uygulama yaptıklarını belirtirken; % 4.1'i gibi az sayıda öğretmen de "Hayır" diyerek herhangi bir uygulama yapmadıklarını belirtmişlerdir. Tablo 4.15'te görüldüğü gibi öğretmenlerin % 50'ye yakını alternatif ölçme ve değerlendirme etkinliklerini uyguladıktan sonra öğrencilerinde belirledikleri öğrenme eksikliklerini gidermek için herhangi bir uygulama yaptıklarını belirtmişlerdir.

4.1.17. Öğrenme Eksikliklerinin Giderilip Giderilmediğine Yönelik Öğrenci Görüşleri

Öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme etkinlikleri uyguladıktan sonra öğrencilerinde gözlemledikleri ve belirledikleri öğrenme eksikliklerini gidermek için herhangi bir uygulama yapıp yapmadıklarına ilişkin öğrenci görüşleri incelenmiş ve Tablo 4.16'da sunulmuştur. Bu tablodaki veriler "**1 Evet, 2 Bazen ve 3 Hayır**" şeklindeki 3'lü bir dereceleme ölçeği ile değerlendirilmiştir.

Tablo 4.16. Öğretmenlerin Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Etkinliklerini Uyguladıktan Sonra Öğrencilerinde Gözlemledikleri ve Belirledikleri Öğrenme Eksikliklerini Gidermek İçin Herhangi Bir Uygulama Yapıp Yapmadıklarına İlişkin Öğrenci Görüşlerine Yönelik Frekans Dağılım Tablosu

Evet (1)		**Bazen (2)**		**Hayır (3)**		**Toplam**	
f	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**
398	80.1	86	17.3	13	2.6	497	100.0

Tablo 4.16'da görüldüğü gibi öğrenci görüşüne göre, alternatif ölçme ve değerlendirme etkinlikleri uygulandıktan sonra öğrencilerde gözlemledikleri ya da belirledikleri öğrenme eksikliklerini gidermek için öğrencilerin % 80.1'i "Evet" diyerek öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme etkinliklerini uyguladıktan sonra belirledikleri öğrenme eksikliklerini gidermek için her zaman bir uygulama yaptıklarını

belirtirken; % 17.3 oranında öğrenci de öğrenme eksikliklerini gidermek için öğretmenlerinin "Bazen" bir uygulama yaptıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin % 2.6'sı "Hayır" diyerek öğretmenlerinin belirledikleri öğrenme eksikliklerini gidermek için herhangi bir uygulama yapmadıklarını belirtmişlerdir. Tablo 4.16'da görüldüğü gibi öğrencilerin çoğu "Evet" ve "Bazen" diyerek öğretmenlerinin, alternatif ölçme ve değerlendirme etkinliklerini uyguladıktan sonra belirledikleri öğrenme eksikliklerini gidermek için bir uygulama yaptıklarını belirtmişlerdir.

4.1.18. Öğrencilerdeki Öğrenme Eksikliklerinin Giderilip Giderilmediğine İlişkin Öğretmen ve Öğrencilerin En Çok ve En Az Katıldıkları Maddeler

Sosyal bilgiler dersinde alternatif ölçme ve değerlendirme etkinlikleri uyguladıktan sonra öğrencilerde gözlemlenen ve belirlenen öğrenme eksikliklerini gidermek için öğretmenlerin herhangi bir uygulama yapıp yapmadıklarına yönelik öğretmen ve öğrencilerin en fazla ve en az katıldıkları görüşlere ilişkin maddeler incelenerek analiz edilmiş ve Tablo 4.17'de sunulmuştur.

Tablo 4.17. Sosyal Bilgiler Dersinde Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Etkinlikleri Uyguladıktan Sonra Öğrencilerde Gözlemlenen ve Belirlenen Öğrenme Eksikliklerini Gidermek için Öğretmenlerin Yaptıkları Uygulamalara Yönelik Öğretmen ve Öğrencilerin En Fazla ve En Az Katıldıkları Görüşlere İlişkin Maddelerin Frekans Dağılımları

En Çok Belirtilen Görüşler (1 Evet, 2 Bazen, 3 Hayır)					
Öğretmen Görüşleri	**f**	**%**	**Öğrenci Görüşleri**	**f**	**%**
Bazen	97	50.0	Evet	398	80.1
En Az Belirtilen Görüşler (1 Evet, 2 Bazen, 3 Hayır)					
Öğretmen Görüşleri	**f**	**%**	**Öğrenci Görüşleri**	**f**	**%**
Hayır	8	4.1	Hayır	13	2.6

Tablo 4.17'de görüldüğü gibi öğretmenler, alternatif ölçme ve değerlendirme etkinliklerinden sonra öğrencilerinde belirledikleri öğrenme eksikliklerini gidermek için "Bazen " uygulama yaptıklarını belirtmişlerdir. Bu yanıta katılım oranı % 50'dir. Öğrenciler, öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme etkinlikleri uygulandıktan sonra belirledikleri öğrenme eksikliklerini gidermek için "Evet" diyerek her zaman uygulama yaptıklarını belirtmişlerdir. Bu yanıta katılan öğrenci oranı % 80.1'dir. Tablo 4.17'den anlaşılacağı gibi öğretmenlerin ve öğrencilerin en az katıldıkları madde "Hayır" seçeneği olmuştur. Öğretmen görüşüne göre bu yanıta katılım oranı % 4.1 iken; öğrenci görüşüne göre bu yanıta katılım oranı % 2.6'dır. Buna göre alternatif ölçme ve değerlendirme etkinlikleri yapıldıktan sonra öğretmenlerin çok azı öğrencilerde gözlemledikleri öğrenme eksikliklerini gidermek için hiçbir uygulama yapmamaktadırlar. Bu noktada öğretmen ve öğrenci görüşleri arasında bir tutarlılık gözlenmektedir.

4.1.19. Öğrencilerdeki Öğrenme Eksikliklerini Gidermek İçin Yapılan Uygulamalara İlişkin Öğretmen Görüşleri

Öğretmenlerin öğrencilerde gözlemledikleri öğrenme eksikliklerini gidermek için yaptıkları uygulamalara ilişkin görüşler incelenmiş ve Tablo 4.18'de sunulmuştur. Bu tablodaki veriler "**1 Hiç Uygulamıyor, 2 Çok Nadir Uyguluyor, 3 Bazen Uyguluyor, 4 Genellikle Uyguluyor, 5 Her Zaman Uyguluyor**" şeklindeki 5'li bir dereceleme ölçeği doğrultusunda değerlendirilmiştir.

Tablo 4.18. Öğretmenlerin Öğrencilerinde Gözlemledikleri ve Belirledikleri Öğrenme Eksikliklerini Gidermek İçin Yaptıkları Uygulamalara İlişkin Maddelerin Frekans Dağılımları, Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları

Maddeler	(1)		(2)		(3)		(4)		(5)		Toplam		—
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	X
Araştırma ödevleri verme	2	1.0	10	5.1	29	14.7	93	47.2	63	32.0	197	100	4.04
Diğer	--	--	--	--	1	.5	2	1.0	1	.5	4	1.9	4.00
Grup çalışmaları yapma	3	1.5	19	9.8	57	29.4	82	42.3	33	17.0	194	100	3.63
Bireysel ev ödevleri verme	4	2.1	23	11.9	60	31.1	69	35.8	37	19.2	193	100	3.58

Tablo 4.18.(Devamı)

Maddeler	(1) f	%	(2) f	%	(3) f	%	(4) f	%	(5) f	%	Toplam f	%	— X
Ek performans görevleri verme	21	10.7	30	15.3	65	33.2	46	23.5	34	17.3	196	100	3.21
Uygulanan etkinlikleri yeniden uygulama	19	9.8	32	16.6	77	39.9	47	24.4	18	9.3	193	100	3.07
Ek zamanlar ayırarak bilgiyi kazandırma	43	22.4	39	20.3	61	31.8	34	17.7	15	7.8	192	100	2.68
Eksiklikleri gidermeden olduğu gibi bırakma	104	54.2	37	19.3	26	13.5	19	9.9	6	3.1	192	100	1.89

Tablo 4.18'de görüldüğü gibi öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme etkinlikleri uyguladıktan sonra öğrencilerinde gözlemledikleri ya da belirledikleri öğrenme eksikliklerini gidermek için yaptıkları uygulamaların aritmetik ortalaması 4.04 ile 1.89 arasında değişmektedir. Öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme sonunda öğrencilerinde gözlemledikleri eksiklikleri gidermek için yaptıkları uygulamalara ilişkin en fazla katıldıkları madde 4.04 aritmetik ortalaması ile "Araştırma ödevleri verme" seçeneği olmuştur. Bunun dışında öğretmenlerin öğrenme eksikliklerini gidermek için yaptıkları uygulamalara ilişkin ilk üç madde sırasıyla; "diğer (3.65), grup çalışmaları yapma (3.63) ve bireysel ev ödevleri verme (3.58)" seçenekleridir. Diğer seçeneği içinde öğretmenlerin yaptıkları uygulamalar "Kısa tekrarlar yapıp sözlü ve yazılılar yapma (1 öğretmen), özet çıkartma (1öğretmen), drama ve örnek olay yöntemi uygulama (1 öğretmen), arkadaşlarına yönlendirme (1 öğretmen)" şeklinde sıralanmaktadır. "Bazen Uyguluyorum" ile "Genellikle Uyguluyorum" seçenekleri birleştirildiğinde bu ilk üç maddeye öğretmenlerin % 30'undan fazlasının katıldığı anlaşılmaktadır. Ancak yanıtlar daha çok "Genellikle Uyguluyorum" seçeneğinde yoğunlaşmıştır. Bu ilk üç maddede "Genellikle Uyguluyorum" görüşünü bildiren öğretmenlerin oranı % 37.8'dir.

Öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme etkinlikleri uygulandıktan sonra öğrencilerinde gözlemledikleri öğrenme eksikliklerini gidermek için uyguladıkları değerlendirme etkinliklerinden en az katıldıkları görüş 1.89 aritmetik ortalaması ile

"eksiklikleri gidermeden olduğu gibi bırakma" seçeneği olduğu görülmektedir. Bu yanıta katılan öğretmen oranı % 54.2'dir. Bunun dışında öğretmenlerin öğrencilerinde gözlemledikleri öğrenme eksikliklerini gidermek için yaptıkları uygulamalara ilişkin en az katıldıkları üç madde sırasıyla; "ek performans görevleri verme (3.21), konu için uygulanan etkinlikleri yeniden uygulama (2.68) ve ek zamanlar ayırarak bilgiyi kazandırma (2.68)" seçenekleridir. Bu üç madde değerlendirildiğinde yanıtların daha çok "Bazen Uyguluyorum" seçeneğinde yoğunlaştığı görülmektedir. Bu üç maddede "Bazen Uyguluyorum" görüşünü bildiren öğretmen oranı yaklaşık % 35'dir.

4.1.20. Öğrencilerdeki Öğrenme Eksikliklerini Gidermek İçin Yapılan Uygulamalara İlişkin Öğrenci Görüşleri

Öğretmenlerin öğrencilerinde gözlemledikleri öğrenme eksikliklerini gidermek için yaptıkları uygulamalara ilişkin öğrenci görüşlerine yönelik maddelerin frekans dağılımları, aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları incelenmiş, analiz edilerek Tablo 4.19'da sunulmuştur. Bu tablodaki veriler "**1 Hiç Uygulamıyor, 2 Bazen Uyguluyor, 3 Her Zaman Uyguluyor**" şeklindeki 3'lü bir dereceleme ölçeği ile değerlendirilmiştir.

Tablo 4.19. Öğretmenlerin Öğrencilerinde Gözlemledikleri ve Belirledikleri Öğrenme Eksikliklerini Gidermek İçin Yaptıkları Uygulamalara İlişkin Öğrenci Görüşlerine Yönelik Maddelerin Frekans Dağılımları, Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları

Maddeler	(1) f	%	(2) f	%	(3) f	%	Toplam f	%	— X
Konuyu tahtada anlatıyor.	10	1.9	150	27.9	378	70.3	538	100	2.68
Araştırma ödevleri veriyor.	14	2.6	171	31.8	353	65.6	538	100	2.63
Bireysel ev ödevleri veriyor	30	5.6	143	26.6	365	67.8	538	100	2.62
Diğer	--	--	7	1.3	11	2.0	18	3.3	2.61
Grup ödevleri veriyor.	22	4.1	214	39.4	303	56.2	539	100	2.52
Başka performans görevleri veriyor.	60	11.2	194	36.1	283	52.7	537	100	2.42

Tablo 4.19.(Devamı)

Maddeler	(1) f	%	(2) f	%	(3) f	%	Toplam f	%	— X
Aynı etkinliği baştan uyguluyor.	181	33.9	218	40.8	135	25.3	534	100	1.91
Teneffüslerde veya hafta sonları ek ders veriyor.	246	46.3	157	29.6	128	24.1	531	100	1.78
Öğrenmediğimiz halde hiçbir şey yapmıyor.	339	63.4	90	16.8	106	19.8	535	100	1.57

Tablo 4.19'da görüldüğü gibi öğretmenlerin öğrencilerde belirledikleri öğrenme eksikliklerini gidermek için yaptıkları uygulamalara ilişkin öğrenci görüşlerinin aritmetik ortalaması 2.68 ile 1.57 arasında değişmektedir. Öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme sonrasında öğrencilerinde belirledikleri öğrenme eksikliklerini gidermek için yaptıkları uygulamalara ilişkin öğrencilerin en fazla katıldıkları madde 2.68 aritmetik ortalaması ile "konuyu tahtada anlatıyor" görüşü olmuştur. "Her Zaman Uyguluyor" seçeneği değerlendirildiğinde bu görüşü yanıtlayan öğrenci oranı % 70.3'tür. Bunun dışında öğrencilerin en fazla katıldıkları üç madde sırasıyla; "araştırma ödevleri veriyor (2.63), bireysel ev ödevleri veriyor (2.62) ve diğer (2.61)" maddeleri olmuştur. Diğer seçeneği içinde öğrenciler "proje ödevleri veriyor (7 öğrenci), ödev yapımında yardımcı oluyor (3 öğrenci), sorular soruyor (2 öğrenci), görsel materyaller kullanıyor (2 öğrenci), drama yaptırıyor (1 öğrenci), okul çıkışında ders anlatıyor (1 öğrenci), sosyal faaliyetlere katılmamızı sağılıyor (1 öğrenci)" görüşleri belirtmişlerdir. "Her Zaman Uyguluyor" seçeneği değerlendirildiğinde bu üç maddeye öğrencilerin % 45'ten fazlasının katıldığı görülmektedir.

Öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme etkinlikleri uygulandıktan sonra öğrencilerde belirledikleri öğrenme eksikliklerini gidermek için yaptıkları uygulamalara ilişkin öğrencilerin en az katıldıkları madde 1.57 aritmetik ortalaması ile "öğrenmediğimiz halde hiçbir şey yapmıyor" görüşü olmuştur. "Hiç Uygulamıyor" seçeneği değerlendirildiğinde bu maddeye katılan öğrenci oranı % 63.4'tür. Bunun dışında öğretmenlerin öğrencilerde belirledikleri öğrenme eksikliklerini gidermek için yaptıkları uygulamalara ilişkin öğrencilerin en az katıldıkları üç madde sırasıyla; "başka performans görevleri veriyor (2.42), aynı etkinliği baştan uyguluyor (1.91) ve

teneffüslerde veya hafta sonları ek ders veriyor (1.78)" olmuştur. "Hiç Uygulamıyor" ile "Bazen Uyguluyor" seçenekleri birleştirildiğinde bu üç maddede öğrencilerin % 30'undan fazlasının katıldıkları görülmektedir. Ancak yanıtlar daha çok "Bazen Uyguluyor" seçeneğinde yoğunlaşmıştır. Bu üç maddede "Bazen Uyguluyor" görüşünü bildiren öğrenci oranı % 34,9'dur.

4.1.21. Öğrencilerdeki Öğrenme Eksikliklerini Gidermek İçin Yapılan Uygulamalara İlişkin Öğretmen ve Öğrencilerin En Fazla ve En Az Katıldıkları Maddeler

Sosyal bilgiler dersinde alternatif ölçme ve değerlendirme etkinlikleri uyguladıktan sonra öğrencilerde gözlemlenen ve belirlenen öğrenme eksikliklerini gidermek için öğretmenlerin yaptıkları uygulamalara yönelik öğretmen ve öğrencilerin en fazla ve en az katıldıkları görüşlere ilişkin maddeler incelenerek analiz edilmiş ve Tablo 4.20'de sunulmuştur.

Tablo 4.20. Öğretmenlerin Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Etkinlikleri Uygulandıktan Sonra Öğrencilerde Belirledikleri Öğrenme Eksikliklerini Gidermek İçin Yaptıkları Uygulamalara İlişkin Öğretmen ve Öğrencilerin En Fazla ve En Az Katıldıkları Üç Maddeye Yönelik Aritmetik Ortalamaları

En Çok Belirtilen Görüşler			
Öğretmen Görüşleri	**$\bar{X}$**	**Öğrenci Görüşleri**	**$\bar{X}$**
Araştırma ödevleri verme	4.04	Konuyu tahtada anlatıyor.	2.68
Diğer	4.00	Araştırma ödevleri veriyor.	2.63
Grup çalışmaları yapma	3.63	Bireysel ev ödevleri veriyor	2.62
En Az Belirtilen Görüşler			
Öğretmen Görüşleri	**$\bar{X}$**	**Öğrenci Görüşleri**	**$\bar{X}$**
Konu için uygulanan etkinlikleri yeniden uygulama	3.05	Aynı etkinliği baştan uyguluyor.	1.91
Ek zamanlar ayırarak bilgiyi kazandırma	2.68	Teneffüslerde veya hafta sonları ek ders veriyor.	1.78
Eksiklikleri gidermeden olduğu gibi bırakma	1.89	Öğrenmediğimiz halde hiçbir şey yapmıyor.	1.57

Tablo 4.20'ye göre öğretmenlerin öğrencilerde gözlemledikleri öğrenme eksikliklerini gidermek için yaptıkları uygulamalara ilişkin öğretmenlerin en fazla katıldıkları madde 4.04 aritmetik ortalaması ile "araştırma ödevleri verme" seçeneği olurken; öğrencilerin en fazla katıldıkları madde 2.68 aritmetik ortalaması ile "Konuyu tahtada anlatıyor." seçeneği olmuştur.

Tablo 4.20'de öğretmenlerin öğrencilerde belirledikleri öğrenme eksikliklerini gidermek için yaptıkları uygulamalara ilişkin öğretmenlerin en az katıldıkları madde 1.89 aritmetik ortalaması ile "eksiklikleri gidermeden olduğu gibi bırakma" görüş olurken; öğrencilerin en az katıldıkları madde ise 1.57 aritmetik ortalaması ile "öğrenmediğimiz halde hiçbir şey yapmıyor" görüşü olmuştur. Tablodan da anlaşılacağı gibi hem öğretmenler hem de öğrenciler, öğrenme eksikliklerinin giderilmesi için yapılan ve yapılmayan uygulamalara yönelik aynı görüşleri belirtmişlerdir. Görüşler arasında bir tutarlılık vardır.

4.1.22. Öğrencilerin Çalışmalarının Değerlendirilmesinde Kullanılan Ölçekler

Öğretmenlerin öğrenci çalışmalarını (proje, performans görevi vs.) değerlendirirken kullandıkları değerlendirme ölçeklerine ilişkin maddelerin frekans dağılımları, aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları incelenerek analiz edilmiş ve Tablo 4.21'de sunulmuştur. Bu tablodaki veriler "**1 Hiç Kullanmıyorum, 2 Çok Nadir Kullanıyorum, 3 Bazen Kullanıyorum, 4 Genellikle Kullanıyorum, 5 Her Zaman Kullanıyorum**" a uzanana 5'li dereceleme ölçeği doğrultusunda değerlendirilmiştir.

Tablo 4.21. Öğretmenlerin Öğrenci Çalışmalarını (Proje, performans görevi vs.) Değerlendirirken Kullandıkları Değerlendirme Ölçeklerine İlişkin Maddelerin Frekans Dağılımları, Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları

Değerlendirme Etkinlikleri	**(1)**		**(2)**		**(3)**		**(4)**		**(5)**		**Toplam**		**—**
	f	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**	**X**
Proje Değerlendirme Ölçeği	12	6.0	12	6.0	48	24.0	81	40.5	47	23.5	200	100	3.70
Araştırma Değerlendirme Ölçeği	25	12.8	23	11.8	50	25.6	67	34.4	30	15.4	195	100	3.28
Dereceli Puanlama Anahtarı	29	14.6	25	12.6	54	27.3	51	25.8	39	19.7	198	100	3.23

Tablo 4.21.(Devamı)

Değerlendirme Etkinlikleri	(1) f	%	(2) f	%	(3) f	%	(4) f	%	(5) f	%	Toplam f	%	— X
Sunu Değerlendirme Ölçeği	24	12.4	31	16.1	53	27.5	59	30.6	26	13.5	193	100	3.17
Rapor Yazma Değerlendirme Ölçeği	26	13.6	38	19.9	47	24.6	58	30.4	22	11.5	191	100	3.06
Diğer	---	---	1	.5	---	---	---	---	1	.5	2	1.0	3.00
Gösteri Değerlendirme Ölçeği	39	20.3	28	14.6	59	30.7	48	25.0	18	9.4	192	100	2.89
Tartışma Değerlendirme Ölçeği	60	31.9	45	23.9	54	28.7	19	10.1	10	5.3	188	100	2.33

Tablo 4.21'de görüldüğü gibi öğretmenlerin öğrenci çalışmalarını değerlendirirken kullandıkları değerlendirme ölçeklerine ilişkin görüşlerin aritmetik ortalaması 3.70 ile 2.33 arasında değişmektedir. Öğretmenlerin öğrenci çalışmalarını değerlendirirken en fazla kullandıkları değerlendirme ölçeğine ilişkin madde 3.70 aritmetik ortalaması ile "proje değerlendirme ölçeği" olmuştur. Bunun dışında öğretmenlerin öğrenci çalışmalarını değerlendirirken kullandıkları değerlendirme ölçeklerine ilişkin ilk üç madde "araştırma değerlendirme ölçeği (3.28), dereceli puanlama anahtarı (3.23) ve sunu değerlendirme ölçeği (3.17)" dir. Bu üç maddede yanıtları daha çok "Sıklıkla Kullanıyorum" seçeneğinde yoğunlaştığı görülmektedir. Bu üç maddede "Sıklıkla Kullanıyorum" görüşünü bildiren öğretmen oranı % 30'un üzerindedir.

Öğretmenlerin öğrenci çalışmalarını değerlendirirken kullandıkları değerlendirme ölçeklerine ilişkin en az katıldıkları görüş 2.33 aritmetik ortalaması ile "tartışma değerlendirme ölçeği" olmuştur. Bu maddede "Hiç Kullanmıyorum" seçeneğini yanıtlayan öğretmen oranı % 31.9'dur. Bunun dışında öğretmenlerin öğrenci çalışmalarını değerlendirirken kullandıkları değerlendirme ölçeklerine ilişkin en az katıldıkları ilk üç madde sırasıyla; "rapor yazma değerlendirme ölçeği (3.06), diğer (3.00), gösteri değerlendirme ölçeği (2.89)" olmuştur. Diğer seçeneğinde öğretmenler; "akran değerlendirme ölçeği (1 öğretmen), grup değerlendirme ölçeği (1 öğretmen)" değerlendirme ölçeklerini kullandıklarını belirtmişlerdir.

4.1.23. Öğrenci Çalışmalarının Değerlendirilmesinde Kullanılan Ölçeklerin Hazırlanma Şekilleri

Öğretmenlerin öğrenci çalışmalarını değerlendirirken kullandıkları değerlendirme ölçeklerinin kendilerinin hazırlayıp hazırlamadıklarına ilişkin maddeler incelenmiş Tablo 4.22'de sunulmuştur. Bu tablodaki veriler **"1 Kendim Hazırlıyorum, 2 Bazen kendim hazırlıyor, bazen hazır şablon kullanıyorum, 3 Hazır şablon kullanıyorum**" şeklindeki 3'lü dereceleme ölçeğine göre değerlendirilmiştir.

Tablo 4.22. Öğretmenlerin Öğrenci Çalışmalarını Değerlendirirken Kullandıkları Ölçekleri Kendilerinin Hazırlayıp Hazırlamadıklarına İlişkin Frekans Dağılım Tablosu

Maddeler	**f**	**%**
Kendim Hazırlıyorum	25	12.7
Bazen kendim hazırlıyor, bazen hazır şablon kullanıyorum.	117	59.4
Hazır şablon kullanıyorum.	55	27.9
Toplam	**197**	**100**

Tablo 4.22'den de anlaşılacağı gibi öğretmenlerimizin çoğu değerlendirme ölçeklerini hem kendileri hazırlamakta hem de hazır şablon kullanmaktayken; çok azı da kendileri hazırlamaktadırlar. Tablo 4.22'de görüldüğü gibi öğretmenlerin yarısından fazlası "Bazen Kendim hazırlıyor, bazen hazır şablon kullanıyorum." görüşüne katıldıklarını belirtmişlerdir. Bu görüşü destekleyen öğretmen oranı % 59.4'tür. Bununla birlikte öğretmenlerin % 27.9'u hazır şablon kullandıklarını, % 12.7'si de kendilerinin hazırladıklarını belirtmişlerdir.

4.1.24. Değerlendirme Ölçütlerinin Öğrencilere Açıklanıp Açıklanmadığına Yönelik Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri

Öğretmenlerin öğrencilerin çalışmalarını değerlendirmeden önce değerlendirme ölçütlerini ve çalışmalardan alınan notları öğrencilerine açıklayıp açıklamadıklarına ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri incelenerek Tablo 4.23'te sunulmuştur. Bu tablodaki veriler "**1 Evet, 2 Bazen, 3 Hayır**" şeklindeki 3'lü bir dereceleme ölçeği ile değerlendirilmiştir.

Tablo 4.23. Öğrencilerin Çalışmalarının Değerlendirilmeden Önce Değerlendirme Ölçütlerinin ve Çalışmalardan Alınan Notların Öğrencilere bildirip Bildirilmediğine İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerine Yönelik Frekans Dağılım Tablosu

	Öğretmen		**Öğrenci**	
	f	**%**	**f**	**%**
Evet (1)	151	74.8	321	59.3
Bazen (2)	47	23.3	146	27.0
Hayır (3)	4	2.0	74	13.7
Toplam	**202**	**100**	**541**	**100**

Tablo 4.23'te görüldüğü gibi öğretmenlerin büyük çoğunluğu ile öğrencilerin yarısından fazlası değerlendirme ölçütlerinin açıklandığını belirtirken çok az bir kısmı da açıklamadığını belirtmişlerdir. Tablodan da anlaşılacağı üzere yanıtlar "Evet" seçeneğinde yoğunlaşmıştır. "Evet" diyen öğretmen oranı % 74.8 iken öğrenci oranı % 59.3'tür; "Bazen" diyen öğretmen oranı % 23.3 iken öğrenci oranı % 27.0'dır ve "Hayır" diyen öğretmen oranı da % 2.0 iken öğrenci oranı da % 13.7'dır. Tablo 4.23'te de açıkça görüldüğü gibi öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu öğrencilerine değerlendirme ölçütlerini açıklamaktadır.

4.1.25. Değerlendirme Ölçütlerinin Öğrencilere Açıklanıp Açıklanmadığına İlişkin Öğretmen ve Öğrencilerin En Fazla ve En Az Katıldıkları Görüşler

Öğretmenlerin, öğrenci çalışmalarını değerlendirmeden önce değerlendirme ölçütlerini öğrencilerine açıklayıp açıklamadıklarına ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri birlikte değerlendirilmiş ve Tablo 4.24'te sunulmuştur.

Tablo 4.24. Öğretmenlerin Öğrenci Çalışmalarını Değerlendirmeden Önce Değerlendirme Ölçütlerini Öğrencilerine Açıklayıp Açıklamadıklarına İlişkin Öğretmen ve Öğrencilerin En Fazla ve En Az Katıldıkları Maddelere İlişkin Frekans Dağılım Tablosu

En Çok Belirtilen Görüşler (1 Evet, 2 Bazen, 3 Hayır)					
Öğretmen Görüşleri	**f**	**%**	**Öğrenci Görüşleri**	**f**	**%**
Evet	151	74.8	Evet	321	59.3
En Az Belirtilen Görüşler					
Öğretmen Görüşleri	**f**	**%**	**Öğrenci Görüşleri**	**f**	**%**
Hayır	4	2.0	Hayır	74	13.7

Tablo 4.24'te görüldüğü gibi, öğretmenlerin öğrenci çalışmalarını değerlendirmeden önce değerlendirme ölçütlerini öğrencilerine açıklayıp açıklamadıklarına ilişkin öğretmenlerin ve öğrencilerin en fazla katıldıkları madde "Evet" seçeneğidir. Bu seçeneği yanıtlayan öğretmen oranı % 74.8 iken; öğrenci oranı da % 59.3'tür. Bununla birlikte öğretmenlerin, öğrenci çalışmalarını değerlendirmeden önce değerlendirme ölçütlerini öğrencilerine açıklayıp açıklamadıklarına ilişkin öğretmen ve öğrencilerin en az katıldıkları madde "Hayır" görüşüdür. Bu görüşü yanıtlayan öğretmen oranı % 2.0 iken, öğrenci oranı ise % 13.7'dir. Tablo 4.24'ten de anlaşıldığı üzere hem öğretmenler hem de öğrenciler değerlendirme ölçütlerinin açıklanıp açıklanmadığına ilişkin görüşlerde hem fikirlerdir.

4.1.26. Öğrenci Çalışmalarına Verilen Puanların Açılanıp Açıklanmadığına İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri

Öğretmenlerin öğrenci çalışmalarına ***(performans görevi, proje vs.)*** verdikleri puanları açıklayıp açıklamadıklarına ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri incelenmiş ve

Tablo 4.25'te sunulmuştur. Bu tablodaki veriler **" 1 Evet, 2 Bazen, 3 Hayır**" şeklindeki 3'lü dereceleme ölçeği doğrultusunda değerlendirilmiştir.

Tablo 4.25. Öğretmenlerin Öğrenci Çalışmalarına (Performans görevi, proje vs.) Verdikleri Puanları Açıklayıp Açıklamadıklarına İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerine Yönelik Frekans Dağılım Tablosu

	Öğretmen		**Öğrenci**	
	f	**%**	**f**	**%**
Evet (1)	184	91.1	382	70.6
Bazen (2)	16	7.9	118	21.8
Hayır (3)	2	1.0	41	7.6
Toplam	**202**	**100**	**541**	**100**

Tablo 4.25'te görüldüğü gibi öğretmenlerin tamamına yakını, öğrencilerin de % 70'inden fazlası çalışmalara verilen puanları açıkladıklarını belirtmişlerdir. Buna göre "Evet" yanıtını veren öğretmen oranı % 91.1, öğrenci oranı ise % 70.6'dır. Bununla birlikte öğretmenlerin % 7.9'u, öğrencilerin de 21.8'i "Bazen" görüşünü belirtirken; öğretmenlerin % 1.0 ile öğrencilerin % 7.6 gibi az bir kısmı da "Hayır" diyerek öğrenci çalışmalarına verilen puanların açıklanmadığını belirtmişlerdir.

4.1.27. Öğrenci Çalışmalarına Verilen Puanların Açılanıp Açıklanmadığına İlişkin Öğretmen ve Öğrencilerin En Fazla ve En Az Katıldıkları Görüşler

Öğretmenlerin, öğrenci çalışmalarına verdikleri puanları açılayıp açıklamadıklarına ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri birlikte değerlendirilmiş ve Tablo 4.26'da sunulmuştur.

Tablo 4.26. Öğretmenlerin Öğrenci Çalışmalarına Verdikleri Puanları Açıklayıp Açıklamadıklarına İlişkin Öğretmen ve Öğrencilerin En Fazla ve En Az Katıldıkları Maddelere İlişkin Frekans Dağılım Tablosu

En Çok Belirtilen Görüşler					
Öğretmen Görüşleri	**f**	**%**	**Öğrenci Görüşleri**	**f**	**%**
Evet	184	91.1	Evet	382	70.6
En Az Belirtilen Görüşler					
Öğretmen Görüşleri	**f**	**%**	**Öğrenci Görüşleri**	**f**	**%**
Hayır	2	1.0	Hayır	41	7.6

Tablo 4.26'da görüldüğü gibi, öğretmenlerin öğrenci çalışmalarını değerlendirdikten sonra çalışmalardan aldıkları puanları öğrencilerine açıklayıp açıklamadıklarına ilişkin öğretmenlerin ve öğrencilerin en fazla katıldıkları madde "Evet" seçeneğidir. Bu seçeneği yanıtlayan öğretmen oranı % 91.1 iken; öğrenci oranı da % 70.6'dır. Bununla birlikte öğretmenlerin, öğrenci çalışmalarını değerlendirdikten sonra çalışmalara verdikleri puanları öğrencilerine açılayıp açıklamadıklarına ilişkin öğretmen ve öğrencilerin en az katıldıkları madde "Hayır" seçeneğidir. Bu seçeneği yanıtlayan öğretmen oranı % 1.0 iken, öğrenci oranı ise % 7.6'dır. Tablo 4.26'dan da anlaşıldığı üzere öğrenci çalışmalarına verilen puanların açıklanıp açıklanmadığına ilişkin hem öğretmenler hem de öğrenciler aynı görüşleri belirtmişlerdir.

4.1.28. Öğretmenlerin Kendi Yeterliklerini Algılama Düzeyleri

Tablo 4.27'de öğretmenlerin kendilerini alternatif ölçme ve değerlendirme etkinlikleri açısından değerlendirmelerine ilişkin görüşleri "Hiç Yeterli Değil" ile "Çok Yeterli" ye uzanan 7'li bir dereceleme ölçeği doğrultusunda sunulmuştur.

Tablo 4.27. Öğretmenlerin Bir Sınıf Öğretmeni Olarak Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Etkinlikleri Açısından Yeterliliklerine İlişkin Frekans Dağılımları

Yeterlilik Derecesi	**f**	**%**
1 (Hiç Yeterli Değil)	2	1.0
2	4	2.0
3	6	3.0
4	43	21.4
5	88	43.8
6	47	23.4
7 (Çok Yeterli)	11	5.5
Toplam	**201**	**100**

Tablo 4.27'de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenler kendilerini alternatif değerlendirme etkinlikleri açısından değerlendirdiklerinde en fazla "Yeterli" görüşünü yanıtlamışlardır. Bu seçeneği yanıtlayan öğretmen oranı % 43.8'dir. Bununla birlikte kendilerini alternatif ölçme ve değerlendirme etkinlikleri açısından "Oldukça Yeterli" gören öğretmenlerin oranı % 23.4 iken "Çok Yeterli" gören öğretmen oranı % 5.5'tir. Tablo 4.27'den de anlaşıldığı üzere çok az öğretmen kendilerini alternatif ölçme ve değerlendirme etkinlikleri açısından yetersiz görmektedir. Kendilerini "Hiç Yeterli Değil" derecesi ile niteleyen öğretmen oranı % 1.0 iken, "Pek Yeterli Değil" derecesi ile niteleyen öğretmen oranı % 2.0 ve "Yeterli Değil" derecesi ile niteleyen öğretmen oranı da % 3.0'dır.

4.1.29. Sosyal Bilgiler Dersinin Amacına Hizmet Etmesi İçin Olması Gereken Değerlendirme

Öğretmenlerin, sosyal bilgiler dersinin amacına hizmet etmesi için olması gereken değerlendirme ile ilgili görüşlerine ilişkin frekans dağılımları, aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları incelenerek analiz edilmiş ve Tablo 4.28'de sunulmuştur. Bu tablodaki veriler "1 **Kesinlikle Katılmıyorum, 2 Katılmıyorum, 3 Kararsızım, 4 Katılıyorum, 5 Kesinlikle Katılıyorum**" a uzanan 5'li bir dereceleme ölçeği doğrultusunda değerlendirilmiştir.

Tablo 4.28. Sosyal Bilgiler Dersinin Amacına Hizmet Etmesi İçin Yapılması Gereken Değerlendirme Etkinlikleri İle İlgili Öğretmen Görüşlerine İlişkin Frekans Dağılımları, Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları

Maddeler	(1) f	%	(2) f	%	(3) f	%	(4) f	%	(5) f	%	Toplam f	%	— X
Yazılı, proje, performans görevler ve sınıf için performansa dayalı	3	1.5	16	8.0	19	9.5	68	34.2	93	46.7	199	100	4.17
Yazılı, sözlü ve ödevlendirmeye dayalı	14	7.0	28	14.1	23	11.6	88	44.2	46	21.3	199	100	3.62
Yazılı ve performans görevlerine dayalı olmalı	15	7.7	25	12.8	38	19.4	94	48.0	24	12.2	196	100	3.44
Yazılı ve proje ödevlerine dayalı olmalı	20	10.5	38	20.0	47	24.7	73	38.4	12	6.3	190	100	3.10
Proje ve performans görevlerine dayalı olmalı	26	13.3	42	21.5	44	22.6	65	33.3	18	9.2	195	100	3.04
Yalnızca sınıf içi performansa dayalı olmalı	43	22.5	37	19.4	47	24.6	49	25.7	15	7.9	191	100	2.77

Tablo 4.28'de görüldüğü gibi sosyal bilgiler dersinin amacına hizmet etmesi için olması gereken değerlendirmeye ilişkin öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 4.17 ile 2.77 arasında değişmektedir. Öğretmenlerin, sosyal bilgiler dersinin amacına hizmet etmesi için olması gereken değerlendirmeye ilişkin en fazla katıldıkları madde 4.17 aritmetik ortalaması ile "yazılı, proje, performans görevler ve sınıf için performansa dayalı" görüşü olmuştur. "Kesinlikle Katılıyorum" seçeneği değerlendirildiğinde bu görüşü destekleyen öğretmen oranı % 46.7'dir. Bununla birlikte sosyal bilgiler dersinin amacına hizmet etmesi için olması gereken değerlendirmeye yönelik öğretmenlerin en az katıldıkları madde 2.77 aritmetik ortalaması ile "yalnızca sınıf içi performansa dayalı olmalı" görüşü olmuştur. Tablo 4.28'den de anlaşılacağı üzere öğretmenler, sosyal bilgiler dersinin amacına hizmet etmesi için olması gereken değerlendirme ile ilgili olarak geleneksel ölçme ve değerlendirme ile alternatif ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin harmanı olan "yazılı, proje, performans görevler ve sınıf için performansa dayalı" görüşünde yoğunlaşmışlardır.

4.1.30. Sosyal Bilgiler Dersi Değerlendirme İle İlgili Öğretmenlerin Diğer Görüşleri

Öğretmenlere, sosyal bilgiler dersinde ölçme ve değerlendirme ile ilgili başka bir görüşleri olup olmadığı sorulmuş ve alınan yanıtlar Tablo 4.29'da belirtilmiştir.

Tablo 4.29. Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Dersi Ölçme ve Değerlendirme İle İlgili Görüşlerine İlişkin Frekans Dağılım Tablosu

MADDELER	f
Sosyal bilgiler ders kitabında çalışma kitabında olmayan sorular var.	12
Okulların alt yapılar, fiziki şartları, araç-gereç vb. olanakları çok yetersiz kalıyor.	9
Öğretmenler gerekli eğitimi almadıkları için uygulamada sorunlar çıkıyor.	7
Öğrencilerin sosyo-ekonomik durumları, çevre özelliklerine uygun etkinlikler uygulanırsa başarı sağlanabilir.	6
Zaman ve maddi açıdan çok sıkıntı yaşanıyor.	6
Ödevler öğrenci tarafından yapılmıyor, aile yapıyor ya da hazır çıktılar getiriliyor. Bu da öğrencileri hazırcılığa sevk ediyor.	6
Sınıf mevcutları etkinlikler için kalabalık oluyor. Sınıf mevcutları düşürülmelidir.	5
Kırtasiyecilik arttı ve bu değerlendirme çalışmaları çok fazla israfa neden oluyor.	5
Değerlendirme formları azaltılırsa etkinlikler daha rahat uygulanabilir.	4
Kılavuz kitaplarıyla birlikte öğretmenlere CD'ler, görsel materyaller gönderilmelidir.	4
Değerlendirme etkinlikleri için öğretim aktiviteleri dışında ekstra zaman verilmeli.	3
Değerlendirme ölçeklerle değil de öğretmenin kendi irsiyatifine bırakılmalı.	2
Sosyal bilgiler dersi için geziler çok önemli olduğu için geziler programda belirtilmeli ve zorunlu olmalı, gerekli olanaklar da sağlanmalıdır.	2
Aileden gerekli ilgi ve destek alınamadığı için hem öğrenciler hem de biz öğretmenler zorluklarla karşılaşıyoruz.	2
Sosyal bilgiler kitapları öğrenciler için bilgi verici, ilgi çekici ve seviyeye uygun hazırlanmalıdır.	2
Öğretmenler değerlendirme etkinlikleri için gerekli özeni göstermiyorlar.	1
Sosyal bilgiler dersi değerlendirme etkinliklerini oldukça yeterli buluyorum.	1
Öğrenci seviyeleri değerlendirme etkinlikleri için yetersiz kalıyor.	1
Sosyal bilgiler çalışma kitabındaki değerlendirmeler fasiküller halinde gönderilmeli, öğrencinin yükü azaltılmalıdır.	1

Tablo 4.29.(Devamı)

MADDELER	f
Ödevlerle öğrencilere çok fazla yük bindiriliyor.	1
Öz değerlendirme ve akran değerlendirme çok gereksiz etkinliklerdir.	1
Sene başı ve sene sonu seminerler değerlendirme etkinliklerine ayrılmalıdır.	1
Sosyal bilgilerde kavramlar şema halinde , kitabı sonunda ve konular ana hatlarıyla toplu halde yer almalıdır.	1
Toplam	**84**

Tablo 4.29'da görüldüğü gibi, 12 öğretmen sosyal bilgiler ders kitabının içerik olarak eksik olduğunu belirtirken, 9 öğretmen okulların alt yapı, fiziki şartlar, araç-gereç vb. olanaklarının çok yetersiz kaldığını ve bu nedenle de gerekli başarının elde edilemediğini belirtmişlerdir. Bir kısım öğretmen (7 öğretmen) öğretmenlerin gerekli eğitimi almadan uygulamaya geçildiğini, bu eğitimin alınmasından sonra uygulamalara geçilmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Bazı öğretmenlerimiz de (altışar öğretmen); öğrencilerin sosyo-ekonomik durumları ve çevre özelliklerine uygun etkinlikler uygulanırsa başarı sağlanabileceğini, zaman ve maddi açıdan çok sıkıntı yaşandığını ve ödevler öğrenci tarafından yapılmayıp, aile tarafından yapıldığı ya da hazır çıktılar getirildiğini, bunun da öğrencileri hazırcılığa sevk ettiğini belirtmişlerdir. Bazı öğretmenler (beşer öğretmen), sınıf mevcutları etkinlikler için kalabalık oluyor bu nedenle sınıf mevcutları düşürülmelidir, kırtasiyecilik arttı, bu değerlendirme çalışmaları çok fazla israfa neden oluyor şeklinde görüşlerini belirtmişlerdir. Bununla ilgili olarak öğretmen (20),; *"Program az mevcutlu sınıflara göredir. Kalabalık sınıflardan sonuç alınamıyor"* diyerek sınıfların kalabalık olması nedeniyle değerlendirme etkinliklerinin uygulanmasında sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Yine bazı öğretmenler (dörder öğretmen), değerlendirme formları azaltılırsa etkinliklerin daha rahat uygulanabileceğini ve kılavuz kitaplarıyla birlikte öğretmenlere CD'ler, görsel materyaller gönderilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. 3 öğretmen değerlendirme etkinlikleri için öğretim aktiviteleri dışında ekstra zaman verilmesi gerektiğini belirtirken ikişer öğretmen, sosyal bilgiler dersi için geziler çok önemli olduğu için geziler programda belirtilmeli ve zorunlu olmalı, gerekli olanakların da sağlanması gerektiğini, aileden gerekli ilgi ve destek alınamadığı için hem öğrenciler hem de öğretmenler olarak kendilerinin zorluklarla karşılaştıklarını ve sosyal bilgiler kitaplarının öğrenciler için bilgi verici, ilgi çekici ve seviyeye uygun hazırlanması

gerektiğini belirtmişlerdir. Ayrıca; öğretmenler değerlendirme etkinlikleri için gerekli özeni göstermiyorlar, sosyal bilgiler dersi ölçme ve değerlendirme etkinliklerini oldukça yeterli buluyorum, öğrenci seviyeleri değerlendirme etkinlikleri için yetersiz kalıyor, sosyal bilgiler kitapları fasiküller halinde gönderilmeli, öğrencinin yükü azaltılmalı, ödevlerle öğrencilere çok fazla yük bindiriliyor, öz değerlendirme ve akran değerlendirme çok gereksiz etkinliklerdir, sene başı ve sene sonu seminerler değerlendirme etkinliklerine ayrılmalıdır, sosyal bilgilerde kavramlar şema halinde, kitabı sonunda ve konular ana hatlarıyla toplu halde yer almalıdır, şeklinde birer öğretmen belirtmiştir. Bu noktalarla ilgili olarak öğretmen (19); *"Açıklayıcı bilgi olmadığı için, öğrenciler internet bilgilerine başvuruyorlar. O da öğrenciyi hazırcılığa yönlendiriyor. Çocuk çıktığı alıp okumadan "araştırdım." diye getiriyor. Sınıf mevcutları kalabalık ve fiziki koşullar yetersiz olduğu için çocuk bilgiyi hep başkalarından bekliyor. Performans görevleri ve proje ödevleri sınıf dışı etkinlik olduğu için büyüklere yönelik bir çalışma oluyor. Hem zaman hem maddi açıdan sıkıntı yaratıyor. Çocuğun olmayan bir emeği değerlendirmek bence yanlış bir uygulamadır. Gereksiz yere israf olduğu kanaatindeyim."* diyerek görüşünü belirtmiştir. Ayrıca öğretmen (37); *"Okulların alt yapıları yoksa, programdaki etkinlikler, kazanımlar, değerlendirmeler anlaşılamaz ve faydalı da olmaz. Bu konuda seminerlerin, hizmet içi eğitim kurslarının hatta üniversitelerin bile faydalı olacağını düşünüyorum. Bir takvim halinde bütün okul ve öğretmenlerin bilgilendirilmesi gerekir. Aksi taktirde eski kara düzen ders anlatımı ve değerlendirmeler yapılacaktır. Ayrıca okulların acilen çağın ve programın ön gördüğü donatılarla donanması ve idarecilerin de bu konuda kullandırıcı ve bunu sağlayıcı olması gerekir. Materyali olmayan ya da olup da kullanılmayan derslerde-okullarda kazanımları yapamayacağınız gibi değerlendirmeleri de amacına uygun yapamazsınız." d*iyerek eğitim ve seminerlerin uygulanmasının, okullardaki araç-gereç ve fiziki şartların önemini vurgulamıştır.

4.1.31. Sosyal Bilgiler Dersi Değerlendirme İle İlgili Öğrencilerin Diğer Görüşleri

Öğrencilere, sosyal bilgiler dersi ölçme ve değerlendirme ile ilgili başka bir görüşleri olup olmadığı sorulmuş ve alınan yanıtlar Tablo 4.30'da belirtilmiştir.

Tablo 4.30. Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersi Ölçme ve Değerlendirme İle İlgili Görüşlerine İlişkin Frekans Dağılım Tablosu

MADDELER	f
Kitap içinde bulmaca, şiir, öykü vb. eğlenceli etkinliklere daha çok yer verilmeli.	17
Sosyal bilgiler dersi, çalışma kitabındaki değerlendirmelerle zor ve sıkıcı geliyor.	16
Sosyal bilgiler kitabımızda bilgi (içerik) eksikliği var.	8
Okulumuzda internet, bilgisayar, araç-gereç ve materyal eksiklikleri çok fazla olduğu için verimli olamıyoruz.	4
Çok fazla ödev veriliyor, bu da bizi yoruyor.	3
Sosyal bilgilerde çok fazla etkinlik var.	2
Konular kısa ve öz olmalı ve gereksiz sorular çıkartılmalıdır.	2
Kitapta yer alan soruların dışında ekstra testler de verilirse daha başarılı oluruz.	1
Değerlendirme formları bizlerin konuları daha iyi anlamamızı sağlıyor.	1
Toplam	**54**

Tablo 4.30'da görüldüğü gibi öğrencilerin 17'si kitap içinde bulmaca, şiir, öykü vb. eğlenceli etkinliklere daha çok yer verilmesi gerektiğini, 16'sı da sosyal bilgiler dersinin zor ve sıkıcı bir ders olduğunu belirtmişlerdir. Bu konuda öğrenci (öğrenci 379); *"Sosyal bilgiler dersi çok sıkıcı ve zor bir ders. Lütfen daha eğlenceli ve kolay yapın. Ayrıca çok fazla ödev veriliyor."* şeklinde görüş belirtmiştir. Bununla ilgili olarak öğrenci (öğrenci 339); "*Sosyal bilgiler dersi daha iyi ve eğlenceli geçse, kitaplarda konu ile ilgili bulmaca ya da eğlenceli ve bilgi verici konular olursa daha iyi olur. Böylece daha iyi anlarız."* şeklinde görüşünü belirtmiştir. Öğrenci (öğrenci,360); *"Sosyal bilgiler çalışma kitabımızda bazı zor ve abartılı şeyler var. Biz bunları istemiyoruz."* diyerek düşüncesini belirtmiştir.

Öğrencilerin bir kısmı (6 öğrenci), Sosyal bilgiler kitabının içerik olarak eksik olduğunu (ders kitabında belirtilmeyen konulara yönelik çalışma kitabında sorular verildiğini), bir kısmı da (4 öğrenci) okullarındaki internet, bilgisayar, araç-gereç, materyal vb. eksikliklerden dolayı verimli olamadıklarını belirtmişlerdir. 3 öğrenci, kendilerine çok fazla ödev verildiğini ve bunun kendilerini yorduğunu; bir kısım öğrenciler de (ikişer öğrenci); sosyal bilgilerde çok fazla etkinlik olduğunu, konuların kısa, öz olmasını ve gereksiz soruların çıkartılmasını istediklerini belirtmişlerdir. Bu

noktada öğrenci (öğrenci 389); *"Bazen sosyal bilgiler dersinde çok ödev veriliyor."* Ayrıca, kitaptaki soruların dışında ekstra testler verilmesini, değerlendirme formlarının kendilerinin konuları daha iyi anlamalarını sağladığını, zorluklar içinde ders yaptıklarını (birer öğrenci) belirtmişlerdir.

4.2. Alternatif Ölçme-Değerlendirme Etkinliklerine Yönelik Öğretmen ve Öğrencilerle Yapılan Görüşmelerden Elde Edilen Bulgular

Burada öğretmen ve öğrencilerle yapılan görüşmeden elde edilen bilgiler sunulmuştur.

4.2.1. Öğretmenlerin Alternatif Ölçme-Değerlendirme Konusunda Eğitim Alıp Almadıkları, Eğitim Alan Öğretmenlerin Eğitimin Niteliği Hakkındaki Görüşleri ve Eğitim Almayan Öğretmenlerin Alternatif Ölçme-Değerlendirme Etkinliklerine Yönelik Bilgilenme Şekilleri

Yapılan görüşmelerde öğretmenlere, alternatif ölçme ve değerlendirme konusunda herhangi bir eğitim alıp almadıkları, eğitim alan öğretmenlerin aldıkları eğitimin niteliği hakkındaki görüşleri ve eğitim almayan öğretmenlerin de alternatif ölçme ve değerlendirme etkinliklerine yönelik bilgilenme şekilleri sorulmuş ve alınan yanıtlar Tablo 4.31'de sunulmuştur.

Tablo 4.31. Görüşme Yapılan Öğretmenlerin Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Etkinliklerine Yönelik Herhangi Bir Eğitim Alıp Almadıklarına, Eğitim Alan Öğretmenlerin Eğitimin Niteliğine İlişkin Görüşlerine ve Eğitim Alamayan Öğretmenlerin Kendilerini Bilgilendirme Şekillerine Yönelik Frekans Dağılım Tablosu

Alternatif ölçme ve değerlendirme etkinliklerine yönelik herhangi bir eğitim aldınız mı?			
	f		**f**
Evet	13	Hayır	7
Eğitimin Niteliği	**f**		
Kısmen Yeterli	1		
Yetersiz	11		
Çok Yetersiz	1		
Toplam	**13**		
Alternatif ölçme ve değerlendirme etkinliklerine yönelik bilgilenme şekilleri			
Eğitim Alanlar	**f**	**Eğitim Almayanlar**	**f**
Kılavuz kitaplarını inceleyerek	6	Arkadaşlara danışarak	5
Farklı kaynakları inceleyerek	4	Kılavuz kitaplarını inceleyerek	3
Yaparak yaşayarak	2	Farklı kaynakları inceleyerek	2
Arkadaşlara sorarak	2	Üniversite bilgilerimden yararlanarak	1
Kulaktan dolma bilgilerle	1		
Üniversite bilgilerimden yararlanarak	1		
Toplam	**16**		**11**

Tablo 4.31'de görüldüğü gibi; görüşme yapılan öğretmenlerin yarıdan fazlası (13 öğretmen) yeni programın değerlendirme etkinliklerine yönelik bir eğitim aldıklarını, bu öğretmenlerin çoğunluğu ise (7 öğretmen) programın tümüne yönelik tanıtım sırasında

alternatif ölçme ve değerlendirme etkinlikleri ile ilgili bazı bilgileri edindiklerini, doğrudan alternatif ölçme-değerlendirme etkinliklerine yönelik almadıklarını belirtmişlerdir. Eğitim alan öğretmenlerin büyük çoğunluğu (11öğretmen) bu eğitimin yetersiz olduğunu, sadece bir öğretmen kısmen yeterli olduğunu ve bir öğretmen de çok yetersiz olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmen (1) eğitimin kalitesiyle ilgili olarak şunları belirtmiştir. "*Bir hafta içinde bu kadar kapsamlı bir konuyu anlatmak yetersiz sonuçlar verdi. Eğitim veren kişiler de bu konu hakkında çok bilgili değillerdi*".

Eğitimin niteliğini yetersiz gören öğretmenler kendilerini geliştirmek için kılavuz kitaplarını incelediklerini (6 öğretmen), farklı kaynaklardan yararlandıklarını (4 öğretmen), yaparak ve yaşayarak bilgi edindiklerini (2 öğretmen), arkadaşlarıyla bilgi alış verişi yaptıklarını (2öğretmen), bir öğretmen kulaktan dolma bilgilerle uygulama yaptığını ve bir öğretmen de üniversite bilgilerinden yararlandığını belirtmişlerdir. Bununla ilgili olarak öğretmen (20), *"Arkadaşlarla birbirimize sorarak, kılavuz kitaplarını inceleyerek bilgilendik. Aslında kulaktan dolma bilgilerle bilgi edindik. Sen ne yaptın? Ben de onu yapayım gibi oldu."* belirterek nasıl bilgilendiğini ifade etmiştir.

Eğitim almayan öğretmenler kendilerini geliştirmek için arkadaşlarına danıştıklarını (5 öğretmen), kılavuz kitaplarını incelediklerini (3 öğretmen), farklı kaynaklardan bilgi edindiklerini (2 öğretmen) ve üniversite bilgilerinden yararlandıklarını (1 öğretmen) belirtmişlerdir. Bununla ilgili olarak öğretmen (16); *"Sınıf öğretmenliği okurken aklımdan kalanlardan yararlandım. Sosyal bilgiler kılavuz kitabından ve yüksek lisans yapan arkadaşlarımdan bilgi edinerek kendimi geliştirmeye çalıştım."* diyerek nasıl bilgilendiğini belirtmiştir.

4.2.2. Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Etkinliklerinin Öğrenciler Üzerindeki Etkilerine Yönelik Öğretmen Görüşleri

Araştırmaya katılan öğretmenlere sorulan, alternatif ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin öğrencilerin gelişimi, başarıları ve davranışları üzerindeki olumlu ve olumsuz etkilerine yönelik soruya alınan yanıtlar tablo 4.32'de verilmiştir.

Tablo 4.32. Sosyal Bilgiler Dersi Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Etkinliklerinin Öğrenciler Üzerindeki Olumlu ve Olumsuz Etkilere İlişkin Frekans Dağılım Tablosu

Alternatif ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin öğrencilerinizin gelişimi, başarıları ve davranışları üzerindeki olumlu ve olumsuz etkileri nelerdir?			
Olumlu Etkileri	**f**	**Olumsuz Etkileri**	**f**
Öğrencileri araştırmaya yönlendirdi.	11	Öğrencileri hazırcılığa yönlendirdi.	9
Bilgiyi bulma yollarını öğrendiler.	7	Sorumsuz davranışlar edindiler.	4
Başarı düzeyleri arttı.	6	Niteliksiz ödevlerin gelmesine neden oldu.	2
Özgüvenleri gelişti.	5	Araştırmadan kaçmalarına neden oldu.	2
Yaratıcılıkları gelişti.	5	Bıkkınlık oluşmasına neden oldu.	2
Araştırma becerisi kazandılar.	4	Bilgiyi kazanmalarını engelledi.	2
Olumsuz davranışları düzeldi.	4	Yaşamla mücadeleyi öğrenemediler.	1
Öğrencileri çalışmaya sevk etti.	4	Yaratıcılıklarını geliştirmedi.	1
Bilgisayar kullanmayı öğrendiler.	3	İçlerine kapanmalarına neden oldu.	1
İşbirliği içinde çalışmalarını sağladı.	3	Ekonomik yönden olumsuz etkiledi.	1
Farkındalık duygusu kazandılar.	3	Zaman yetersizliği yaşadılar.	1
Sunu yapma becerileri gelişti.	2	Ailelerinin aciz kalmasına neden oldu.	1
Nitelikli ödevler hazırlamayı öğrendiler.	2	Kitap okuma alışkanlığı edinemediler.	1
Dersi zevk alarak işlemelerini ağladı.	2	Tekrar etme becerisi edinemediler.	1
Bilgilerini kullanmayı öğrendiler.	2	Basamakları bilgiye dönüştüremediler.	1
Derse hazırlıklı gelmelerini sağladı.	2	Öğrencileri aşırı oyuna yönlendirdi.	1
Sorumluluk alma bilinçleri gelişti.	2		
Güncel olayları takip etmeyi öğrendiler.	1		
Yazarak öğrenmelerini sağladı.	1		

Tablo 4.32.(Devamı)

Olumlu Etkileri	**f**	**Olumsuz Etkileri**	**f**
Konuşma becerileri gelişti.	1		
Resimleri yorumlama becerileri gelişti.	1		
Ezbercilikten kurtuldular.	1		
Öğrencilerin sosyalleşmelerini sağladı.	1		
Aile ilişkilerini geliştirdi.	1		
Objektif değerlendirmeyi öğrendiler.	1		
Toplam	**75**		**31**

Tablo 4.32'de görüldüğü gibi, görüşme yapılan öğretmenlerin çoğu olumlu olarak (11 öğretmen) alternatif ölçme ve değerlendirme etkinlikler ile öğrencilerin araştırmaya yönlendiğini ifade ederken, bazıları (7 öğretmen) bilgiyi bulma yollarını öğrendiklerini belirtmişlerdir. 6 öğretmen alternatif ölçme-değerlendirme etkinlikleriyle birlikte öğrencilerinin başarı düzeylerinin arttığını, beşer öğretmen yaratıcılıklarının ve özgüvenlerinin geliştiğini, dörder öğretmen de araştırma becerisi kazandıklarını, öğrencileri çalışmaya sevk ettiğini ve olumsuz davranışların düzeldiğini belirtirken, sunu yapma ve sorumluluk alma becerilerinin geliştiğini, öğrencilerin dersi zevk alarak işlemelerini ve derse hazırlıklı gelmelerini sağladığını, nitelikli ödevler hazırlamayı ve bilgilerini günlük yaşamda kullanmayı öğrendiklerini de ikişer öğretmen ifade etmişlerdir. Yine öğrencilerin güncel olayları takip etmeleri, objektif olarak değerlendirme yapmayı öğrendiklerini, yazarak öğrenmelerini, sosyalleşmelerini sağladığını, öğrencilerin konuşma, yorumlama becerilerinin geliştiğini ve ezbercilikten kurtulduklarını birer öğretmen belirtmiştir. Bununla ilgili olarak öğretmen (20); *"Öğrencileri araştırmaya yönlendirdi. Hem öğrenciyi hem de aileyi çalıştırdı. Çocuklar aileleriyle daha iyi etkileşim içine girdiler. Arkadaşlarıyla gruplar halinde çalışma yapmalarını sağladı. Ek kaynaklar bulmalarına ve bunlardan yararlanmalarına vesile oldu. Çocuklarda özgüven duygusu oluşturdu."* şeklinde bir görüş belirtmiştir. Ayrıca öğretmen (6), *"Olumlu yönü çok oldu. Öğrenciler araştırma yönünü öğrendiler. Çok güzel ödevler getirdiler. Hiç ummadığım çocuklardan bile çok güzel ödevler geldi.*

Ben olumsuzluk çok fazla görmedim." diyerek alternatif ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin öğrenciler üzerindeki olumlu etkisiyle ilgili görüşünü belirtmiştir.

Tablo 4.32'den anlaşılacağı gibi, alternatif ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin öğrenciler üzerindeki olumsuz etkilerine yönelik olarak yarıdan az bir kısım öğretmen (9 öğretmen) öğrencileri hazırcılığa alıştırdığını belirtirken, bir kısım öğretmen (4 öğretmen) öğrencilerin sorumsuz davranışlar edindiklerini ifade etmişlerdir. Yine bazı öğretmenler (ikişer öğretmen) öğrencilerin niteliksiz ödevler getirmelerine, araştırma yapmaktan kaçmalarına ve bıkkınlık oluşmasına neden olduğunu belirtirken; yaşamla mücadele etmeyi öğrenemediklerini, yaratıcılıklarının gelişmediğini, ekonomik yönden olumsuz etkilendiklerini, ödevlerini yaparken zaman yetersizliği yaşadıklarını, kitap okuma alışkanlığı ve tekrar etme becerisi edinemediklerini, işlem basamaklarını bilgiye dönüştüremediklerini, öğrencileri aşırı oyuna yönlendirdiğini ve içine kapanmalarına neden olduğunu da birer öğretmen belirtmişlerdir. Alternatif ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin öğrenciler üzerindeki olumsuz etkilerine yönelik olarak öğretmen (8); *"Çok olumlu olduğunu söyleyemem, çünkü çocuklara bilgi aktarımı yok. Gözlem, hikayemsi, incele sonuç çıkar deniliyor, ama çocuk bu kadarını yapamıyor, bu işlem basamaklarını bilgiye dönüştüremiyor. Çocuklar hikayemsi olduğu için, yalnızca okuma açısından, severek okuyorlar, ama bilgi alamıyorlar. Eğitimli, ekonomisi iyi aileler ve tüm olanakları tam olan okullar için yararlı olabilir; fakat bizim buradaki şartlar ışığında hiç yararı olmuyor."* şeklinde görüşünü belirtmiştir. Bu konuyla ilgili olarak öğretmen (5) de; *"Çocuk ödevini hazırlamak için çok fazla zaman tüketiyor. Gece 12'lere kadar kalmak zorunda kalıyor. Bu etkinlikler gazetelerden kes, yapıştır şeklinde hazırcılık oldu. Çocuklar bıktılar ve aileler de aciz kaldılar."* diyerek görüşünü belirtmiştir.

4.2.3. Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Etkinliklerinin Etkilerine Yönelik Öğrenci Görüşleri

Öğrencilerimize sosyal bilgiler dersinde uygulanan alternatif ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin; gelişimleri, başarıları ve davranışları üzerindeki olumlu ve olumsuz etkilerinin neler olduğunu belirlemek için sorulan soruya alınan yanıtlar Tablo 4.33'te belirtilmiştir.

Tablo 4.33. Sosyal Bilgiler Dersi Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Etkinliklerinin Öğrencilerinin Gelişimi, Başarıları ve Davranışları Üzerindeki Olumlu ve Olumsuz Etkilerine Yönelik Frekans Dağılım Tablosu

Sosyal Bilgiler dersinde uygulanan alternatif ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin siz öğrencilerin gelişimleriniz, başarılarınız ve davranışlarınız üzerindeki olumlu ve olumsuz etkileri nelerdir?			
Olumlu Etkileri	**f**	**Olumsuz Etkileri**	**f**
Başarımız arttı.	17	Notlarımızın düşmesine neden oldu.	4
Farklı ve yeni bilgiler edindik.	15	Arkadaşlarla sürtüşmelere neden odu.	4
Araştırma becerisi kazandık.	12	Hazırcılığa yönlendirdi.	1
Arkadaş ilişkilerimiz gelişti.	12	Sıkılmamıza neden oldu.	1
Özgüvenimiz gelişti.	6		
Öğretmenimizle ilişkilerimiz gelişti.	4		
Sorumluluk bilincimiz gelişti.	3		
Yaratıcılığımız arttı.	3		
Farkındalık bilinci kazandık.	3		
Yazımız güzelleşti.	3		
Farklı kaynaklardan faydalanmayı öğrendik.	3		
Konuşma becerimiz gelişti.	3		
Kendimizi geliştirme imkanımız oldu.	3		
Ödev yapmayı öğrendik.	2		
Bilgisayar kullanmayı öğrendik.	2		
Sınıf içi davranışlarımız düzeldi.	2		
Derse olan ilgimiz arttı.	2		
Kendimizi gösterme imkanımız oldu.	2		
Kendimizi ifade etmeyi öğrendik.	1		
Objektif olmayı öğrendik.	1		
Aktifleşmemizi sağladı.	1		
Çalışmamızı sağladı.	1		
Ödev yapma alışkanlığı edindik.	1		
Kitap okuma alışkanlığı edindik.	1		
Eleştiri yapmayı öğrendik.	1		
Toplam	**104**		**10**

Tablo 4.33'te görüldüğü gibi görüşme yapılan öğrencilerin büyük bir çoğunluğu (17 öğrenci), alternatif ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin olumlu etkilerine yönelik başarılarının arttığını; yarısından fazlası (15 öğrenci) farklı ve yeni bilgiler edindiklerini belirtmişlerdir. Öğrencilerin hemen hemen yarısı (12 öğrenci) araştırma becerisi kazandıklarını ve arkadaş ilişkilerinin geliştiğini belirtirlerken, bir kısım öğrenci (6 öğrenci) özgüvenlerinin geliştiğini ifade etmişlerdir. Bazı öğrenciler (4 öğrenci) öğretmenleriyle olan ilişkilerinin geliştiğini belirtirken; üçer öğrenci de sorumluluk bilinci geliştirdiklerini, yaratıcılıklarının arttığını, farkındalık bilinci kazandıklarını, yazılarının güzelleştiğini, farklı kaynaklardan yararlanmayı öğrendiklerini, konuşma becerilerinin geliştiğini ve kendilerini geliştirme imkanı bulduklarını ifade etmişlerdir. Ödev yapmayı ve bilgisayar kullanmayı öğrendiklerini, sınıf içi davranışlarının düzeldiğini, derse olan ilgilerinin arttığını ve kendilerini gösterme imkanı bulduklarını ikişer öğrenci ifade ederken; birer öğrenci de kendilerini ifade etmeyi ve objektif olmayı öğrendiklerini, aktifleşmelerini ve çalışmalarını sağladığını, ödev yapma alışkanlığı edindiklerini, kitap okuma alışkanlığı edindiklerini ve eleştiri yapmayı öğrendiklerini belirtmişlerdir.

Bununla ilgili olarak öğrenci (Öğrenci 6); *"Bizim notlarımızın yükselmesini sağladı. Başarımızı arttırdı. Araştırma becerimiz arttı. Araştırma ödevleriyle araştırarak bilmediğim şeyleri öğrendik. Sözlük, ansiklopedileri kullanıyorum. Eskiden kitap okumuyorduk, şimdi haftada 2 kitap okuyorum. Arkadaşlarımla sokakta hiç konuşmuyordum, onları tersliyordum, ama şimdi onlarla konuşuyorum. Eskiden fazla bir şey bilmiyordum, ama şimdi araştırarak arkadaşlarımla bilgilerimi paylaştım." diyerek görüşünü belirtmiştir. Başka bir öğrenci* (öğrenci 3) de "*Araştırmayı öğrendik, bilgisayar kullanmayı öğrendik. Özgüvenimiz arttı, derse katılmayan arkadaşımız derse katılmaya başladı. Farklı şeyler yapmaya başladık. Grup çalışmalarında görev ve sorumluluğunu yapmayanlar oldu. Bu da kavgalara ve çekişmelere neden oluyordu."* şeklinde görüşünü ifade etmiştir.

4.2.4. Öğretmen ve Öğrencilerin Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Etkinliklerinin Etkilerine Yönelik En Çok ve En Az Katıldıkları Noktalar

Öğretmen ve öğrencilerin alternatif ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin etkilerine ilişkin en çok ve en az katıldıkları ilk beş maddeye ilişkin frekansları incelenerek Tablo 4.34'te sunulmuştur.

Tablo 4.34. Öğretmen ve Öğrencilerin Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Etkinliklerinin Etkilerine İlişkin En Çok ve En Az Katıldıkları İlk Beş Noktaya İlişkin Frekans Dağılımları

En Çok Belirtilen Görüşler			
Öğretmen Görüşleri	**f**	**Öğrenci Görüşleri**	**f**
Öğrencileri araştırmaya yönlendirdi.	11	Başarımız arttı.	17
Öğrencileri hazırcılığa yönlendirdi.	9	Farklı ve yeni bilgiler edindik.	15
Bilgiyi bulma yollarını öğrendiler.	7	Araştırma becerisi kazandık.	12
Başarı düzeyleri arttı.	6	Arkadaş ilişkilerimiz gelişti.	12
Özgüvenleri gelişti.	5	Özgüvenimiz gelişti.	6
Toplam	**38**		**62**
En Az Belirtilen Görüşler			
Öğretmen Görüşleri	**f**	**Öğrenci Görüşleri**	**f**
Öğrencilerin sosyalleşmelerini sağladı.	1	Aktifleşmemizi sağladı.	1
Aile ilişkilerini geliştirdi.	1	Çalışmamızı sağladı.	1
Objektif değerlendirmeyi öğrendiler.	1	Ödev yapma alışkanlığı edindik.	1
Basamakları bilgiye dönüştüremediler.	1	Kitap okuma alışkanlığı edindik.	1
Öğrencileri aşırı oyuna yönlendirdi.	1	Eleştiri yapmayı öğrendik.	1
Toplam	**5**		**5**

Tablo 4.34'te görüldüğü gibi öğretmenler en çok; öğrencileri araştırmaya yönlendirdi (11 öğretmen), öğrencileri hazırcılığa yönlendirdi (9 öğretmen), bilgiyi bulma yollarını öğrendiler (7 öğretmen), başarı düzeyleri arttı (6 öğretmen) ve özgüvenleri gelişti (5 öğretmen) görüşlerine katılmıştır. Öğrenciler ise; başarımız arttı (17 öğrenci), farklı ve yeni bilgiler edindik (15 öğrenci), araştırma becerisi kazandık

(112 öğrenci), arkadaş ilişkilerimiz gelişti (12 öğrenci) ve özgüvenimiz gelişti (6 öğrenci) görüşlerine katılmışlarıdır. Tablo 4.34'teki verilerden anlaşılacağı gibi öğretmen ve öğrenciler alternatif ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin en çok olumlu etkilerine katılmışlarıdır. Ancak öğretmenlerimizden bazısı öğrencileri hazırcılığa yönlendirdiğini belirterek olumsuz etkisine katıldıklarını belirtmişlerdir.

4.2.5. Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Dersinde Kullandıkları Ölçme ve Değerlendirme Etkinliklerine İlişkin Görüşleri

Sosyal bilgiler dersinde öğretmenlerin, öğrencilerinin yaptıkları çalışmaları ölçmek için kullandıkları ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin neler olduğunu anlamak için sorulan "Sosyal bilgiler dersinde öğrencilerinizin yaptıkları çalışmaları ve gelişimlerini ölçmek için kullandığınız değerlendirme etkinlikleri nelerdir?" sorusuna Tablo 4.35'te belirtilen şekillerde yanıtlar alınmıştır.

Tablo 4.35. Sosyal Bilgiler Dersinde Öğrencilerin Yaptığı Çalışmaları Ölçmek İçin Kullanılan Ölçme ve Değerlendirme Etkinliklerine Yönelik Frekans Dağılım Tablosu

Sosyal bilgiler dersinde öğrencilerinizin yaptığı çalışmaları ve gelişimlerini ölçmek için kullandığınız ölçme ve değerlendirme etkinlikleri hangileridir?	
Kullanılan Ölçme ve Değerlendirme Etkinlikleri	**f**
Proje	19
Performans görevi	18
Öz değerlendirme	15
Çoktan Seçmeli Sorular	14
Klasik sorular	14
Boşluk doldurma	14
Eşleştirmeli sorular	12
Doğru-Yanlış	12
Akran değerlendirme	12
Grup değerlendirme	12
Görüşme	12
Gösteri	8

Tablo 4.35 (Devamı)

Kullanılan Ölçme ve Değerlendirme Etkinlikleri	**f**
Gözlem	8
Sözlü sunum	7
Ünite ve konu sonu değerlendirmeleri	3
Kavram haritaları	3
Sınıf içi performans	3
Araştırma ödevleri	2
Kısa cevaplı sorular	2
Drama	2
Ürün dosyası (portfolio)	2
Veli görüşmeleri	1
Çalışma kağıtları	1
Tartışma	1
Uzun cevaplı sorular	1
Beyin fırtınası	1
Sözlü	1
Gezi	1
Toplam	**201**

Tablo 4.35'te görüldüğü gibi öğretmenlerin hemen hemen hepsi (19 öğretmen) öğrencilerin yaptıkları çalışmaları ve gelişimlerini ölçmek için projeyi, büyük bir çoğunluğu (18 öğretmen) performans görevini kullandıklarını belirtirken; yarısından fazlası (15 öğretmen) öz değerlendirmeyi, on dörder öğretmen klasik (yorum) sorularını, çoktan seçmeli ve boşluk doldurma sorularını kullandıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin yarısından az fazlası (on ikişer öğretmen) eşleştirme, doğru-yanlış sorularını, akran ve grup değerlendirmeyi ve görüşme etkinliğini kullandıklarını belirtirken; yarısından az bir kısmı da (8 öğretmen) gösteri ve gözlem etkinliklerini kullandıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin yarıdan azı (7 öğretmen) sözlü sunu değerlendirmelerini; üçer öğretmen ünite-konu sonu değerlendirmelerini, kavram haritalarını ve sınıf içi performans değerlendirmelerini kullandıklarını; ikişer öğretmen de araştırma ödevleri, kısa cevaplı sorular, drama, veli görüşmeleri ve ürün dosyası kullandıklarını belirtmişlerdir. Çalışma kağıtları, tartışma, uzun cevaplı sorular, beyin

fırtınası, sözlü ve geziyi kullandıklarını birer öğretmen ifade etmişlerdir. Öğretmen (öğretmen 18); *"Konu sonu değerlendirmeleri, proje ödevleri, performans görevleri, ünite soruları, öz-değerlendirme, akran değerlendirme, veli görüşmeleri, grup çalışmaları, görüşme, sunu, gözlem, yazılı ama yorum sorusunu daha çok soruyorum, çoktan seçmeli, boşluk doldurmalı, doğru-yanlış, eşleştirmeli tekniklerini kullanıyorum" d*iyerek kullandığı ölçme ve değerlendirme yöntemlerini belirtmiştir.

4.2.6. Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Dersinde Kullandıkları Ölçme ve Değerlendirme Etkinliklerine Yönelik Öğrenci Görüşleri

Öğretmenlerin sosyal bilgiler dersinde uyguladıkları değerlendirme etkinliklerini ortaya çıkarmak için öğrencilere sorulan sorudan alınan yanıtlar Tablo 4.36'da belirtilmiştir.

Tablo 4.36. Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Dersinde Kullandıkları Ölçme ve Değerlendirme Etkinliklerine İlişkin Frekans Dağılım Tablosu

Öğretmeniniz, Sosyal Bilgiler dersinde hangi ölçme ve değerlendirme etkinliklerini kullanıyor?	
Kullanılan Ölçme ve Değerlendirme Etkinlikleri	**f**
Proje	21
Performans görevi	21
Öz değerlendirme	20
Akran değerlendirme	17
Grup değerlendirmesi	17
Eşleştirmeli sorular	16
Çoktan Seçmeli sorular	15
Boşluk doldurma soruları	15
Doğru-Yanlış soruları	15
Görüşme	10
Klasik (yorum) sorular	10
Gösteri	8
Gözlem	6
Sözlü sunu	5
Ürün dosyası (protfolio)	2

Tablo 4.36 (Devamı)

Kullanılan Ölçme ve Değerlendirme Etkinlikleri	**f**
Kavram haritaları	2
Ünite-konu sonu değerlendirmeleri	1
Kontrol listesi	1
Araştırma ödevleri	1
Tartışma	1
Sınıf içi performans	1
Soru-cevap	1
Toplam	**216**

Tablo 4.36'da görüldüğü gibi görüşme yapılan öğrencilerin tamamı (21 öğrenci) öğretmenlerinin proje ve performans görevlerini uyguladıklarını belirtirken; tamamına yakını (20 öğrenci) öz değerlendirme etkinliğini uyguladıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin yarısından fazlası (17 öğrenci) öğretmenlerinin akran değerlendirme ve grup değerlendirme etkinliklerini uyguladıklarını, 16 öğrenci eşleştirmeli sorular sorduklarını, on beşer öğrenci çoktan seçmeli ve boşluk doldurma soruları sorduklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin hemen hemen yarısı (onar öğrenci) öğretmenlerinin görüşme tekniğini ve klasik(yorum) soruları sorduklarını belirtirken; 8 öğrenci gösteri, 6 öğrenci gözlem yaptırdıklarını ve 5 öğrenci de sözlü sunu yaptırdıklarını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin çok azı (ikişer öğrenci) öğretmenlerinin ürün dosyası ve kavram haritaları kullandırdıklarını belirtirken; birer öğrenci de ünite-konu sonu değerlendirmeleri, kontrol listesi, araştırma ödevleri, tartışma, sınıf içi performans ve soru-cevap yaptırdıklarını ifade etmişlerdir.

Bununla ilgili olarak öğrenci (15); *"Kendi hazırladığı soruları, kitaptaki soruları cevaplıyoruz. Proje, performans ödevi veriyor ve bunları biz kendimiz seçiyoruz. Öz değerlendirme, akran değerlendirme, grup değerlendirmesi yapıyoruz. Yazılılarda çoktan seçmeli, boşluk doldurmalı, doğru-yanlış, eşleştirmeli sorular soruyor."* diyerek görüşünü belirtmiştir.

4.2.7. Sosyal Bilgiler Dersinde Kullanılan Ölçme ve Değerlendirme Etkinliklerine Yönelik Öğretmen ve Öğrencilerin En Çok ve En Az Katıldıkları Görüşler

Öğretmen ve öğrencilerin görüşlerine yönelik olarak öğretmenlerin sosyal bilgiler dersinde kullandıkları ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin ilk beş maddesi incelenerek analiz edilmiş ve Tablo 4.37'de sunulmuştur.

Tablo 4.37. Öğretmen ve Öğrenci Görüşüne Göre Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Dersinde En Çok ve En Az Kullandıkları Ölçme ve Değerlendirme Etkinliklerine İlişkin İlk Beş Maddenin Frekans Dağılım Tablosu

En Çok Kullanılan Değerlendirme Etkinlikleri			
Öğretmen Görüşleri	**F**	**Öğrenci Görüşleri**	**F**
Proje	19	Proje	21
Performans görevi	18	Performans görevi	21
Öz değerlendirme	15	Öz değerlendirme	20
Çoktan Seçmeli Sorular	14	Akran değerlendirme	17
Klasik sorular	14	Grup değerlendirmesi	17
Toplam	**80**		**96**
En Az Kullanılan Değerlendirme Etkinlikleri			
Öğretmen Görüşleri	**F**	**Öğrenci Görüşleri**	**F**
Tartışma	1	Ünite-konu sonu değerlendirmeleri	1
Uzun cevaplı sorular	1	Kontrol listesi	1
Beyin fırtınası	1	Araştırma ödevleri	1
Sözlü	1	Tartışma	1
Gezi	1	Sınıf içi performans	1
Toplam	**5**		**5**

Tablo 4.37'de görüldüğü gibi öğretmen görüşlerine göre öğretmenlerin en çok kullandıkları ölçme ve değerlendirme yöntemleri; proje (19 öğretmen), performans görevi (128 öğretmen), öz değerlendirme (15 öğretmen), çoktan seçmeli sorular (14 öğretmen) ve klasik sorular (14 öğretmen)'dır. Öğrenci görüşüne göre ise öğretmenler en

çok; proje (21 öğrenci), performans ödevi (21 öğrenci), öz-değerlendirme (20 öğrenci), akran değerlendirme (17 öğrenci) ve grup değerlendirme (17 öğrenci) yöntemlerini kullanmaktadırlar. Bu verilere göre öğretmen ve öğrencilerin görüşleri arasında tutarlılık vardır. Gerek öğretmen görüşüne göre gerekse öğretmen görüşüne göre öğretmenler en çok proje ve performans görevlerini kullanmaktadırlar.

Tablo 4.37'de de belirtildiği gibi öğretmenler (1'er öğretmen) en az; tartışma, uzun cevaplı sorular, beyin fırtınası, sözlü ve gezi yöntemlerini kullandıklarını; öğrenciler (1'er öğrenci) ise öğretmenlerinin en az; ünite-konu sonu değerlendirmesi, kontrol listesi, araştırma ödevleri, tartışma ve sınıf içi performans görevlerini kullandıklarını belirtmişlerdir.

4.2.8. Sosyal Bilgiler Dersinde Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Etkinlikleri Uygulanırken Karşılaşılan Güçlükler ve Bu Güçlükleri Gidermek İçin Yapılan Uygulamalara İlişkin Öğretmen Görüşleri

Sosyal bilgiler dersinde ölçme ve değerlendirmeye ilişkin karşılaşılan sorunların neler olduğu ve bu sorunları gidermek için öğretmenlerin hangi uygulamaları yaptıklarını belirlemek için sorulan soruya alınan yanıtlar Tablo 4.38'de verilmiştir.

Tablo 4.38. Sosyal Bilgiler Dersinde Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Etkinlikleri Uygulanırken Karşılaşılan Sorun Ya da Güçlükler ve Bu Güçlükleri Gidermek İçin Yapılan Uygulamalara İlişkin Öğretmen Görüşlerine Yönelik Frekans Dağılım Tablosu

Sosyal Bilgiler dersinde alternatif ölçme ve değerlendirme etkinliklerini uygularken karşılaştığınız sorun ya da güçlükler nelerdir?	
Karşılaşılan Güçlükler	**f**
Aileler bilgisiz ve bilinçsizler.	16
Okul bilgisayarından öğrenciler yararlanamıyorlar.	13
Okul ders araç-gereç ve materyal gibi olanaklar yetersiz kalıyor.	13
Okuldaki internetten öğrenciler yararlanamıyorlar.	13
Sınıf dolabı yetersiz kalıyor.	12
Öğrencilerdeki anlama ve algılama yetersizliği nedeniyle etkinliklerde başarısız oluyoruz.	11

Tablo 4.38 (Devamı)

Karşılaşılan Güçlükler	**f**
Öğrenciler öz ve akran değerlendirmede objektif olamıyorlar.	11
Öğrenciler öz ve akran değerlendirmede objektif olamıyorlar.	11
Mevcudumuz kalabalık olduğu için değerlendirme etkinliklerini uygulamada zorlanıyorum.	11
Grup çalışmalarında görev ve sorumluluklarını yerine getirmiyorlar.	10
Öğrenciler kütüphaneden yararlanamıyorlar.	10
Ödevleri hazır çıktı olarak ya da kopya edip de getiriyorlar.	8
Öğrenciler grup çalışmaları için toplanamıyorlar.	7
Kırtasiyecilik yükümüz arttı.	7
Fotokopi ücretleri sorun oluyor.	7
Öğrenci için masraflı oluyor.	6
Ders saatleri değerlendirme etkinlikleri için yetersiz kalıyor.	6
İnternet kaffe ortamları öğrenci davranışlarını olumsuz etkiliyor.	6
Okul fotokopisi yetersiz kalıyor.	6
Öğrenciler kaynak bulmada sorun yaşadılar.	5
Grup ve akran değerlendirme çalışmaları öğrenciler arasında çekişmelere neden oldu.	5
Sosyal çevre zayıf olduğu için nitelikli ödevler gelmiyor.	3
Gezilerin yapılamaması etkinliklerimizi ve öğrenmeyi olumsuz etkiledi.	3
Projeksiyondan yararlanamıyoruz.	3
Okulda projeksiyon yok.	3
Okulda fotokopi yok.	3
Alt yapı oluşturulmadan uygulandığı için verimli olunamıyor.	3
Okulda internet yok.	2
Bilgisayar sınıfımız yok.	2
Okulda kütüphane yok.	2
Öğrenciler araştırma ödevlerini ciddiye almıyorlar.	2
Ödevler zamanında gelmiyor ya da yapılmıyor.	2
Ödevler öğrenciye zor geliyor.	2
Değerlendirme etkinlikleri çok olduğu için çocuk yoruluyor.	1
Sınıfımızın büyüklüğü yetersiz kalıyor.	1

Tablo 4.38 (Devamı)

Karşılaşılan Güçlükler	**f**
Okul idaresi ilgisiz kalıyor.	1
Çok fazla kağıt israfı oluyor.	1
Görüşme ödevlerinde yetkili kişiler öğrencilere yardımcı olmadılar.	1
Toplam	**240**
Sorunları Gidermek İçin Yapılan Uygulamalar	**f**
Değerlendirme etkinliklerinin bazılarını uygulamıyorum.	5
Ailelerle görüşüyorum.	4
Araç-gereç ve kaynakları kendim temin ediyorum.	4
Hazır çıktı ödevleri kabul etmiyorum.	4
Öğrencilerle özel ilgilenip, onlara rehberlik yapıyorum.	4
Grup çalışmalarında üye değişikliği yapıyorum.	3
Model oluyorum.	3
Seviyelerine uygun etkinlikler hazırlıyor ve uyguluyorum.	3
Fotokopi ücretlerinin kendim karşılıyorum.	2
İnternet kaffelere aileleriyle gitmelerinin öneriyorum.	2
Ödevleri kontrol edip geri veriyorum.	2
Grup ödevlerini bireysel yaptırıyorum.	2
İlgi çekecek farklı yöntemler uyguluyorum.	2
Boş zamanlarda grup çalışmalarına yönlendiriyorum.	2
Pratik uygulamalar yaparak zaman yaratmaya çalışıyorum.	1
Akran değerlendirme etkinliğini isim vermeden uygulatıyorum.	1
Zor konular için grup çalışmalarında görev paylaşımı yapıyorum.	1
Diğer derslerle ilişkilendirmeler yapıyorum.	1
Ödev yapmayanları uyarıyor, yapanları örnek gösteriyorum.	1
Sürekli kitap okutturuyorum.	1
Sürekli araştırma ödevleri veriyorum.	1
Yazılılara ağırlık veriyorum.	1
Grup ödevlerinin sınıfta yaptırıyorum.	1
Alternatif değerlendirme etkinliklerini uygulamıyorum.	1

Tablo 4.38 (Devamı)

Sorunları Gidermek İçin Yapılan Uygulamalar	**f**
Arkadaşlarla iletişime girip çözüm üretmeye çalışıyorum.	1
Aile-çocuk-öğretmen ilişkisi kuruyorum.	1
Öz değerlendirme formunu dağıtıp karşılaştırma yaptırıyorum.	1
Sorunlar için hiçbir şey yapmadan dersimi anlatıyorum	1
Toplam	**56**

Tablo 4.38'de görüldüğü gibi, görüşme yapılan öğretmenlerin büyük bir kısmı (16 öğretmen) alternatif ölçme ve değerlendirme çalışmalarını uygularken ailelerin bilgisiz ve bilinçsiz kaldığını, on üçer öğretmen okul bilgisayarları ve internetinden öğrencilerin yararlanamadıklarını ve okulun araç-gereç, materyal ve diğer olanaklar açısından yetersiz olduğunu belirtmişlerdir. Yine öğretmenlerin yarıdan fazlası (12 öğretmen) sınıf dolabının ölçme ve değerlendirme evrak ve dosyaları için yetersiz kaldığını belirtirken, on birer öğretmen de öğrencilerin anlama ve algılamada yetersiz oldukları için değerlendirme etkinliklerinde başarısız olduklarını, öz ve akran değerlendirme etkinliklerinde objektif olamadıklarını ve sınıf mevcudunun kalabalık olması nedeniyle ölçme ve değerlendirme etkinliklerini uygulamada zorlandıklarını belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin yarısı (onar öğretmen) öğrencilerin grup çalışmalarında görev sorumluluklarını yerine getirmediklerini ve öğrencilerin okul kütüphanesinden yararlanamadıklarını ifade ederken, bir kısım öğretmen (8 öğretmen) öğrencilerin ödevleri hazır çıktı olarak ya da kopya ederek getirdiklerini belirtmişlerdir. Öğrencilerin grup çalışmaları için dışarıda toplanamadıklarını, kırtasiyecilik yükünün arttığını ve fotokopi ücretlerinin çocuklar açısından sorun olduğunu yedişer öğretmen belirtirken; altışar öğretmen de ders saatlerinin değerlendirme etkinlikleri için yetersiz kaldığını, bazı değerlendirme çalışmalarının öğrenciler için masraflı olduğunu, internet kaffe ortamlarının öğrenci davranışlarının olumsuz etkilediğini ve okul fotokopisinin yetersiz kaldığını belirtmişlerdir. Yine bir kısım öğretmen (üçer öğretmen) sosyal çevrenin zayıf olması nedeniyle nitelikli ödevlerin gelmediğini, gezilerin yapılmamasının etkinlikleri ve öğrenmeyi olumsuz etkilediğini, okuldaki projeksiyondan yararlanamadıklarını ya da okulda projeksiyon ve fotokopi aletinin olmadığını, alt yapı oluşturulmadan uygulamaya geçildiği için verimli olamadıklarını ifade ederken; okulda bilgisayar

sınıfının, internetin ve kütüphanenin olmadığını, öğrencilerin araştırma ödevlerinin ciddiye almadıklarını, ödevlerin zamanında gelmediğini ya da hiç yapılmadığını ve ödevlerin öğrencilere zor geldiğini ikişer öğretmen belirtmişlerdir. Birer öğretmen de değerlendirme etkinliklerinin çokluğu nedeniyle öğrencilerin yorulduklarını, sınıf büyüklüğünün değerlendirme etkinlikleri için yetersiz kaldığını, çok fazla kağıt israfı oluştuğunu, okul idaresinin ilgisiz kaldığını ve bazı görüşme ödevlerinde ilgili kişilerin öğrencilere yardımcı olmadıklarını belirtmişlerdir. Bu konu ile ilgili olarak öğretmen (1), *"Veliler gerektiği kadar ilgilenmiyorlar. Okul kütüphanesi yeterli düzeyde çalıştırılmıyor, öğrenciler bilgisayardan yararlanamıyorlar."* diyerek görüşünü belirtirken, öğretmen (8) de *"Veliler gerektiği kadar ilgilenmiyorlar, öğrencilerimiz okul kütüphanesinden yararlanamıyorlar, okulumuzda bilgisayarımız yok. Çok iyi çalışan ve imkanları olan öğrenciler iyi bir gelişme gösterirken bu imkanları olmayanlar geride kalıyor."* şeklinde görüşünü belirtmiştir. Yine bu konuda öğretmen (20), *"Öz değerlendirmede çocuk objektif olmuyor, her şeye iyi diyor. Grup değerlendirmesinde toplanma sorunu var ve okulumuz olanaklar açısından yetersiz kalıyor."* diyerek görüşünü belirtmiştir.

Sorunları gidermek için öğretmenlerin bir kısmı (5 öğretmen) bu değerlendirme etkinliklerinin bazılarını uygulamadıklarını belirtirken; ailelerle görüştüklerini, araç-gereç ve kaynakları kendilerinin temin ettiklerini, hazır çıktı ödevlerini kabul etmediklerini ve öğrencilerle özel ilgilenip onlara rehberlik ettiklerini dörder öğretmen belirtmişlerdir. Yine bir kısım öğretmenler (üçer öğretmen) grup çalışmalarında üye değişikliği yaptıklarını, model olmaya çalıştıklarını, öğrenci seviyelerine uygun etkinlikler hazırlayıp uyguladıklarını ifade ederken, bazı öğretmenler de (ikişer öğretmen) fotokopi ücretlerini kendileri karşıladıklarını, internet kafelere aileleriyle birlikte gitmelerini önerdiklerini, ödevleri kontrol edip geri verdiklerini, grup ödevlerini bireysel yaptırdıklarını, öğrenci ilgisini çekecek farklı yöntemler uyguladıklarını ve boş zamanlarda öğrencileri grup çalışmalarına yönlendirdiklerini belirtmişlerdir. Birer öğretmen de pratik uygulamalar yaparak zaman yaratmaya çalıştıklarını, akran değerlendirme etkinliğini isim vermeden uyguladıklarını, zor konular için grup çalışmalarında görev paylaşımı yaptıklarını, diğer derslerle ilişkilendirme yaptıklarını, ödev yapmayanları uyarıp yapanları örnek gösterdiklerini, sürekli kitap okuttuklarını, araştırma ödevleri verdiklerini, yazılılara daha çok ağırlık verdiklerini, grup ödevlerini sınıfta yaptırdıklarını, alternatif değerlendirme etkinliklerini uygulamadıklarını,

arkadaşlarıyla iletişime girip çözüm bulmaya ve aile-çocuk-öğretmen ilişkisini kurmaya çalıştıklarını, öz değerlendirme formunu dağıtıp karşılaştırma yaptırdıklarını ve sorunlar için hiçbir şey yapmadan dersine geçtiklerini belirtmişlerdir. Bu noktada öğretmen (2), *"Grup çalışmaları için okulda teneffüsleri kullanıyorum ya da evi yakın olanları birleştiriyorum. Alternatif değerlendirme etkinliklerini yapmıyorum, çünkü zaman yok. Evi yakın olmayanlara bireysel ödevler veriyorum. Sosyal çevreyi, aileyi ve ekonomilerini düzeltemediğim için bu alternatif değerlendirme etkinliklerini uygulamamaya çalışıyorum."* diyerek görüş belirtirken başka bir öğretmen (5) de *"Sorunlar için hiçbir şey yapmıyorum. Dersime giriyorum. Çünkü bunlarla da uğraşsak hiç ders yapamıyorum. Araç-gereçlerimi getiriyor ve dersimi yapıyorum."* diyerek görüşünü belirtmiştir. Yine bir öğretmen (7) *"Sınıf ortamındaki sorunlarla mücadele için öğretmen arkadaşlarla görüşüp çözümü bulmaya çalışıyorum."* diyerek görüş bildirirken, diğer bir öğretmen (19) de *"Grup çalışmaları için dışarıda toplanamadıklarında ailelerle görüşüyorum. Bunun cinsel yönden bir sakıncası olmadığını, kardeş olarak bakılmasını öneriyorum. Akran değerlendirmedeki objektif olmama sorunu için isim vermeden yaptırıyorum, aralarında problem olan çocukları karşı karşıya getirmiyorum."* şeklinde görüşünü belirtmiştir.

4.2.9. Sosyal Bilgiler Dersinde Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Etkinlikleri Uygulanırken Karşılaşılan Güçlükler ve Bu Güçlükleri Gidermek İçin Yapılan Uygulamalara İlişkin Öğrenci Görüşleri

Öğrencilere, öğretmenlerinin ve kendilerinin alternatif ölçme ve değerlendirme etkinlikleri uygulanırken karşılaştıkları sorunlar ya da güçlüklerin neler olduğu sorulduğunda, Tablo 4.39'da belirtilen yanıtlar alınmıştır.

Tablo 4.39. Sosyal Bilgiler Dersinde Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Etkinlikleri Uygulanırken Karşılaşılan Güçlükler ve Bu Güçlükleri Gidermek İçin Öğretmenin Yaptığı Uygulamalara İlişkin Öğrenci Görüşlerine Yönelik Frekans Dağılım Tablosu

Sosyal bilgiler dersinde alternatif ölçme ve değerlendirme etkinlikleri uygulanırken öğretmeninizin ya da sizlerin karşılaştığı sorun ya da güçlükler nelerdir?	
Karşılaşılan Güçlükler	**F**
Arkadaşlar arası kırgınlık ve kıskançlıklar oluşuyor.	10
Grup çalışmalarında görev ve sorumluluklar yerine getirilmiyor.	8
Grup ödevleri için toplanamıyoruz.	7
Araştırma ödevlerinde bilgiye ulaşamıyoruz.	6
Okul bilgisayarlarından yararlanamıyoruz.	5
Öz ve akran değerlendirmede objektif olamıyoruz.	4
Kütüphane kaynakları yetersiz kalıyor.	4
Ödevleri yapmada zorlanıyoruz.	4
Okul internetinden yararlanamıyoruz.	3
Okul kütüphanesinden yararlanamıyoruz.	2
Okulumuzda bilgisayar sınıfı yok.	2
Okulda internet yok.	2
İnternetten nasıl yararlanacağımızı bilmiyoruz.	2
Fotokopide sorun yaşıyoruz.	1
Bazı değerlendirme etkinliklerini anlayamıyoruz.	1
Okul ders araç-gereçleri yetersiz ya da yok.	1
Çok fazla değerlendirme etkinliği olduğu için sıkılıyoruz.	1
Zamanımız yetersiz kalıyor.	1
Bazı arkadaşlar internet çıktılarını olduğu gibi veriyor.	1
Ödev sunularını ezberleyerek yapıyoruz.	1
Ailelerimiz maddi yönden sorun çıkartıyor.	1
Toplam	**68**

Tablo 4.39 (Devamı)

Öğretmeniniz sosyal bilgiler dersinde karşılaştığınız sorunları gidermek için öğretmeninizin yaptığı uygulamalar nelerdir?	
Sorunları Gidermek İçin Yapılan Uygulamalar	**f**
Anlayamadığımız etkinliği açıklıyor.	12
Konuşarak, önerilerde bulunuyor.	4
Grup ödevlerini bireysel veriyor.	3
Kendisi dışarıdan kaynak getiriyor.	2
Hazır çıktıları kabul etmiyor.	2
Zorlandığımızda farklı ödevler veriyor.	1
Aynı ödevi farklı bakış açısıyla yeniden yaptırıyor.	1
İlgisiz olanlarla özel ilgileniyor.	1
Empati kuruyor.	1
Bizleri azarlıyor.	1
Ekstra zamanlar veriyor.	1
Grup üyelerini değiştiriyor.	1
Toplam	**30**

Tablo 4.39'da görüldüğü gibi; görüşme yapılan öğrencilerin 10 tanesi etkinlikler nedeniyle arkadaşları arasında kırgınlık ve kıskançlıkların oluştuğunu, 8 öğrenci grup çalışmalarında bazı arkadaşlarının görev ve sorumluluklarını yerine getirmediğini, 7 öğrenci grup ödevleri için okul dışında toplanamadıklarını, 6 öğrenci de araştırma ödevlerinde bilgiye ulaşamadıklarını ve 5 öğrenci de okul bilgisayarından yararlanamadıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerden dörder tanesi öz ve akran değerlendirmede objektif olamadıklarını, kütüphane kaynaklarının yetersiz kaldığını ve ödevleri yapmakta zorlandıklarını belirtirken, 3 öğrenci de okul internetinden yararlanamadıklarını ifade etmişlerdir. Yine ikişer öğrenci okul kütüphanesinden yararlanamadıklarını, okulda bilgisayar sınıfı ve internetin olmadığını ve internetten nasıl yararlanacaklarını bilmediklerini belirtirken; birer öğrenci de fotokopide sorun yaşadıklarını, bazı değerlendirme etkinliklerini anlayamadıklarını, okul ders araç-gereçlerinin yetersiz kaldığını ya da olmadığını, çok fazla değerlendirme etkinliği olduğu için sıkıldıklarını, zamanın etkinlikler için yetersiz kaldığını, bazı arkadaşlarının

internet çıktılarını olduğu gibi verdiğini ve ödev sunularını ezberleyerek sunduklarını ifade etmişlerdir.

Bu soruyla ilgili olarak öğrenci (6); *"Araştırma ödevlerinde bazı şeyleri bulamıyoruz, internet kaffeye gitmek gerekiyor, ancak ödevimiz çok olduğu için zamanımız da olmuyordu. Grup çalışmalarında bazı arkadaşlarımız gelmediği için onların görev ve sorumluluklarını da biz üstlenmek zorunda kalıyorduk. Akran değerlendirmede arkadaşlarımız bazen üzülüyorlardı."* şeklinde görüşünü belirtmiştir. Öğrenci (13) de; *"Bazen bazı şeyleri anlayamıyoruz ve yapamıyoruz. Araştırma ödevleri için kütüphaneye gidiyoruz, ama kaynakları bulamıyoruz. Okulda internet olmadığı için internet kaffelere gidiyoruz. Grup çalışmalarında bazen toplanamıyoruz. Bazı arkadaşlarımız görev ve sorumluluklarını yerine getirmiyor."* diyerek görüşünü ifade etmiştir. Öğrenci (8), *"Öğretmenimiz muhtarla görüşme yapılacak bir performans ödevi vermişti. Ben nasıl yapacağımı, nasıl soru soracağımı bilmiyordu. Düşünüyor ve büyüklerime soruyordum. Okulda bilgisayar var, ama istediğimiz zaman istediğimiz konuyu araştıramıyoruz, ders dışında araştırma amaçlı kullanamıyoruz, zaten nasıl kullanacağımızı da bilmiyoruz. Kütüphanemiz var, ama kütüphaneye her zaman gidemiyoruz, görevli olmadığı için giremiyoruz. Grup çalışmalarında toplanamıyoruz. Akran değerlendirmede bazı arkadaşlarımız küsüyor. Öz değerlendirmeyi yaparken herkes doğru yanıtı işaretlemiyor."* diyerek görüşünü belirtmiştir.

Tablo 4.39'dan anlaşıldığı üzere öğretmenlerin karşılaşılan sorunları gidermek için yaptıkları uygulamalara ilişkin olarak, görüşme yapılan öğrencilerin yarısından fazlası (12 öğrenci) anlayamadıkları etkinliği öğretmenlerinin tekrar anlattıklarını; 4 öğrenci öğretmenlerinin konuşarak önerilerde bulunduklarını, 3 öğrenci grup ödevlerini bireysel verdiklerini ifade etmişlerdir. Öğrencilerin ikişer tanesi öğretmenlerinin dışarıdan kaynak getirdiklerini ve hazır çıktıları kabul etmediklerini belirtirken; birer öğrenci zorlandıklarında öğretmenlerinin farklı ödevler verdiğini, anı ödevi farklı bakış açısıyla ele alarak yeniden verdiğini, ilgisiz olanlarla özel ilgilendiğini, empati kurduğunu, kendilerini azarladığını ve fazladan zaman tanıdığını, grup bireylerini değiştirdiğini belirtmişlerdir.

Bu konuyla ilgili olarak öğrenci (29); "*Grup ödevlerinde bazı etkinlikleri anlayamıyorduk. Öğretmenimiz konuşarak, yönergeler vererek düzeltiyor. Yapamadığımız ödevlerin yerine aynı ödevi farklı bakış açısıyla göstererek yaptırıyor."*

diyerek düşüncesini belirtmiştir. Öğrenci (17); *"Öğretmenimiz, araştırma ödevlerini yapamadığımızda bize örnekler vererek, kaynaklardan okuyarak açıklıyor. Grup içinde ödevleri yapalım diye sürekli uyarıyor, konuşarak hallediyor. Bazen de grup üyelerini değiştiriyor."* diyerek görüşünü belirtirken, öğrenci (19); *"Sorunları gidermek için öğretmenimiz kendisi kaynak buluyor. Kendi bilgisayarından bilgi getiriyor. Tahtada yapamadığımızı anlatıyor. Farklı ödevler veriyor, kolay olanını veriyor."* diyerek görüşün ifade etmiştir.

4.2.10. Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Etkinlikleri Uygulanırken Karşılaşılan Sorunlar ve Bu Sorunları Gidermek İçin Yapılan Uygulamalara Yönelik Öğretmen ve Öğrencilerin En Fazla ve En Az Katıldıkları Görüşler

Öğretmen ve öğrencilerin görüşlerine göre, sosyal bilgiler dersinde alternatif ölçme ve değerlendirme etkinlikleri uygulanırken en çok ve en az karşılaşılan güçlükler ve bu güçlükleri gidermek için öğretmenlerin yaptıkları uygulamalara ilişkin ilk beş tema incelenerek analiz edilmiş ve Tablo 4.40'ta sunulmuştur.

Tablo 4.40. Öğretmen ve Öğrenci Görüşüne Göre Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Etkinlikleri Uygulanırken En Çok ve En Az Karşılaşılan Güçlüklere İlişkin İlk Beş Temanın Frekans Dağılım Tablosu

En Çok Karşılaşılan Güçlükler			
Öğretmen Görüşleri	**f**	**Öğrenci Görüşleri**	**f**
Aileler bilgisiz ve bilinçsizler.	16	Arkadaşlar arası kırgınlık ve kıskançlıklar oluşuyor.	10
Okul bilgisayarından öğrenciler yararlanamıyorlar.	13	Grup çalışmalarında görev ve sorumluluklar yerine getirilmiyor.	8
Okul ders araç-gereç ve materyal gibi olanaklar yetersiz kalıyor.	13	Grup ödevleri için toplanamıyoruz.	7
En Çok Karşılaşılan Güçlükler			
Öğretmen Görüşleri	**f**	**Öğrenci Görüşleri**	**f**
Okuldaki internetten öğrenciler yararlanamıyorlar.	13	Araştırma ödevlerinde bilgiye ulaşamıyoruz.	6
Sınıf dolabı yetersiz kalıyor.	12	Okul bilgisayarlarından yararlanamıyoruz.	5
Toplam	**67**		**36**

Tablo 4.40 (Devamı)

En Az Karşılaşılan Güçlükler			
Öğretmen Görüşleri	**f**	**Öğrenci Görüşleri**	**f**
Değerlendirme etkinlikleri çok olduğu için çocuk yoruluyor.	1	Çok fazla değerlendirme etkinliği olduğu için sıkılıyoruz.	1
Sınıfımızın büyüklüğü yetersiz kalıyor.	1	Zamanımız yetersiz kalıyor.	1
Okul idaresi ilgisiz kalıyor.	1	Bazı arkadaşlar internet çıktılarını olduğu gibi veriyor.	1
Çok fazla kağıt israfı oluyor.	1	Ödev sunularını ezberleyerek yapıyoruz.	1
Görüşme ödevlerinde yetkili kişiler öğrencilere yardımcı olmadılar.	1	Ailelerimiz maddi yönden sorun çıkartıyor.	1
Toplam	**5**		**5**
Sorunları Gidermek İçin En Çok Yapılan Uygulamalar			
Öğretmen Görüşleri	**f**	**Öğrenci Görüşleri**	**f**
Değerlendirme etkinliklerinin bazılarını uygulamıyorum.	5	Anlayamadığımız etkinliği açıklıyor.	12
Ailelerle görüşüyorum.	4	Konuşarak, önerilerde bulunuyor.	4
Araç-gereç ve kaynakları kendim temin ediyorum.	4	Grup ödevlerini bireysel veriyor.	3
Sorunları Gidermek İçin En Çok Yapılan Uygulamalar			
Öğretmen Görüşleri	**f**	**Öğrenci Görüşleri**	**f**
Hazır çıktı ödevleri kabul etmiyorum.	4	Kendisi dışarıdan kaynak getiriyor.	2
Öğrencilerle özel ilgilenip, onlara rehberlik yapıyorum.	4	Hazır çıktıları kabul etmiyor.	2
Toplam	**12**		**7**
Sorunları Gidermek İçin En Az Yapılan Uygulamalar			
Yazılılara ağırlık veriyorum.	1	Zorlandığımızda farklı ödevler veriyor.	1
Grup ödevlerinin sınıfta yaptırıyorum.	1	Ekstra zamanlar veriyor.	1
Alternatif değerlendirme etkinliklerini uygulamıyorum.	1	Aynı ödevi farklı bakış açısıyla yeniden yaptırıyor.	1
Arkadaşlarla iletişime girip çözüm üretmeye çalışıyorum.	1	İlgisiz olanlarla özel ilgileniyor.	1
Aile-çocuk-öğretmen ilişkisi kuruyorum.	1	Empati kuruyor.	1
Toplam	**5**		**5**

Tablo 4.40'ta görüldüğü gibi alternatif ölçme-değerlendirme etkinlikleri uygulanırken öğretmenlerimiz en çok; aileler bilgisiz ve bilinçsizler (16 öğretmen), okul bilgisayarından öğrenciler yararlanamıyorlar (13 öğretmen), okul ders araç-gereç ve materyal gibi olanaklar yetersiz kalıyor (13 öğretmen), okuldaki internetten öğrenciler yararlanamıyorlar (13 öğretmen) ve sınıf dolabı yetersiz kalıyor (12 öğretmen) sorunlarıyla karşılaştıkları belirtirken; öğrencilerimiz ise, arkadaşlar arası kırgınlık ve kıskançlıklar oluşuyor (10 öğrenci), grup çalışmalarında görev ve sorumluluklar yerine getirilmiyor (8 öğrenci), grup ödevleri için toplanamıyoruz (7 öğrenci), araştırma ödevlerinde bilgiye ulaşamıyoruz (6 öğrenci) ve okul bilgisayarlarından yararlanamıyoruz (5 öğrenci) şeklinde görüş belirtmişlerdir. Tablodan anlaşıldığı gibi öğretmenlere göre en çok karşılaşılan güçlük ailelerin ilgisiz ve bilinçsiz olmaları iken; öğrencilere göre en çok karşılaşılan güçlük de arkadaşları arasında kıskançlıkların ve kırgınlıkların oluşmasıdır.

Alternatif ölçme-değerlendirme etkinlikleri uygulanırken en az karşılaşılan güçlüklere yönelik öğretmenlerimiz (1'er öğretmen); değerlendirme etkinlikleri çok olduğu için çocuk yoruluyor, sınıfımızın büyüklüğü yetersiz kalıyor, okul idaresi ilgisiz kalıyor, çok fazla kağıt israfı oluyor, görüşme ödevlerinde yetkili kişiler öğrencilere yardımcı olmadılar, şeklinde görüş belirtirken; öğrencilerimiz de (1'er öğrenci); çok fazla değerlendirme etkinliği olduğu için sıkılıyoruz, zamanımız yetersiz kalıyor, bazı arkadaşlar internet çıktılarını olduğu gibi veriyor, ödev sunularını ezberleyerek yapıyoruz ve ailelerimiz maddi yönden sorun çıkartıyor, şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Tablo 4.40'ta belirtildiği gibi alternatif ölçme-değerlendirme etkinlikleri uygulanırken karşılaşılan güçlükleri gidermek için öğretmenler en çok; ölçme-değerlendirme etkinliklerinin bazılarını uygulamıyorum, ailelerle görüşüyorum, araç-gereç ve kaynakları kendim temin ediyorum, hazır çıktı ödevleri kabul etmiyorum ve öğrencilerle özel ilgilenip, onlara rehberlik yapıyorum, şeklinde uygulamalar yaptıklarını belirtirken; öğrenciler ise öğretmenlerinin en çok yaptıkları uygulamaları şu şekilde sıralamışlardır: Anlayamadığımız etkinliği açıklıyor, konuşarak, önerilerde bulunuyor, grup ödevlerini bireysel veriyor, kendisi dışarıdan kaynak getiriyor ve hazır çıktıları kabul etmiyor. Bulgulardan anlaşıldığı üzere öğretmenler alternatif değerlendirme etkinlikleri uygulanırken karşılaşılan güçlükleri gidermek için en çok; değerlendirme

etkinliklerinin bazılarını uygulamadıkları görüşünü belirtirken; öğrenciler de öğretmenlerinin en çok, anlaşılmayan etkinliği açıkladıklarını belirtmişlerdir.

Tablo 4.40'tan da anlaşıldığı gibi alternatif ölçme ve değerlendirme etkinlikleri uygulanırken karşılaşılan güçlükleri gidermek için en az yapılan uygulamalara yönelik olarak öğretmenler; yazılılara fazlasıyla yer verdiklerini, grup ödevlerini sınıfta yaptırdıklarını, alternatif değerlendirme etkinliklerini uygulamadıklarını, arkadaşlarıyla iletişime girip çözüm üretmeye çalıştıklarını ve aile-çocuk-öğretmen ilişkisi kurduklarını belirtmişlerdir. Öğrenciler ise öğretmenlerinin karşılaşılan sorunları gidermek için en az yaptıkları uygulamalara ilişkin olarak; zorlandıklarında farklı ödevler verdiklerini, ekstra zamanlar verdiklerini, aynı ödevi farklı bakış açısıyla yeniden yaptırdıklarını, ilgisiz olanlarla özel ilgilendiklerini ve empati kurduklarını belirtmişlerdir.

4.2.11. Öğrencilerde Belirlenen Öğrenme Eksikliklerini Gidermek İçin Yapılan Uygulamalara İlişkin Öğretmen Görüşleri

Öğrencilerde görülen öğrenme eksikliklerini gidermek için yapılan uygulamaların neler olduğuna ilişkin sorulan soruya, Tablo 4.41'de belirtilen şekillerde yanıtlar alınmıştır.

Tablo 4.41. Öğrencilerde Görülen Öğrenme Eksikliklerini Gidermek İçin Yapılan Uygulamalara İlişkin Frekans Dağılım Tablosu

Alternatif ölçme-değerlendirme etkinliklerini uyguladıktan sonra öğrencilerinizde gözlemlediğiniz veya belirlediğiniz öğrenme eksikliklerini gidermek için hangi uygulamaları yapıyorsunuz?	
Yapılan Uygulamalar	**f**
Konuyu tekrar ele alıyorum.	13
Ek performans ve araştırma ödevleri veriyorum.	9
Ödevlerdeki hataları ve eksiklikleri anlatıyorum.	5
Ödevlerindeki eksiklikleri kendilerini bulduruyorum.	2
Gruplar halinde çalışmalarını sağlıyorum.	2
Velilerle görüşüyorum.	2
Çocuğu okul içi sosyal faaliyetlere katıyorum.	2

Tablo 4.41 (Devamı)

Yapılan Uygulamalar	**f**
Ödevler için kaynak kitapları kendim temin ediyor, öğrencilere veriyorum.	2
Fotokopiler ve test kağıtları dağıtıyorum.	2
Rehber öğretmenle irtibata giriyorum.	2
Ödevlerdeki hataları gösterip ödevleri yeniden yaptırıyorum.	2
Geri dönüşüm yapmıyorum, olduğu gibi bırakıyorum.	2
Sık sık değerlendirme çalışmaları yapıyorum.	1
Diğer derslerle ilişkilendirerek fırsat eğitimi veriyorum.	1
Aynı ödevi tekrar yaptırıyorum.	1
Toplam	**48**

Tablo 4.41'den anlaşıldığı üzere; görüşme yapılan öğretmenlerin yarıdan fazlası (13 öğretmen) öğrencilerindeki öğrenme eksikliklerini gidermek için konuyu tekrar ele aldıklarını belirtmişlerdir. Konuyu tekrar ele alan öğretmenlerden 6'sı konuyu öğretmen merkezli olarak kendisinin anlattığını belirtirken, 5 tanesi hem öğrenciye anlattırdığını hem de kendisi anlattığını belirtiyor, yine 1 öğretmen de sadece çocuklara tekrar ettirdiğini belirtmektedir. Öğretmenlerin yarıdan çok azı (9 öğretmen) ek performans ve araştırma ödevleri verdiklerini, bir kısmı (5 öğretmen) ödevlerdeki hata ve eksiklikleri anlattığını, çok az bir kısmı (ikişer öğretmen) ödevlerdeki eksiklikleri öğrencilere buldurduklarını, gruplar halinde çalışmalarını sağladıklarını, velilerle diyalog içine girdiklerini, çocuğu okul içi sosyal faaliyetlere yönlendirdiklerini, ödevler için gerekli kaynakları kendilerinin getirdiklerini, fotokopiler ve test kağıtları dağıttıklarını, rehber öğretmenle iletişime girdiklerini, ödevlerdeki hataları gösterip aynı ödevi yeniden yaptırdıklarını ve geri dönüşüm yapmayıp olduğu gibi bıraktıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerden bir tanesi sık sık değerlendirme çalışmaları yaptırdığını, başka bir öğretmen diğer derslerle ilişkilendirerek fırsat eğitimi verdiğini ve diğer bir öğretmen de aynı ödevi tekrar yaptırdığını belirtmiştir. Bu konuyla öğretmen (3), "*Tekrar yaptırıyorum, tahtaya yazıyor ve burada beraber yapıyoruz. Ek performans ve araştırma ödevleri veriyorum. Sorularını kendilerine sorarak cevabı bulmalarını sağlıyorum."* demiştir. Öğretmen (9), *"Fırsat eğitimi yapıyorum. Dersin ne olduğu önemli değil, ama öğrencideki eksikliği başka bir derste kullanarak gidermeye çalışıyorum. Örneğin, Ankara'nın yerini bilmeyen bir çocuk için matematik dersinde hız*

probleminde kullanarak harita bilgisini edindirmeye çalışıyorum. Derse dönüşler, tekrarlar yapıyorum. Aynı yöntemle değil de farklı yöntemlerle derse dönüşler yapıyorum. Ek performans görevleri veriyorum, ama bunları değerlendirmeye katmıyorum." şeklinde görüş belirtirken; öğretmen (20) *"Ödevleri inceledikten sonra öğrenciyi yanıma çağırıp asıl amacımızı ve konuyu açıklıyorum. Ek performans görevleri ve araştırma ödevleri veriyorum."* diyerek görüşünü belirtmiştir.

4.2.12. Öğretmenlerin, Öğrencilerde Belirlenen Öğrenme Eksikliklerini Gidermek İçin Yaptıkları Uygulamalara İlişkin Öğrenci Görüşleri

Öğrencilere, öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinde yaptıkları çalışmaları değerlendirmek için yaptığı alternatif ölçme ve değerlendirme etkinlikleri uyguladıktan sonra kendilerinin bazı konuları iyi öğrenemediklerini anlayınca bu eksiklikleri gidermek için neler yaptıkları sorulduğunda Tablo 4.42'de belirtilen yanıtlar alınmıştır.

Tablo 4.42. Öğretmenlerin Öğrencilerdeki Öğrenme Eksikliklerini Gidermek İçin Yaptıkları Uygulamalara Yönelik Frekans Dağılım Tablosu

Öğretmeniniz, sosyal bilgiler dersinde yaptığınız çalışmaları ölçmek için uyguladığı alternatif ölçme ve değerlendirme etkinliklerinden sonra sizlerin bazı konuları iyi öğrenemediğinizi anlayınca, bu eksiklikleri gidermek için hangi uygulamaları yapıyor?	
Yapılan Uygulamalar	**f**
Konuyu tekrar ediyor.	18
Farklı ödevler veriyor.	12
Konuyu bizlere anlattırıyor.	10
Ödevi yeniden yaptırıyor.	5
Hatalarımızı bulduarak, düzeltmemizi sağlıyor.	4
Önemli yerleri not ettiriyor.	3
Testler dağıtıyor.	2
Önerilerde bulunuyor.	2
Arkadaşlarımızla işbirliği yaptırıyor.	1
Çalışma yöntemlerini anlatıyor.	1
Özel dersler veriyor.	1
Grup ödevleri veriyor.	1
Sık sık yazılı yapıyor.	1
Zayıf not veriyor.	1
Araştırma yaptırıyor.	1
Toplam	**64**

Tablo 4.42'de görüldüğü gibi görüşme yapılan öğrencilerin büyük bir çoğunluğu (18 öğrenci), öğretmenlerinin kendilerinde fark ettikleri öğrenme eksikliklerini gidermek için konuyu tekrar ettiklerini, 12 öğrenci farklı ödevler verdiklerini, 10 öğrenci de konuyu kendilerine anlattırdığı belirtmişlerdir. Beş öğrenci, öğretmenlerinin ödevleri yeniden yaptırdıklarını, 4 öğrenci hatalarını bulduarak düzeltmelerini sağladıklarını, 3 öğrenci de önemli yerleri not ettirdiklerini belirtmişlerdir. Yine ikişer öğrenci öğretmenlerinin testler dağıttığını ve önerilerde bulunduklarını ifade ederken; birer öğrenci de arkadaşlarıyla işbirliği yaptırdığını, çalışma yöntemlerini anlattığını, özel dersler verdiğini, grup ödevleri verdiğini, sık sık yazılı yaptırdığını, zayıf not verdiğini ve araştırma yaptırdığını belirtmişlerdir.

Bu soruya yönelik öğrenci (8), *"Konu hakkında yeniden ayrıntılı olarak bilgi veriyor. Hem kendisi anlatıyor hem de bize anlattırıyor. İyi yapamadığımız ödevi yeniden yaptırıyor. Hiç yapamadığımız ödev olunca yerine başka ödev veriyor ve yapamadığımız konuyu bizlere açıklıyor."* diyerek görüşünü belirtirken; öğrenci (5) de *"Konuyu tekrar anlatıyor. Konulara başlamadan önce araştırma yaptırıyor. Çok iyi anlayan arkadaşımıza anlattırıyor. Bizler anlamadığımızda, kendisi anlatıyor. Bazen iyi yapamadığımız ödevlerde yerine başka ödevler veriyor ve yeniden yaptırıyor. Ödevi doğru yapmayan arkadaşımız olduğunda yeniden yaptırıyor."* şeklinde görüşünü belirtmiştir. Başka bir öğrenci (öğrenci 4), *"Ödevi geri gönderiyor, yine iyi değilse zayıf not veriyor. Tahtada kendisi anlatıyor, tahtaya yazıyor. Yapamadığımız bir ödev olduğunda daha kolay ödev veriyor. Bilmediğimizde nasıl yapacağımızı söylüyor."* şeklinde görüşünü ifade etmiştir.

4.2.13. Öğrencilerdeki Öğrenme Eksikliklerini Gidermek İçin Yapılan Uygulamalara İlişkin Öğretmen ve Öğrencilerin En Fazla ve En Az Katıldıkları Noktalar

Sosyal bilgiler dersinde alternatif ölçme ve değerlendirme etkinlikleri uyguladıktan sonra öğrencilerde gözlemlenen ve belirlenen öğrenme eksikliklerini gidermek için öğretmenlerin yaptıkları uygulamalara yönelik öğretmen ve öğrencilerin en fazla ve en az katıldıkları görüşlere ilişkin noktalar incelenerek analiz edilmiş ve Tablo 4.43'te sunulmuştur.

Tablo 4.43. Öğretmenlerin Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Etkinlikleri Uygulandıktan Sonra Öğrencilerde Belirledikleri Öğrenme Eksikliklerini Gidermek İçin Yaptıkları Uygulamalara İlişkin Öğretmen ve Öğrencilerin En Fazla ve En Az Katıldıkları Üç Maddeye Yönelik Frekans Dağılımları

En Çok Belirtilen Görüşler			
Öğretmen Görüşleri	**f**	**Öğrenci Görüşleri**	**f**
Konuyu tekrar ele alıyorum.	13	Konuyu tekrar ediyor.	18
Ek performans ve araştırma ödevleri veriyorum.	9	Farklı ödevler veriyor.	12
Ödevlerdeki hataları ve eksiklikleri anlatıyorum.	5	Konuyu bizlere anlattırıyor.	10
Toplam	**27**		**40**
En Az Belirtilen Görüşler			
Öğretmen Görüşleri	**f**	**Öğrenci Görüşleri**	**f**
Sık sık değerlendirme çalışmaları yapıyorum.	1	Sık sık yazılı yapıyor.	1
Diğer derslerle ilişkilendirerek fırsat eğitimi veriyorum.	1	Zayıf not veriyor.	1
Aynı ödevi tekrar yaptırıyorum.	1	Araştırma yaptırıyor.	1
Toplam	**3**		**3**

Tablo 4.43'te görüldüğü gibi ölçme ve değerlendirme etkinliklerinden sonra öğrencilerinde belirlenen öğrenme eksikliklerini gidermek için öğretmenler en çok; konuyu tekrar ele aldıklarını, ek performans görevleri ve araştırma ödevleri verdiklerini ve ödevlerdeki hataları ve eksiklikleri anlattıkların belirtirken; öğrenciler de öğretmenlerinin öğrenme eksikliklerini gidermek için; konuyu tekrar ettiklerini, farklı ödevler verdiklerini ve konuyu kendilerine anlattırdıklarını belirtmişlerdir. Tablo 4.43'teki verilerden de anlaşıldığı gibi öğretmenlerimiz öğrenme eksikliklerini gidermek için en çok konuyu tekrar ele almaktadırlar.

Tablo 4.43'te görüldüğü gibi, ölçme ve değerlendirme etkinliklerinden sonra öğrencilerinde belirlenen öğrenme eksikliklerini gidermek için öğretmenler en az; sık sık

değerlendirme çalışmaları yaptıklarını, diğer derslerle ilişkilendirerek fırsat eğitimi verdiklerini ve aynı ödevi tekrar yaptırdıklarını belirtirken; öğrenciler de öğretmenlerinin öğrenme eksikliklerini gidermek için; sık sık yazılı yaptıklarını, zayıf not verdiklerini ve araştırma yaptırdıklarını belirtmişlerdir.

4.2.14. Öğretmenlerin, Öğrenci Çalışmalarını Ölçmek İçin Kullandıkları Ölçekler ve Bu Ölçeklerin Hazırlanma Biçimlerine Yönelik Görüşleri

Öğretmenlerin sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin yaptıkları çalışmaları ölçmek için kullandıkları ölçeklerin neler olduğu ve bu ölçeklerin hazırlanma biçimini öğrenmek için sorulan sorulara aldığımız yanıtlar Tablo 4.44'te belirtilmiştir.

Tablo 4.44. Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Dersinde Öğrencilerin Çalışmalarını Değerlendirirken Kullandıkları Ölçekler ve Bu Ölçekleri Hazırlama Şekillerine İlişkin Frekans Dağılım Tablosu

Sosyal bilgiler dersinde performans görevi, projeler ve öğrencilerin diğer çalışmalarını değerlendirirken hangi ölçek ya da ölçekleri kullanıyorsunuz?	
Kullanılan Değerlendirme Ölçekleri	**f**
Kılavuz kitabındaki değerlendirme ölçekleri	9
Dereceli Puanlama Anahtarı	6
Ölçek kullanmayıp, kendi kriterine göre değerlendirme	3
Proje Değerlendirme Ölçeği	2
Kendi oluşturduğu ölçekleri	2
Performans Değerlendirme Ölçeği	1
Kullanılan Ölçeklerin Hazırlanma Şekli	**f**
Kendim hazırlıyorum.	4
Hazır şablonları kullanıyorum.	3
Hem kendim hazırlıyor, hem de hazır şablon kullanıyorum.	10
Ölçek kullanmıyor, kanaatime göre değerlendiriyorum.	3

Tablo 4.44'te görüldüğü gibi öğretmenlerin yarısına yakın bir kısmı (9 öğretmen), öğrencilerin çalışmalarını değerlendirmek için kılavuz kitabındaki ölçme ve değerlendirme ölçeklerini kullandıklarını belirtirken, bir kısım öğretmen (6 öğretmen) dereceli puanlama anahtarı kullandıklarını, üçer öğretmen ölçek kullanmayıp kendi kriterlerine göre değerlendirdiklerini belirtmişlerdir. Bu öğretmenlerden çok azı (ikişer öğretmen) kendi oluşturdukları ölçekleri ve proje değerlendirme ölçeğini kullandıklarını ve yalnızca 1 öğretmen de performans değerlendirme ölçeğini kullandığını belirtmiştir. Bununla ilgili olarak öğretmen (2), *"Ölçek hiç kullanmıyorum. Kendi ölçütlerime göre klasik olarak kontrol edip değerlendiriyorum. Sınıfta çocuğu gözlemleyerek, gelişimini inceleyerek değerlendiriyorum. Resmi bir evrak olarak değerlendirme yapmıyorum."* diyerek görüşünü belirtirken, öğretmen (3) *"Kılavuz kitabındaki değerlendirme ölçeklerini kullanıyorum."* diyerek görüşünü belirtmiştir.

Tablo 4.44'ten anlaşılacağı gibi öğretmenlerin yarısı kullandıkları ölçeği hem kendileri hazırladıklarını hem de hazır şablonlardan yararlandıklarını belirtirken, bir kısım öğretmen (4 öğretmen) ölçekleri kendileri hazırladıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerden 3'ü hazır şablonları kullandığını belirtirken, diğer 3'ü de ölçek kullanmadıklarını ve kendi fikirlerine göre değerlendirme yaptıklarını belirtmişlerdir. Ölçeklerin hazırlanmasıyla ilgili olarak öğretmen (19), *"Hem kendim hazırlıyor, hem de hazır şablonlardan yararlanıyorum."* demiştir. Öğretmen (5), *"Değerlendirirken ölçek kullanmıyorum. Kendi kriterlerime göre zihnimden ölçütleri veriyorum. Bir form kullanmıyorum." d*iyerek görüşünü belirtmiştir. Öğretmen (9), *"Ben kendim ölçeklerimi hazırlıyorum. Kendi kriterlerimi oluşturdum., 8 düzeyli 10 ölçek hazırlamıştım. Kılavuzdan biçimsel olarak yararlandım, ama tüm kriterleri kendim belirledim ve kendim 100 üzerinden her kritere not vererek değerlendirdim. 100 üzerinden kaç kriter varsa bölüyor ya da zorluk derecesine göre puanlıyorum."* şeklinde görüşünü ifade etmiştir. Öğretmen (20) de *" Hazır olanlardan yararlanıyorum."* diyerek görüşünü belirtmiştir.

4.2.15. Değerlendirme Ölçütlerinin Öğrencilere Açıklanıp Açıklanmadığına Yönelik Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri

Öğretmenlerin öğrencilerin çalışmalarını değerlendirmeden önce değerlendirme ölçütlerini öğrencilerine açıklayıp açıklamadıklarına ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri incelenerek Tablo 4.45'te sunulmuştur.

Tablo 4.45. Öğrencilerin Çalışmalarının Değerlendirilmeden Önce Değerlendirme Ölçütlerinin Öğrencilere Bildirip Bildirilmediğine İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerine Yönelik Frekans Dağılım Tablosu

	Öğretmen f	**Öğrenci f**
Evet	19	21
Bazen	1	--
Hayır	--	--
Toplam	**20**	**21**

Tablo 4.45'te görüldüğü gibi öğretmenlerin tamamına yakını (19 öğretmen) öğrencilerine değerlendirme ölçütlerini her zaman açıkladıklarını belirtirken, 1 öğretmen ise bazen açıkladığını belirtmiştir. Bu soruya yönelik olarak öğretmen (öğretmen 9) *"Ödev konusunu, işlem basamakları, araç-gereçleri, ölçütleri veriyorum. Kendi ölçeğimin fotokopisini veriyorum."* şeklinde görüş belirtirken, öğretmen (19) *"Evet önceden tüm ölçütleri ellerine veriyorum."* şeklinde ifade etmiştir. Bir öğretmen ise (öğretmen 13) *"Ölçütleri kısmen, bazen söylüyorum."* demiştir.

Tablo 4.45'te görüldüğü gibi öğrencilere, sosyal bilgiler dersinde yaptıkları performans görevi, proje ödevi ya da diğer araştırma ödevlerini hazırlarken ya da hazırlamadan önce çalışmalarının nasıl değerlendirileceği, ölçütlerin neler olduğu konusunda öğretmenlerinin açıklama yapıp yapmadıkları sorulduğunda, görüşme yapılan öğrencilerin tamamı (21 öğrenci) öğretmenlerinin değerlendirme ölçütlerini açıkladıklarını belirtmişlerdir.

4.2.16. Değerlendirme Ölçütlerinin Öğrencilere Açıklanıp Açıklanmadığına İlişkin Öğretmen ve Öğrencilerin En Fazla ve En Az Katıldıkları Görüşler

Öğretmenlerin, öğrenci çalışmalarını değerlendirmeden önce değerlendirme ölçütlerini öğrencilerine açıklayıp açıklamadıklarına ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri birlikte değerlendirilmiş ve Tablo 4.46'da sunulmuştur.

Tablo 4.46. Öğretmenlerin Öğrenci Çalışmalarını Değerlendirmeden Önce Değerlendirme Ölçütlerini Öğrencilerine Açıklayıp Açıklamadıklarına İlişkin Öğretmen ve Öğrencilerin En Fazla ve En Az Katıldıkları Temalara İlişkin Frekans Dağılım Tablosu

En Çok Belirtilen Görüşler			
Öğretmen	**f**	**Öğrenci**	**f**
Evet	19	Evet	21
En Az Belirtilen Görüşler			
Öğretmen	**f**	**Öğrenci**	**f**
Bazen	1		--

Tablo 4.46'da görüldüğü gibi değerlendirme ölçütlerinin açıklanıp açıklanmadığına ilişkin olarak öğretmenlerin tamamına yakını (19 öğretmen) ile öğrencilerin tamamı (21 öğrenci) değerlendirme ölçütlerinin açıklandığını belirtirken, bir öğretmen de bazen açıkladığını belirtmiştir. Tablodaki bulgulardan da anlaşıldığı gibi öğretmenlerin geneli değerlendirme ölçütlerini öğrencilerine açıklamaktadırlar.

4.2.17. Öğrenci Çalışmalarına Verilen Puanların Açılanıp Açıklanmadığına İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri

Öğretmenlerin öğrenci çalışmalarına ***(performans görevi, proje vs.)*** verdikleri puanları açıklayıp açıklamadıklarına ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri incelenmiş ve Tablo 4.47'de sunulmuştur.

Tablo 4.47. Öğretmenlerin Öğrenci Çalışmalarına (Performans görevi, proje vs.) Verdikleri Puanları Açıklayıp Açıklamadıklarına İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerine Yönelik Frekans Dağılım Tablosu

	Öğretmen f	**Öğrenci f**
Evet	19	18
Hayır	1	3
Toplam	**20**	**21**

Tablo 4.47'de belirtildiği gibi görüşme yapılan öğretmenlerin tamamına yakını (19 öğretmen) öğrencilerinin yaptıkları çalışmalardan aldıkları notları açıkladıklarını belirtirken, 1 öğretmen de açıklamadığını belirtmiştir. Bu soruyla İlgili olarak bir öğretmen (öğretmen 17), *"Evet paylaşıyorum. Hatalarını göstererek ve yönlendirerek hatalarını görmelerini sağlıyorum."* diyerek görüş belirtirken 1 öğretmen (öğretmen 5), *"Hayır söylemiyorum. Çalışma getiren öğrenciye iyi not vermeye çalışıyorum. Ödevini getiren hiçbir öğrenciye zayıf not vermiyorum."* diyerek görüşünü ifade etmiştir. Tablo 4.47'de görüldüğü gibi öğrencilerin büyük bir çoğunluğu (18 öğrenci) öğretmenlerinin, yaptıkları çalışmalardan kaç puan aldıklarını açıkladıklarını belirtirken; az bir kısmı (3 öğrenci) da açıklamadıklarını belirtmişlerdir. Bu konuyla ilgili olarak öğrenci (4), *"Evet açıklıyor. Sonradan da çalışmaları bizlere dağıtıyor. Biz kendimiz de yazılı notlarıyla hesaplıyoruz."* diyerek görüşünü belirtirken; öğrenci (9) da *"Hayır açıklamıyor. Yalnızca eksiklerimizi söylüyor. Kaç aldığımızı söylemiyor."* şeklinde görüşünü belirtmiştir.

4.2.18. Öğrenci Çalışmalarına Verilen Puanların Açılanıp Açıklanmadığına İlişkin Öğretmen ve Öğrencilerin En Fazla ve En Az Katıldıkları Görüşler

Öğretmenlerin, öğrenci çalışmalarına verdikleri puanları açılayıp açıklamadıklarına ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri birlikte değerlendirilmiş ve Tablo 4.48'de sunulmuştur.

Tablo 4.48. Öğretmenlerin Öğrenci Çalışmalarına Verdikleri Puanları Açıklayıp Açıklamadıklarına İlişkin Öğretmen ve Öğrencilerin En Fazla ve En Az Katıldıkları Görüşlere İlişkin Frekans Dağılım Tablosu

En Çok Belirtilen Görüşler			
Öğretmen	**f**	**Öğrenci**	**f**
Evet	19	Evet	18
En Az Belirtilen Görüşler			
Öğretmen	**f**	**Öğrenci**	**f**
Hayır	1	Hayır	3

Tablo 4.48'de belirtildiği gibi öğretmenlerin öğrencilerini çalışmalarından aldıkları puanları açıklamayıp açıklamadıklarına yönelik olarak, görüşme yapılan öğretmenlerin tamamına yakını (19 öğretmen) ile öğrencilerin büyük bir çoğunluğu (18 öğrenci) notların açıklandığını belirtmiştir. Öğretmenlerden bir kişi ve öğrencilerden 3 kişi notların açıklanmadığını belirtmişlerdir. Bu tablodaki bulgulardan anlaşıldığı gibi, öğretmenlerin çoğunluğu, öğrencilerinin aldıkları notları açıklamaktadırlar.

4.2.19. Öğretmenlerin Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Etkinlikleri Açısından Yeterlilik Algılarına İlişkin Bulgular

Bir sınıf öğretmeni olarak öğretmenlerin kendilerini alternatif ölçme ve değerlendirme etkinlikleri bakımından ne kadar yeterli gördüklerini anlamak için sorulan soruya alınan yanıtlar Tablo 4.49'da belirtilmiştir.

Tablo 4.49. Öğretmenlerin Kendilerini Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Etkinlikleri Açısından Ne Derece Yeterli Gördüklerine İlişkin Frekans Dağılım Tablosu

Bir sınıf öğretmeni olarak kendinizi alternatif ölçme ve değerlendirme etkinlikleri açısından ne derece yeterli görüyorsunuz?	
Yeterlilik Derecesi	**f**
Yetersiz	3
Kısmen Yeterli	9
Yeterli	5

Tablo 4.49'da görüldüğü gibi, görüşme yapılan öğretmenlerin yarısına yakını (9 öğretmen) alternatif ölçme ve değerlendirme etkinlikleri açısından kendilerini kısmen yeterli gördüklerini, 5 öğretmen yeterli gördüklerini ve 3 öğretmen de yetersiz gördüklerini belirtmişlerdir. Bu soruya karşılık olarak öğretmen (öğretmen 20), "*Bu programa göre yetersiz buluyorum. Tepeden inme bir şey oldu. Alışmıştık eski programın değerlendirmelerine. Okullar açıldığında ve kapandığında bilgilendirme ve rehberlik yapılsaydı çok daha iyi olurdu. Angarya gibi yüklendik. I dönem bilmeden uyguladık. Kırtasiye yükü olunca da ne yapacağımızı şaşırdık."* şeklinde görüşünü belirtirken başka bir öğretmen (18) de, "*Bu yıl ikinci yılım. Eksikliklerim var. Programa yeteri kadar hazırlanamadığım için eksikliklerim var. Çok yeterli değilim, çok yetersiz de değilim. Çok çalışmam gerekiyor.* diyerek görüşünü ifade etmiştir. Başka bir öğretmen (öğretmen 11), *"5 üzerinden kendime 3,5 veririm. Aslında dış etkenlerden dolayı çok yeterli görmüyorum, çok az da değil. İmkanlar olsa daha iyi olurdu. Yeterli görüyorum."* diyerek düşüncesini belirtmiştir.

4.2.20. Öğrencilerin Ödev Yapımında Zorlanıp Zorlanmadıkları, Zorlandıkları Noktalar ve Aileden Yardım Alıp Almadıklarına İlişkin Bulgular

Öğrencilere, sosyal bilgiler dersinde öğretmenlerinin verdikleri proje, performans görevi ya da diğer araştırma ödevlerini yaparken zorlanıp zorlanmadıkları, zorlandıkları

ya da güçlük çektikleri durumların nelerin olduğu ve ödev yapımında ailelerinden yardım alıp almadıkları sorulduğunda Tablo 4.50'de görülen yanıtlar alınmıştır.

Tablo 4.50. Öğrencilerin Ödev Yapımında Zorlanıp Zorlanmadıklarına, Zorlandıkları Durumların Neler Olduğuna Ve Ödev Yapımında Aileden Yardım Alıp Almadıklarına İlişkin Frekans Dağılım Tablosu

Sosyal Bilgiler dersinde öğretmeninizin verdiği proje, performans görevi, araştırma ödevleri vs. yaparken zorlanıyor musunuz?	
Ödev Yapımında Zorlanıp Zorlanmamaları	**f**
Zorlanmıyorum	7
Bazen Zorlanıyorum	10
Zorlanıyorum	4
Toplam	**21**
Ödev Yapımında Öğrencilerin Zorlandıkları Noktalar	**f**
Ailelerimiz internet kafelere gitmemize izin vermiyor.	3
Kütüphane yetersiz kalıyor.	3
Ödev konularını bulamıyoruz.	3
Okul dışında toplanamıyoruz.	2
Okul internetinden yararlanamıyoruz.	2
Görüşme ve gezi ödevlerini yapamıyoruz.	2
Ödev ve rapor yapmak zor ve sıkıcı oluyor.	2
Konular zor geliyor.	1
Bilgisayardan nasıl yararlanacağımızı bilmiyoruz.	1
Çok yoruluyorum.	1
Okul bilgisayarından yararlanamıyoruz.	1
Ödev hazırlamak çok masraflı oluyor.	1
Toplam	**22**
Ödevlerin Yapımında Aileden Yardım Alınıp Alınmadığı	**f**
Bazen Alıyorum	3
Çoğunlukla Alıyorum	18
Toplam	**21**

Tablo 4.50'de görüldüğü gibi sosyal bilgiler dersinde öğretmenin verdiği proje, performans görevi ya da diğer araştırma ödevlerini yaparken öğrencilerin yarısına yakını (10 öğrenci) bazen zorlandıklarını, 7 öğrenci zorlanmadıklarını ve 4 öğrenci de zorlandıklarını belirtmişlerdir.

Tablo 4.50'den anlaşılacağı gibi öğrencilerin ödev yapımında zorlandıkları noktalar ile ilgili olarak üçer öğrenci ailelerinin internet kafelere izin vermediklerini, kütüphanenin yetersiz kaldığını ve ödev konularını bulamadıklarını belirtirken; ikişer öğrenci de ödev yapımı için okul dışında toplanamadıklarını, okul internetinden yararlanamadıklarını, görüşme ve gezi ödevlerini yapamadıklarını belirtmişlerdir. Birer öğrenci konuların zor geldiğini, bilgisayardan nasıl yararlanacağını bilmediğini, çok yorulduğunu, okul bilgisayarından yararlanamadığını ve ödev hazırlamanın çok masraflı olduğunu belirtmişlerdir.

Bununla ilgili olarak öğrenci (17), *"Ders çalışmayanlar araştırmaya girmiyor ve bulamıyorlar. Çalışırsak zor gelmiyor."* şeklinde görüşünü belirtmiştir. Öğrenci (1), *"Bazen zorlanıyorum. Araştırırken turistik yerleri bulamayabiliyorum."* diyerek görüş belirtirken; öğrenci (2), *"Çoğunlukla zorlanıyoruz. Ödevler çoğunlukla röportaj konusunda oluyor, ama bizler gidip görüşme yapamıyoruz. Bazılarımız diğer araştırma ödevlerinde kaynak bulamıyor, bazıları tembel davranıyor bazen de aileler internet için izin vermiyor."* şeklinde görüşünü ifade etmiştir. Öğrenci (15) de *"Röportaj konularında hep aynı şeyler oluyor. Bu benim canımı sıkıyor. Yoruluyorum, erken kalkıyorum."* şeklinde görüş belirtmiştir.

Tablo 4.50'den anlaşılacağı üzere öğrencilere ödev yapımında ailelerinden yardım alıp almadıkları sorulduğunda, öğrencilerin çoğunluğu (18 öğrenci) her zaman yardım aldıklarını, 3 öğrenci de bazen yardım aldıklarını belirtmişlerdir. Bu soruyla ilgili olarak öğrenci (13), *"Ailemden çoğunlukla yardım alıyorum."* derken öğrenci (1) de, "*Ailemden bazen yardım alıyorum*" diyerek görüşlerini belirtmişlerdir.

4.2.21. Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Dersinin Amacına Hizmet Etmesi İçin Olması Gereken Değerlendirme İle İlgili Görüşleri

Öğretmenlere, "Sosyal Bilgiler dersinin amacına hizmet edebilmesi için olması gereken değerlendirme sizce nasıl olmalıdır?" şeklinde bir soru yönelttik. Aldığımız yanıtlar Tablo 4.51'de görülmektedir.

Tablo 4.51. Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Dersinin Amacına Hizmet Etmesi İçin Olması Gereken Değerlendirmeye Yönelik Görüşlerini Gösteren Frekans Dağılım Tablosu

Sosyal Bilgiler dersinin amacına hizmet etmesi için olması gereken değerlendirme sizce nasıl olmalıdır?	
Görüşler	**f**
Tüm olanaklar sağlanırsa şu anki değerlendirme etkinlikleri gibi olmalı	8
Proje ve performans ödevlerinin zorunlu olmadığı bir değerlendirme olmalı	3
Geleneksel değerlendirme ile alternatif değerlendirmenin karışımı olmalı	3
Şu an uygulanan değerlendirme gibi olmalı	2
Öğrenme aşamalarını dikkate alarak basitten zora doğru olmalı	1
Çocuğun bilgi düzeyini, becerilerini ölçecek ve kullandıracak şekilde olmalı	1
Değerlendirme daha az zaman alan ve daha az yük yükleyen şekilde olmalı	1
Öğretmen-öğrenci merkezli olmalı, öz ve akran değerlendirme olmamalı	1
Bölge ve okul çevresine uygun olmalı	1
Öğrenci başarısını puan olarak gösterecek nitelikte olmalı	1
Değerlendirme şahsi olmalı, öğretmene bırakılmalı.	1
Toplam	**23**

Tablo 4.51'de belirtildiği gibi; görüşme yapılan öğretmenlerden 8 tanesi şu an uygulanan ölçme ve değerlendirme etkinlikleri gibi olması gerektiğini, ancak olanakların da sağlanmasının şart olduğunu belirtmişlerdir. 3'er öğretmen proje ve performans görevlerinin zorunlu tutulmadığı bir değerlendirme olması ve geleneksel ölçme ve değerlendirme ile alternatif ölçme-değerlendirmenin harmanı olması gerektiğini ifade etmişlerdir. 2 öğretmen, şu an uygulanan alternatif ölçme-değerlendirme etkinlikleri gibi olması gerektiğini belirtirken; birer öğretmen de öğrenme aşamasını

dikkate alarak basitten zora doğru olması gerektiğini, çocuğun bilgi düzeyini ölçecek ve kullandırabilecek biçimde olması gerektiğini, daha az zaman alan ve daha az yük yükleyen biçimde olması gerektiğini, öğretmen ve öğrenci merkezine dayalı ancak öz ve akran değerlendirme etkinliklerinin olmadığı ölçme-değerlendirme yöntemlerinin olması gerektiğini, bölge ve okul çevresine uygun olması ve öğrenci başarısını puan olarak gösterecek şekilde olması gerektiğini, değerlendirmenin şahsi olması ve öğretmene ait olması gerektiğini belirtmişlerdir. Bu konuyla ilgili olarak öğretmen (9), *"Proje ve görevleri olabilir, ama zorunlu olmamalı. Çocuğun bilgi düzeyini, becerisini, bunları kullanabilirliğini ortaya çıkarmalı. Çocuğun mantığını ölçebilecek şekilde olmalı. Çocuk değişik durumlarda ne yapabileceğini bilen bir öğrenci mi? Değerlendirme bunu ölçebilecek kriterlerde olmalı. Yeni programın değerlendirmesi mutlaka daha iyi, ama yetersiz kalıyor. Bir değerlendirme, öğrencinin mantığını daha fazla kullanabileceği, uygulama düzeyinde bir değerlendirme olmalıdır."* diyerek görüşünü belirtmiştir. Öğretmen (16), *"Değerlendirme kişiye özeldir. Mutlaka sorular hazırlanmalı, çünkü her çocuk aynı şekilde öğrenmiyor. Kendi cümleleriyle, bakış açısıyla ele alınmalı, çünkü herkesi aynı duygu ve anlamı veremeyiz. Değerlendirme bilen öğretmene bırakılmalı, şahsi olmalıdır. Bu değerlendirmeler yapılmalı, ama kişiye özel olmalıdır."* diyerek görüşünü belirtmiştir. Öğretmen (8), *"Klasik yazılılar, testler, çoktan seçmeli sorular olsun, değerlendirme etkinliklerinin hepsi kullanılsın; ama tüm olanaklar da sağlansın."* diyerek görüşünü belirtirken, başka bir öğretmen (15) de, *"Değerlendirmede yazılı, sözlü, test olmalı, bunun dışında performans devi, proje ödevi, sınıf içi performans da olmalı. Bunlar karıştırılmalı, harmanlanmalı. Biz zaten iki uygulamayı karıştırarak uyguluyoruz."* şeklinde ifade etmiştir.

4.2.22. Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Dersi Ölçme ve Değerlendirme ile İlgili Diğer Görüşleri

Öğretmenlere sosyal bilgiler dersi ile ilgili belirtmek istedikleri başka görüşleri olup olmadığı sorulduğunda alınan yanıtlar Tablo 4.52'de belirtilmiştir.

Tablo 4.52. Sosyal Bilgiler Dersinde Ölçme ve Değerlendirme Aşaması İle İlgili Belirtilen Diğer Görüşlere İlişkin Frekans Dağılım Tablosu

Sosyal bilgiler dersi değerlendirme ile ilgili söylemek istediğiniz başka bir görüşünüz var mı?	
Görüşler	**f**
Öğretmen iyi yetiştirilmeli, kendini yetiştirmeli tüm olanaklar sağlanmalı.	7
Çalışma kitaplarındaki değerlendirmeler çocuklar için çok ağır ve zor.	4
Ünite ile ünite değerlendirme-çalışma kitabı soruları arasında tutarsızlık var	3
Değerlendirme formları öğretmen için masraflı ve yük oluyor.	3
Çalışma kitabı dersi zevkli hale getiriyor, bilgileri pekiştiriyor.	1
Sosyal bilgilerde yazılı sayısı azaltılmalı.	1
Proje ve performans ödevleri kaldırılmalı.	1
Toplam	**20**

Tablo 4.52'de görüldüğü gibi; görüşme yapılan öğretmenlerin 7 tanesi değerlendirme etkinlikleri için öğretmenin çok iyi yetiştirilmesi ve kendini yetiştirmesi gerektiğini, ancak bunun için tüm olanakların da sağlanmasının şart olduğunu belirtmişlerdir. 4 öğretmen, çalışma kitaplarında yer alan değerlendirme etkinliklerinin öğrenci seviyesine göre ağır ve zor olduğunu belirtirken; 3 öğretmen, ünite ile ünite değerlendirme soruları ve çalışma kitabındaki sorular arasında tutarsızlık olduğunu belirtmişlerdir. Üç öğretmen değerlendirme formlarının öğretmen için masraflı ve yük olduğunu ifade etmişlerdir. Bir öğretmen çalışma kitaplarının dersi zevkli hale getirdiğini, bilgileri pekiştirdiğini belirtirken, başka bir öğretmen de sosyal bilgiler dersinde yazılı sayısının azaltılması gerektiğini ifade etmiştir. Başka bir öğretmen de proje ve performans görevlerinin kaldırılması gerektiğini ifade etmiştir. Bu soruya yönelik olarak öğretmenlerden biri (öğretmen 5), *"Çalışma kitaplarındaki değerlendirme etkinlikleri tekrarı ve bilgilerin pekişmesini sağlıyor, dersi zevkli hale getiriyor. Öğrencilerin kendi kendilerine öğrenmelerini sağlıyor. Kitapta bilmecelerin olası, kitabın rengarenk olması öğrencileri derse motive ediyor."* şeklinde görüş belirtmiştir. Başka bir öğretmen de (öğretmen 4), *"Çalışma kitabındaki bazı değerlendirme etkinlikleri öğrencilere ağır geliyor, eğitim bölgesinden çok uzağa düşüyor. Kırsal bölgede havada kalıyor. Farklı etkinlikler oluşturulabilirdi. Buraların çocuklarına uygun, buraların yaşamlarına uygun değerlendirme etkinlikleri olmalı."* şeklinde görüş belirtmiştir. Bir öğretmen de (öğretmen 7), "*Ders kitabında yer alan konular ile çalışma kitabındaki değerlendirme*

etkinlikleri çok kopuk. Öğrenci hiçbir şey anlayamıyor ve zorlanıyor." diyerek görüşünü ifade etmiştir.

4.2.23. Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersi Ölçme ve Değerlendirme İle İlgili Diğer Görüşleri

Öğrencilere sosyal bilgiler dersi ölçme ve değerlendirme aşaması ile ilgili söylemek istedikleri başka bir görüşleri olup olmadığı sorulmuştur ve öğrencilerden alınan yanıtlar Tablo 4.53'te sunulmuştur.

Tablo 4.53. Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersi Ölçme ve Değerlendirme Aşaması İle İlgili Diğer Görüşlerine İlişkin Frekans Dağılım Tablosu

Sosyal bilgiler dersi ölçme ve değerlendirme aşaması ile ilgili söylemek istediğiniz başka görüşünüz var mı?	
Görüşler	**f**
Çalışma kitaplarındaki sorular bilgilerimizi kalıcı hale getiriyor.	3
Ders kitabı ile çalışma kitabındaki değerlendirme soruları arasında tutarsızlık var.	2
Değerlendirme etkinlikleri çok eğlenceli buluyorum.	1
Çalışma kitabındaki etkinlikler sayesinde ilgisiz arkadaşlar derse katılıyor.	1
Toplam	**7**

Tablo 4.53'te görüldüğü üzere; 3 öğrenci çalışma kitabındaki soruların bilgilerini kalıcı hale getirdiğini, 2 öğrenci ders kitabı ile çalışma kitabındaki değerlendirme soruları arasında tutarsızlık olduğunu ve birer öğrenci de değerlendirme etkinliklerini çok eğlenceli bulduğunu ve çalışma kitabındaki etkinlikler sayesinde derse ilgisiz olan arkadaşlarının derse katıldığını belirtmişlerdir.

Bu konuyla ilgili olarak öğrenci (21), *"Çalışma kitaplarındaki etkinlikler çok zevkli.; ancak bazen zorlanıyoruz. Ders kitabımızda ele alınmamış, fakat çalışma kitabında ele alınmış sorular var, tutarlı değil. Çalışma kitabı ile çok şey öğreniyoruz."* şeklinde görüşünü belirtirken öğrenci (14) de, *"Çalışma kitabındaki bazı etkinlikler aracılığıyla derse ilgisi olmayan arkadaşımız derse katılır oldu. Sosyal bilgiler dersi çok*

güzel bir ders. Dersimizin tüm etkinlikleri çok güzel ve eğlenceli." diyerek görüşünü belirtmiştir.

BÖLÜM V

TARTIŞMA

Bu bölümde, ilköğretim 5. sınıf sosyal bilgiler dersinin ölçme ve değerlendirme süreci ile ilgili olarak öğretmenlerin gerekli eğitimi alıp almadıkları, alanların eğitimin niteliği hakkındaki görüşleri, hangi alternatif ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin nasıl kullanıldığı, bu değerlendirme etkinliklerinin etkileri ve bu konuda karşılaşılan sorunlar ve bu sorunları gidermeye yönelik alınan önlemlere ilişkin öğretmenlere ve öğrencilere uygulanan anketler ve öğretmen ve öğrencilerle yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular literatürdeki bilgilerle karşılaştırılarak tartışılmış ve yorumlanmıştır.

Ülkemizde aile yapılarında, toplumsal dokuda, tüketim anlayışında, insan haklarında, siyasal alanlarda, bilim ve teknolojik olmak üzere daha birçok alanlarda ilerleme adına bir kımıldama gözlenmektedir. Bu kımıldamalar her alana yansıdığı gibi eğitim alanında da etkisini göstermiş ve beraberinde toplum insanlarında dünya gereksinimlerini algılamalarını zorunlu kılmıştır. ***Eğitimin kendinden beklenen fonksiyonları şunlardır:***

1. Her çocuğun eğitim sistemine girmesinin ve gelişimini sergilemesinin sağlanması
2. Çocuğun okul kurumu vasıtasıyla toplumsallaşmasının sağlanması ve bu çerçevede eğitimin demokrasi ilişkisinin kurulması
3. Ekonominin iş gücü talebiyle eğitim sisteminin arzının uyumlu hale gelmesi
4. Toplumda dikey hareketliliğin bir yolu olarak fırsat eşitliğini sağlayan bir kanal olarak çalışması (MEB, 2004).

Toplumsal ihtiyaçlardaki değişimin, gereksinim duyulan insan niteliklerini değiştirmesi eğitim amaçlarında ve uygulamalarında da köklü değişiklikleri gerekli kılmıştır. Bu değişiklikler yıllarca hüküm sürmüş olan davranışçı yaklaşımının yerine yapılandırmacı yaklaşımının yaygınlaşmasına neden olmuştur. Son yıllarda yapılan eğitim uygulamalarında yapılandırmacı yaklaşım temel alınmış, öğrenci merkezli eğitim hükmünü sürmüştür. Eğitim-öğretim uygulamalarında olduğu gibi, eğitim-öğretim sürecinin en önemli aşaması olan ölçme ve değerlendirme aşamasında da etkisini

göstermiştir. Eğitim-öğretim alanındaki bütünsel bakış, ölçme-değerlendirmeye de bütünsel bir bakış getirerek ölçme-değerlendirmede alternatif değerlendirme çeşitlerini beraberinde getirmiştir. MEB (2004), eğitimin bu fonksiyonları yerine getirebilmesi için belli başlı ön şartlarını şöyle sıralamaktadır:

- Öğretim programlarının yenilenmesi
- Öğretmenlerin hizmet öncesi ve hizmet içinde niteliklerinin arttırılması
- İnternet alt yapısının tüm okullarda sağlanması
- Tüm okullarda normal öğretime geçilmesi
- Öğretmen statüsünün yükseltilmesi
- Anne-babaların bilinçlendirilmesi,
- Okulların fiziki şartlarının iyileştirilmesi
- Bilgi teknolojilerinin okullarda hayata geçirilmesi

MEB tarafından belirlenen eğitim nitelikleri bu şekilde belirtilmesine rağmen, ülkemizde maalesef bu noktada tam bir oluşum sağlanamamıştır. Kaliteli eğitim ve kaliteli insan yetiştirilmesi için belirlenen bu kriterler okullarda sağlandığı sürece etkili olacaktır. Ülkemizde bu alanda elbette ki bir yenileşme var. Ancak toplumsal yapıların hazırlanması, okulların tüm bu olanaklarla donatılması ve kaliteli eğitimde nitelikli öğretmenlerin yetiştirilmesi için daha fazla mücadele etmek gerektiği kesindir. Yapılacak olan her bir yeniliğin ülke şartları düşünülerek yapılması gerekmektedir. Fiziki ve psikolojik şartlar ile eğitim şartları sağlanmadan oluşturulan her bir yapı ne yazık ki istenen şekilde sonuçlanmamaktadır.

5.1. Öğretmelerin Alternatif Ölçme-Değerlendirme Yöntemlerine İlişkin Eğitim Alıp Almadıklarına, Eğitim Alanların Eğitimin Niteliğine Yönelik Görüşleri ve Eğitim Almayanların Kendilerini Bilgilendirme Şekillerine İlişkin Tartışma

2005 programının uygulanmasıyla beraber öğretmenlere çok fazla iş düşmektedir. Ülkemizde uygulanan bu program öncesi öğretmenlerin gerekli eğitimi almaları gerekmektedir. Programın gerek öğretim aşaması, gerek etkinlikleri en önemlisi de değerlendirme boyutu eğitim camiasınca tamamen anlaşılmalı ve uygulamaya bu şekliyle geçilmelidir. Öğretmenlerin çoğu programın ölçme ve değerlendirme

aşamasında ne yapılması gerektiği konusunda yeterli bilgiye sahip olmadan etkinlikleri uygulamak zorunda kalmış olmaktadırlar.

Bu noktada öğretmenlere yöneltilen "2005-2006 eğitim-öğretim yılı programı gereği uygulanan alternatif ölçme ve değerlendirme etkinliklerine yönelik herhangi bir eğitim aldınız mı?" sorusuna anket uyguladığımız öğretmenlerimizin çoğu (% 55.1) almadıklarını belirtmişlerdir. Görüşme yapılan öğretmenlerimizin de yarısına yakını (7 kişi) eğitim almadıklarını belirtirken, yarısından fazlası (13 kişi) aldıklarını belirtmişlerdir. Bu noktada uygulanan 2005 programı gereği öğretmenlerde olması gereken alternatif ölçme-değerlendirme etkinliklerine yönelik bilgi ve yeterlik düzeyleri, Yaşar ve diğerleri (2005)'nin "Öğretmenlerin programın ölçme ve değerlendirme boyutuna ilişkin olarak yapılacak tüm değerlendirme etkinlikleri açısından eğitim ihtiyacı içindedir." şeklinde belirttiği gibi öğretmenlerin ilgili eğitimi almaları gerektiğini göstermektedir. Ayrıca öğretmenlerin mezun oldukları kurumlardan ölçme-değerlendirme ile ilgili yeterli bilgileri almadıkları ve ölçme-değerlendirme teknikleri uygulamalarından yeterli bilgi düzeyine sahip olmadıkları (Erdemir, 2007) ve öğretmenlerin bilgi eksiklikleri olduğu, gerekli eğitimin verilmediği, özellikle değerlendirme açısından öğretmenlerin kuramla ilgili bilgileri olsa da, öğrencileri bireysel değerlendirmede sorunlar yaşadıkları (Yiğit ve Bak, 2005) belirtildiği için öğretmenlere gerekli eğitimin verilmesi şarttır. Çünkü belirtilen eğitimi almayan öğretmenler, kendilerine kılavuz kitapları dağıtılmış olsa da ön bilgiye sahip olmadıkları için ister istemez geleneksel yöntemleri uygulamaya yöneleceklerdir. Elharrar (2006)'ın belirttiği gibi, önceden eğitim almış öğretmenler, alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerini uygulanabilirliğine daha açık olmaktalar ve eğitim almayan ya da az alan öğretmenler de geleneksel yöntemlere doğru bir yöneliş göstermektedirler.

2005-2006 Eğitim-öğretim programı, yapılandırmacı kurama, çoklu zeka anlayışına ve öğrenci-merkezli bir eğitime dayandırılmıştır. Yıllarca hüküm sürmüş olan öğretmen-merkezli eğitimin, öğretmenlerce birden bire bırakılıp öğrenci merkezli uygulanmasının istenmesi öğretmenlere oldukça zorluk çıkartmıştır. Bu noktada öğretmenlere verilmesi gereken eğitimin niteliği ve sayısı arttırılıp, bu eğitim süreci tamamlandıktan sonra gerekli uygulamalar yapılması daha sağlıklı sonuçlar doğurabilirdi. Ancak gerekli eğitim verilmeden ve alt yapı sağlanmadan uygulamaya geçilmesi beraberinde birçok olumsuzluğu getirmiştir. Çünkü eğitim alan öğretmen ya da öğretmen adaylarının

öğrenci-merkezli değerlendirme konusunda eğitim almayanlara göre daha yeterli oldukları (Ünver, 2002) belirlenmiştir. Sonuç biliniyor ki öğretmenler profesyonel bir eğitim almadan alternatif ölçme-değerlendirme etkinliklerini çok etkili bir şekilde uygulayamamaktadırlar. Bu da öğretmenlere profesyonel eğitimin gerekliliğini (Zimbicki, 2007) göstermiştir.

Uygulanan 2005 programı ve ölçme-değerlendirme süreci öğretmenler tarafından desteklenmektedir. Ancak öğretmenlerin çoğu bu uygulamalara değil de uygulama öncesi gerekli eğitimin verilememesine ya da verilen eğitimin niteliksiz olmasından dolayı yakınmışlar ve sorunlar yaşamışlardır. Öğretmenlere yeni yaklaşımlar hakkında bilgi verilmesi için eğitim sürecinden geçirilmeleri bu kadar önemli iken, eğitim alan öğretmenlere verilen eğitimin niteliği de o kadar önemlidir. Ne yazık ki okullarımızda hizmet veren öğretmenlerle yapılan görüşmeler ve uygulanan anketler gösteriyor ki, eğitim alan öğretmenlerin aldıkları eğitimi yetersiz bulmaktadırlar (Kısmen Yeterli diyen öğretmen oranı % 37.5, Yetersiz diyen öğretmen oranı % 28.1 ve çok yetersiz diyen öğretmen oranı da % 15.6 iken Yeterli diyen öğretmen oranı % 18.8' dir). Eğitim alındığı halde öğretmenler kendilerini alternatif ölçme-değerlendirme etkinlikleri hakkında yetersiz algılamaktadırlar. Öğretmenlerin ölçme-değerlendirme konusunda kendilerini bu şekilde yetersiz görmelerinin temel nedeni olarak da bu konularda öğretmenlerin hizmet öncesi ve hizmet içinde iyi yetiştirilmemeleri görülmektedir (Gözütok ve diğerleri, 2005). Zhang ve Burry-Stock (2003), öğretmenlere verilen eğitimin niteliği arttıkça ve öğretmenlerin aldıkları eğitim çoğaldıkça kendilerini ölçme-değerlendirme alanında daha iyi hissedeceklerdir, şeklindeki görüşü, yapılmak istenen her yeni uygulamalar için, ilgili olan kişilerin eğitilmesinin ve verilen eğitimin niteliğinin ne kadar önem arz ettiğini vurgulamaktadır. Ayrıca, Aykaç (2007)'ın yaptığı araştırma sonuçları da, öğretmenlere verilen eğitimin niteliksizliği ya da öğretmenlerin sahip olması gereken teknikler ve uygulamalar konusundaki bilgilerindeki eksiklikleri programın uygulanmasını olumsuz etkileyeceği görüşünü desteklemektedir.

2005 ilköğretim programı ve bu programın en önemli parçasını oluşturan ölçme-değerlendirme boyutuna yönelik öğretmenlerin tamamının eğitim almamaları ve alındıysa da alınan eğitimin niteliksiz olması, uygulamaların yeni olması ve elbette ki tüm eğitim uğraşanları için farklı ve alışılmışın dışında bir uygulama olarak algılanması nedenlerine bağlanabilir. 2005 öğretim programı yalnızca öğretmenler için değil,

eğitimle ilgilenen tüm yetkili kişiler için de yeni ve değişik bir uygulama olarak görülmektedir. Özellikle uygulayıcı olan öğretmenler ve bu öğretmenlere hizmet içi eğitimi veren müfettişler de bu konu hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları için uygulanan ilk yılda önemli sorunlarla karşılaşılmış ve çözümünde yetkili bireyler de tepkisiz kalmak zorunda kalmışlardır. Aslında yapılan uygulamalar nitelik bakımından öğretmen ve öğrencilerin çoğu tarafından beğenilmekle birlikte, alt yapı oluşturulmadan uygulamaya geçilmesi, okul ve çevre imkanlarına uymaması, acele edilip gerekli eğitim öğretmenlere verilmeden uygulanması, öğretmenlerin uygulamalarda yetersiz kalmalarına neden olmuş olabilir. Bu noktada, öğretmenlere verilen bir haftalık hizmet içi seminerlerde görevli olan kişilerin akademisyen ya da alanında uzman olan kişiler olmamaları, seminerlerin müfettişler tarafından anlatılması, önemli ve uzun bir süreç isteyen bu yaklaşımın bir hafta gibi kısa bir sürede öğretmelere anlatılmak istenmesi nedeniyle (Aykaç ve Başar, 2006) öğretmenler aldıkları eğitimin niteliğini zayıf bulmuş ve gerek yapılandırmacı kurama dayalı olan bu programı uygulama sürecinde gerekse ölçme-değerlendirme boyutunda sorunlar yaşamışlardır. Aynı şekilde araştırmacılardan Zimbicki (2007) araştırmasında, öğretmenlere profesyonel anlamda gerekli eğitim verilmediği için, öğretmenlerin alternatif değerlendirme etkinliklerini etkili bir şekilde uygulayamadıklarını kanıtlamıştır.

Öğretmenler eğitim almış olsun ya da olmasın kendilerini bilgilendirme ihtiyacı duymuşlardır. Gerek eğitim alan öğretmenler gerekse almayanlar, kılavuz kitaplarındaki açıklamalarla, arkadaşlarıyla tartışarak, alternatif ölçme-değerlendirme etkinlikleri hakkındaki farklı kaynakları, internet bilgilerini inceleyerek ya da deneyip yaşayarak kendilerini bilgilendirdiklerini ifade etmişlerdir. Bu noktada öğretmenlerin kendilerini bilgilendirmek istemeleri ve önemli atılımlar yapmaları oldukça etkili bir davranış olmasına rağmen, öğretenlerin uygulamalarda sorunlarla karşılaşmaları kaçınılmaz olmuş görülmektedir. Gerek anket uygulanan öğretmen ve öğrenciler gerekse görüşme yapılan öğretmen ve öğrenciler, alternatif ölçme-değerlendirme etkinliklerinin uygulanmasında sorunlar yaşanmasına rağmen bu etkinliklerin olumlu olabilecek birçok etkilerinden bahsetmişlerdir.

5.2 Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Etkinliklerinin Etkilerine İlişkin Tartışma

Alternatif ölçme-değerlendirme etkinliklerinin olumlu etkiler yarattığı yadsınamaz bir durumdur. Çünkü bu etkinlikler ile öğrenciler aktifleşmekte, araştırma becerisi ile dünyayı anlamlandırma ve yorumlama girişiminde bulunmaktadırlar. Anket uygulanan ve görüşme yapılan öğretmenler (% 80'dan fazlası) ile öğrencilerin büyük bir çoğunluğu (% 60) alternatif ölçme-değerlendirme etkinliklerinin olumlu etkileri üzerinde durmuşlardır. Öğretmen ve öğrencilerin az bir kısmı alternatif ölçme-değerlendirme etkinliklerinin olumsuz etkilerinden bahsetmişlerdir. Araştırmaya göre alternatif ölçme-değerlendirme etkinlikleri belirtilen şu olumlu etkileri yaratmıştır: Öğrencilerin günlük hayatı, çevreyi öğrenmelerini ve kendi yeterliliklerini fark etmelerini sağlamakta, öğrenciler arası yardımlaşma, paylaşmayı arttırmaktadır. Öğrencileri grup çalışmalarına yönlendirip, daha fazla araştırma yapmalarını (Yücel ve diğerleri, 2006), eleştirel bir bakış açısıyla olayları değerlendirmelerini sağlamakta, yaratıcılık (Öztürk ve diğerleri, 2005; Köksal ve diğerleri, 2006) ve kendi duygularını ifade etme becerilerini geliştirmektedir. Bunun yanında öğrencilerin araştırma becerisi, tablo, grafik vb. verileri okuma ve yordama becerisi, gözlem yapma becerisi, iletişim kurma becerisi kazanmalarına yardımcı olmaktadır. Alternatif ölçme-değerlendirme etkinlikleri; öğrencilere bilgiyi bulma yollarını öğretmekte, öğrencilerin başarılarını yükseltmekte (Yücel ve diğerleri, 2006), öğrencilerin yaratıcılık ve özgüven duygusunu kazanmalarına, öğrencilerdeki olumsuz davranışların düzelmesine yardımcı olmakta, sorumluluk alma ve sunu yapma becerilerini geliştirmekte, öğrencilerin zevk alarak, hazırlıklı gelerek derslere katılımını sağlamaktadır. Ayrıca nitelikli ödevler gelmesini ve öğrencilerin edindikleri bilgileri günlük hayatta kullanmasını sağlamakta, öğrencilerin objektif olmalarını, sosyalleşmelerini, konuşma, yorumlama becerilerinin gelişmesini, yazarak öğrenmelerini ve günlük olayları takip etme becerilerini kazandırmayı sağlamaktadır. Elde edilen bulgular gösteriyor ki hem öğretmenler hem de öğrenciler gerek uygulanan ankette, gerekse yapılan görüşmelerde alternatif ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin yukarıda sayılan olumlu etkilerinde hem fikirlerdir. Özellikle alternatif ölçme-değerlendirme etkinliklerinin, araştırma ve inceleme fırsatı sağlaması ve bu becerileri kazandırması konusundaki olumlu etkisi öğretmen ve öğrencilerin en çok katıldıkları ortak görüştür.

Bu konuda pek çok araştırmacı, programın dayandırıldığı yapılandırmacı kuram, çoklu zeka anlayışı ve öğrenci-merkezli öğretime dayalı olan alternatif ölçme-değerlendirme etkinliklerinin öğrenciler üzerindeki olumlu etkilerini belirtmiştir. Bu araştırmacılardan bazıları alternatif ölçme-değerlendirme etkinliklerinin; öğrencilerin keyif almalarını, meydan okumalarını, işbirliği içinde çalışmalarını, motivasyon ve öz-yeterliliklerinin artmasını sağladığını belirtmişlerdir. Araştırmacılar, alternatif ölçme-değerlendirme etkinliklerinin öğrencilerin daha iyi yapmaya istekli olmalarını sağlaması (Zimbicki, 2007); öğrencilerin daha gerçekçi ve ayrıntılı olarak izleme ve hakkında daha isabetli kararlar alma imkanı sunması (Baki ve Birgin, 2004); öğrencilerin farklı materyal ve etkinlikleri oluşturmaları nedeniyle bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor becerilerin gelişimini sağlaması (Yanpar, 2005) gibi bazı olumlu etkileri üzerinde durmuşlardır. Ayrıca alternatif ölçme-değerlendirme etkinliklerinin öğrencilerin daha başarılı olmaları; yorum yapma gücü, yaparak-yaşayarak öğrenme ortamı bulmaları; bu etkinliklerin öğrencilerin yaratıcılık yönlerinin geliştirmesine ortam hazırlaması; öğrencilerin merak etkileri konuları araştırmalarına imkan tanıması ve bireysel çalışma zamanlarını kendilerine göre ayarlamaları gibi sınıf içi ve sınıf dışı uygulamalar sağlaması (Yücel ve diğerleri, 2006) açısından da olumlu etkileri üzerinde durulmuştur. Bazı araştırmacılar; kullanılan rubrik ile öğrencilerin kendilerinden beklenen ölçütlerden haberdar oldukları için hem süreç hem de ürün açısından başarılarını yükselttikleri (Tuncel ve Öztürk, 2006; Köksal ve diğerleri, 2006) şeklinde olumlu özelliklerden söz etmişlerdir. Bununla birlikte alternatif ölçme-değerlendirme et5kinliklerinin; rubrik ve portfolyo değerlendirmelerinin, görüşme yapılan iki öğretmen öğrencinin yaratıcılığını geliştirmemektedir demesine rağmen, öğrencilerin eleştirel ve yaratıcı düşünme düzeylerini geliştirmesi (Köksal ve diğerleri, 2006), öğrenci ile öğretmen arasındaki iletişimi geliştirmesi, öğretmene öğrencisini daha iyi tanıma ve kapsamlı bilgi edinme imkanı vermesi, öğrencinin kendi eksikliklerini görme, kendini değerlendirme fırsatı vermesi ve öğrenmede sorumluluk almalarına teşvik etmesi gibi olumlu yanları da vardır. Yine öğrencinin dersine daha çok önem vermesini sağlaması ve ödevlerini zamanında yapmaya özendirmesi, velinin çocuğu ile daha çok ilgilenmesine ve eğitim sürecine katılmasına teşvik etmesi (Birgin, 2008); akademik başarıyı arttırması, sosyal bilgiler dersine olan tutumları olumlu etkilemesi (Karakuş, 2006) gibi olumlu tarafları da bulunmaktadır. Bunlara ilaveten alternatif ölçme-değerlendirme etkinliklerinin, kavram haritalama ile öğrencilerdeki öğrenme stratejilerini kullanmalarını olumlu etkilemesi (Karakuş, 2006; Güvenç ve Açıkgöz, 2007); portfolyo değerlendirme yöntemi ile

öğrencileri daha iyi değerlendirme imkanı sağlaması (Karakuş, 2006; Birgin, 2008); öğrencilerin öğrenmeye olan istekliliklerinin artmasını, araştırma yönlerinin güçlenmesini, öz-güven duygularının gelişmesini sağlaması (Ersoy, 2007); öğrencilerin öz-yeterlilik düzeylerini arttırması (Çetin, 2007) gibi olumlu özellikleri sıralanabilir. Alternatif ölçme-değerlendirme etkinliklerinin, yapılan bu araştırma ve literatürden elde edilen bilgiler ışığında öğrencilerin gelişimi, başarıları ve davranışlarını üzerindeki olumlu etkiler sağladığı görülmektedir. Alternatif ölçme-değerlendirme etkinliklerinin olumlu etkileri düşünüldüğünde, okullarda uygulanmasının öğrencilere olumlu etki yaratacağı söylenebilir.

Alternatif değerlendirme etkinliklerinin uygulamada öğrenciler üzerindeki bu olumlu etkilerinin yanında birtakım olumsuz etkileri de bulunmaktadır. Alternatif ölçme-değerlendirme etkinliklerinin olumsuz etkilerine anket uygulanan ve görüşme yapılan öğretmenler ile öğrencilerin çok az bir kısmı katılmaktadırlar. Bulgulara göre öğretmen ve öğrencilerin % 60'tan fazlası olumsuz etkilerine katılmadıklarını belirtmişlerdir. Ancak az da olsa alternatif ölçme-değerlendirme etkinliklerinin olumsuz etkilerine katılan öğretmen ve öğrenciler bulunmaktadır. Araştırma bulgularına göre alternatif ölçme-değerlendirme etkinliklerinin olumsuz etkilerini anket uygulanan ve görüşme yapılan öğretmenler şu şekilde belirtmişlerdir: Alternatif ölçme-değerlendirme etkinlikleri; öğrencileri hazırcılığa alıştırmakta, öğrencilerin sorumsuz davranışlar edinmelerine ve niteliksiz ödevler getirmelerine, öğrencilerin araştırma yapmaktan kaçmalarına ve onlarda bıkkınlık oluşmasına neden olmaktadır. Ayrıca öğrencilerin ekonomik yönden olumsuz etkilenmelerine, öğrencilerin ödevlerini yaparken zaman yetersizliğiyle karşılaşmalarına neden olup, öğrencilerin kitap okuma ve tekrar etme becerilerini edinmemelerine, öğrenciler arası uygunsuz çekişmelerin, kıskançlıkların ve gruplaşmaların olmasına neden olmaktadır. Bununla birlikte alternatif ölçme-değerlendirme etkinlikleri; öğrencileri aşırı oyuna yönlendirmekte, öğrencilerin işlem basamaklarını bilgiye dönüştürememelerine ve içine kapanmalarına neden olmaktadır. Anket uygulanan ve görüşme yapılan öğrencilerden elde edilen bilgilere göre alternatif ölçme-değerlendirme etkinlikleri; öğrenci notlarının düşmesine, arkadaşlar arasında sürtüşmelere ve iletişim sorunu yaşanmasına, saygısız davranışların sergilemesine, sıkılmaların ve bıkkınlıkların oluşmasına, okula ve derslere olan öğrenci ilgisinin azalmasına neden olmakta ve öğrencileri hazırcılığa yönlendirmektedir.

Öğretmen ve öğrencilerden elde edilen bulgulara göre öğretmen ve öğrencilerin görüşleri birbiriyle tutarlıdır. Özellikle, alternatif ölçm-değerlendirme etkinliklerinin olumsuz etkilerine yönelik olarak, öğretmen ve öğrencilerin en az katıldıkları ortak görüş, arkadaşlar arası kıskançlıklar, çekişmeler ve uyuşmazlıklara neden olması görüşüdür. Yiğit ve Bak (2005)'ın belirttiği; "Öğrenci etkinlikleri gerçekleştirme ve paylaşımda zamanın yetersiz kalması, öğrencilerin kullanılan uygulama çalışmalarını eve taşımak zorunda kalmaları (Yücel ve diğerleri, 2006), zaman zaman öğrencilerin harcama yapmaları (Yücel ve diğerleri, 2006), yorum gücü düşük olan öğrencilerin aktif öğrencilere uyum sağlamada sorunlar yaşamaları (Yücel ve diğerleri, 2006; Karataş, 2006)." şekildeki bulguları alternatif ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin olumsuz etkilerine ilişkin olarak belirtilen görüşlerimizi destekler niteliktedir. Ayrıca, yeni uygulamalar ve alternatif ölçme ve değerlendirme etkinlikleri, öğrencilerin etkinlikleri gerçekleştirmek ve paylaşmaları için gerekli zamanı kullanmalarında zamanın yetersiz kalmasına neden olmaktadır (Selvi, 2006; Yücel ve diğerleri 2006).

Yapılan araştırmadan elde edilen bulgular ve literatür taramasından elde edilen bilgiler ışığında alternatif ölçme-değerlendirme etkinliklerinin öğrenciler üzerinde, daha çok olumlu etki yaptığı şeklindeki sonuçlar; alternatif ölçme-değerlendirme etkinliklerinin gelişen ülkeler için uygun bir yaklaşım olması, değerlendirme etkinliklerinin öğrenciyi ve öğretmeni aktifleştirerek, öğretmenin daha çok rehber olarak görev yapmasını ve öğrencinin verilen yönergelerle çalışmasını gerektirmesi, en önemlisi de çoklu uygulama anlayışına bağlı olarak, farklı uygulamalara yer verildiği için öğrencilerin kendilerini başarılı oldukları bir alanda bulmalarını ve bunun mutluluğunu yaşamalarını sağlaması, alternatif ölçme-değerlendirme etkinliklerinin olumlu etkilerine gerekçe olarak sıralanabilir.

5.3 Sosyal Bilgiler Dersinde Kullanılan Ölçme ve Değerlendirme Etkinliklerine Yönelik Tartışma

Öğretmenler, sınıf içinde yaptıkları uygulamaları, verilen eğitim-öğretimin ne derece yeterli olduğunu, öğrencilerinin başarı düzeylerini, gelişimlerini ölçmek ve öğrencilerin yaptıkları çalışmaların ne oranda yeterli olduğunu anlamak için birtakım değerlendirme etkinlikleri kullanırlar. Araştırma bulgularına göre anket uygulanan öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu (% 90) değerlendirme etkinliği olarak çoktan

seçmeli testleri kullandıklarını; bunu takiben eşleştirmeli, kısa cevaplı soruları, yazılı yoklama yöntemlerini kullandıklarını belirtmişlerdir. Yapılan araştırmalar da öğretmenlerin geleneksel ölçme-değerlendirme yöntemlerine daha çok yöneldiklerini saptamışlardır (Çakan, 2004; Gelbal ve Kelecioğlu, 2007). Özellikle Çakan (2004)'ın yaptığı araştırmada, ilköğretim öğretmenlerinin en sık çoktan seçmeli maddeleri ve bunu takiben yazılı yoklama, sözlü sınavlar (Erdemir, 2007) ve kısa cevaplı maddeleri kullandıklarına ilişkin bulgusu, öğretmenlerin geleneksel ölçme-değerlendirme yöntemlerine daha çok yöneldiklerini göstermektedir. Çakan (2004), Gelbal ve Kelecioğlu, (2007)'nin aksine Zhang ve Burry-Stock (2003)'un yaptığı araştırma da ilkokul kademesinden ortaokul kademesine geçildikçe öğretmenlerin, yazılı yoklama, çoktan seçmeli, kısa cevaplı, doğru-yanlış gibi geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntemlerini daha çok kullandıkları ortaya çıkmıştır. Zhang ve Burry-Stock (2003)'un araştırmasında ilköğretim öğretmenlerinin performansa dayalı alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerini ortaöğretim öğretmenlerine oranla daha çok yer verdikleri belirlenmiştir, şeklindeki bulgularının aksine; bu araştırmada öğretmen anketlerinden elde edilen bulgular öğretmenlerin daha çok geleneksel ölçme-değerlendirme yöntemlerini kullandıkları (%80'dan fazlası), alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerinden rubrik dereceli puanlama anahtarını, öz ve akran değerlendirmesi, grup değerlendirmesi ve kontrol listesi yöntemlerini çok az kullandıkları belirlenmiştir. Araştırmada görüşme yapılan öğretmenlerin hemen hemen tamamı (19 ve 18 öğretmen) proje ve performans görevi yöntemini kullandıklarını; bunu takiben alternatif ölçme-değerlendirme etkinliklerinden öz-değerlendirmeyi, klasik soruları, çoktan seçmeli ve boşluk doldurmalı soruları gibi geleneksel ölçme-değerlendirme yöntemlerini uyguladıklarını belirtmişlerdir.

Araştırmada öğrenci anketlerinden elde edilen bulgulara göre; öğretmenlerin sınıf içinde en çok performans görevini (% 77.9) ve çoktan seçmeli soruları, bunu takiben de soru-cevap, test, araştırma ödevi, ünite değerlendirme soruları, doğru-yanlış, karşılaştırma soruları, görsel sunu, proje, portfolyo ve yazılı yoklama (%70) yöntemlerini; en az ise kontrol listesi, sözlü sunum, kavram haritaları, görüşme ve akran değerlendirmesi (en az uygulanan akran değerlendirmesidir) gibi alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerini uyguladıkları belirlenmiştir. Anket verilerinde olduğu gibi, görüşme yapılan öğrenciler (tamamı-21 kişi), öğretmenlerinin en çok proje ve performans değerlendirmelerine yer verdiklerini, bunu takiben öz-değerlendirme, akran

değerlendirme yöntemlerini, görüşme tekniğini, klasik soruları, gösteri ve sözlü sunum yaptıklarını; çok azı da ürün dosyası ve kavram haritalarını, ünite sonu değerlendirme sorularını, kontrol listesini, tartışma, araştırma ödevleri gibi uygulamaları yaptıklarını belirtmişlerdir. Yani görüşme yapılan öğretmenler ile anket uygulanan ve görüşme yapılan öğrencilere göre; öğretmen anket verilerinin aksine, öğretmenler en çok alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerini kullanmaktadırlar. Aslında verilerden elde edilen bulgular daha çok, öğretmenlerin alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerinin yanında geleneksel ölçme-değerlendirme yöntemlerine de yer verdiklerini göstermektedir.

Öğretmen ve öğrenci verilerinden elde edilen bulgular birlikte değerlendirildiğinde, öğretmen görüşme verileri ile öğrenci görüşme verilerinin birbiriyle tutarlılık gösterdiği, öğretmen anketlerinden elde edilen verilerle öğrenci anketlerinden elde edilen verilerde ise benzer bulgular olduğu görülmektedir. Öğretmen ve öğrenci anketlerinde ortak görüşler değerlendirildiğinde, öğretmenlerin sıklıkla çoktan seçmeli test yöntemini uyguladıkları belirlenmiştir. Gelbal ve Kelecioğlu (2007)'nun verilerinde olduğu gibi öğretmenlerin, öğrencilerin kendilerini değerlendirmelerine yönelik değerlendirme etkinliklerine fazla yer vermedikleri saptanmıştır. Bu araştırmada elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin en çok çoktan seçmeli test yöntemine yönelmelerinin nedeni; hazırlamasındaki kolaylık ve öğrencilerin sınavlardan aldıkları puanları yükseltiyor olması ve SBS (Seviye Belirleme Sınavı) ile OKS (Ortaöğretim Kurumları Sınavı)' lerin çoktan seçmeli olarak yapılmasının öğretmenleri zorlaması olabilir. Öğretmen ile öğrenci görüşmelerindeki bulgularda ise öğretmenlerin değerlendirme yöntemlerinden en çok performans ve proje değerlendirme yöntemlerine yöneldikleri belirlenmiştir. Bu noktada görüşme yapılan öğretmenler ile öğrencilere göre öğretmenlerin bu alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerine yönelme nedenleri, bu öğretmenlerin öğrenci gelişimi ve kendilerini ifade etmeleri için bu yöntemleri daha uygun bulmaları olabilir. Çünkü performans ve proje görevlerinde öğretmenler, öğrencilerin seviyelerine uygun ödevler vermekle birlikte, ödev seçimini öğrencilerine bıraktıkları için, öğrenciler kendilerini ifade etme ve başarılı oldukları yönleri gösterme imkanı da bulabilmektedirler. Ayrıca diğer bir neden olarak da proje ve performans görevlerinin İlköğretim Kurumları Yönetmeliği gereği uygulanmasının zorunlu kılınması olabilir.

5.4. Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Etkinliklerinin Uygulanmasıyla Ortaya Çıkan Sorunlar ve Bu Sorunları Gidermek İçin Yapılan Uygulamalara İlişkin Tartışma

Alternatif ölçme-değerlendirme etkinlikleri, öğrenci için birçok olumlu getirisiyle birlikte uygulamada öğretmenlerin ve öğrencilerin birtakım sorunlarla karşılaşmalarına neden olabilmektedir. Alternatif ölçme-değerlendirme etkinlikleri uygulanmadan önce okul ve çevre şartları çok iyi hazırlanmalı, öğretmen ve öğrenciler hatta veliler bu konuda bilgilendirilmeli, okul olanaklar, araç-gereçler ve materyaller bakımından donatılmalıdır. Çünkü alternatif ölçme-değerlendirme etkinlikleri tüm olanaklar sağlandığı müddetçe verimli sonuçlar doğurabilir. Ülkemizde ise alternatif ölçme-değerlendirme etkinlikleri belirtilen hazırlıklar yapılmadan uygulandığı için birçok sorunu da beraberinde getirmiştir.

Sosyal bilgiler dersinde alternatif ölçme ve değerlendirme etkinlikleri uygulanırken karşılaşılan sorun ya da güçlüklere ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri alınmış ve analiz edilerek bu çalışmada sunulmuştur. Öğretmenlere uygulanan anket verilerine göre öğretmenler en çok; kılavuz kitaplarında konuya yönelik açıklamaların olmaması, etkinliklerin ulusal değer yargılarına, çevre ve bölge şartlarına uygun olmaması, değerlendirme uygulamalar ile öğretmenlerin kırtasiye yükünün artmasına neden olması, değerlendirme formlarının çok olması, öğrencilerin çalışma amaçlı okul dışında toplanamamaları, ailelerin çalışmalar ve araştırmalar için çocuklarına gerekli izni vermemeleri ve değerlendirme formlarının öğrencilerce anlaşılamaması gibi güçlüklerle karşılaştıklarını belirtmişlerdir.

Öğretmenlerle yapılan görüşme verilerinde ise öğretmenlerin büyük bir kısmı (16 öğretmen); alternatif ölçme-değerlendirme çalışmalarını uygularken ailelerin bilgisiz ve bilinçsiz kaldığını (anket verilerinde olduğu gibi), okul bilgisayarı ile internetinden öğrencilerin araştırmalar için yararlanamadıklarını, okulun araç-gereç, materyal ve diğer olanaklar açısından yetersiz kaldığını, sınıf dolabının değerlendirme formlarını ve dosya ile evrakları koymak için yetersiz kaldığını belirtmişleridir. Öğretmenler ayrıca; öğrencilerin algılama ve anlamada yetersiz oldukları için değerlendirme etkinliklerinde başarısız olduklarını, öz ve akran değerlendirme uygulamalarında öğrencilerin objektif olamadıklarını (Köksal ve diğerleri, 2006), sınıf mevcudunun kalabalık olması nedeniyle

değerlendirme uygulamalarında zorlandıklarını, öğrencilerin grup çalışmalarında görev ve sorumluluklarını yerine getirmediklerini, öğrencilerin okul kütüphanesinden yararlanamadıklarını, öğrencilerin ödevleri hazır çıktı olarak getirdiklerini ya da ailelerinin yaptığı ödevleri getirdiklerini, fotokopi ücretlerinin öğrencilerde sorun oluşturduğunu belirterek karşılaştıkları güçlükleri sıralamışlardır. Bununla birlikte öğretmenler alternatif ölçme-değerlendirme etkinlikleri uygulanırken; ders saatlerinin değerlendirme etkinliklerini uygulamak için yetersiz kalması, bazı değerlendirme etkinliklerinin öğrenci için masraflı olması, internet kafe ortamlarının öğrenci davranışlarını olumsuz etkilemesi, sosyal çevrenin zayıf olması nedeniyle nitelikli ödevlerin gelmemesi gibi sorunlarla karşılaşmışlardır. Yine öğretmenler, gezi imkanlarının olmamasının öğrenmeyi olumsuz etkilediğini, okulun araç-gereç ve materyal bakımından (fotokopi makinesi, bilgisayar, projeksiyon) yetersiz kalmasının uygulamaları etkilediğini, alt yapı oluşturulmadan uygulamaya geçilmesinin yetersizlikleri beraberinde getirdiğini, okul kütüphanesinin yetersiz olması ya da öğrencilerin yararlanamamalarının derslerin işlenişini aksattığını, öğrencilerin ödevleri ciddiye almadıkları, zamanında getirmedikleri ya da hiç yapmadıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenler değerlendirme formlarının çok olduğunu, sınıfın fiziki şartlarının olumsuz olduğunu, değerlendirme ile kağıt israfının çok fazla olduğunu ve öğrencilerin ödev yapımında çok yorulduklarını belirterek karşılaştıkları güçlükleri belirtmişlerdir.

Öğrenci anketlerinden elde edilen bulgulara göre öğretmenler, öğretmen görüşmelerinden elde edilen bulgularda olduğu gibi en çok; ölçme-değerlendirme etkinlikleri uygulanırken ders saatinin yetmemesi, araştırmalar için okulda internet imkanının olmaması, okul dışında araştırma amaçlı arkadaşlarıyla toplanamamaları, değerlendirme etkinliklerini uygularken çok zaman harcamaları ve gerekli algılama yeterli olmadığı için öğretmenin değerlendirme etkinliklerini uygulamada zorlanması gibi güçlüklerle karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Öğrenciler görüşmelerde, öğretmen görüşme ve öğrenci anket verilerindeki bulgularda olduğu gibi; grup çalışmalarında görev ve sorumlulukların yerine getirilmediği, çalışma için okul dışında toplanamadıklarını, araştırma ödevlerinde bilgiye ulaşamadıklarını, okul bilgisayarı ile kütüphanesinden yararlanamadıklarını, öz ve akran değerlendirme etkinliklerinde objektif olamadıklarını, fotokopide sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir. Öğrenciler ayrıca, okul araç-gereç ve materyallerinin yetersiz olduğunu, çok fazla değerlendirme etkinliği olduğunu, bu nedenle de sıkıldıklarını, zamanın yetersiz kaldığını ve internet çıktılarını

olduğu gibi getiren öğrenciler olduğunu belirterek karşılaştıkları sorunları dile getirmişlerdir. Öğretmen ile öğrenci görüşme ve öğrenci anket verilerini Ünver (2002)'in yaptığı araştırma bulguları desteklemektedir. Ünver (2002) araştırmasında, okullardaki olanakların, sınıf mevcudunun ve ders saatlerinin öğrenci-merkezli öğretimi uygulama ve değerlendirme üzerinde oldukça etkili olduğunu belirterek, alternatif ölçme-değerlendirme etkinliklerinin uygulanmasında yaşanan önemli sorunlar olan okul olanakları, ders saatlerinin yetmemesi ve sınıfların kalabalık olması nedeniyle değerlendirme etkinliklerinin uygulanamaması gibi olumsuzluklar yaşandığı sonucunu ispatlamaktadır.

Öğretmen anket ve görüşme verileri ile öğrenci anket ve görüşme verilerinden elde edilen bulgular değerlendirildiğinde karşılaşılan güçlüklerde tutarlılık olduğu görülmektedirler. Araştırma sonuçlarının gösterdiği gibi yapılan bu yeni uygulamalar öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre beraberinde pek çok olumsuzluğu da getirmiştir. Literatürden elde edilen bilgilere göre bazı araştırmacılar da yeni programın ve ölçme-değerlendirme etkinliklerinin uygulanmasında birçok sorunlarla karşılaşıldığını saptamışlardır. Zimbicki (2007) araştırmasında öğretmenlere verilen eğitimin niteliksizliğinin, alternatif ölçme-değerlendirme etkinliklerindeki uygulamalarda etkili olunamadığını belirtmiştir. Yiğit ve Bak (2005) araştırmalarında; öğretmenlerin ölçme-değerlendirme açısından gerekli bilgilere sahip olmadıklarını (Aykaç ve Başar, 2006), olsalar bile bireysel değerlendirmelerde sorunlar yaşadıklarını belirterek ve bunun temel nedeni olarak da ölçme-değerlendirmelerin çok zaman almasına ve maddi sıkıntılar oluşturmasına bağladıklarını ifade etmişlerdir. Yiğit ve Bak (2005) ayrıca araştırmalarında; öğrenci etkinliklerinin gerçekleştirilmesinde zamanın yetersiz kaldığını (Gelbal ve Kelecioğlu, 2007), değerlendirme araçlarının fazla ve karmaşık olduğunu (Selvi, 2006), uygulamaların kalabalık sınıflarda uygulanmasının zor (Gelbal ve Kelecioğlu, 2007) hatta mümkün olmadığını belirtmişlerdir. Yiğit ve Bak araştırmalarında ayrıca; uygulamada kullanılan form sayısının fazla olması, öğrencilerin yapılan uygulama çalışmalarını taşımak, bu çalışmalar için de zaman zaman harcama yapmak zorunda kalmaları, gibi sorunlarla karşılaşıldığını belirtmişlerdir. Yine sınıfların kalabalık olması nedeniyle yapılan çalışmaların takibinin sıkıntı yaratması, yorum gücü zayıf olan ve algılamada güçlük çeken öğrencilerin aktif öğrencilere uyumda problem yaşamaları (Yücel ve diğerleri, 2005; Karataş, 2006), programın aceleye getirilmesi nedeniyle gerekli koşulların hazırlanmadan uygulamaya geçilmesi sıraladıkları diğer

sorunlardır. Yiğit ve Bak ayrıca araştırmalarında; sınıf mevcutlarının fazla olması nedeniyle bireysel öğrenci farklılıkları dikkate alınarak etkinliklerin yapılamaması, öğrencilerin öğretim sürecinde beklenen aktif katılımlarının sağlanamaması, her öğrenicinin bireysel olarak değerlendirilmesinin çok zaman alması, bu yüzden de değerlendirme sürecinin işlevsel olarak yürütülememesi (Aykaç ve Başar, 2006; Aykaç, 2007) ve yeni programla birlikte değerlendirme etkinliklerinin fazlalığı nedeniyle öğretmene daha fazla yük getirilmesi gibi karşılaşılan birçok sorunu belirlemişlerdir. Bununla birlikte Yiğit ve Bak araştırmalarında; okullardaki alt yapı ve olanakların yetersiz olduğu, okullardaki gerekli materyallerin yetersizliği, sınıfların fiziki yapılarının uygun olmaması, okul donanımlarının eksikliği (Çınar ve diğerleri, 2006;), el yazısının zorluğu, ders kitaplarındaki bilgi eksikliği ve programın sınav sistemine uygun olmaması şeklindeki velilerden gelen eleştirilerin olması (Ersoy, 2007) gibi sorunların yaşandığını bulgularıyla ispatlamışlardır. Yine Stone, öğretmenlerin alternatif ölçme-değerlendirme etkinliklerinin zamanı çok tükettiğinden ve sınıf içinde alternatif ölçme-değerlendirmeyi yerine getirmede öğretmenlerin eğitime özgü olamadıklarından dolayı öğrenci düşünmelerinin yeterli değerlendirmelerini yapmadıklarını (Akt; Zimbicki, 2007) belirterek sorunları ortaya koymuştur.

Bu bağlamda alternatif ölçme-değerlendirme etkinliklerinin sınıf içinde uygulanması ya da öğrenciler için sınıf dışında sonradan yapılması için verilen ödevlendirme şekillerinde gerek öğretmenler gerekse öğrenciler, yukarıda belirtildiği gibi birçok olumsuzluklarla karşılaşmaktadırlar. Öğretim ve değerlendirme uygulamaları öğretmen ve bu duruma alışık olmayan öğrenciler için yeni bir uygulama olduğu için, Aykaç (2007)'ın belirttiği gibi en önemlisi de programın aceleye getirilip, uygulanmadan önce gerekli hazırlıklar, alt yapı ve olanaklar sağlanmadan, sınıf mevcutlarındaki fazlalığın düşürülmeden uygulandığı için bu tür sorunların belirmesi olası nedenler olarak sıralanabilir. Değerlendirme için özel sürelerin ayrılmaması, okulların programın gerektirdiği araç-gereç ve materyaller bakımından yetersiz olması bu programın amacına uygun olarak uygulanmasını engellediği söylenebilir. Ayrıca öğrenciler ve veliler de bu konular hakkında yeterince bilgilendirilmedikleri için sorun yaşamaktadırlar. Öğrenci neyi, nasıl yapacağını ve veli çocuğuna hangi konuda nasıl yardım edeceğini anlayamamış durumda bulunmaktadırlar. Mevcut sistemimizde genellikle bireysel öğrenme sorumluluğu, araştırma, inceleme, grupla etkileşimde bulunma, ortaya bir ürün çıkarma çalışmalarına önem verilmemiş olduğundan,

öğrencilerin bu tür çalışmalara yönlendirilmesi de güç olmaktadır (Bümen, 2002:106; Akt; Zamun, 2002).

Toplumlar, sürekli yapılan değişimlere öncelikle tepki gösterip, fakat zamanla bu değişime ayak uydurmak için elinden geleni yapan bir özellik sergilemektedir. Ülkemizde de 2005 programı ilk uygulandığında gerek öğretmenler, gerek öğrenciler gerekse veliler büyük bir çıkış yaparak olumsuz yargılarını dile getirdiler. Ancak zaman içerisinde öğretmenlerin ve öğrencilerin çabaları ile özellikle velilerdeki olumsuz yargı silinmeye başladı. Öğretmenler ölçme-değerlendirme etkinliklerini uygularken birçok sorunla karşılaştılar, ancak bu sorunların üzerine giderek problemleri ortadan kaldırma mücadelelerini sürdürdüler. Bu bağlamda öğretmenlere sosyal bilgiler dersinde alternatif ölçme-değerlendirme etkinliklerini uygularken karşılaştıkları güçlükleri gidermek için yaptıkları uygulamalara yönelik sorular sorulmuş, anket ve görüşme verileriyle bu uygulamalara ilişkin bulgular araştırmada belirtilmiştir. Öğretmen anketlerinden elde edilen bulgularla öğrenci anketlerinden elde edilen bulgular aynı niteliktedir. Bulgulara göre alternatif ölçme-değerlendirme etkinlikleri uygulanırken karşılaşılan güçlükleri gidermek için öğretmenler; anlaşılmayan değerlendirme etkinliğini anlaşılana kadar anlattıklarını, kitap, kaynak ve materyal eksikliklerini kendilerinin dışarıdan getirdiklerini, hiç anlaşılmayan değerlendirme etkinliği olduğunda o etkinliği uygulamadıklarını ya da anlaşılabilecek değerlendirme etkinliğini uyguladıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca öğrenci anketlerinden; öğretmenlerin ödev yapımı için bilgisayar derslerini kullandırdıkları, okul kütüphanesinden ve internetinden yararlanılmasını sağladıkları bulgularına da ulaşılmaktadır.

Sorunların giderilmesi için görüşme yapılan öğretmenler; değerlendirme etkinliklerinin bazılarını uygulamadıklarını, gerektiğinde ailelerle görüştüklerini, araç-gereç ve kaynakları dışarıdan kendileri temin ettiklerini (öğretmen ve öğrenci anket verilerindeki bulgularda olduğu gibi), hazır çıktı ödevlerini kabul etmeyip, öğrencilerine rehberlik ettiklerini, grup sorunları için üye değişimine ya da grup ödevlerini bireysel olarak yapmalarına yönlendirdiklerini ya da grup ödevlerinin sınıfta ya da boş saatlerde yapılmasını sağladıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenler ayrıca; fotokopi ücretindeki sorunlar için ücretleri kendilerinin karşıladıklarını, öğrenci seviyelerine uygun değerlendirme etkinliği hazırladıklarını, ödevleri kontrol ettikten sonra hatalarını görmeleri için geri verdiklerini, internet kafelere ailelerle birlikte gidilmesi için

önerilerde bulunduklarını, akran değerlendirme etkinliğini isim vermeden uygulattıklarını ifade etmişlerdir. Bazı öğretmenlerimiz de alternatif ölçme-değerlendirme etkinliklerine çok fazla yer vermeyip geleneksel ölçme-değerlendirme yöntemlerini uyguladıkların belirtmişlerdir. Öğrenci görüşmelerinden elde edilen bulgularda da öğretmenlerin; anlaşılmayan etkinliği anlaşılana kadar anlattıklarını, grup ödevlerini bireysel yaptırdıklarını, kaynak ihtiyacı için kendilerinin dışarıdan temin edip getirdiklerini, hazır ödevleri kabul etmediklerini, kendi seviyelerine uygun farklı ödevler verdiklerini ve grup bireylerinde değişiklik yaptıklarını belirtmişlerdir.

Görüldüğü gibi hem öğretmen hem de öğrenci verilerinden elde edilen bulgular öğretmenlerin karşılaşılan sorunları gidermek için benzer uygulamalar yaptığını göstermektedir. Pratt (2005) araştırmasında; ölçme-değerlendirme için ortak bir etkinliğin inşa edilmesi, öğretmenlerin işbirliği yapmaları, başarı ve zorluk alanlarını paylaşmaları için fırsatların sağlanması, portfolyo ve problem merkezli öğrenmeyi uygulamada model yaratmak, sınıf mevcutlarının azaltmak, sınıfları düzenlemek ve gerekli kaynakları sağlamak gerektiği üzerinde önerilerde bulunmuştur.

5.5. Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Etkinlikleri Uygulandıktan Sonra Öğrencilerde Belirlenen Öğrenme Eksikliklerini Gidermek İçin Yapılan Uygulamalara İlişkin Tartışma

Öğretmenlerin sosyal bilgiler dersinde alternatif ölçme-değerlendirme etkinliklerini uyguladıktan sonra öğrencilerinde belirledikleri öğrenme eksikliklerini gidermek için herhangi bir uygulama yapıp yapmadıkları ve yaptıkları uygulamalar öğretmenler ile öğrencilere sorulmuş ve çeşitli bulgular elde edilmiştir. Öğretmenlerin % 44.8'i, öğrencilerin de % 80'ı öğretmenlerin öğrenme eksikliklerini gidermek için her zaman uygulama yaptıklarını belirtirken; öğretmenlerin % 50'si, öğrencilerin de % 17'si ise bazen uygulama yaptıklarını belirtmişlerdir. Anket verilerinden anlaşıldığı gibi alternatif ölçme-değerlendirme etkinlikleri uygulandıktan sonra öğrencilerde belirlenen öğrenme eksikliklerini gidermek için uygulama yapılıp yapılmadığı noktasında öğretmen ve öğrenci görüşleri tutarlılık göstermektedir.

Öğretmenler öğrencilerdeki öğrenme eksikliklerini gidermek için; araştırma ödevleri verdiklerini, kısa tekrarlar yaparak sözlü ve yazılı yaptıklarını, özet çıkarttıklarını, drama ve örnek olay yöntemini uyguladıklarını, grup çalışmalarına yönlendirdiklerini ya da

bireysel ev ödevleri verdiklerini belirtirken; öğrenci anketlerine göre de öğrenciler, öğretmenlerin konuyu tahtada anlattıklarını, araştırma ödevleri, bireysel ev ödevleri verdiklerini, ödev yapımında yardımcı olarak sorular sorduklarını, görsel materyaller kullanarak drama yaptırdıklarını, okul çıkışında ders anlattıklarını ve sosyal faaliyetlere katılıma yönlendirdiklerini belirtmişlerdir. Görüşme yapılan öğretmenlerin ve öğrencilerin çoğu da öğretmenlerin öğrenme eksikliklerini gidermek için, konuyu tekrar ettiklerini ya da öğrencilere ettirdiklerini, anket bulgusunda olduğu gibi ek performans ve araştırma ödevleri verdiklerini, grup çalışmalarına yönlendirdiklerini, hataları bulup ya da öğrencilere buldurup ödevi geri verdiklerini belirtmişlerdir.

Araştırmada, gerek öğretmen anket ile görüşme verileri gerekse öğrenci anket ve görüşme verilerinden, öğretmenlerin öğrenme eksikliklerini gidermek için en çok konuyu tekrar ele aldıkları ve ek araştırma ödevleri verdikleri sonucu çıkarılabilmektedir. Öğretmenlerin öğrencilerdeki öğrenme eksikliklerini gidermek için özellikle konuyu tekrar anlatmalarına veya araştırma ödevlerine yönelmelerinin sebebi, konular işlendikten sonra tüm sınıf dışında bireysel olarak öğretmenin konuyu alternatif öğretim etkinliklerine uygun olarak ele alması çok zaman alacağı için, öğretmenlerimiz genelde geleneksel olarak konuyu tahtada anlatarak ihtiyacı giderebileceklerini düşünüyor olabilirler. Ayrıca araştırmada öğrenci ders kitaplarında genel olarak içerik yönünden bilgi eksiklikleri olduğu, ele alınmayan konulara yönelik çalışma kitaplarında ya da ünite değerlendirme sorularında sorular olduğu ortaya çıkmıştır. Uygulanan yeni uygulamalar gereği öğretmenler bu içeriği tamamlayamıyor olabilir ve öğrencilerde öğrenme eksiklikleri çıkabilir. Doğal olarak da öğretmenler bu eksikliği gidermek için kendisi anlatım yolu ile tahtada anlatmayı seçmiş olabilirler. Ayrıca öğretmenler öğrencilere ek araştırma ödevleri de vermektedirler. Burada eski uygulamalarından vazgeçemedikleri gibi, yeni uygulamaları da yapmak istiyor olabilirler ve araştırma ödevleri eski programlarda (dönem ödevi olarak da biliniyor) da öğrenciler için olumlu etki oluşturduğu için öğretmenlerimiz araştırma ödevlerini vererek de öğrenme eksikliklerini gidermeye çalışıyor olabilirler.

5.6. Öğretmenlerin Öğrenci Çalışmalarını Değerlendirmek İçin Kullandıkları Ölçeklerin Neler Olduğuna ve Bu Ölçeklerin Hazırlanma Şekillerine İlişkin Tartışma

Öğretmenler sınıf içi veya dışında yaptıkları alternatif ölçme ve değerlendirme uygulamalarını ölçmek için birtakım ölçekler kullanmalıdırlar. Ancak yeni programın getirdiği görevler öğrenci için özellikle de öğretmen için bir yük olarak algılanabilmektedir. Çünkü öğretmenler kırtasiye yükünün arttığından şikayet etmektedirler. Bu nedenle de öğrenci çalışmalarının niteliğini belirlemek için kullanılması gereken ölçekleri bazı öğretmenler kullanmakta bazısı da kullanmamayı tercih edebilmektedir. Bu hususla ilgili olarak öğretmenler, sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin performans görevleri, proje ve diğer çalışmalarını değerlendirirken hangi ölçekleri kullandıkları sorulmuş, anket ve görüşme verilerinden birtakım bulgulara ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin, öğrenci çalışmalarını değerlendirirken kullandıkları ölçeklere ilişkin olarak en fazla proje değerlendirme ölçeğini, bunu takiben de araştırma değerlendirme ölçeğini, dereceli puanlama anahtarını (rubrik) ve sunu değerlendirme ölçeğini kullandıkları anket verilerindeki bulgularla ortaya çıkmıştır. Görüşme verilerinden elde edilen bulgular ışığında öğretmenlerin; kılavuz kitaplarında belirtilen ölçekleri, dereceli puanlama anahtarını, proje değerlendirme ölçeğini ve performans değerlendirme ölçeğini kullandıkları belirlenirken, bazı öğretmenlerin kendi oluşturdukları ölçekleri kullandıkları, bazılarının da ölçek kullanmayıp öğrenci çalışmalarını kendi kriterlerine göre değerlendirdikleri saptanmıştır.

Bu bağlamda öğretmenlerin, öğrencilerinin çalışmalarını değerlendirirken genellikle kılavuz kitabında yer alan proje değerlendirme ölçeğini, performans değerlendirme ölçeği, dereceli puanlama anahtarını, araştırma ödevi değerlendirme ölçeğini kullandıkları; bazı öğretmenlerin de ölçek kullanmayıp kendi kriterlerine göre değerlendirme yaptıkları sonucuna ulaşılabilir. Bulgulardan anlaşıldığı gibi öğretmenlerin geneli kılavuz kitaplarında mevcut olan ölçekleri kullanmaktadırlar. Kılavuz kitaplarında öğrencilere verilebilecek görevler ve bu görevlerin değerlendirilmesinde kullanılacak ölçekler verilmiştir. Öğretmenler bu konuda, alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemleri konusunda, yetersizlik hissettikleri için var olan

ölçekleri kullanmayı tercih ediyor olabilirler. Çünkü değerlendirme ölçeği hazırlamak, özel bir eğitim sürecinden geçmeyi gerektirmektedir. Araştırma bulgularından da anlaşılacağı gibi, bu eğitimin öğretmenlere verilmemesi ya da yetersiz verilmesi, öğretmenlerin ölçek hazırlama becerilerini sergileyememelerine neden olmuş olabilir. Bu noktada öğretmenlerden ölçek hazırlamalarını beklemek doğru bir beklenti olmayabilir. Bazı öğretmenlerin ölçek kullanmayıp kendi kriterlerine göre değerlendirme yapmalarını da, bu öğretmenlerin eski uygulamalara olan bağlılıklarına, yeni uygulamalara alışamayıp, öğretmene verdiği görev ağırlığından kurtulmak istemelerine ya da değerlendirmenin, öğrenciyi en iyi tanıyan olarak öğretmenin kendi fikrine bırakılması gerektiğini düşünmelerinden kaynaklandığını söyleyebiliriz.

Öğrenci çalışmalarını değerlendirirken ölçek kullanan öğretmenlerin, kullandıkları ölçekleri hazırlama şekilleri değerlendirildiğinde öğretmenlerin çoğunun (% 59.4) ölçekleri bazen kendilerinin hazırladıkları bazen de hazır şablonlar kullandıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Bu bulgu anket ve görüşme verilerinde benzer sonuçlarla kendini göstermiştir. Bunun dışında kalan öğretmenlerin bir kısmı hazır şablon kullandıklarını (% 27), çok az bir kısmı da ölçekleri kendi hazırladıkları (% 12.7) sonucu çıkarılmıştır.

Yukarıdaki açıklamalar doğrultusunda öğretmenlerin gerektiğinde, öğrenci seviyesi göz önünde bulundurulduğunda, ölçekleri bazen kendileri hazırlayıp bazen de hazır şablon kullandıkları bulgusunun en fazla oranda çıkmasına, öğretmenlerin kılavuz kitaplarında verilen ölçeklerin öğrenci niteliklerine uygun olduğu için hazır şablonları kullanmaları ya da öğrenci seviyelerine uygun olmadığı için kendileri hazırlama gereği duymuş olmaları gerekçe olarak gösterilebilir.

5.7. Yapılan Çalışmalar, Görevler ve Uygulamalar İçin Değerlendirme Ölçütlerinin ve Bu Çalışmalar Sonunda Alınan Puanların Öğrencilere Açıklanıp Açıklanmadığına İlişkin Tartışma

Öğrenciler öğretmen tarafında verilen performans, proje ya da araştırma görevlerini ne şekilde hazırlayacaklarını, hazırlarken nelere dikkat etmeleri gerektiğini, ödevin hangi niteliğine hangi puanların verileceğine dair ölçütleri bilmeleri gerekmektedir. Değerlendirme ölçütlerini bilmeden yapılan ödevler niteliksiz olabilmektedir. Çünkü öğrenci, öğretmenin ölçütlerini bilmeden hazırladığı bir ödevi kendi ölçütlerine göre

hazırlayacak ve bu öğretmenin ölçütleriyle uyumlu olmayabilecektir. Bu nedenle de öğrenci çalışmasından beklediği oranda başarıyı sergileyememiş olacaktır. Bu nedenle de öğretmenlerin öğrenci çalışmalarını değerlendirmeden önce onlara değerlendirme ölçütlerini bildirmeleri en doğru davranış olacaktır. Öğretmenlerin değerlendirme ölçütlerini açıklayıp açıklamadıkları, öğretmen ve öğrencilere sorulmuş ve öğretmenlerin çoğunluğu (% 74.8) her zaman açıkladığını, çok azı da (%23.3) bazen açıkladığını belirtirken, hiç açıklamadığını belirten öğretmen oranı da % 2.0 olmuştur. Öğretmenlerinin değerlendirme ölçütlerini açıklayıp açıklamadıklarına ilişkin olarak öğrencilerin çoğu (59.3) her zaman açıkladıklarını, % 27.0 bazen açıkladıklarını, % 13.7'sinin de hiç açıklamadığını belirtmişlerdir. Görüşme verilerinde ise öğretmenlerin hemen hemen tamamı, öğrencilerin de hepsi değerlendirme ölçütlerinin açıklandığını ifade etmişlerdir.

Bu yönüyle değerlendirildiğinde, öğretmen ve öğrenci bulgularına göre öğretmenlerin tamamı olmasa da çoğunun, öğrencilere çalışmalarından önce değerlendirme ölçütlerini açıkladıkları ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin çoğunun bu açıklamayı yapmış oluyor olmaları elbette ki eğitimin niteliği açısından önemli bir sonuçtur. Bu; öğretmenlerin görevlerini hakkıyla yaptıklarını, çalışmaları sıkılmadan ve yorulmadan yerine getirdiklerini, öğrenci başarısını en üst düzeyde tuttuklarını gösteriyor olabilir. Bilinen bir gerçek vardır ki, bir öğretmen, öğrencisinden ne kadar nitelikli ödevler bekliyorsa, o kadar niteliklere sahip bir ölçek hazırlamak zorundadır. Ancak bazı öğretmenlerin öğrencilerine değerlendirme ölçütlerini açıklamadıkları görülmektedir. Bu öğretmenlerin oranı çok az olmakla birlikte, ölçütlerin açıklanması noktasında öğretmenlerin gerekli zamanı iyi kullanamamaları, ölçütleri hazırlayıp öğrencilere sunma olanaklarına sahip olmamaları ya da uğraşmak istemeyip olduğu gibi bırakmaları açıklamama nedeni olarak gösterilebilir.

Öğrenciler, yaptıkları çalışmalardan ya da oldukları yazılılardan aldıkları puanları duymak isterler. Bu, öğrencilerin en doğal hakkıdır. Öğretmenin, öğrencinin çalışmasından ne oranda başarı gösterdiğini söylemesi gerekmektedir. Öğretmenlere ve öğrencilere uygulanan anket ve onlarla yapılan görüşme verileri, öğretmenlerin öğrencilerinin çalışmalardan kaç puan aldıklarını açıklayıp açıklamadıklarını ortaya koymaktadır. Gerek öğretmen anket ve görüşme verileri, gerekse öğrenci anket ve görüşme verilerinde öğretmenlerin tamamına yakınının öğrenci notlarını açıkladıkları

görülmektedir. Bu da öğretmenlerin, öğrencilerin hak ettikleri notlarını bilmeleri gerektiği konusunda duyarlı olduklarının bir göstergesidir. Belirtildiği gibi öğrenciler çalışmalarında ne oranda başarı sergilediklerini, nerelerde hatalar yaptıklarını bilme hakkına sahiplerdir. Hatta çalışmaların öğrencilere geri verilip, öğrencilerin hatalarını görmeleri sağlanarak aynı hataları tekrar etmeleri engellenmiş olur. Bu şekilde öğrenci daha nitelikli ödevlerle öğretmeninin karşısına çıkabilir.

5.8. Öğrencilerin Ödev Yapımında Zorlanıp Zorlanmadıkları ve Ailelerinden Yardım Alıp Almadıklarına İlişkin Tartışma

Öğrenciler tarafından yapılması zor ya da kolay olur, şeklinde nitelendirdiğimiz ve öğrencilere yönelttiğimiz "performans görevleri, projeler ve diğer araştırma görevlerini yaparken zorlanıyor musunuz ve aileden yardım alıyor musunuz?" şeklindeki soruya öğrenci görüşmelerinden elde edilen bulgulara göre; bazılarının bazen zorlandıkları (10 kişi) bazılarının her zaman zorlandıkları (4 kişi), bazılarının da hiç zorlanmadıkları (7 kişi) yanıtları alınmıştır. Ayrıca öğrencilerin tamamı ailelerinden yardım aldıklarını belirtmişlerdir.

Araştırmada öğrencilerin çoğunun zorlandığı görülmektedir. Öğrenciler, çevrede ya da okulda araştırma imkanlarına sahip olmadıklarını, ailelerin de internet kafelere gönderme konusunda sorun çıkardıklarını, grup ödevleri için toplanamadıklarını, verilen ödevlerin zor olduğunu, bilgisayardan yararlanma becerilerine sahip olmadıklarını, ödevlerin fazlalığı nedeniyle çok yorulduklarını, internetten yararlanmanın ve ödev hazırlamanın çok masraflı olduğunu belirterek, ödevlerin yapımında neden zorlandıklarını ve gerektiğinde ailelerinden destek aldıklarını dile getirmişlerdir. Öğrenci görüşlerinden de anlaşılacağı üzere, öğrenciler alternatif ölçme-değerlendirme etkinliklerinin uygulanmasında zorlanmaktadırlar. Bunun nedenleri olarak da, öğrencilerin dile getirdiği gibi, çevre ve okul şartlarının araştırma ödevlerini temin edecek nitelikte olmaması, internet kafelerin öğrenciler için olumsuz ortamlar olduğu düşüncesi ile ailelerin öğrenci araştırmalarına izin vermemeleri, bazı öğretmenlerin öğrenci seviyesinden zor ödevler vermeleri ya da öğrencilerin gerekli çalışmayı göstermedikleri için zorlanmaları ve en önemlisi de öğrencilerin araştırma, inceleme ve aktif olmayı gerektiren alternatif değerlendirme etkinliklerine uyum sağlamada zorluk çekmeleri sıralanabilir.

Araştırmada öğrencilerin çoğunun ailelerinden yardım aldıkları görülmüştür. Bunun sebebini; verilen ödevlerin zor nitelikte olması, öğrencilerin yeni uygulamalara alışmakta zorlanmaları, öğrencilerin araştırma, bireysel ya da grup halinde yapılan çalışmalara alışkın olmamaları olarak açıklayabiliriz.

5.9. Öğretmenlerin Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Etkinlikleri Açısından Yeterlilik Algılarına İlişkin Tartışma

Bir öğretmen, öğrencilerine uyguladıkları her etkinlik, onlarla birlikte yaptıkları her çalışma ve çalışmalar süresince onların başarı oranlarını görmek için uyguladığı ölçme-değerlendirme yöntemlerine hakim olmak, bu hakim olma duygusunun verdiği güçle görevini daha nitelikli yapmak ister. Bu nedenle de öğretmenlerin şuan uygulanan alternatif ölçme ve değerlendirme etkinlikleri hakkında kendilerini algılama yeterliklerini belirlemek için yapılan anket ve görüşme verileri elde edilmiştir. Bu verilere göre; öğretmenlerin yarısına yakını (%44) kendilerini yeterli görmekte, % 23.4'ü oldukça yeterli görmekte, % 5.5'i de çok yeterli görmektedirler. Görüşme verilerine göre ise öğretmenlerin yarısına yakını alternatif ölçme ve değerlendirme etkinlikleri açısından kendilerini kısmen yeterli görmekte, bazıları yeterli, çok azı da (3 öğretmen) yetersiz görmektedirler.

Anket ve görüşme verilerinden elde edilen bulgulara göre, alternatif ölçme-değerlendirme etkinlikleri açısından kendisini yetersiz gören öğretmen oranımız çok azdır. Öğretmenlerin çoğu kendilerini ya yeterli görmekteler, ya da kısmen yeterli görmektedirler. Öğretmenlerden elde edilen bu bulgu aslında, onlara yöneltilen eğitim alıp almadıklarına ve eğitimin niteliğine ilişkin sorulardan alınan yanıtlarla tutarlı olmadığını göstermektedir. Bu bulgunun tutarlı olmadığını Aydın (2005)'ın araştırması ispatlamaktadır. Aydın (2005), öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme ile ilgili tam anlamıyla bilgi sahibi olmadıklarını, kıdemi daha yeni olan ya da yüksek lisans yapan öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerine fazla yer veremediklerini ve bunları uygulayamadıklarını ortaya çıkarmıştır.

Araştırmacıların belirttiği gibi, öğretmenlerin önemli bir kısmı ölçme ve değerlendirme konusunda kendilerini yetersiz ya da eksik (araştırmamızdaki kısmen yeterli diyen öğretmenlerde olduğu gibi) algıladıklarını, bu uygulamalar konusunda

gerekli bilgiye sahip olmadıklarını yani yetersiz oldukların ve bu nedenle de uygulamalarda sorunlar yaşadıklarını, geleneksel yöntemlere daha çok yöneldiklerini (Gelbal ve Kelecioğlu, 2007) ortaya koymuşlardır. (Çakan, 2004; Yaşar ve diğerleri, 2005; Aydın, 2005; Gözütok ve diğerleri, 2005; Aykaç ve Başar, 2006; Erdemir, 2007 ve Aykaç, 2007). Öğretmenlerin çoğunluğu eğitim almadıklarını, alanlar da eğitimin niteliğini yeterli görmediklerini belirtmişlerdi. Ayrıca öğretmenler ölçme ve değerlendirme uygulamalarında çok fazla sorunla da karşılaştıklarını da belirtmişlerdi. Bu nedenle de bu sorudan alınan cevaplarla diğer cevaplar arasında tutarsızlık olmasına rağmen; eğitim almayan ya da alan öğretmenlerin, kılavuz kitaplarını, konuyla ilgili farklı kaynakları, internet araştırmalar, bilgi arkadaşlarından aldıkları yardımlarla vb. şekillerle kendilerini bilgilendirme yollarına gittikleri düşünüldüğünde, öğretmenlerin kendilerini yeterli görmelerinin nedeni açıklanmış olabilir. Öğretmenlerin kendilerini yeterli görüp de uygulamalarda sorunlarla karşılaşıyor olmaları ve yapılan araştırmalarda belirtildiği gibi belirtilen yeterliliği sergilemedikleri öğretmenlerin çok da yeterli olmadıklarını görüşünü ortaya çıkarıyor olabilir. Gözütok ve diğerleri (2005)'nin dediği gibi, öğretmenlerin çoğu kendilerini bu alanda yeterli görmelerine rağmen, yapılan araştırma ve gözlem sonucunda öğretmenlerin, yapılandırmacılığın gereği olan öğrenci görüşüne değer vermedikleri; sınıfta olumlu, demokratik bir etkileşim ortamı oluşturmadıkları; öğrencilerin ön öğrenmeleri ile yeni öğrenmeleri arasında anlamlı ilişkiler kurmalarına, yeni bilgiyi anlamlı olarak yapılandırmalarına fırsat sağlamadıkları; öğrencilerin düzeyine uygun etkinliklerin programdaki kazanımlara uygun olmadığı; öğretmenlerin portfolyo hazırlatma konusunda çağdaş yöntem ve tekniklerden haberdar olmadıkları ve bunları istenen düzeyde uygulamadıkları belirlenmiştir. Parmaksız ve Yanpar (2006) tarafından yapılan araştırma sonuçları da, sosyal bilgiler öğretmenlerinin alternatif ölçme-değerlendirme yaklaşımlarında çok fazla yeterlikleri olmadığı, adı geçen yaklaşımları sosyal bilgiler dersinde çok sık kullanmadıklarını göstermektedir. Bu da öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımları konusunda çok yeterli olmadıklarını ortaya koymaktadır. Zimbicki (207)'nin araştırması da bu bulguyu destekler niteliktedir. Zimbicki (2007), öğretmenlerin çoğunun öğrenci sürecini ölçmek için alternatif ölçme ve değerlendirmeleri nasıl yürüteceklerinden emin olmadıklarını, zorlandıklarını belirtmiştir.

Öğretmenler kendi bilgi, beceri ve çalışmaları sayesinde bu değerlendirme etkinlikleri hakkında gerekli bilgiyi edinip, daha iyi uygulamalar yapacakları konusunda kendilerini ifade etmişlerdir. Bu da öğretmenlerin çalışan, azim ile yürüyen, özverili bireyler olduğunun bir göstergesi olabilmektedir. Öğretmenlerin bu azimle çalışmaları biliniyor olsa da ilgili kurumlarca, nitelikli, uzman ve akademisyenlerce öğretmenlere alternatif ölçme ve değerlendirme konusunda gerekli eğitimin nitelikli bir biçimde, daha uzun bir sürede verilmesi gerekmektedir. Araştırmalar nitelikli eğitim alan öğretmenlerin bu konuda daha başarılı olduklarını göstermektedir. Bu noktada Elharrar (2006) araştırmasında ; yüksek akademik niteliğine sahip olan öğretmenlerin düşük akademik niteliğine sahip olan öğretmenlerden yeni fikirleri uygulamada daha istekli olduklarını ve alternatif ölçme ve değerlendirme metotlarını geleneksel yöntemden daha çok kullandıklarını ispatlamıştır. Ayrıca Moon ve diğerler (2005)'nin bulgusunda da nitelikli öğretmenler ve öğrencilerle yapılan bu uygulamalarda yüksek oranda başarı sağlandığı görülmektedir. Bu bulgular öğretmenlere verilmesi gereken eğitimin ne kadar önemli olduğunu bizlere göstermektedir.

5.10. Sosyal Bilgiler Dersinin Amacına Hizmet Etmesi İçin Olması Gereken Ölçme ve Değerlendirme İle İlgili Tartışma

Öğretmenlerin, öğrencilerin, velilerin ve en önemlisi de eğitim kurumlarının öğrenci başarısını yükseltecek çalışmaların uygulanmasını, yeniliklerle bu çalışmaların desteklenmesini istedikleri mutlaktır. Çünkü öğrencilerdeki başarı, toplumun başarısının bir yansıması olmaktadır. Bugünün öğrencileri, yarının geleceğini hazırlayacak kişiler oldukları için eğitime bu kadar önem verilmesi gerekliliği kendini göstermektedir. Eğitimde de yapılan yenilikler muhakkak ki gelişim ve çağdaşlaşmak içindir. Ancak yapılan her yeni uygulama beraberinde olumsuzlukları da getirebilmektedir. Bu nedenle de yeni çalışmaları programın uygulayıcısı olan öğretmenlerin ve uygulanan kişiler olarak öğrencilerin görüşleri doğrultusunda yapmak daha sağlıklı sonuçlar ortaya koyacaktır. Bu bakımdan öğretmenlere sosyal bilgiler dersinin amacına hizmet etmesi için olması gereken değerlendirme yaklaşımının nasıl olması gerektiği sorulmuştur. Öğretmen anket ve görüşme verilerinden öğretmen görüşleri alınmış ve değerlendirilmiştir.

Öğretmen anketlerinde elde edilen bulgular, değerlendirme yaklaşımının yazılı, proje, performans görevleri ve sınıf için performansa dayalı olması görüşünde yoğunlaşmıştır. Görüşme verilerinde de öğretmenler şu anki uygulamalarda olduğu gibi, yani anketteki bulgularla aynı niteliklerde, yazılı, proje, performans görevi, sınıf içi performansa dayalı olması konusunda çoğunluktadırlar. Görüldüğü gibi öğretmenler geleneksel yaklaşım ile alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımının bir harmanı olan yeni ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarını benimsemektedirler. Öğretmenler şu an uygulanan ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin çok iyi olduğunu, öğrenci gelişimini ve sosyalleşmesini, yaratıcılık ve eleştirel düşünme gibi becerilerin gelişimini sağlamada önem arz ettiğini; ancak ülke koşulları, okul olanakları, sınıf imkanları, öğretmen ve veli bilgilendirmelerinin olmadan uygulanmasının uygun olmadığını belirtmişlerdir. Bulgular gösteriyor ki, öğretmenler 2005-2006 eğitim-öğretim programı gereği uygulanan alternatif ölçme ve değerlendirme uygulamaları hakkında olumlu görüş bildirmektedirler; ancak tüm donanımların sağlanması koşuluyla istenen başarının sağlanacağını ifade etmektedirler.

Öğretmenler, bulgulardan anlaşıldığı gibi, yeni uygulamalara açık olduklarını göstermişlerdir. Elbette ki programın ölçme-değerlendirme boyutu hakkında bilgi sahibi olunmadan uygulamaya geçilmesi, öğretmenlerin sorunlar yaşamasını ve ilk başlarda ön yargı ile bakmalarını doğrulamaktadır. Öğretmenler uygulamalara yavaş yavaş alışmakta ve araştırmalarla kendilerini bilgilendirerek, ölçme-değerlendirme hakkında bilgi sahibi olmaktadırlar. Öğretmenler tüm şartlar sağlandığı müddetçe yeni uygulamaların başarı getireceğini, beklenen üstünlükleri sağlayacağını belirtmişlerdir. O halde öğretmenlerin bu görüşte olmaları onların yeniliğe açık bireyler olarak, gelişimi desteklediklerini, yeni programın ölçme-değerlendirme boyutunu yavaş yavaş benimsediklerini, ancak olanaklar sağlanmadan da istedikleri verimi alamayacaklarını ispatlamış olabiliriz.

Görüşme yapılan öğretmenlerden bazıları; proje ve performans görevlerinin zorunlu tutulmadığı, geleneksel ölçme-değerlendirme ile alternatif ölçme-değerlendirme etkinliklerinin bir karşımı olan bir ölçme-değerlendirme olması gerektiğini belirtmişlerdir. Bazıları öğrenci çalışmalarını puan olarak ölçebilecek, seviyelere uygun, daha az zaman alan, daha az yük bindiren biçimde olmasını, öğretmen ve öğrenci merkezine dayalı, ancak öz ve akran değerlendirme etkinliklerinin olmadığı bir

değerlendirme yönteminin olması gerektiğini belirtmişlerdir. Bu şekilde düşünen öğretmenlerin sayısı oldukça az olmakla birlikte, alternatif ölçme-değerlendirme etkinliklerinin ekstra zaman ve maddi güç gerektirdiğini, formlar ile uygulamalar için sınıf, okul ve çevre olanaklarının tamamlanması gerektiğini göstermektedir. Aslında olması gereken ölçme-değerlendirme uygulamaları için öğretmenlerden alınan tüm yanıtlar birbirleriyle tutarlılık göstermektedir. Alternatif ölçme-değerlendirme yaklaşımlarında bazı eksikliklerin yapılmasına yönelik (öz-değerlendirme, akran değerlendirme olmasın, proje ve performans görevleri zorunlu tutulmasın) görüşlerin varlığını; öğretmenlerin okul imkanlarının bu yaklaşımın uygulanması için uygun olmaması yani, araştırmalar için kütüphane, internet olanaklarının olmaması ya da kısıtlı olması, öz-değerlendirme ile akran-değerlendirme uygulamaları için öğrencilerin algılama düzeyleri ve yaklaşımlarının yetersiz olması gibi nedenlerle açıklayabiliriz. Çünkü öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu, alternatif ölçme-değerlendirme yaklaşımlarına dayalı değerlendirme etkinliklerinin olmasının gerekliliğini desteklediklerini; ancak şartların yetersizliği ya da olanakların olmaması nedeniyle uygulayamadıklarını, uygulamada sorunlar yaşadıklarını, diğer araştırma sorularında olduğu gibi, belirtmişlerdir.

5.11. Sosyal Bilgiler Dersi Ölçme-Değerlendirme İle İlgili Öğretmen ve Öğrencilerin Diğer Görüşlerine İlişkin Tartışma

Öğretmen ve öğrencilerin sosyal bilgiler dersi ölçme-değerlendirme aşamaları ile ilgili söylemek istedikleri diğer görüşleri, araştırma amaçlarına paralel olarak belirtilmiştir. Öğretmenler, sosyal bilgiler ders kitaplarının içerik olarak eksik olduğunu, bahsedilmeyen konulardan soruların mevcut olduğunu, okulların alt yapı, fiziki şartlar, araç-gereç vb. olanaklarının çok yetersiz kaldığını ve bu nedenle de gerekli başarının elde edilemediğini ifade etmişlerdir. Öğretmenler ayrıca kendilerinin gerekli eğitimi almadan uygulamaya geçildiğini, bu eğitimin alınmasından sonra uygulamalara geçilmesi gerektiğini, öğrencilerin sosyo-ekonomik durumları ve çevre özelliklerine uygun etkinlikler uygulanırsa başarı sağlanabileceğini, zaman ve maddi açıdan çok sıkıntı yaşandığını ve ödevlerin öğrenci tarafından yapılmayıp, aile tarafından yapıldığını ya da hazır çıktılar getirildiğini, bunun da öğrencileri hazırcılığa sevk ettiğini, sınıf mevcutlarının etkinlikler için fazla olduğunu belirtmişlerdir. Bununla birlikte öğretmenler; sınıf mevcutları düşürülmesi gerektiğini, öğretmenlerin

kırtasiyecilik yükünün arttığını ve bu değerlendirme çalışmalarının çok fazla israfa neden olduğunu, değerlendirme formları azaltılırsa etkinliklerin daha rahat uygulanabileceğini, kılavuz kitaplarıyla birlikte öğretmenlere CD'ler, görsel materyaller gönderilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Yine öğretmenler, ölçme-değerlendirme etkinlikleri için öğretim etkinlikleri dışında ekstra zaman verilmesini, sosyal bilgiler dersi için geziler çok önemli olduğundan gezilerin programda belirtilmesini ve zorunlu tutulmasını ve geziler için de gerekli olanakların sağlanması gerektiğini, aileden gerekli ilgi ve destek alınamadığı için hem öğrenciler hem de öğretmenler olarak kendilerinin zorluklarla karşılaştıklarını ve sosyal bilgiler kitaplarının öğrenciler için bilgi verici, ilgi çekici ve seviyeye uygun hazırlanması gerektiğini belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenler; ölçme-değerlendirme etkinlikleri için gerekli özeni gösteremediklerini, sosyal bilgiler dersi ölçme-değerlendirme etkinliklerini yeterli bulduklarını ancak öğrenci seviyelerinin değerlendirme etkinlikleri için yetersiz kaldığını, sosyal bilgiler çalışma kitaplarının fasiküller halinde gönderilmesini ve bunun öğrencinin yükünün azaltacağını, çünkü ödevlerle öğrencilere çok fazla yük bindirildiğini, öz değerlendirme, akran değerlendirmenin çok gereksiz etkinlikler olduğunu, sene başı ve sene sonu seminerlerin ölçme-değerlendirme etkinliklerine ayrılması gerektiğini belirterek değerlendirme uygulamalarında karşılaştıkları sorunların nedenlerini açıklamış olmaktadırlar.

Öğrenciler; sosyal bilgiler dersinin çok güzel, eğlenceli ve yararlı bir ders olduğunu; kitap içinde bulmaca, şiir, öykü vb. eğlenceli etkinliklere daha çok yer verilmesi gerektiğini, sosyal bilgiler dersinin zor ve sıkıcı bir ders olduğunu belirtmişlerdir. Öğrencilerin bir kısmı sosyal bilgiler kitabının içerik olarak eksik olduğunu, bir kısmı da okullarındaki internet, bilgisayar, araç-gereç, materyal vb. eksikliklerden dolayı verimli olamadıklarını belirtmişlerdir. Bazı öğrenciler, kendilerine çok fazla görev verildiğini ve bunun kendilerini yorduğunu; bir kısım öğrenciler de gezi imkanı verilmesi gerektiğini, konuların kısa, öz olmasını ve gereksiz soruların çıkartılmasını istediklerini ve kitapta anlatılmayan konulardan sorular olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca, kitaptaki soruların dışında ekstra testler verilmesini, değerlendirme formlarının kendilerinin konuları daha iyi anlamalarını sağladığını, zorluklar içinde ders yaptıklarını belirtmişlerdir.

Bu araştırmada, öğretmen ve öğrenci görüşleri genelde tutarlılık göstermektedir. Bu araştırma sonucunda 2005 programı gereği uygulanan alternatif ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin, öğretmen ve öğrenciler için zor uygulamalar olduğunu, öğretmenlerin

kendi çabaları ile bilgilenmeye çalışsalar bile eğitime ihtiyaç duyduklarını, alternatif ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin ülke okullarının şartlarına uymaması, okul olanaklarının ve fiziki şartların yetersiz olması nedeniyle, alternatif ölçme ve değerlendirme etkinlikleri uygulamada sorunlar yaşandığını, ancak alternatif ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin; tüm olanakların temin edilmesi, gerekli eğitimin öğretmenlere verilmesi ile etkili ve verimli bir biçimde uygulanabileceğini, çünkü alternatif ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin bu şartlar sağlandığında öğrenci üzerinde oldukça olumlu etkiler yarattığı ve yaratacağı sonucunu çıkarabiliriz. Gerek kendi bu araştırmadan elde edilen bulgular gerekse literatürden elde edilen bulgular, araştırma bulgularımızdan yola çıkarak oluşturulan bu görüşü desteklemektedir. Neticede alternatif ölçme ve değerlendirme ya da onun şemsiyesi altında bulunan otantik değerlendirmeler gerekli şartlar sağlandığında, özellikle öğretmenler ve öğrenciler için istenen niteliklerde olduğunda başarı da kaçınılmaz olacaktır. Moon ve diğerleri (2005)'nin dediği gibi bu değerlendirmeler her sınıf düzeyinde uygulanabilir.

VI BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde elde edilen bulgu ve yorumlara dayalı olarak ulaşılan sonuçlara ve bu sonuçlar doğrultusunda oluşturulan önerilere yer verilmiştir.

6.1. Sonuçlar

Ülkemizde yıllardır yaşanmış olan ve devam eden sosyoekonomik, kültürel, siyasal vb alanlarda sorunlar mevcuttur. Eğitime ve eğitim sistemimize gerekli önem verilmemesi ya da yıllarca yapılan yanlış uygulamalar bu sorunların giderek kökleşmesine neden olmuştur. Bunun nedenini Kutlu (2003); eğitim sürecinde; eğitim bilimlerinin temel alanlarına yeterince yer verilmemesinin, geleneksel eğitim uygulamalarının ısrarla sürdürülmek istenmesinin, eğitimle ilgili kararlarda politik ve dinsel görüşlere öncelik verilmesi gibi yaklaşımların toplumsal sorunların daha da büyümesine neden olmaktadır, şeklinde açıklamıştır.

Eğitim bilimleri amaç, içerik, öğretme-öğrenme durumları, ölçme ve değerlendirme zincirinin birleşimidir. Ölçme ve değerlendirme bu süreçte en önemli yer alan bölümlerdendir. Bulunduğumuz bilgi çağında yapılan değişikliklerle birlikte ölçme ve değerlendirme yaklaşımları da büyük bir değişime uğramıştır. Eğitimin amacındaki köklü değişim, öğrencinin bilgiyi aktarandan olduğu gibi alan değil de bu bilgilere ulaşma becerilerini kazandırmada kendini göstermiştir. Kutlu (2003) bir eğitim sisteminin başarısı hakkında bilgi veren en önemli göstergenin öğrenci davranışları olduğunu ve eğitim sürecinde ölçme ve değerlendirme etkinlikleriyle yapılacak gözlemler sayesinde öğrenci davranışlarının hangi düzeyde olduğunu, ne tür yetersizliklerin bulunduğunu, hatta istenmeyen, olumsuz davranışların olup olmadığının belirlenebileceğini ve bu nedenle de ölçme ve değerlendirmenin eğitimin vazgeçilmez bir öğesi olduğunu belirtmiştir.

Ölçme ve değerlendirmenin bu kadar önem arz ettiğinin farkına varan uzmanlar, Avrupa ülkelerinde temeli 1980'lara dayanan ve ülkemizde de 2004-2005 eğitim öğretim programında uygulanan alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının

uygulanmasını ve bunun gelişimi için de gerekli eğitim ve donanımın sağlanacağını belirtmişlerdir. Ancak belirtilenden farklı olarak, alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının eğitimin uygulayıcısı ve uygulanan kişileri olan öğretmen ve öğrenciler açısından farklı nitelendirilmiştir. Bu çalışmada Adana ili merkez Seyhan ve Yüreğir ilçelerinde bulunan merkez, kenar mahalle ve belde okullarında alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının sosyal bilgiler dersinde 5. sınıf seviyesinde öğretmen ve öğrencilerinin görüşlerine göre değerlendirilmesi yapılmıştır. Alt amaçların cevaplanması için belirlenen okullarda 547 öğrenci ve 206 öğretmene anket uygulanmış ve 20 öğretmen ve 21 öğrenciyle görüşmeler yapılmıştır.

Sonuç itibariyle alt amaçlara yönelik olarak;

Araştırmanın birinci alt amacı ile ilgili bulgulara göre, öğretmenlerin çoğunun alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarına yönelik herhangi bir eğitim almadıkları belirlenmiştir. Ayrıca, alternatif ölçme-değerlendirme konusunda eğitim alan öğretmenlere verilen eğitimin yetersiz nitelikte olduğu ve bu nedenle de öğretmenlerin alternatif ölçme-değerlendirme yaklaşımına ilişkin etkin bir hizmet-içi eğitime gereksinim olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte alternatif ölçme-değerlendirme konusunda eğitim alan ve almayan öğretmenlerin; kılavuz kitaplarındaki açıklamalarla, arkadaşlarıyla tartışarak, alternatif ölçme-değerlendirme etkinlikleri hakkındaki farklı kaynakları, internet bilgilerini inceleyerek ya da deneyip yaşayarak kendilerini bilgilendirdikleri bu nedenle de etkili bir hizmet-içi eğitime tabi tutulmaları gerektiği sonucuna varılmıştır.

Araştırmanın ikinci alt amacıyla ilgili bulgular incelendiğinde, sosyal bilgiler dersinde alternatif ölçme-değerlendirme etkinliklerinin öğrencilerin davranışları, gelişimleri ve başarıları üzerinde olumsuz etkilerden çok olumlu etki yaptığı, bu nedenle de uygulanan alternatif ölçme-değerlendirme etkinliklerinin geliştirilerek, ülke, okul ve öğrenci koşulları göz önünde bulundurularak uygulanmasına devam edilmesinin toplum için yararlı olacağı sonucu çıkarılmıştır. Bulgulara göre alternatif ölçme-değerlendirme etkinlikleri; öğrencilerin günlük hayatı, çevreyi öğrenmelerini ve kendi yeterliliklerini fark etmelerini sağlamakta, öğrenciler arası yardımlaşma ve paylaşıma ve grup çalışmalarına yönlendirmekte, öğrencileri daha fazla araştırmaya yönlendirmekte, eleştirel bir bakış açısıyla olayları değerlendirme ve yaratıcılık becerilerini geliştirmekte,

eleştirel bir bakış açısıyla olayları değerlendirme ve yaratıcılık becerilerini geliştirmektedir. Ayrıca kendi duygularını ifade etme becerisi geliştirmekte, öğrencilerin araştırma becerisi, tablo, grafik vb. verileri okuma ve yordama becerisi, gözlem yapma becerisi, iletişim kurma becerisi kazanmalarına yardımcı olmakta, öğrencilerin bilgiyi bulma yollarını öğretmekte, öğrencilerin başarılarını yükseltmekte, öğrencilerin yaratıcılık ve özgüven duygusunu kazanmalarına yardımcı olmakta, öğrencilerdeki olumsuz davranışların düzelmesine yardımcı olmakta, sorumluluk alma ve sunu yapma becerilerini geliştirmektedir. Alternatif ölçme-değerlendirme, öğrencilerin zevk alarak ve hazırlıklı gelerek derslere katılımını sağlamakta, nitelikli ödevler gelmesini ve öğrencilerin edindikleri bilgileri günlük hayatta kullanmasını sağlamakta, öğrencilerin objektif olmalarını, sosyalleşmelerini, konuşma ve yorumlama becerilerinin gelişmesini, yazarak öğrenmelerini ve günlük olayları takip etme becerilerini kazandırmayı sağlamaktadır. Alternatif ölçme-değerlendirme etkinliklerinin özellikle, araştırma ve inceleme fırsatı sağlaması ve bu becerileri kazandırması konusundaki olumlu etki yarattığı belirlenmiştir. Araştırmada alternatif ölçme-değerlendirme etkinliklerinin uygulamada öğrenciler üzerindeki bu olumlu etkilerinin yanında, katılım az da birtakım olumsuz etkilerinin olduğu da saptanmıştır. Alternatif ölçme-değerlendirme etkinliklerinin olumsuz etkilerini; öğrencileri hazırcılığa alıştırması, öğrencilerin sorumsuz davranışlar edinmelerine ve niteliksiz ödevler getirmelerine neden olması, öğrencilerin araştırma yapmaktan kaçmalarına ve onlarda bıkkınlık oluşmasına neden olması, öğrencilerin ekonomik yönden olumsuz etkilenmesi şeklinde sıralayabiliriz. Ayrıca öğrencilerin ödevlerini yaparken zaman yetersizliğiyle karşılaşmaları, öğrencilerin kitap okuma ve tekrar etme becerilerini edinememeleri, öğrenciler arası uygunsuz çekişmelere, kıskançlıklara ve gruplaşmalara neden olması, öğrencileri aşırı oyuna yönlendirmesi, öğrencilerin işlem basamaklarını bilgiye dönüştürememeleri ve öğrencilerin içine kapanmalarına neden olması da diğer olumsuz etkiler olarak sıralanabilir.

Araştırmanın üçüncü alt amacına ilişkin bulgular incelendiğinde öğretmenlerin alternatif ölçme-değerlendirme etkinlikleriyle birlikte, geleneksel ölçme-değerlendirme etkinliklerini kullandıkları belirlenmiş ve bu nedenle de var olan tüm yöntemlerin etkili kullanımının daha yararlı olabileceği sonucuna varılmıştır. Bu alt amaçla birlikte, öğretmenlerin sosyal bilgiler dersinde öğrencilerinin gelişimlerini ve yaptıkları çalışmaları değerlendirmek için, en çok çoktan seçmeli test tekniğini kullandıkları,

bununla birlikte eşleştirmeli, kısa cevaplı soruları, yazılı yoklama yöntemlerini kullandıklarını belirlenmiştir. Öğretmenlerden elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerin geleneksel ölçme-değerlendirme yöntemlerine daha çok yöneldikleri saptanmıştır. Öğrenci bulguları incelendiğinde ise; öğretmenlerin en çok performans görevini ve çoktan seçmeli soruları, bunu takiben de soru-cevap, test, araştırma ödevi, ünite değerlendirme soruları, doğru-yanlış, karşılaştırma soruları, görsel sunu, proje, portfolyo ve yazılı yoklama yöntemlerini; en az ise kontrol listesi, sözlü sunum, kavram haritaları, görüşme ve akran değerlendirmesi gibi alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerini uyguladıkları belirlenmiştir. Öğretmen ve öğrenci anketlerinde ortak görüşler değerlendirildiğinde, öğretmenlerin sıklıkla çoktan seçmeli test yöntemini uyguladıkları, öğrencilerin kendilerini değerlendirmelerine yönelik değerlendirme etkinliklerine (öz-değerlendirme, akran değerlendirme) fazla yer vermedikleri; öğretmen ve öğrenci görüşmelerindeki bulgular değerlendirildiğinde ise, öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yöntemlerinden en çok performans ve proje değerlendirme yöntemlerine yöneldikleri saptanmıştır. Aslında verilerden elde edilen bulgular, öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin yanında geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntemlerine de çok fazla yer verdiklerini göstermektedir.

Araştırmanın dördüncü alt amacına yönelik bulgular incelendiğinde; sosyal bilgiler dersinde alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemleri uygulanırken birçok olumsuzluklarla karşılaşıldığı belirlenmiştir. Bu nedenle de gerekli önlemler alınması, alt yapıların bir an önce düzeltilmesi, öğretmenlerin gerekli olan etkili eğitimden geçirilmesi, okulların fiziksel olanaklar ve araç-gereç, materyaller bakımından donatılması gerektiği ve ancak ve ancak bu şekilde karşılaşılan sorunların ortadan kaldırılabileceği sonucuna ulaşılmıştır. Sosyal bilgiler dersinde alternatif ölçme-değerlendirme etkinlikleri uygulanırken karşılaşılan güçlükler; kılavuz kitaplarında konuya yönelik açıklamaların olmaması, etkinliklerin ulusal değer yargılarına, çevre ve bölge şartlarına uygun olmaması, değerlendirme uygulamalar ile öğretmenlerin kırtasiye yükünün artmasına neden olması, değerlendirme formlarının çok olması, öğrencilerin çalışma amaçlı okul dışında toplanamamaları, ailelerin çalışmalar ve araştırmalar için bilgisiz ve bilinçsiz kalarak çocuklarına gerekli izni vermemeleri, değerlendirme formlarının öğrencilerce anlaşılamaması, okul bilgisayarı, internetinden ve kütüphanesinden öğrencilerin araştırmalar için yararlanamamalarıdır. Ayrıca okulun araç-gereç, materyal ve diğer olanaklar açısından yetersiz kalması, sınıf dolabının

değerlendirme formlarını ve dosya ile evrakları koymak için yetersiz kalması, öğrencilerin algılama ve anlamada yetersiz oldukları için değerlendirme etkinliklerinde başarısız olmaları, öz ve akran değerlendirme uygulamalarında öğrencilerin objektif olamamaları, sınıf mevcudunun kalabalık olması nedeniyle değerlendirme uygulamalarında zorlanmaları, öğrencilerin grup çalışmalarında görev ve sorumluluklarını yerine getirmemeleri, öğrencilerin ödevleri hazır çıktı olarak getirmeleri ya da ailelerinin yaptığı ödevleri getirmeleri karşılaşılan diğer sorunlar olarak belirlenmiştir. Bununla birlikte; fotokopi ücretlerinin öğrencilerde sorun oluşturması, ders saatlerinin değerlendirme etkinliklerini uygulamak için yetersiz kalması, bazı değerlendirme etkinliklerinin öğrenci için masraflı olması, internet kaffe ortamlarının öğrenci davranışlarını olumsuz etkilemesi, sosyal çevrenin zayıf olması nedeniyle nitelikli ödevlerin gelmemesi, gezi imkanlarının olmamasının öğrenmeyi olumsuz etkilemesi, okulun araç-gereç ve materyal bakımından (fotokopi makinesi, bilgisayar, projeksiyon) yetersiz kalmasının uygulamaları etkilemesi de sosyal bilgiler dersinde alternatif ölçme-değerlendirme uygulamaları sırasında karşılaşılan sorunlardır. Diğer sorunları ise şu şekle sıralayabiliriz: alt yapı oluşturulmadan uygulamaya geçilmesi, öğrencilerin ödevleri ciddiye almamaları, zamanında getirmemeleri ya da hiç yapmamaları, değerlendirme formlarının çok olması, sınıfın fiziki şartlarının olumsuz olması, kağıt israfına neden olması ve öğrencilerin ödev yapımında çok yorulmaları, çok fazla değerlendirme etkinliği olması öğrencilerin sıkılmaları ve zamanın yetersiz kalmasından yakınmaları. Bulgulardan da anlaşıldığı gibi alternatif ölçme-değerlendirme etkinliklerinin uygulanmasında gerek öğretmenlerin gerekse öğrencilerin yukarıda belirtildiği gibi birçok olumsuzluklara karşılaştıkları ortaya çıkmış ve bu olumsuzlukların biran önce giderilerek kaliteli bir eğitim sürecine geçilmesi gerekliliği belirlenen önemli bir sonuçtur.

Araştırmada, sosyal bilgiler dersinde alternatif ölçme-değerlendirme etkinlikleri uygulanırken karşılaşılan sorunları gidermek için öğretmenlerin; anlaşılmayan değerlendirme etkinliğini anlaşılana kadar anlattıkları, kitap ve kaynak ihtiyacı için kendilerinin dışarıdan kaynak getirdikleri, hiç anlaşılmayan değerlendirme etkinliği olduğunda o etkinliği uygulamadıkları ya da anlaşılabilecek değerlendirme etkinliğini uyguladıkları, materyal eksikliklerinde kendilerinin dışarıdan temin ettikleri, ödev yapımı için bilgisayar derslerini kullandırdıkları, okul kütüphanesinden ve internetinden yararlanılmasını sağladıkları, gerektiğinde ailelerle görüştükleri, hazır çıktı ödevlerini

kabul etmeyip, öğrencilerine rehberlik ettikleri, grup sorunları için üye değişimine ya da grup ödevlerini bireysel olarak yapmalarına yönlendirdikleri ya da grup ödevlerinin sınıfta ya da boş saatlerde yapılmasını sağladıkları, fotokopi ücretindeki sorunlar için ücretleri kendilerinin karşıladıkları, öğrenci seviyelerine uygun değerlendirme etkinliği hazırladıklarını, ödevleri kontrol ettikten sonra hatalarını görmeleri için geri verdikleri, internet kafeler ailelerle birlikte gidilmesi için önerilerde bulundukları, akran değerlendirme etkinliğini isim vermeden uygulattıkları, katılan az da olsa alternatif değerlendirme etkinliklerine çok fazla yer vermeyip geleneksel değerlendirme yöntemlerini uyguladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu noktada öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin uygulanmasıyla ortaya çıkan olumsuzlukları gidermek için ellerinden gelen çabayı gösterdikleri belirlenmiştir.

Araştırmanın beşinci alt amacına ilişkin bulgular incelendiğinde; sosyal bilgiler dersinde alternatif ölçme ve değerlendirme etkinlikleri uygulandıktan sonra öğrencilerde belirlenen öğrenme eksikliklerini gidermek için öğretmenlerin çoğunun her zaman bir uygulama yaptıkları belirlenmiştir. Bulgulardan elde edilen bilgilere göre öğrenme eksikliklerini gidermek için öğretmenlerin; araştırma ödevleri verilmesi, kısa tekrarlar yaparak sözlü ve yazılı yapılması, öğrencilere özet çıkarttırılması, drama ve örnek olay yöntemini uygulanması, öğrencilerin grup çalışmalarına yönlendirilmesi ya da bireysel ev ödevleri verilmesi, konunun tahtada anlatılması, araştırma ödevleri, bireysel ev ödevleri verilmesi, ödev yapımında yardımcı olarak sorular sorulması, görsel materyaller kullanarak drama yaptırılması, okul çıkışında ders anlatılması, öğrencilerin sosyal faaliyetlere katılıma yönlendirilmeleri gibi uygulamalar yaptıkları saptanmıştır. Araştırma bulgularına göre, öğretmenlerin öğrenme eksikliklerini gidermek için en çok konuyu tekrar ele aldıkları ve ek araştırma ödevleri verdikleri sonucu çıkarılabilmektedir. Bu sonuç gösteriyor ki öğretmenler öğrencilerin tam öğrenme sağlamaları için gerekli uygulamaları yapmaktadırlar.

Araştırmanın altıncı alt amacı incelendiğinde, öğretmenlerin sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin performans görevleri, proje ve diğer çalışmalarını değerlendirirken; kılavuz kitabında yer alan proje değerlendirme ölçeği, performans değerlendirme ölçeği, dereceli puanlama anahtarını, araştırma ödevi değerlendirme ölçeği gibi ölçekleri kullandıkları, bazı öğretmenlerimizin de ölçek kullanmayıp kendi kriterlerine göre değerlendirme

yaptıkları sonucuna ulaşabiliriz. Bulgulardan; öğretmenlerimizin genelinin kılavuz kitaplarında mevcut olan ölçekleri kullandıkları ortaya çıkmıştır.

Araştırmada öğrenci çalışmalarını değerlendirirken ölçek kullanan öğretmenlerin, kullandıkları ölçekleri hazırlama şekilleri değerlendirildiğinde, öğretmenlerin çoğunun ölçekleri bazen kendilerinin hazırladıkları bazen de hazır şablonlar kullandıkları belirlenmiştir. Bunun dışında kalan öğretmenlerin bir kısmının hazır şablon kullandıkları, çok az bir kısmının da ölçekleri kendi hazırladıkları sonucu çıkarılmıştır.

Araştırmanın yedinci alt amacına ilişkin bulgular incelendiğinde sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin yaptıkları çalışmaları değerlendirmeden önce değerlendirme ölçütlerinin öğrencilere açıklanıp açıklanmadığına ilişkin olarak öğretmenlerin çoğunun değerlendirme ölçütlerini açıkladıkları belirlenmiştir. Araştırmada ayrıca, çoğunluğun dışında kalan bazı öğretmenlerin değerlendirme ölçütlerini bazen açıkladığı, çok az bir kısmının da hiç açıklamadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Bu yönüyle değerlendirildiğinde, öğretmen ve öğrenci bulgularına göre öğretmenlerin tamamının olmasa da çoğunun, öğrencilerine çalışmalarından önce değerlendirme ölçütlerini açıkladıkları ortaya çıkmıştır.

Araştırmada, sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin performans görevi, projeler ve diğer çalışmalarına verilen notların açıklanıp açıklanmadığına ilişkin öğretmenlerin tamamına yakınının, öğrencilerin tüm çalışmalarından aldıkları notları açıkladıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın sekizinci amacına göre, sosyal bilgiler dersinde öğretmenlerin verdikleri ödevlerin yapımında öğrencilerin zorlanıp zorlanmadıklarına ilişkin olarak; öğrencilerin bazılarının bazen zorlandıkları, bazılarının her zaman zorlandıkları, bazılarının da hiç zorlanmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma bulgusuna göre, öğrencilerimizin çoğunun zorlandığı sonucu ortaya çıkmıştır. Araştırmada ayrıca, öğrencilerin çoğunun ödev yapımında ailelerinden yardım aldıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın dokuzuncu alt amacına yönelik olarak, öğretmenlerin bir sınıf öğretmeni olarak kendilerini alternatif ölçme ve değerlendirme etkinlikleri açısından ne

oranda yeterli gördüklerine ilişkin bulgularda, öğretmenlerin çoğunun kendilerini yeterli gördükleri, çok azının da kendisini yetersiz algıladığı belirlenmiştir. Araştırmada, öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemleri konusunda kendilerini yeterli algılamalarıyla birlikte, bu araştırmadan (öğretmenlerin verilen eğitimi niteliksiz bulmaları, alternatif ölçme ve değerlendirme etkinlikleri uygulanırken sorunlarla karşılaşılması) ve literatür taramasından elde edilen bilgiler ışığında (Çakan, 2004; Yaşar ve diğerleri, 2005; Aydın, 2005; Gözütok ve diğerleri, 2005; Aykaç ve Başar, 2006; Elharrar, 2006; Parmaksız ve Yanpar, 2006; Erdemir, 2007 ve Aykaç, 2007; Gelbal ve Kelecioğlu, 2007; Zimbicki, 2007) öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme konusunda yetersiz oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmamızın son alt amacına yönelik bulgulara göre, öğretmenlerin sosyal bilgiler dersinin amacına hizmet etmesi için olması gereken değerlendirmeyle ilgili olarak; öğretmenlerin çoğu şu anki uygulamalarda olduğu gibi yazılı, proje, performans görevi, sınıf içi performansa dayalı olması konusunda görüş birliğinde oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Ancak çok az öğretmen; proje ve performans görevlerinin zorunlu tutulmadığı, öğrenci çalışmalarını puan olarak ölçebilecek, öğrenci seviyelerine uygun, daha az zaman alan ve daha az yük bindiren biçimde, öğretmen ve öğrenci merkezine dayalı, ancak öz ve akran değerlendirme etkinliklerinin olmadığı bir ölçme ve değerlendirme yönteminin olması gerektiğini belirtmiş olsalar da ve uygulamada birtakım sorunlarla karşılaşsalar da, öğretmenlerin geleneksel yaklaşım ile alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımının harmanı olan bir değerlendirme yaklaşımını benimsedikleri sonucuna ulaşılmıştır.

6.2. Öneriler

6.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

Araştırma sonucunda öğretmenlerin ölçme-değerlendirme tekniklerini etkin kullanabilme konusunda yeterli olmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenler arasında eğitim fakültesi ve sınıf öğretmenliğinden mezun olanlar için beklenen sonuca ulaşılamamıştır. Bu bakımdan YÖK ile MEB arasında işbirliği oluşturulması ve üniversitelerde verilen eğitimin uygulamaya dönük olması faydalı olacaktır.

YÖK tarafından düzenlenen sınavların (OKS; ÖSS vb.) içeriğinin ilköğretimlerde yapılan ölçme-değerlendirme uygulamalarıyla tutarlı olması başarının artmasını sağlayacak ve öğretmen-öğrenci-veli iletişiminin gelişimi ile birlikte kaygıların ortadan kalkmasını sağlayacaktır.

Ölçme-değerlendirme konusunda eğitim almamış öğretmenlerin bu eksiklikleri bir an önce giderilmelidir.

Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının alternatif ölçme-değerlendirme etkinliklerini uygulayabilmeleri için okullarındaki öğrenci sayıları azaltılmalıdır.

Öğretmen adaylarının alternatif ölçme-değerlendirme yaklaşımlarını planlama, uygulama ve değerlendirme becerilerini geliştirmek için; onlara alternatif ölçme-değerlendirme konusunda özel bir eğitim verilebilir. Verilecek olan bu eğitim, uzun süreli, ayrıntılı olarak verilmeli ve öğretmen adaylarına örnek olunmalıdır.

MEB tarafından tüm dersler için ayrı ayrı ve her dersin programına uygun olarak uzman kişiler tarafından hazırlanmış objektif ölçme araçları geliştirilmeli, bu alandaki gelişmeler ve çalışmalar tüm öğretmenlere ulaştırılmalı, öğretmenlerin bunlardan yararlanmaları sağlanmalıdır.

Araştırma sonucunda öğretmenlerin alternatif ölçme-değerlendirme konusunda gerekli eğitimi almadıkları belirlenmiştir. Bu nedenle de her eğitim-öğretim yılından önce yapılan değişikliklerin öğretmenlerce etkin bir biçimde kullanımı için, öğretmenlere daha etkili, uygulamaya ve örnekleri kapsayan niteliklerde hizmet içi eğitim seminerleri verilmelidir. Öğretmenlerdeki ölçme-değerlendirme yaklaşımlarına yönelik bilgi ve uygulama eksikliklerini gidermek için özellikle eğitim-öğretim yılının Eylül ile Haziran aylarını içeren seminer dönemlerinde program ve ölçme-değerlendirme konularında özel hizmet içi eğitim kurslarının daha cazip nitelikte ve öğretmenler için işlevsel olacak şekilde uygulamalı olarak verilmelidir.

Hizmet içi eğitim seminerlerinde ve kurslarında öğretmenlere bilgi veren kişilerin, müfettişler değil de alanında uzman olan kişiler ya da akademisyenler olması eğitimin

daha verimli ve etkili olmasını sağlayacaktır. Ayrıca öğretmenlere verilen ölçme ve değerlendirme kurslarının sayısı arttırılmalıdır.

Öğretmenlerin kendilerini geliştirebilmeleri, farklı niteliklerdeki becerilere sahip olmaları için hizmet içi eğitim seminerlerinin dışında, öğretmenlere eğitim-öğretim sürecinden önce, programın tüm özellikleri ve uygulama biçimlerine yönelik farklı kaynaklar ulaştırılmalı ya da internet yoluyla onların kolayca ulaşabilecekleri bilgiler temin edilmelidir. Bu da alternatif ölçme-değerlendirme yaklaşımları konusunda teorik bilgiler, uygulamalar ve örnekler veren kitap, dergi, makale ya da her öğretmene bir internet sayfası oluşturularak, bu internet sayfalarına ilgili bilgilerin gönderilmesi şeklinde olabilir. Kılavuz kitapları öğretmelere eğitim-öğretim süreci başlamadan gönderilmeli ve kılavuz kitaplarını inceleme fırsatı sağlanmalıdır.

Öğretmenin ölçme-değerlendirme yaklaşımlarına yönelik uygulamaların öğrenci üzerinde olumlu etkiler yapabilmesi için okul yöneticileri, veliler ve öğrenciler gerektiği şekliyle bilgilendirilmeli, istenen sonuçların alınabilmesi ve olumsuzlukların en aza düşürülmesi için okul yöneticisi-öğretmen-veli-öğrenci iletişimini güçlendirecek etkinlikler okullarda uygulanmalıdır.

Öğretmen ve öğrencilerin hatta velilerin bile ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin uygulanmasında sorunlar yaşadıkları belirlendiği için, MEB'in en başta öğrenci-merkezli program ve değerlendirme hakkında yapılan pilot uygulamaları ve araştırmaları ülke genelindeki merkezi, kenar mahalle, belde ve köy okulları olarak yapması ve elde edilenleri karşılaştırıp değerlendirerek ele alması, doyurucu bilgilere ulaşılması açısından sağlıklı olabilir.

Alternatif ölçme-değerlendirme yaklaşımlarının öğretmenler tarafından niteliğine uygun olarak uygulanıp uygulanmadığını tespit etmek için ölçme-değerlendirme konusunda eğitim almış, akademisyen ve uzman olan kişilerin tayin edilmesi ve bu kişilerin eğitim-öğretim yılı başlamadan, eğitim yılının ortasında ve sonunda okullara giderek öğretmenlerin ihtiyaç duyduğu noktalarda onları bilgilendirmeleri, denetlemeleri ve ihtiyaç dahilinde sürekli irtibat içinde bulunmaları sağlanmalıdır.

Öğretmenlerin görevlerini daha verimli ve etkin bir biçimde yapmaları için onları yüreklendirecek birtakım uygulamalar yapılmalıdır. Çünkü yıllardır öğretmenlerin, kendilerine gerekli önemin ve değerin verilmediğini söylemeleri, onların bu yüreklendirmelere ihtiyaç duyduklarının bir göstergesidir.

Araştırmalar yaş ve kıdemi düşük olan öğretmenlerin yeni yaklaşımları uygulamada daha yatkın ve istekli olduklarını ortaya çıkarmıştır. Yaş aralığı yüksek olan öğretmenlerin yeni uygulamalara alışmaları güç ve zaman alıcı olabilmektedir. Bu nedenle de öğretmenlerin emeklilik yaşları geldiğinde görevden ayrılmaları, meslekte yeni ve genç beyinlerin arttırılması sağlanmalıdır.

Alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının uygulanmasında karşılaşılan güçlükler tüm araştırmalarda kendini göstermiştir. Ülke genelinde yapılan tüm araştırmalar, okullarda öğretmenin ya da öğrencinin hatta velinin bir çok sorunlarla karşılaştıklarını ortaya çıkarmıştır. Programda yer alan ve uygulanması doğrultusunda öğretmenlere gönderilen kılavuz kitaplarının, ülke köylerinin, çevrelerinin ve bölgelerinin özelliklerine uygun olarak hazırlanması gerekmektedir.

Okullarımız alternatif ölçme-değerlendirme yaklaşımlarının gerektirdiği araç-gereç, araştırma inceleme olanakları, materyaller, sınıfın fiziki şartları vb. yönlerden donanımlı hale getirilmeli, bu donanımlar bir an önce sağlanmalı, böylece eğitimin niteliği ve kalitesi arttırılmalıdır.

Öğretmenler, eğitim ortamında karşılaşabilecekleri her türlü güçlük ve problemlerle mücadele edebilecek şekilde eğitilmelidirler. Yüksek öğretim kurumlarında öğretmen adaylarına verilen eğitim ile uygulamalar arasında paralellik olmalıdır. Ayrıca öğretmenlik süresince tüm öğretmenlerin sınıf yönetimi, insan ilişkileri, vb. alanlarda da bilgilenmelerinin devamı için olanaklar sağlanmalıdır. Böylece öğretmenlerin sınıf ortamlarında karşılaşılabilecek güçlüklerin üstesinden gelmeleri için gerekli motivasyon ve özgüven verilmiş olabilir.

Akademik çevrelerce eğitim kapsamında yapılan gelişmeler ilköğretim kurumlarına da yansıtılmalıdır. Eğitim fakültelerinde ya da yapılan hizmet-içi seminerlerde bu gelişmeler öğretmenlere sürekli duyurulmalı ve gerekli öneriler verilmelidir.

Öğretmenler değerlendirme etkinlikleriyle birlikte hangi ölçeği kullanacakları konusunda tam ve açık bir şekilde bilgilendirilmelidirler. Kılavuz kitaplarında belirtilen ölçme ve değerlendirme ölçeklerinin daha anlaşılabilir ve uygulanabilir bir nitelikte sunulması yararlı olacaktır. Bunun için değerlendirme etkinlikleri ve ölçekleri öğrenci sayısına göre fasiküller halinde öğretmenlere gönderilebilir.

Değerlendirme ölçütleri ve değerlendirmeler sonunda öğrencilerin aldıkları notlar öğretmenler tarafından öğrencilere mutlaka açıklanmalı, kendi ilerlemelerinin takibi için öğrenciler yönlendirilmelidirler.

Öğretmenlerin ölçme-değerlendirme konusundaki yeterlilik algıları ve yeterlik düzeyleri düşük çıktığı için, yukarıda da belirtildiği gibi öğretmenlerin kendilerinin değerli oldukları ve her şartta uygulamaları hakkıyla yapabilecekleri onlara hissettirilmeli, gerekli yüreklendirici çalışmalar yapılmalıdır.

Ölçme ve değerlendirme uygulamalarının geçerliliği ve güvenilirliği konusunda, bu yaklaşımların uygulayıcı olan öğretmenlerin görüşlerine sürekli başvurulmalı ve bu görüşler uygulamalarda aktif hale getirilmelidir.

6.2.2. Araştırmaya Yönelik Öneriler

Bu araştırmada sosyal bilgiler dersinde alternatif ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin uygulanabilirliğine yönelik bulgular elde edilmiştir. Bu bulgular yalnızca bir il kapsamındaki örneklemlerle yapılan uygulamalar sonucu elde edilmiştir. Bu bakımdan Milli Eğitim Bakanlığı'nın üzerinde durduğu ve son yıllarda uygulamasına yönelik çalışmalarda bulunduğu öğrenci merkezli öğretim ve alternatif ölçme-değerlendirme hakkındaki araştırmalar öğretmenlerin, öğrencilerin ve eğitimle ilgilenen tüm bireylerin sağlıklı bilgilere ulaşmaları adına daha geniş bir çevrede yapılabilir.

Bu araştırmada alternatif ölçme-değerlendirme etkinliklerinin sosyal bilgiler dersinde uygulanabilirliği, öğrencilere olan etkileri, uygulamada karşılaşılan sorunlar, öğrenme eksiklikleri ve bunları gidermek için yapılan uygulamalar araştırılmıştır.

Alternatif ölçme-değerlendirme etkinliklerinin etkililiği ve verimli kullanımı için yapılabilecekler daha ayrıntılı olarak araştırılabilir.

Bu araştırmada yer verilen alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarında yer alan yöntemlerden biri ya da birkaçı daha ayrıntılı olarak araştırılabilir.

Bu araştırma sonucunda elde edilen bulgular alternatif ölçme-değerlendirme etkinliklerinin uygulanabilirliği incelenmiştir. Bununla birlikte alternatif ölçme-değerlendirme etkinliklerinin uygulanabilirliğine ilişkin olarak çeşitli değişkenlerin (sınıfın fiziki şartları, öğrenci sayısı, vs.) kontrol altında tutulduğu kontrol gruplu deneme modelleriyle de test edilmelidir.

Bu araştırma 5. sınıf öğretmen ve öğrencilerinin alternatif ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin uygulanabilirliğine ilişkin görüşlerini yansıtmaktadır. Araştırmanın ilköğretimin tüm öğretmenleri ve öğrencileriyle yapılması daha sağlıklı sonuçların alınması açısından yararlı olacaktır.

KAYNAKÇA

Acat M.B. ve Ekinci A. (2005), "Yapılandırmacı felsefe ve yeni müfredat programına etkileri", H. Kıran (Ed.), *XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi,* ss.2-4, Denizli: Tubitak Yayınları.

Alkan, M. (2003), "Okuma becerilerinin değerlendirilmesinde açık uçlu sorular*." Yüksek lisans ders ödevi*, Hacettepe Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara www.eod.hacettepe.edu.tr/seminerdosyalari/meral.pdf internet adresinden 19 Nisan 2006 tarihinde alınmıştır.

Altuntepe, Ö. (1999), "Ortaöğretim kurumlarında öğretmen performansının değerlendirilmesi", *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (* 1) 1.

Andrade, H. G. (2005), "Teaching with rubrics: The good, the bad and the ugly", *College Teaching,* 53(1), ss.27-30.

Aslan, B. (2005), "Programın hazırlanmasına dayanak oluşturan cumhuriyet döneminin dinamikleri ve 1968-2005 ilköğretim programının sınırlı bir karşılaştırılması", H. Kıran (Ed.), *XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi,* ss.34-42, Denizli: Tubitak Yayınları.

Atılgan, H., Kan, A., Doğan N. (2007), "Ödev ve projeler*", Eğitimde ölçme ve değerlendirme,* Edit. A.Kan ve H. Atılgan (Ankara: Anı Yayıncılık), ss.270-282.

Aydın, F, (2005), "Öğretmenlerin alternatif ölçme değerlendirme konusundaki düşünceleri ve uyguladıkları", H. Kıran (Ed.), *XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi,* ss.775-779, Denizli: Tubitak Yayınları.

Aykaç, N. (2007), "İlköğretim sosyal bilgiler dersi eğitim-öğretim programına yönelik öğretmen görüşleri", *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi* 6(22), ss.46-73.

Aykaç, N. ve Başar E. (2006, Eylül), "İlköğretim sosyal bilgiler dersi eğitim programının değerlendirilmesi", *XV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiri Özetleri*, ss.342-361, Muğla: Nobel Yayınları.

Bağcı, N. (2003), "Öğretim sürecinde öğrenciye ve öğrenim amacına yönelik yeni yaklaşımlar*." Milli Eğitim Dergisi,* 159. http://yayim.meb.gov.tr/dergiler adresinden 4 Nisan 2008 tarihinde alınmıştır.

Bahar, M., Nartgün, Z., Durmuş, S., Bıçak, B. (2006), "Alternatif ölçme ve değerlendirme", *Geleneksel-alternatif ölçme ve değerlendirme öğretmen el kitabı,* Edit. M. Bahar, Z. Nartgün, S. Durmuş, B. Bıçak ve M. Bahar (Ankara: Pegem A Yayınları), ss.49-142.

Baki, A.ve Birgin, O. (2004), *"*Alternatif değerlendirme aracı olarak bilgisayar destekli bireysel gelişim dosyası uygulamasından yansımalar: Bir özel durum çalışması*", The Turkish Online Journal Of Educatıonal Technology*, 3(3). *http://www.tojet.net* adresinden 29 Nisan 2008 tarihinde alınmıştır.

Batdal, G. (2006), "Ölçme ve değerlendirme konusunda ilköğretim dördüncü sınıf öğretmenlerinin yeni programa bakış açıları", *XV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiri Özetleri*, ss. 85, Muğla: Nobel Yayınları.

Biemer, L. (1993*),* "Authentic assessment. Trends Social Studiıes*", 50(8), ss.81-82. www.ebscohost.com/ehost/search* adresinden 23 Mart 2008 tarihinde alınmıştır.

Birgin, O. (2008). "Alternatif bir değerlendirme yöntemi olarak portfolyo değerlendirme uygulamasına ilişkin öğrenci görüşleri", *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi,* 6(1), ss.1-24.

Brooks, G. M. ve J. G. Brooks. (1999), "The Courage To Be Constructivist", *Educational Leaddeership,* 57(3)*,* ss.18-2.

Büyüköztürk, Ş., Koç, K., Doğan, D. (2006), "Okulda performansa dayalı değerlendirme: kavram ve uygulama"*, XV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiri Özetleri,* ss.319-320, Muğla Nobel Yayınları.

Bümen N.T. (2002), *Okulda Çoklu Zeka Kuramı*, Ankara: PegemA Yayınları

Cizek, G.J., Fitzgerald, S.M. ve Rachor, R.E. (1996), "Teachers' assessment practices: Preparation, isolation, and the kitchen sink", *Educational Assessment*, 3(2), ss.159-179.

Çakan, M. (2004), "Öğretmenlerin ölçme-değerlendirme uygulamaları ve yeterlik düzeyleri: İlk ve ortaöğretim", *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi,* 37(2), ss.99-114.

Çetin, B. (2007), "Yeni İlköğretim programı (2005) uygulamalarının ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin çalışma alışkanlıkları ile öz-yeterliklerine etkisi ve öğrencilerin program hakkındaki görüşleri", *Doktora Tezi,* Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Çetin, B. (2005), "Portfolyo değerlendirme: Tanımı, özellikleri, uygulanması, üstünlükleri ve sınırlılıkları", *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 5(2), ss.175-187.

Çepni, S., Bayrakçeken, S., Yılmaz, A., Yücel, C., Semerci, Ç., Köse, E. ve diğerleri (2007), "Performansların Değerlendirilmesi", *Ölçme ve Değerlendirme, Edit.* S. Çepni ve E. Karip (Ankara: PegemA Yayınları), ss.193.239.

Çepni, S., Bayrakçeken, S., Yılmaz, A., Yücel, C., Semerci, Ç., Köse, E. ve diğerleri (2007), "Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme", *Ölçme ve Değerlendirme,* Edit. Ç. Semerci ve E. Karip (Ankara: PegemA Yayınları), ss.1-15.

Çepni, S., Bayrakçeken, S., Yılmaz, A., Yücel, C., Semerci, Ç., Köse, E. ve diğerleri (2007), "Sınıf İçi Değerlendirme ve Not Verme", *Ölçme ve Değerlendirme,* Edit. C. Yücel ve E. Karip (Ankara: PegemA Yayınları), ss.273-311.

Çınar, O., Teyfur, E. ve Teyfur, M. (2006), "İlköğretim okulu öğretmen ve yöneticilerinin yapılandırmacı eğitim yaklaşımı ve programı hakkındaki görüleri", *Eğitim Fakültesi Dergisi,* 7(11), ss.47-64.

Deniz, Z. (tarih yok), "Alternatif değerlendirme yöntemleri." Seminer notları http://www.eod.hacettepe.edu.tr/seminerdosyalari/zulfikardeniz.doc internet adresinden 19 Mayıs 2006 tarihinde alınmıştır.

Elharrar, Y. (2006), "Theacher assessment practıces and perceptıons: The use of alternative assessment within the quebec educatıonal reform*" Doktora Tezi,* Universite du Quebec a Montreal, Canada.

Erdemir, Z.A. (2007), "İlköğretim ikinci kademe öğretmenlerinin ölçme değerlendirme tekniklerinin etkin kullanabilme yeterliklerinin araştırılması*", Yüksek Lisans Tezi,* Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.

Ergür, D.O. (2005), "Kavram haritalarının öğretim sürecinde etkin kullanımı", H. Kıran (Ed.), *XIV Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi,* ss.64-67, Denizli: Tubitak Yayınları.

Erkuş, A. ve Oklun, S. (Editörler). (2006), *Sınıf Öğretmenleri İçin Ölçme Ve Değerlendirme Kavramlar ve Uygulamalar,* Ankara: Ekinoks Yayınları.

Ersoy, A. (2007*),* "İlköğretim programının (1-5. sınıflar) uygulanmasına ilişkin aile görüşleri." *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi,* 7 (2). *http://www. edam.com.tr/kuyeb/trt/makaleozet.asp* adresinden 4 Nisan 2008 tarihinde alınmıştır.

Farris, P.J. (2001), *Elementory & Middle School Social Studies An Interdisciplinary Instructıonal Approach* (3. Baskı), Boston: McGraw Hill.

Gelbal, S. ve Kelecioğlu, H. (2007), "Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkındaki yeterlik algıları ve karşılaştıkları sorunlar", *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 33, ss.135-145.

Glasser, W. (2000), *Kaliteli Eğitimde Öğretmen* (Çev. U. Kaplan), İstanbul: Beyaz Yayınları.

Gözütok, F.D., Akgün Ö.E., Karacaoğlu, Ö.C. (2005), "İlköğretim programlarının öğretmen yeterlikleri açısından değerlendirilmesi", *Erciyes Üniversitesi Sabancı Kültür Sitesi Yeni ilköğretim Programını Değerlendirme Sempozyumu,* Kayseri.

Gürsakal, N. (tarih yok), "Yeni bilim*", http://homepage.uludag.edu.tr* adresinden 16 Ağustos 2005 tarihinde alınmıştır.

Güvenç, H. Açıkgöz, K.Ü. (2007), "İşbirlikçi Öğrenme ve Kavram Haritalamanın Öğrenme Stratejisi Kullanımı Üzerindeki Etkileri*", Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi,* 7 (1). *http://www. edam.com.tr/kuyeb/trt/makaleozet.asp* adresinden 4 Nisan 2008 tarihinde alınmıştır.

İnci, B. (2002), "Tümel (portfolyo) değerlendirme", *http://www.eod.hacettepe.edu.tr/seminerdosyalari* internet adresinden 10 Mayıs 2006 tarihinde alınmıştır.

Kan, A. (2007), "Performans değerlendirme sürecine katkıları açısından yeni program anlayışı içerinde kullanılabilecek bir değerlendirme yaklaşımı: Rubrik puanlama yönergesi", *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi, 7 (1). http://www.edam.com.tr//kuyeb/tr/makaleozet* internet adresinden 17 Nisan 2008 tarihinde alınmıştır.

Karaca, E., Yurdabakan, İ., Çetin, B., Nartgün, Z., Bıçak, B., Gömleksiz, M. (2008), "Performans Değerlendirme", *Eğitimde Ölme ve Değerlendirme.* Edit. B. Bıçak ve S. Erkan, M. Gömleksiz (Ankara: Nobel Yayınları), ss.198-223.

Karaca, E., Yurdabakan, İ., Çetin, B., Nartgün, Z., Bıçak, B., Gömleksiz, M. (2008), "Ölçme Ve Değerlendirmede Temel Kavramları", *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme,* Edit. E. Karaca ve S. Erkan, M. Gömleksiz (Ankara: Nobel Yayınları), ss.2-35.

Karaca, E., Yurdabakan, İ., Çetin, B., Nartgün, Z., Bıçak, B., Gömleksiz, M. (2008), "Duyuşsal Nitelikler ve Ölçülmesi", *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme,* Edit. Z. Nartgün ve S. Erkan, M. Gömleksiz (Ankara: Nobel Yayınları), ss.144-188.

Karagöz, D., Tekerek, M., Kaya, N., Azer, H., Alıç, M.D., Yılbat, B. ve diğerleri (2006), *İlköğretim Sosyal Bilgiler 5 Öğretmen Kılavuz Kitabı* (2. baskı), MEB Yayınları.

Karakuş, F. (2006), "Sosyal bilgiler öğretiminde yapıcı öğrenme ve otantik değerlendirme yaklaşımlarının öğrencilerin akademik başarı, kalıcılık ve sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarına etkisi", *Doktora Tezi*, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Karasar, N. (2004), *Bilimsel Araştırma Yöntemleri,* (13. Baskı), Ankara: Nobel Yayınları.

Kaya, N. (2003), "Eğitimde alternatif bir değerlendirme yolu: Kavram haritaları", *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi,* 25, ss.265-271.

Kıroğlu, K., Akbayık, S., Baki, A., Öztürk, C:, Çepni, S., Baysal N. (2006), "İlköğretim sosyal bilgiler dersi öğretim programı ve kılavuzu, ölçme ve değerlendirme", *Öğretmenler Ve Öğrenenler İçin Ek Açıklamalarla Yeni İlköğretim Programları,* Edit. N. Baysal ve K. Kıroğlu (Ankara: PegemA Yayınları), ss.645.

Köksal, M.S., Koray, Ö., Özsoy, T., Bağçe, H. ve Koray, A. (2006), "Öğretim materyali geliştirmede portfolyo ve rubrik değerlendirmenin eleştirel ve yaratıcı düşünme üzerine etkisi", *Muğla Üniversitesi XV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiri Özetleri,* s. 170-171, Muğla: Nobel Yayınları.

Kutlu, Ö. (2003), "Cumhuriyetin 80. yılında: Ölçme ve değerlendirme", *Milli Eğitim Dergisi,* 160, http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/160/kutlu internet adresinden 18 Nisan 2008 tarihinde alınmıştır.

Maeroff, G. I. (1991), "Assessing alternative assessment", *Phi Delta Kapan*, 73(4), ss.272-281.

MCEachron, G.A. (2001), Elementary&Middle School Social Studies, *Boston: The McGrraw-Hill Campanies.*

MEB, (2004), "Alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemleri" *http://talimterbiye.mebnet.net/e-ders/ogrenciurundosyasi/* internet adresinden 24 Ağustos 2006 tarihinde alınmıştır.

MEB, (2004), "Talim terbiye kurulu program geliştirme çalışmaları." *http://ttkb.meb.gov.tr/programlar* internet adresinden 20 Mayıs 2008 tarihinde alınmıştır.

MEB, (2005), *İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı Ve Kılavuzu (4-5. Sınıflar),* Ankara: MEB Yayıncılık.

MEB, (2006), *İlköğretim Sosyal Bilgiler 5. Sınıf Öğretmen Kılavuz Kitabı*, (2. Baskı), Ankara: Saray Matbaacılık.

Moon, T.R., "Brighton, C.M., Callahan, C.M. ve Robinson, A. (2005), Development of authentic assessment fort he middle school classroom", *The Journal of Secondary Gifted Educatıon,* 16(2/3), ss.119-133.

Mueller, J. (2005), "Authentic assessment in the classromm an the library media center", *Library Media Center,* 23(7), ss.14-18.

Ogan-Bekiroğlu, F. (2004), *Ne Kadar Başarılı? Klasik Ve Alternatif Ölçme Ve Değerlendirme Yöntemleri Ve Fizikte Uygulamalar,* Ankara: Nobel Yayınları.

Ogan-Bekiroğlu (tarih yok), "Ölçme ve değerlendirmede alternatif yöntemler ve portfolyo kullanımı*". www.yeditepe.edu.tr* adresinden 10 Mayıs 2007 tarihinde alınmıştır.

Özden, Y. (2003), *Öğrenme ve Öğretme,* (6. Baskı), Ankara: PegemA Yayıncılık.

Öztürk, C., Tuncel, G. ve Kop, Y. (2005), "Yapılandırmacı öğrenme kuramına dayalı sosyal bilgiler dersi öğretiminde sözlü tarihin kullanılması", H. Kıran (Ed.), *XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi,* ss.220-224, Denizli: Tubitak Yayınları

Parmaksız, R.Ş. (2004), "Aktif öğrenme ve alternatif değerlendirme yaklaşımlarının sosyal bilgiler öğretiminde kullanılabilirliği", *Yüksek Lisans Tezi*, Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.

Parmaksız, R.Ş. ve Yanpar, T. (2006), "Alternatif değerlendirme yaklaşımlarının sosyal bilgiler öğretiminde kullanılabilirliği", *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,* 16 (2), ss.159-172.

Pratt, A.J. (2005), "Authentic assessment and evaluatıon: Approaches at the North island distance educatıon school", *Yüksek Lisans Tezi*, Royal Roads University, Canada.

Saygı, B. (2002), "Akran gruplarının birbirini değerlendirmesi (peer assessment)", http://www.eod.hacettepe.edu.tr/seminerdosyalari/basaksaygi.doc internet adresinden 10 Mayıs 2006 tarihinde alınmıştır.

Selvi, K. (2006), "İlköğretim programlarının sınıf öğretmeni görüşlerine dayalı olarak değerlendirmesi", *Muğla Üniversitesi XV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiri Özetleri,* 18-19, Muğla: Nobel Yayınları.

Shepard, L. (2000), "The role of assessment in learning culture", *Educatıonal Researcher,* 29 (7), ss.4-14.

Sönmez, V. (1997), *Sosyal Bilgiler Öğretimi ve Öğretmen Klavuzu*, Ankara: Anı Yayıncılık.

Svinicki, M.D. (2004), "Authentic assessment: Testing in reality", *New Directions For Teaching and Learning*, 100, 23-29.

Szymanskı Suan, C ve Haas, M.E. (2005), *Social Studies Fort He Elementary And Middle Gredes A Constructıvıst Approach*, (2. Baskı), Boston: Pearson Educatıoan.

Şahin, İ., Turan, H., Apak, Ö. (2006), "Yeni sosyal bilgiler programının teori ve pratikte yapılandırmacı eğitim kuramıyla karşılaştırılması", *Muğla Üniversitesi XV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiri Özetleri*, ss.32-33, Muğla: Nobel Yayınları.

Şimşek, N. (2004), "Yapılandırmacı öğrenme ve öğretime eleştirel bir bakış", *Eğitim Bilimleri ve Uygulama,* 3 (5), ss.115-139.

Tekerek, M., Kaya, N., Alıç, M.D., Yılbat, B., Yıldırım, T., Koyuncu, M. Ve diğerleri, Dönmez, C., Ata, B. Ve Candan, A.S. (Editörler) (2007), *İlköğretim 4 Sosyal Bilgiler Öğretmen Kılavuz Kitabı,* Ankara: MEB Yayınları.

Tuncel, G. ve Öztürk, C. (2006), "Sosyal bilgiler dersinde rubriklerin etkili kullanımı", *Muğla Üniversitesi XV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiri Özetleri,* ss.304-305, Muğla: Nobel Yayınları.

Tunç, T., Karademir, Z.S., Agalday, M., Merdeşe, H., Talo, H., Koçakoğlu, M. ve diğerleri (2007), *İlköğretim Fen ve Teknoloji 4 Öğretmen Kılavuz Kitabı,* (3. baskı), MEB Yayınları.

Türer, A. (2005), "Milli eğitim bakanlığı araştırma ve geliştirme dairesi tarafından geliştirilen "öğrenci merkezli eğitim uygulama modeli" üzerine bir değerlendirme", *Abece Eğitim ve Ekin Dergisi,* 228, http://public.cumhuriyet.edu.tr/naturer/ogrenci_merkezli.html adresinden 15 Mayıs 2008 tarihinde alınmıştır.

Ünver, G. (2002), "Öğretmen adaylarının öğrenci-merkezli öğretimi planlama, uygulama ve değerlendirme becerilerini geliştirme*", Doktora Tezi,* Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Varış, F. (1988), *Eğitimde Program Geliştirme Teori Ve Teknikler* (4. Baskı), Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.

Warman, J.E. (2002), "Authentic assessment: A systematic review of the research", *Yüksek Lisans Tezi*, Üniversitiy of the Toronto, Canada.

Welton, D.A. ve Mallan, J.T. (1999), *Children And Their World Strategies For Teaching Social Studies* (6. Baskı), Houghton Mifflin Company

Yanpar, T. (2005), "Sosyal bilgiler dersinde oluşturmacı yaklaşımda öğrencilerin etkinlik dosyalarını yordayan değişkenler", *Kastamonu Eğitim Dergisi,* 13 (2), ss.513-526.

Yanpar Yelken, T. (2006), "İlköğretim sınıf öğretmeni adaylarının sosyal bilgiler dersinde tamamlayıcı değerlendirme yaklaşımları konusundaki görüşleri", *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi,* 2, ss.58-75.

Yaşar, Ş., Gülteki, M., Türkan, B., Yıldız, N. (2005), "Yeni ilköğretim programlarının uygulanmasına ilişkin sınıf öğretmenlerinin hazır bulunuşluk düzeylerinin ve eğitim gereksinimlerinin belirlenmesi", *Erciyes Üniversitesi Sabancı Kültür Sitesi Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu*, Kayseri.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005), *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (5. Baskı), Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yılmaz, F., Atalay, H.B., Keleş, Ö., Gürer Kavas, B., Şen, N. ve diğerleri (2007), *İlköğretim Fen ve Teknoloji 5 Öğretmen Kılavuz Kitabı* (3. baskı), MEB Yayınları.

Yiğit, N. ve Bak, Z. (2005), "Çoklu zeka kuramına göre yapılan planların uygulanmasında karşılaşılan güçlüklere yönelik öğretmen görüşleri", H. Kıran (Ed.), *XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi,*. Ss.798-803, Denizli: Tubitak Yayınları

Yurdabakan, İ. (2004), "Alternatif değerlendirme yaklaşımları", http://www.geocities.com/irfanyurdabakan/ALTDEGER.htm adresinden 14 Ağustos 2006 tarihinde alınmıştır.

Yücel, C., Karaman, M.K., Batur, Z., Başer, A. ve Karataş, A. (2006), "Yeni öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri ve programın değerlendirilmesi", *Muğla Üniversitesi XV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiri Özetleri,* ss.24-25, Muğla: Nobel Yayınları.

Zamun, B. (2002), "Çoklu zeka kuramı ve öğretim uygulamaları: öğretme stratejilerinde yeni yaklaşımlar", *Yüksek Lisans Tezi*, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Zhang, Z. Ve Burry-Stock, J.A. (2003), "Classroom assessment practıces and teachers' self-perceived assessment skills", *Applied Measurement Educatıon*, 16 (4), ss.323-342.

Zmbicki, D. (2007), "Examining the effects of alternative assessment on student motivation and self- efficacy", *Doktora Tezi,* Walden University.

EKLER

EK-1: Öğretmen Anket Formu

Bu çalışma, 2005-2006 eğitim-öğretim yılında uygulamaya konulan sosyal bilgiler öğretim programında öngörülen alternatif ölçme ve değerlendirme etkinlikleri hakkında öğretmen görüşlerini belirlemeye yönelik hazırlanmıştır. Alternatif ölçme ve değerlendirme; tek bir doğru cevabı olan çoktan seçmeli testlerin de içinde bulunduğu geleneksel değerlendirme dairesinin dışında kalan tüm değerlendirmeleri kapsar. (Performans değerlendirme, proje, akran değerlendirme, öz değerlendirme, grup değerlendirmesi vs.)

Ankette, eğitimin en önemli parçasını oluşturan siz öğretmenlerin uyguladığı alternatif değerlendirme etkinliklerinin işlerliğini tespit etmeye yönelik sorular bulunmaktadır. Bu sorulara yaşantılarınıza dayalı olarak cevap vermeniz önemle rica olunur. Lütfen hiçbir bölümü veya soruyu cevapsız bırakmayınız. Ankette kimliğinize yönelik hiçbir bilgi belirtmeniz gerekmemektedir. Bu araştırmada elde edilen veriler, yalnızca araştırma amacıyla kullanılacak, hiçbir kişi ya da kuruma verilmeyecektir.

Aşağıda toplam 5 bölüm ve her bölüm içinde ayrı ayrı sorular bulunmaktadır. Aşağıdaki sorulara içtenlikle yanıt vereceğinizi ümit ediyorum. İlginiz ve zaman ayırdığınız için çok teşekkür ederim.

I.BÖLÜM

1. Cinsiyetiniz.

( ) Kadın ( ) Erkek

2. Yaşınız.

..... yaşındayım.

3. Mezun olduğunuz fakülte ve bölümü lütfen yazınız.

.....Fakültesi,

.....Bölümü

4. Kaç yıldır öğretmen olarak çalışıyorsunuz?

..... yıldır öğretmen olarak çalışıyorum.

5. Öğretmen olmayı tercih etmenizin en önemli nedeni aşağıdakilerden hangisidir?

(Birden fazla neden varsa lütfen sadece en önemlisini "X" ile işaretleyiniz).

( ) Çocuklarla ilgilenmeyi çok sevdiğim için.
( ) Öğretmeyi ve bilgi vermeyi çok sevdiğim için.
( ) Yalnızca para kazanmak için.
( ) Tesadüfi gelişmelerden ötürü.
( ) Ailem zorladığı için.
( ) Diğer (lütfen yazınız.).....

6. Çalıştığınız okulun niteliği aşağıdakilerden hangisine yakındır?

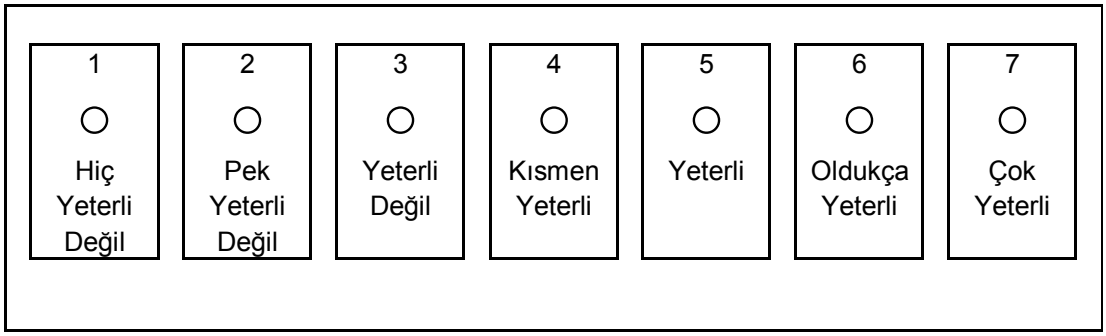
( ) Merkeze bağlı köy okulu
( ) Merkeze bağlı belde okulu
( ) Merkezi okul

EK-1 (Devamı)

7. Çalıştığınız okulun özelliklerini aşağıda belirtilenlerden uygunluk derecesine göre işaretleyiniz.

ÖZELLİKLER	**1 Çok Yetersiz**	**2 Yetersiz**	**3 Kısmen Yeterli**	**4 Yeterli**	**5 Çok Yeterli**
Bilgisayar ve laboratuar olanakları					
Sınıfın fiziki yapısı (büyüklük/küçüklük)					
Materyal, ders araç ve gereçler (tepegöz, harita vb.)					
Öğrenci anlama ve algılama seviyesi					
Fotokopi olanakları					
Aile ilgi ve desteği					
İnternet olanakları					
Dolap ve kitaplık					
Kütüphane ve araştırma olanakları					

8. Bir sınıf öğretmeni olarak kendinizi alternatif değerlendirme etkinlikleri açısından ne derecede yeterli buluyorsunuz? (Lütfen yeterlilik algınıza **"1" Hiç Yeterli Değil – "7" Çok Yeterli olmak üzere "1 ile 7" arasında** bir puan veriniz.

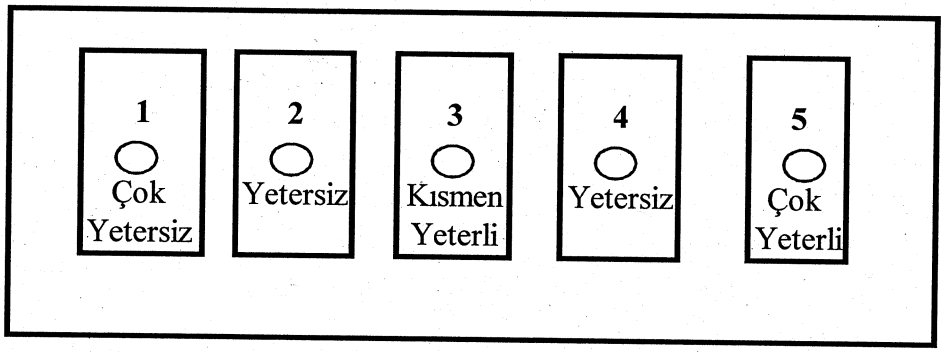


EK-1 (Devamı)

9. 2005 Eğitim-öğretim programı gereği uygulanan alternatif ölçme ve değerlendirme etkinliklerine yönelik herhangi bir eğitim aldınız mı?

( ) Evet ( ) Hayır

10. 9. soruya yanıtınız "Evet" ise verilen eğitimi nasıl buluyorsunuz?



11. 9. soruya yanıtınız "Hayır" ise alternatif ölçme ve değerlendirme etkinlikleri hakkında kendinizi nasıl bilgilendirdiniz? Görüşünüze uygun olan seçeneğin başındaki parantez içine "X" koyunuz.

( ) Klavuz kitaplarındaki açıklamalarla
( ) Alternatif değerlendirme ile ilgili çeşitli kaynakları inceleyerek
( ) İnternetten elde edilen bilgilerle
( ) Eğitim gören arkadaşlardan elde edilen bilgilerle
( ) Hepsi
( ) Diğer (Lütfen yazınız).....

II. BÖLÜM

Aşağıdaki ölçek, alternatif ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin olumlu ve olumsuz etkilerine yönelik 25 maddeden oluşmaktadır. Lütfen ölçeği işinizi, okulunuzu, öğrencilerinizi düşünerek ve bütün maddeleri cevapsız bırakmadan yanıtlayınız. Maddelerin her birine **" 1; Kesinlikle Katılmıyorum, 2; Katılmıyorum, 3; Kararsızım, 4; Katılıyorum, 5; Kesinlikle Katılıyorum"** seçeneklerinden uygun **olanını** işaretleyiniz.

2005-2006 Eğitim Programı Sosyal Bilgiler alternatif ölçme ve değerlendirme etkinlikleri	1	2	3	4	5
1. Öğrencilerin derse aktif katılımına yardımcı olmaktadır.					
2. Öğrenci motivasyonunu sağlamada sorunlar çıkmasına neden olmaktadır.					

EK-1 (Devamı)

3. Sınıfta iletişim sorunlarının oluşmasına neden olmaktadır.					
4. Öğrencilerin eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini kazanmalarına yardımcı olmaktadır.					
5. Derste hayal kurma ya da ilgisiz şeylerle uğraşma gibi davranışlara neden olmaktadır.					
6. Öğrencilerin problem çözme ve karar verme becerilerini kazanmalarına yardımcı olmaktadır.					
7. Sınıfta uygun olmayan yer ve zamanlarda konuşmaların oluşmasına neden olmaktadır.					
8. Girişimcilik becerisinin kazanılmasına yardımcı olmaktadır.					
9. Öğrenciler arasında uyumsuzluk ve geçimsizliklerin oluşmasına neden olmaktadır.					
10. Gözlem yapma ve yorumlama becerisinin kazanılmasına yardımcı olmaktadır.					
11. Sınıfta öğrenciler arasında gruplaşmalara neden olmaktadır.					
12. Bilgi teknolojisini kullanma becerisinin kazanılmasına yardımcı olmaktadır.					
13. Öğrencilerin öğrenme düzeylerini belirlemeye yardımcı olmaktadır.					
14. Öğrencilerde dikkati toplama sorunlarının oluşmasına neden olmaktadır.					
15. Basit istatistik verilerini yorumlama becerisinin kazanılmasına yardımcı olmaktadır.					
16 Sosyal katılım becerisinin kazanılmasına yardımcı olmaktadır.					
17. Öğrencilerde başıboş davranışların oluşmasına neden olmaktadır.					
18. Tablo ve grafik gibi verileri okuma becerisinin kazanılmasına yardımcı olmaktadır.					
19. Çevredeki değişikliklerin zaman içinde oluştuğunu algılama becerisi kazanılmasına yardımcı olmaktadır.					
20. Empati kurma becerisinin kazanılmasına yardımcı olmaktadır.					
21. İletişim kurma becerisinin artmasına yardımcı olmaktadır.					
22. Öğrencilerin araştırma becerilerini kazanmalarına yardımcı olmaktadır.					
23. Öğrencilerin öz güven duygusuna sahip olmalarına yardımcı olmaktadır.					

EK-1 (Devamı)

24. Öğrenciler arasında uygunsuz çekişmelere ve kıskançlıklara neden olmaktadır.					
25. Diğer (Lütfen yazınız).....					

III. BÖLÜM

Aşağıdaki bölümde sosyal bilgiler dersinde kullanılan ölçme ve değerlendirme etkinlikler ve bu etkinliklerin sosyal bilgiler dersinde kullanılma sıklığına ilişkin beşli **derecelendirme (1;Hiç Kullanmıyorum, 2; Çok Nadir Kullanıyorum, 3; Bazen Kullanıyorum, 4; Sıklıkla Kullanıyorum, 5; Her Zaman Kullanıyorum)** bilgileri verilmiştir. Size en uygun gelen derecelendirmeyi işaretleyiniz.

Değerlendirme Etkinlikleri	1	2	3	4	5
1. Portfolio (Ürün Dosyası)					
2. Proje					
3. Performans Görevi					
4. Öz Değerlendirme					
5. Akran Değerlendirme					
6. Kontrol Listesi					
7. Dereceli Puanlama Anahtarı (Rubric)					
8. Grup Değerlendirmesi					
9. Kavram Haritaları					
10. Çoktan Seçmeli Sorular					
11. Eşleştirmeli Sorular					
12. Kısa Cevaplı Sorular					
13. Uzun Cevaplı Sorular					
14. Sözlü Sunum					
15. Gözlem					
16. Görüşme					
17. Gösteri					
18. Tartışma					
19.Yazılı Yoklama					
20.Başka (Lütfen yazınız.).....					

EK-1 (Devamı)

IV BÖLÜM

Verilen bilgiler ışğında A, B, C bölümlerindeki soruları yanıtlayınız.

A. Aşağıdaki maddeler sosyal bilgiler dersinde alternatif ölçme ve değerlendirme etkinliklerini uygularken karşılaşılan sorunlara yöneliktir. Lütfen maddeleri şu anda çalıştığınız okulu, öğrencileri ve diğer şartları düşünerek yanıtlayınız. Maddelerin her birine **"1; Hiç Karşılaşmıyorum, 2; Çok Nadir Karşılaşıyorum, 3; Bazen Karşılaşıyorum, 4; Genellikle Karşılaşıyorum, 5; Her Zaman Karşılaşıyorum "** seçeneklerinden uygun olanını işaretleyininz.

Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Maddeler	1	2	3	4	5
1. Ders saatlerinin değerlendirme etkinliklerini uygulamada yetersiz kalması.					
2. Değerlendirme etkinliklerinin öğrenci seviye ve özelliklerine uymaması					
3. Sınıfın oturma düzeninin değerlendirme etkinliklerini uygulamayı aksatması					
4. Sınıfların kalabalık olmasının değerlendirme etkinliklerini uygulamayı engellemesi					
5. Sınıfın fiziksel imkanlar bakımından yetersiz kalması					
6. Sınıftaki dolap, kitaplık gibi olanakların yetersiz kalması					
7. Okuldaki araç-gereç (tepegöz, bilgisayar, fotokopi vs.) eksikliği					
8. Değerlendirme formlarının çok olması					
9. Değerlendirme formlarının öğrenciler tarafından anlaşılamaması					
10.Okulda internet ihtiyacını karşılayacak olanakların olmaması					
11. Okul çevresinde internet ihtiyacını karşılayacak olanakların olmaması					
12. Öğretmen kılavuz kitaplarının açık ve net olarak anlaşılamaması					
13. Değerlendirme etkinliklerinin öğretmen tarafından yeterince anlaşılamaması					
14. Değerlendirme etkinliğinin öğrenci tarafından yanlış anlaşılıp uygulanması					

EK-1 (Devamı)

15. Öğrenciler arasındaki seviye farkının değerlendirme etkinliğini uygulamayı engellemesi					
16. Öğrencilerin çalışma ve araştırma amaçlı olarak okul dışında toplanamamaları					
17. Ailelerin araştırmalar için çocukları internet cafe, kütüphane, kültür sitesi gibi yerlere göndermemeleri					
18. Öğrencilerin değerlendirme etkinlikleri için yeteri kadar hazır olmamaları					
19. Öğrencilerin birbirleri arasındaki iletişim kopukluğu					
20. Öğretmen ve öğrenci arasındaki iletişim kopukluğu					
21. Öğretmenin alternatif değerlendirme etkinlikleri hakkında yeterli bilgiye sahip olmaması					
22. Okulda kütüphane ve gerekli kitapların bulunmaması					
23. Öğretmenlerin kırtasiye yükünün artması					
24. Alternatif değerlendirme etkinliklerinin gereksiz olduğunun düşünülmesi					
Başka(Lütfen yazınız.).....					

B. Sosyal bilgiler dersinde alternatif ölçme ve değerlendirme etkinliklerini uygularken karşılaştığınız sorunları gidermek için yapılan uygulamalara ilişkin olarak aşağıda verilen etkinlikleri ne sıklıkla uyguluyorsunuz? Verilen beşli derecelendirmelerden **"1; Hiç Uygulamıyorum, 2; Çok Nadir Uyguluyorum, 3; Bazen Uyguluyorum, 4; Genellikle Uyguluyorum, 5; Her Zaman Uyguluyorum** " size uygun geleni işaretleyiniz.

Sorunları Gidermek İçin Yapılan	1	2	3	4	5
Zaman yetersizliği nedeniyle teneffüsleri kullanıyorum.					
Öğrencileri, birbirlerine bakarak formları doldurmamaları için tek tek oturtuyorum.					
Anlaşılmayan etkinliği anlaşılana kadar açıklıyorum.					

EK-1 (Devamı)

Öğrenciler okul dışında toplanamadıkları için okulda ders saatlerinde ve aralarda toplanmalarını sağlıyorum.					
Gerekli materyaller okulda bulunmadığı için kendim dışarıdan getirerek temin ediyorum.					
Anlaşılmayan etkinliği uygulamıyor, yerine konuya uygun bir değerlendirme etkinliği hazırlayıp uyguluyorum.					
Alternatif değerlendirme yeni bir gelişim olduğu için konuya yönelik sürekli araştırmalar yapıyor, seminerlere katılıyorum.					
Öğrencilerin internet ihtiyacını karşılamak için, onları okul idaresinin bilgisayarını kullanmaya yönlendiriyorum.					
Kitap ihtiyacı için dışarıdan kitap temin edip okula getiriyorum.					

C.Alternatif ölçme ve değerlendirme etkinliklerini uyguladıktan sonra öğrencilerinizde gözlemlediğiniz ve belirlediğiniz öğrenme eksikliklerine yönelik olan aşağıdaki sorular lütfen cevaplayınız.

1. Alternatif ölçme ve değerlendirme etkinliklerini uyguladıktan sonra öğrencilerinizde gözlemlediğiniz ve belirlediğiniz öğrenme eksikliklerini gidermek için herhangi bir uygulama yapıyor musunuz?

( ) Evet ( ) Bazen ( ) Hayır

2. Yukarıdaki soruya yanıtınız "Evet" veya "Bazen" ise aşağıdakilerden hangilerini ne sıklıkta yaptığınızı verilen beşli derecelendirmeden **(1; Hiç Uygulamıyorum, 2; Çok Nadir Uyguluyorum, 3; Bazen Uyguluyorum, 4; Genellikle Uyguluyorum, 5; Her Zaman Uyguluyorum)** size uygun gelen seçeneği işaretleyiniz. Lütfen yanıtsız ifade bırakmayınız.

Yapılan Uygulamalar	Kullanma Sıklığı				
	1	2	3	4	5
Düz anlatım yolu ile konu anlatma.					
Bireysel ev ödevleri verme					
Grup çalışmaları yapma					

EK-1 (Devamı)

Araştırma ödevleri verme					
Ek performans ödevleri verme					
Konu için uygulanan etkinlikleri yeniden uygulama					
Eksiklikleri gidermeden olduğu gibi bırakma					
Ek zamanlar (teneffüs, hafta sonu) ayırarak bilgiyi kazandırma					
Başka (Yazınız).....					

V.BÖLÜM

Bu bölümde toplam 6 soru bulunmaktadır. Bütün soruları içtenlikle cevaplamanızı önemle rica ediyorum.

1. Performans görevleri ve projelere not (puan) verirken hangi değerlendirme ölçeğini ya da ölçeklerini ne sıklıkla kullanıyorsunuz? Aşağıda verilen beşli derecelendirmeden **(1; Hiç Kullanmıyorum, 2; Çok Nadir Kullanıyorum, 3; Bazen Kullanıyorum, 4; Genellikle Kullanıyorum, 5; Her Zaman Kullanıyorum)** görüşünüze uygun olan seçeneği işaretleyiniz.

Kullanılan Değerlendirme Ölçekleri	Kullanma Sıklığı				
	1	2	3	4	5
Dereceli Puanlama Anahtarı					
Tartışma Değerlendirme Ölçeği					
Proje Değerlendirme Ölçeği					
Sunu Değerlendirme Ölçeği					
Gösteri Değerlendirme Ölçeği					
Araştırma Değerlendirme Ölçeği					
Rapor Yazma Değerlendirme Ölçeği					
Başka (Yazınız).....					

2. Kullandığınız ölçekleri kendiniz mi hazırlıyor, hazır şablonlar mı kullanıyorsunuz?

( ) Kendim hazırlıyorum.
( ) Bazen kendim hazırlıyor, bazen hazır şablon kullanıyorum.
( ) Hazır şablonlar kullanıyorum.

EK-1 (Devamı)

3. Öğrencilerinizi ve çalışmalarını değerlendirmeden önce değerlendirme ölçütlerini öğrencilerinize bildiriyor ya da açıklıyor musunuz?

( ) Evet ( ) Bazen ( ) Hayır

4. Performans ödevleri, projeler ve diğer çalışmalara verdiğiniz notları öğrencilerinizle paylaşıyor musunuz?

( ) Evet ( ) Bazen ( ) Hayır

5. Sosyal bilgiler dersinin amacına hizmet edebilmesi için yapılması gereken değerlendirme etkinlikleriyle ilgili aşağıda verilen uygulamalara ne sıklıkla katılıyorsunuz? Verilen beşli derecelendirmeden **"1; Kesinlikle Katılmıyorum, 2; Katılmıyorum, 3; Kararsızım, 4; Katılıyorum, 5; Kesinlikle Katılıyorum"** görüşünüze uygun olan seçeneği işaretleyiniz.

Değerlendirme Uygulamaları	1	2	3	4	5
Yazılı ve proje ödevlerine dayalı olmalı.					
Yazılı ve performans ödevlerine dayalı olmalı.					
Proje ve performans ödevlerine dayalı olmalı.					
Yalnızca sınıf için performansa dayalı olmalı					
Yazılı, proje, performans ödevleri ve sınıf içi performansa dayalı					

6. Sosyal bilgiler dersi değerlendirme aşaması ile ilgili söylemek istediğiniz başka bir görüşünüz var mı? Lütfen yazınız.

EK-2: Öğrenci Anket Formu

Bu anket, 2005-2006 eğitim-öğretim yılında uygulamaya konulan sosyal bilgiler öğretim programında öngörülen alternatif ölçme ve değerlendirme etkinlikleri hakkında öğrenci görüşlerini belirlemeye yönelik hazırlanmıştır. Alternatif ölçme ve değerlendirme; tek bir doğru cevabı olan çoktan seçmeli testler, yazılı yoklama, eşleştirmeli sorular, doğru-yanlış soruları, boşluk doldurma gibi geleneksel değerlendirme yöntemlerinin dışında kalan tüm değerlendirme etkinliklerini kapsar. Şu an uygulanan performans değerlendirme, proje, akran değerlendirme, öz değerlendirme, grup değerlendirmesi gibi değerlendirme yöntemleridir.

Ankette, eğitimin önemli bir parçasını oluşturan siz öğrencilere uygulanan alternatif değerlendirme etkinliklerinin işlerliğini tespit etmeye yönelik sorular bulunmaktadır. Bu soruların hiçbirini yanıtsız bırakmamanız önemle rica olunur. Ankette kimliğinize yönelik hiçbir bilgi vermeniz gerekmemektedir. Elde edilen veriler yalnızca araştırma için kullanılacaktır. Aşağıda toplam dört bölüm ve her bölüm içinde ayrı ayrı sorular bulunmaktadır. Aşağıdaki sorulara içtenlikle yanıt vereceğinizi ümit ediyorum. İlginiz ve zaman ayırdığınız için çok teşekkür ederim.

EK-2 (Devamı)

I. BÖLÜM

Aşağıdaki tablo sosyal bilgiler dersinde alternatif ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin (performans ödevi proje, öz değerlendirme, akran değerlendirme gibi) olumlu ve olumsuz etkilerine yöneliktir. Lütfen bu tablodaki soruları kendinizi, öğretmeninizi, arkadaşlarınızı ve okulunuzu düşünerek yanıtlayınız. Maddelerin her birine verilen üçlü derecelendirmeden **(Hiç Katılmıyorum, Biraz Katılıyorum, Katılıyorum)** size uygun olanına "X" işareti koyunuz.

MADDELER **2005-2006 Programı Sosyal Bilgiler alternatif değerlendirme etkinlikleri;**	**Katılma Derecesi**		
	Hiç Katılmıyorum	Biraz Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyoru
1. Derslere daha çok katılmamızı sağladı.			
2.Sınıfta ders dışı birtakım etkinliklerle uğraşmamıza neden oldu.			
3. Sessiz olan arkadaşımızın da derse katılımını sağladı.			
4. Dersi dinlerken dikkatimizi yoğunlaştırmada zorlanmamıza neden oldu.			
5. Bizlerin daha yaratıcı yani daha özgün, daha farklı çalışmalar üretmemize yardımcı oldu.			
6. Bazılarımızda saygısız davranışların ortaya çıkmasına neden oldu.			
7. Okulda veya dışarıda yapılan eğlence, seminer, tören vb.etkinliklere katılmada güven duygusu oluşturdu.			
8. Arkadaşlarımızla iletişim sorunları yaşamamıza neden oldu.			
9.Çevremizdeki olayları daha iyi gözlemleme becerisi kazanmamıza yardımcı oldu.			
10. Sınıfta belirli kişiler arasında gruplaşmaların oluşmasına neden oldu.			
11. Değişimin zaman içinde gerçekleştiğini algılamamıza yardımcı oldu.			
12. Sınıfta ders işlenirken gereksiz konuşmaların ve gürültülerin oluşmasına neden oldu.			
13. Bigisayar gibi teknolojik araç ve gereçlerden yararlanma becerisi kazanmamıza yardımcı oldu.			

EK-2 (Devamı)

14. Arkadaşlarımızla aramızda birtakım kıskançlıkların oluşmasına neden oldu.			
15. Araştırma ve inceleme fırsatları elde etmemizi sağladı.			
16. Karşımıza çıkan problemlerin çözümünde daha doğru kararlar vermemizi sağladı.			
17. Arkadaşlarımızla aramızda uyumsuzlukların ve geçimsizliklerin oluşmasına neden oldu.			
18.Tablo, grafik gibi verileri okuma ve yorumlama becerisi kazanmamıza yardımcı oldu.			
19.Bizlerin daha eleştirel düşünmemize yani bilgileri sorgulayıp karar vermemize yardımcı oldu.			
20. Derslere ve okula olan ilgi ve sevgimizin azalmasına neden oldu.			

II. BÖLÜM

Aşağıdaki tabloda, sosyal bilgiler dersinde kullanılan ölçme ve değerlendirme etkinlikleri ve bu etkinliklerin sosyal bilgiler dersinde kullanılma sıklığına ilişkin bilgiler verilmiştir. Siz de öğretmeniniz, sosyal bilgiler dersinde aşağıda verilen değerlendirme etkinliklerini ne sıklıkla uyguluyorsa verilen üçlü derecelendirmeden (**Hiç Uygulamıyor, Bazen Uyguluyor, Her Zaman Uyguluyor**) görüşünüze uygun olanı "X" ile işaretleyiniz.

Sosyal Bilgiler Dersinde Uygulanan Değerlendirme Etkinlikleri	**Uygulama Sıklığı**		
	Hiç Uygulamıyor	Bazen Uyguluyor	Her Zaman Uyguluyor
1. Portfolio (Ürün Dosyası) (Derslerde yaptığınız çalışmaları koyduğunuz dosya)			
2. Proje			
3. Performans Ödevi			
4. Öz Değerlendirme			
5. Akran Değerlendirme			

EK-2 (Devamı)

6. Kontrol Listesi (Ürün dosyanızın içindekileri değerlendirmek için kullanılır)			
7. Dereceli Puanlama Anahtarı (Öğretmeninizin çalışmalarınıza not verirken kullanır)			
8. Grup Değerlendirmesi			
9. Kavram Haritaları			
10. Çoktan Seçmeli Sorular (A,B,C,D seçenekli testler)			
11. Eşleştirmeli Sorular			
12. Kısa Cevaplı Sorular			
14. Sözlü Sunum			
15. Gözlem			
16. Görüşme			
17.Gösteri (Bir olayı tahtada canlandırma, gösterme)			
18. Tartışma			
19. Yazılı Yoklama			
20. Bunların dışında öğretmeninizin uyguladığı değerlendirme etkinliği varsa yazınız.....			

EK-2 (Devamı)

III. BÖLÜM

Aşağıda verilen bilgiler ışığında A, B ve C bölümlerindeki soruları cevaplayınız.

A. Aşağıda sosyal bilgiler dersinde ölçme ve değerlendirme etkinlikleri uygulanırken karşılaşılan sorunlar tablo halinde verilmiştir. Kendinizi, arkadaşlarınızı, öğretmeninizi ve derslerinizi düşünerek aşağıda verilen sorunlara ne sıklıkla **karşılaştığınızı verilen üçlü derecelendirmeden (Hiç Karşılaşmıyoruz, Bazen Karşılaşıyoruz, Her Zaman Karşılaşıyoruz)** görüşünüze uygun olanını "X" ile işaretleyiniz.

Karşılaşılan Sorunlar	Karşılaşma Sıklığı		
	Hiç Karşılaşmıyoruz	Bazen Karşılaşıyoruz	Her Zaman Karşılaşıyoru
1. Değerlendirme etkinliklerini yaparken ders saati yetmiyor.			
2. Değerlendirme formlarını doldururken bazılarımız birbirine bakıyor.			
3. Öğretmenimiz değerlendirme etkinliğini nasıl yapacağımızı anlatırken onu anlayamıyoruz.			
4. Değerlendirme etkinlikleri anlayamayacağımız kadar karmaşık geliyor.			
5.Biz öğrenciler derslere yeteri kadar çalışmadığımız için öğretmenimiz değerlendirme etkinliklerini yapamıyor.			
6.Öğretmenimiz değerlendirme etkinlikleri hakkında yeteri kadar bilgiye sahip değildir.			
7. Araştırmalar için okulumuzda internet imkanımız bulunmamaktadır.			
8. Kütüphanemiz ya da kitaplığımız yok; ya da araştırmalar için yetersiz kalıyor.			
9. Okul dışında arkadaşlarımızla bir türlü bir araya gelemiyoruz.			
10. Sınıf çok kalabalık olduğundan değerlendirme etkinliklerini öğretmenimiz uygulayamıyor.			

EK-2 (Devamı)

11. Sınıfımızdaki dolap değerlendirme formlarının konulması için yetersiz kalıyor.			
12.Sınıfta herkes aynı derecede çalışkan olmadığı için öğretmenimiz değerlendirme etkinliklerini uygulayamıyor.			
13. Okulumuzda fotokopi makinesi, bilgisayar, tepegöz gibi araç-gereçler bulunmamaktadır.			
14. Öğretmenimiz çok fazla değerlendirme formu dağıttığı için yapmaktan sıkılıyoruz.			
15. Değerlendirme etkinliklerini yaparken çok fazla zaman harcıyoruz.			
16. Öğretmenimiz ders kılavuz kitaplarının çok karmaşık ve anlaşılması güç olduğunu belirtiyor.			
17. Ailelerimiz araştırmalar için bizleri internet cafe, kültür sitesi ve kütüphane gibiyerlere göndermiyor.			
18. Araştırmalar için çevremizde internet imkanı bulunmamaktadır.			

B. Öğretmeniniz, sosyal bilgiler dersinde ölçme ve değerlendirme etkinliklerini uygularken karşılaştığınız sorunları gidermek için aşağıda verilen etkinlikleri ne sıklıkla uygulamaktadır? Verilen üçlü derecelendirmeden **(Hiç Uygulamıyor, Bazen Uyguluyor, Her Zaman Uyguluyor)** size uygun olanını "X" ile işaretleyiniz.

Sorunları Gidermek İçin Yapılan Uygulamalar	Hiç Uygulamıyor	Bazen Uyguluyor	Her Zaman Uyguluyor
1. Ders saati yetmediği zamanlarda teneffüsleri kullanıyor.			
2. Değerlendirme formlarını birbirimize bakarak doldurmayalım diye tek tek oturtuyor.			
3. Anlayamadığımız değerlendirme etkinliklerini biz anlayana kadar anlatıyor.			
4. Arkadaşlarımızla okul dışında toplanamadığımız için okulda toplanmamızı sağlıyor			
5. Anlayamadığımız değerlendirme etkinliğini uygulamıyor, başka değerlendirme etkinliği yapıyor.			
6. Anlayamadığımız değerlendirme etkinliğini hiç uygulamıyor.			

EK-2 (Devamı)

7. İnternet ihtiyacı için okul müdürünün bilgisayarından yararlanmamızı sağlıyor.			
8. Kitap ihtiyacı için kendisi dışarıdan kitap getiriyor.			
9. Bunların dışında öğretmeninizin başka bir uygulaması varsa yazınız.....			

C. Aşağıdaki sorulara sizin için en uygun olan yanıtı veriniz.

1. Öğretmeniniz sosyal bilgiler dersinde ölçme ve değerlendirme etkinliklerini uyguladıktan sonra sizlerin bazı konuları iyi öğrenmediğinizi anlayınca, bu eksiklikleri gidermek için herhangi bir uygulama yapıyor mu?

( ) Evet ( ) Bazen ( ) Hayır

2. Eğer yukarıdaki soruya yanıtınız "Evet" veya "Bazen" ise öğretmeniniz, sosyal bilgiler dersinde uyguladığı ölçme ve değerlendirme etkinliklerinden sonra, sizlerin konuları iyi öğrenmediğinizi anlayınca aşağıdaki tabloda verilen uygulamaları ne sıklıkta yapıyor? Verilen üçlü derecelendirmeden **(Hiç Uygulamıyor, Bazen Uyguluyor, Her Zaman Uyguluyor)** görüşünüze uygun olanını "X" ile işaretleyiniz.

Yapılan Uygulamalar	Uygulama Sıklığı		
	Hiç Uygulamıyor	Bazen Uyguluyor	Her Zaman Uyguluyor
1. Konuyu tahtada anlatıyor.			
2. Bireysel ev ödevleri veriyor.			
3. Grup ödevleri veriyor.			
4. Araştırma ödevleri veriyor.			
5. Başka performans ödevleri veriyor.			
6. Aynı etkinlikleri baştan uyguluyor.			
7. Öğrenmediğimiz halde hiç bir şey yapmıyor.			
8. Teneffüslerde veya hafta sonları ek ders veriyor.			
9. Bunların dışında öğretmeninizin başka bir uygulaması varsa yazınız.....			

EK-1 (Devamı)

Araştırma ödevleri verme					
Ek performans ödevleri verme					
Konu için uygulanan etkinlikleri yeniden uygulama					
Eksiklikleri gidermeden olduğu gibi bırakma					
Ek zamanlar (teneffüs, hafta sonu) ayırarak bilgiyi kazandırma					
Başka (Yazınız).....					

V.BÖLÜM

Bu bölümde toplam 6 soru bulunmaktadır. Bütün soruları içtenlikle cevaplamanızı önemle rica ediyorum.

1. Performans görevleri ve projelere not (puan) verirken hangi değerlendirme ölçeğini ya da ölçeklerini ne sıklıkla kullanıyorsunuz? Aşağıda verilen beşli derecelendirmeden **(1; Hiç Kullanmıyorum, 2; Çok Nadir Kullanıyorum, 3; Bazen Kullanıyorum, 4; Genellikle Kullanıyorum, 5; Her Zaman Kullanıyorum)** görüşünüze uygun olan seçeneği işaretleyiniz.

Kullanılan Değerlendirme Ölçekleri	Kullanma Sıklığı				
	1	2	3	4	5
Dereceli Puanlama Anahtarı					
Tartışma Değerlendirme Ölçeği					
Proje Değerlendirme Ölçeği					
Sunu Değerlendirme Ölçeği					
Gösteri Değerlendirme Ölçeği					
Araştırma Değerlendirme Ölçeği					
Rapor Yazma Değerlendirme Ölçeği					
Başka (Yazınız).....					

2. Kullandığınız ölçekleri kendiniz mi hazırlıyor, hazır şablonlar mı kullanıyorsunuz?

( ) Kendim hazırlıyorum.
( ) Bazen kendim hazırlıyor, bazen hazır şablon kullanıyorum.
( ) Hazır şablonlar kullanıyorum.

EK-1 (Devamı)

3. Öğrencilerinizi ve çalışmalarını değerlendirmeden önce değerlendirme ölçütlerini öğrencilerinize bildiriyor ya da açıklıyor musunuz?

( ) Evet ( ) Bazen ( ) Hayır

4. Performans ödevleri, projeler ve diğer çalışmalara verdiğiniz notları öğrencilerinizle paylaşıyor musunuz?

( ) Evet ( ) Bazen ( ) Hayır

5. Sosyal bilgiler dersinin amacına hizmet edebilmesi için yapılması gereken değerlendirme etkinlikleriyle ilgili aşağıda verilen uygulamalara ne sıklıkla katılıyorsunuz? Verilen beşli derecelendirmeden **"1; Kesinlikle Katılmıyorum, 2; Katılmıyorum, 3; Kararsızım, 4; Katılıyorum, 5; Kesinlikle Katılıyorum"** görüşünüze uygun olan seçeneği işaretleyiniz.

Değerlendirme Uygulamaları	1	2	3	4	5
Yazılı ve proje ödevlerine dayalı olmalı.					
Yazılı ve performans ödevlerine dayalı olmalı.					
Proje ve performans ödevlerine dayalı olmalı.					
Yalnızca sınıf için performansa dayalı olmalı					
Yazılı, proje, performans ödevleri ve sınıf içi performansa dayalı					

6. Sosyal bilgiler dersi değerlendirme aşaması ile ilgili söylemek istediğiniz başka bir görüşünüz var mı? Lütfen yazınız.

EK-1 (Devamı)

Araştırma ödevleri verme					
Ek performans ödevleri verme					
Konu için uygulanan etkinlikleri yeniden uygulama					
Eksiklikleri gidermeden olduğu gibi bırakma					
Ek zamanlar (teneffüs, hafta sonu) ayırarak bilgiyi kazandırma					
Başka (Yazınız).....					

V.BÖLÜM

Bu bölümde toplam 6 soru bulunmaktadır. Bütün soruları içtenlikle cevaplamanızı önemle rica ediyorum.

1. Performans görevleri ve projelere not (puan) verirken hangi değerlendirme ölçeğini ya da ölçeklerini ne sıklıkla kullanıyorsunuz? Aşağıda verilen beşli derecelendirmeden **(1; Hiç Kullanmıyorum, 2; Çok Nadir Kullanıyorum, 3; Bazen Kullanıyorum, 4; Genellikle Kullanıyorum, 5; Her Zaman Kullanıyorum)** görüşünüze uygun olan seçeneği işaretleyiniz.

Kullanılan Değerlendirme Ölçekleri	Kullanma Sıklığı				
	1	2	3	4	5
Dereceli Puanlama Anahtarı					
Tartışma Değerlendirme Ölçeği					
Proje Değerlendirme Ölçeği					
Sunu Değerlendirme Ölçeği					
Gösteri Değerlendirme Ölçeği					
Araştırma Değerlendirme Ölçeği					
Rapor Yazma Değerlendirme Ölçeği					
Başka (Yazınız).....					

2. Kullandığınız ölçekleri kendiniz mi hazırlıyor, hazır şablonlar mı kullanıyorsunuz?

( ) Kendim hazırlıyorum.
( ) Bazen kendim hazırlıyor, bazen hazır şablon kullanıyorum.
( ) Hazır şablonlar kullanıyorum.

EK-1 (Devamı)

3. Öğrencilerinizi ve çalışmalarını değerlendirmeden önce değerlendirme ölçütlerini öğrencilerinize bildiriyor ya da açıklıyor musunuz?

( ) Evet ( ) Bazen ( ) Hayır

4. Performans ödevleri, projeler ve diğer çalışmalara verdiğiniz notları öğrencilerinizle paylaşıyor musunuz?

( ) Evet ( ) Bazen ( ) Hayır

5. Sosyal bilgiler dersinin amacına hizmet edebilmesi için yapılması gereken değerlendirme etkinlikleriyle ilgili aşağıda verilen uygulamalara ne sıklıkla katılıyorsunuz? Verilen beşli derecelendirmeden **"1; Kesinlikle Katılmıyorum, 2; Katılmıyorum, 3; Kararsızım, 4; Katılıyorum, 5; Kesinlikle Katılıyorum"** görüşünüze uygun olan seçeneği işaretleyiniz.

Değerlendirme Uygulamaları	1	2	3	4	5
Yazılı ve proje ödevlerine dayalı olmalı.					
Yazılı ve performans ödevlerine dayalı olmalı.					
Proje ve performans ödevlerine dayalı olmalı.					
Yalnızca sınıf için performansa dayalı olmalı					
Yazılı, proje, performans ödevleri ve sınıf içi performansa dayalı					

6. Sosyal bilgiler dersi değerlendirme aşaması ile ilgili söylemek istediğiniz başka bir görüşünüz var mı? Lütfen yazınız.

EK-2 (Devamı)

IV. BÖLÜM

Bu bölümde toplam 3 soru bulunmaktadır. Soruları içtenlikle cevaplamanızı önemle rica ediyorum.

1. Öğretmeniniz, performans görevleriniz, projeler ve diğer çalışmalarınıza not verirken ya da vermeden önce çalışmalarınızın nasıl değerlendirileceğini, hangi çalışmanın hangi bölümüne hangi notu vereceğini belirten değerlendirme ölçütlerini (yazınıza şu puan, araştırmanıza şu puan, yazım ve noktalamanıza şu puan gibi) sizlere açıklıyor ya da panoya asıyor mu?

( ) Evet ( ) Bazen ( ) Hayır

2. Öğretmeniniz, performans görevleriniz, projeler ve diğer çalışmalarınızdan kaç puan aldığınızı sizlere açıklıyor mu?

( ) Evet ( ) Bazen ( ) Hayır

3. Sosyal bilgiler dersinin ölçme ve değerlendirmesi ile ilgili söylemek istediğiniz başka bir görüşünüz varsa lütfen yazınız.

EK-3: Öğretmen Görüşme Formu

Merhabalar, ben Kâmuran ADANALI. Göztepe İlköğretim Okulunda sınıf öğretmeni olarak görev yapmaktayım ve aynı zamanda Çukurova Üniversitesinde Eğitim Programları ve Öğretimi Ana Bilin Dalında yüksek lisans yapmaktayım. İlköğretim 5. sınıf Sosyal Bilgiler öğretiminde alternatif ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin etkileri üzerine bir araştırma yapıyorum ve sizinle bu konu hakkında görüşmek istiyorum. Bu görüşmede amacım; 2005-2006 eğitim-öğretim yılında uygulamaya konulan sosyal bilgiler programında alternatif ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin uygulanabilirliği, etkileri, işlerliği ve uygulanan değerlendirme etkinlikleri hakkında siz öğretmenlerimizin düşüncelerini ortaya çıkarmaktır. Bildiğiniz gibi alternatif ölçme ve değerlendirme, tek bir doğru cevabı olan çoktan seçmeli testlerin de içinde bulunduğu geleneksel ölçme ve değerlendirme dışında kalan tüm değerlendirmeleri kapsar. (performans görevi, proje, öz değerlendirme, akran değerlendirme, dereceli puanlama anahtarı vs). gerçek hayatla ilişkili, yani otantik ve öğrenci merkezlidir. Ürün kadar sürecin de değerlendirilmesi dikkate alınır.

Bu görüşmede, eğitimin en önemli parçasını oluşturan siz öğretmenlerin uyguladığı alternatif ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin işlerliğini tespit etmeye yönelik konuşacağız. Araştırmamızda kimliğinize yönelik hiçbir bilgi belirtilmeyecektir. Bu araştırmada elde edilen veriler yalnızca araştırma için kullanılacak, hiçbir kişi ya da kuruma verilmeyecektir.

Görüşmeyi izin verirseniz kaydetmek istiyorum. Bunun sizce bir sakıncası var mı? Bu görüşmenin yaklaşık bir saat süreceğinin tahmin ediyorum. Sorularıma içtenlikle yanıt vereceğinizi ümit ediyorum. İlginiz ve zaman ayırdığınız için çok teşekkür ederim. İzin verirseniz sorulara başlamak istiyorum.

1. 2005-2006 eğitim programı gereği uygulanan alternatif değerlendirme etkinliklerine yönelik herhangi bir eğitim aldınız mı?

- (Evet ise) Aldığınız eğitimi değerlendirecek olursanız, eğitimi nasıl bulduğunuz hakkında neler söyleyebilirsiniz?

- (Hayır ise) Alternatif değerlendirme etkinlikleri hakkında kendinizi nasıl bilgilendirdiniz?

2. 2005-2006 Sosyal Bilgiler dersi alternatif değerlendirme etkinliklerinin öğrencilerin gelişimleri, başarıları ve davranışları üzerindeki olumlu ve olumsuz etkileri hakkında neler düşünüyorsunuz?

3. Sınıf ve okulunuzun sahip olduğu olanaklar (bilgisayar ve laboratuar olanakları, sınıfın büyüklük/küçüklüğü, tepegöz, harita gibi materyaller, fotokopi olanakları, internet imkanı, sınıf dolap ve kitaplığı, kütüphane ve araştırma olanakları gibi), alternatif değerlendirme etkinliklerinin uygulanabilirliğini nasıl etkilemektedir?

4. Öğrencilerinizin bilgi, öğrenme ve algılama becerileri alternatif değerlendirme etkinliklerinin uygulanabilirliğini nasıl etkilemektedir?

5. Sosyal Bilgiler dersinde öğrencilerin yaptığı çalışmaları ve gelişimlerini ölçmek için kullandığınız değerlendirme etkinlikleri hangileridir?

6. Sosyal Bilgiler dersinde alternatif değerlendirme etkinliklerini uygularken karşılaşılan sorun ya da güçlükler var mı?

- Varsa Nelerdir?

- Bu sorunları gidermek için hangi çalışmaları ya da uygulamaları yapıyorsunuz?

7. Sosyal Bilgiler dersinde alternatif değerlendirme etkinliklerini uyguladıktan sonra öğrencilerinizde gözlemlediğiniz veya belirlediğiniz öğrenme eksikliklerini gidermek için herhangi bir uygulama yapıyor musunuz?

- Neler yapıyorsunuz?

8. Sosyal Bilgiler dersinde performans ödevleri, projeler ve öğrencilerin diğer çalışmalarını değerlendirirken hangi ölçek ya da ölçekleri kullanıyorsunuz?

- Kullandığınız ölçekleri kendiniz mi hazırlıyor, hazır şablonlardan mı yararlanıyorsunuz?

9. Sosyal Bilgiler dersinde öğrencilerinizi ve çalışmalarını değerlendirmeden önce değerlendirme ölçütlerini onlara açıklıyor musunuz?

10. Sosyal Bilgiler dersinde performans ödevleri, projeler ve diğer çalışmalara verdiğiniz notları öğrencilerinizle paylaşıyor musunuz?

11. Bir sınıf öğretmeni olarak kendinizi alternatif değerlendirme etkinlikleri açısından ne derece yeterli görüyorsunuz?

12. Sosyal Bilgiler dersinin amacına hizmet edebilmesi için yapılması gereken değerlendirme sizce nasıl olmalıdır?

13. Sosyal Bilgiler dersi değerlendirme aşaması ile ilgili söylemek istediğiniz başka bir görüşünüz var mı? Lütfen açıklayınız.

14. Cinsiyet:
Yaş:
Mezun olunan fakülte ve bölüm:
Öğretmenlik mesleğinde kaçıncı yıl?

EK- 4 : Öğrenci Görüşme Formu

Merhabalar, ben Kâmuran ADANALI. Göztepe İlköğretim Okulunda sınıf öğretmeni olarak görev yapmaktayım ve aynı zamanda Çukurova Üniversitesinde Eğitim Programları ve Öğretimi Ana Bilin Dalında yüksek lisans yapmaktayım. İlköğretim 5. sınıf Sosyal Bilgiler öğretiminde alternatif ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin etkileri üzerine bir araştırma yapıyorum ve sizinle bu konu hakkında görüşmek istiyorum. Bu görüşmede amacım; 2005-2006 eğitim-öğretim yılında uygulamaya konulan sosyal bilgiler programında alternatif ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin uygulanabilirliği, etkileri, işlerliği ve uygulanan değerlendirme etkinlikleri hakkında siz öğrencilerimizin düşüncelerini ortaya çıkarmaktır. Alternatif ölçme ve değerlendirme, tek bir doğru cevabı olan çoktan seçmeli testlerin de içinde bulunduğu geleneksel ölçme ve değerlendirme dışında kalan tüm değerlendirmeleri kapsar. (performans görevi, proje, öz değerlendirme, akran değerlendirme, dereceli puanlama anahtarı vs).

Bu görüşmede, eğitimin en önemli parçalarından birini oluşturan siz öğrencilere uygulanan alternatif ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin işlerliğini tespit etmeye yönelik konuşacağız. Araştırmamızda kimliğinize yönelik hiçbir bilgi belirtilmeyecektir. Toplanan veriler yalnızca araştırma için kullanılacaktır.

Görüşmeyi izin verirseniz kaydetmek istiyorum. Bunun sizce bir sakıncası var mı? Bu görüşmenin yaklaşık bir saat süreceğinin tahmin ediyorum. Sorularıma içtenlikle yanıt vereceğinizi ümit ediyorum. İlginiz ve zaman ayırdığınız için çok teşekkür ederim. İzin verirseniz sorulara başlamak istiyorum.

1. 2006 yılından itibaren uygulanan Sosyal Bilgiler dersi alternatif değerlendirme etkinliklerinin (proje, performans ödevi, öz değerlendirme, grup değerlendirmesi, akran değerlendirme vs.) siz öğrencilerin gelişim ve başarılarınız üzerinde nasıl bir etki yaptığını düşünüyorsunuz?

    a. Sizce gelişim ve başarılarınız üzerindeki olumlu etkileri nelerdir?
    b. Sizce gelişim ve başarılarınız üzerindeki olumsuz etikleri nelerdir?

2. Sosyal Bilgiler dersinde uygulanan alternatif değerlendirme etkinlikleri siz öğrencilerin davranışlarını nasıl etkilemektedir?

    a. Sizce davranışlarınız üzerindeki olumlu etkileri nelerdir?
    b. Sizce davranışlarınız üzerindeki olumsuz etkileri nelerdir?

3. Öğretmeniniz, Sosyal Bilgiler dersinde hangi değerlendirme etkinliklerini kullanıyor?

4. Sosyal Bilgiler dersinde alternatif değerlendirme etkinlikleri uygulanırken öğretmeninizin ya da sizlerin karşılaştığınız sorunlar var mı?

- Varsa Nelerdir?
- Bu sorunları gidermek için öğretmeniniz neler yapıyor?

5. Sosyal Bilgiler dersinde öğretmeninizin verdiği proje, performans ödevi, araştırma ödevleri vs. yaparken zorlanıyor musunuz?

    a. Ödevlerin yapımında zorlandığınız noktalar ya da güçlük çektiğiniz durumlar nelerdir?
    b. Ödevlerinizi hazırlarken ailenizden yardım alıyor musunuz?

6. Öğretmeniniz, Sosyal Bilgiler dersinde yaptığınız çalışmaları ölçmek için uyguladığı alternatif değerlendirme etkinliklerinden sonra sizlerin bazı konuları öğrenmediğinizi anlayınca, bu eksiklikleri gidermek için herhangi bir uygulama yapıyor mu?

    - (Evet ise) Neler yapıyor? Bu eksiklikleri nasıl gideriyor?

7. Öğretmeniniz, Sosyal Bilgiler dersinde yaptığınız performans ödevleri, projeler ve diğer çalışmalarınıza not verirken ya da vermeden önce çalışmalarınızın nasıl değerlendirileceğini, hangi çalışmanın hangi bölümüne hangi notu vereceğini

belirten değerlendirme ölçütlerini (yazınıza şu puan, araştırmanıza şu puan, yazım kuralları ve noktalamalara şu puan gibi) sizlere açıklıyor ya da panoya asıyor mu?

8. Öğretmeniniz, Sosyal Bilgiler dersinde yaptığınız performans ödevleri, projeler ve diğer çalışmalarınızdan kaç puan aldığınızı sizlere açıklıyor mu?

9. Sosyal Bilgiler dersi değerlendirme aşaması ile ilgili söylemek istediğiniz başka bir görüşünüz var mı? Lütfen açıklayınız.

EK-5

ÖZ DEĞERLENDİRME I. FORMU (Tekerek ve diğerleri, 2007)

Bu form kendinizi değerlendirmek amacıyla hazırlanmıştır. Çalışmalarınızı en doğru yansıtan seçeneğe (X) işareti koyunuz.

Öğrencinin;

Adı ve Soyadı : Sınıfı :

Numarası :

ÖĞRENCİLERİN DEĞERLENDİRECEĞİ DAVRANIŞLAR	**DERECELER**		
	Her Zaman	**Bazen**	**Hiçbir Zaman**
1. Başkalarının anlattıklarını ve önerilerini dinledim.			
2. Yönergeyi izledim.			
3. Arkadaşlarımı incitmeden teşvik ettim.			
4. Ödevlerimi tamamladım.			
Anlamadığım yerlerde sorular sordum.			
6. Grup arkadaşlarıma çalışmalarında destek oldum.			
7. Çalışmalarım sırasında zamanımı akıllıca kullandım.			
8. Çalışmalarım sırasında değişik materyaller kullandım.			

9. Bu etkinlikten neler öğrendim?

.....

.....

10. Bu etkinlik sırasında grubumdaki arkadaşlarıma nasıl yardım ettim?

.....

.....

11. Bu etkinlik sırasında en iyi yaptığım şeyler:

.....

.....

EK-6

ÖZ DEĞERLENDİRME II. FORMU (Tekerek ve diğerleri, 2007)

Öğrencinin Adı ve Soyadı : Tarih: ...../...../.....

Sınıfı :

Numarası :

Bu çalışmada neler yaptım?

.....

.....

.....

Bu çalışmada neler öğrendim?

.....

.....

.....

.....

Bu çalışmada başarılı olduğum bölümler:

.....

.....

.....

Bu çalışmada en çok zorlandığım bölümler:

.....

.....

.....

.....

Çalışmamı yaparken beklemediğim nelerle karşılaştım?

.....

.....

.....

Bu çalışmayı tekrar yapsaydım şu şekilde yapardım:

.....

.....

.....

EK-7

GRUP ÖZ DEĞERLENDİRM FORMU (Tekerek ve diğerleri, 2007)

BECERİLER					
	Hiçbir Zaman	**Nadiren**	**Bazen**	**Sıklıkla**	**Her Zaman**
	1	**2**	**3**	**4**	**5**
Grup üyeleri birbirleriyle yardımlaşır.					
Grup üyeleri birbirinin düşüncelerini dinler.					
Derse değişik yardımcı kaynaklarla gelir.					
Grup üyelerinin her biri çalışmalarda rol alır.					
Grup üyeleri birbirinin düşüncelerine ve çabalarına saygı gösterir					
Grubun her üyesi birbiriyle etkileşim içerisinde çalışır.					
Grup üyeleri ulaştıkları sonuçları birbirine iletir.					
Grup üyeleri bireysel sorumluluklarını yerine getirir.					
Grup üyeleri bilgilerini diğerleriyle tartışır.					
Grup üyeleri birbirlerine güvenir.					
Grup üyeleri birbirlerini cesaretlendirir.					
Grup üyeleri söz hakkının adil bir biçimde paylaşılmasına özen gösterir.					
Grupta birbiriyle çatışan görüşler olduğunda gruptakiler bunları tartışmaya açar.					
TOPLAM					

YORUMLAR:.....

.....

.....

EK-8

ÖĞRENCİ GÖZLEM FORMU (Tekerek ve diğerleri, 2007)

Açıklama: Bu form, etkinlik süresince öğrencilerin, yapılan çalışmalara katılma düzeylerini gözlemlemeniz amacıyla hazırlanmıştır. Maddelerdeki ifadelerden **"1 Hiçbir Zaman, 2 Nadiren, 3 Bazen, 4 Sıklıkla, 5 Her Zaman"** derecelerinden uygun olanı işaretleyiniz.

Ünite Adı: Adı-Soyadı :

Sınıfı : Öğrenci Nu:

GÖZLENECEK ÖĞRENCİ KAZANIMLLARI	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
I. DERSE HAZIRLIK					
1. Bilgi kaynaklarına nasıl ulaşacağını bilir.					
2. Ulaştığı kaynaklardan etkin bir biçimde yararlanır.					
3. Derse değişik yardımcı kaynaklarla gelir.					
4. Derse hazırlıklı gelir.					
Toplam					
II. ETKİNLİKLERE KATILMA					
1. Görüşü sorulduğunda söyler.					
2. Yeni ve özgün sorular sorar.					
3. Belirttiği görüşler ve verdiği örnekler özgündür.					
Toplam					
III. İNCELEME-ARAŞTIRMA-GÖZLEM					
1. Bilgi toplamak için çeşitli kaynaklara başvurur.					
2. Kendisine verilen kaynaklarla yetinmeyip başka kaynaklar araştırır.					
3. İnceleme ve araştırma ödevlerini özenerek yapar.					
4. Gözlemlerini dikkatli bir şekilde yapar.					
5. Gözlemleri sonucunda çıkarımlarda bulunur.					
6.Araştırma ve inceleme sonucunda genellemeler yapar.					
Toplam					

EK-8 (Devamı)

IV: BİLİMSEL YÖNTEM					
1. Bilinenlerden bilinmeyeni kestirir.					
2. Verileri çizelgelere ve grafiklere dönüştürür.					
3. Yönteme uygun deney yapar.					
4. Deney sonuçlarını doğru yorumlar.					
5. Deneye uygun rapor yazar.					
6. Deneyin sonucunu sunar.					
7. Araştırma, inceleme ve deney sonuçlarından genellemelere ulaşır.					
Toplam					
GENEL TOPLAM					

EK-9

AKRAN DEĞERLENDİRME FORMU (Karagöz ve diğerleri, 2006)

Değerlendirilen öğrencinin;

Grup ismi: **Adı-Soyadı:**

Arkadaşının Adı-Soyadı:

Grubumuzdaki öğrenciler	**Her Zaman**		**Projenin Başında**		**Projenin Sonunda**		**Hiçbir Zaman**	
	Ben	Arkadaşım	Ben	Arkadaşım	Ben	Arkadaşım	Ben	*Arkadaşım*
Etkinliğe katılımda gönüllüdür.								
Görevleri zamanında yerine getirir.								
Farklı kaynaklardan bilgi toplar ve paylaşır.								
Grup arkadaşlarının görüşlerine saygılıdır.								
Arkadaşlarını uyarırken olumlu bir dil kullanır.								
Aletleri kullanırken dikkatli ve titizdir.								
Malzemeleri kullanırken israf etmez.								
Temiz, tertipli ve düzenli çalışır (kirlettiklerini temizler vb).								
Sonuçları tartışırken anlaşılır konuşur, konuşulanları anlar.								

EK-10

PROJE DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ (Tekerek ve diğerleri, 2007)

GÖZLENECEK ÖĞRENCİ KAZANIMLARI	**Zayıf**	**Orta**	**İyi**	**Çok İyi**
	1	**2**	**3**	**4**
I. PROJE HAZIRLAMA SÜRECİ				
Projeye uygun çalışma planı yapma				
Grup içinde görev dağılımı yapma				
İhtiyaçları belirleme				
Farklı kaynaklardan bilgi toplama				
Projeyi plana göre gerçekleştirme				
TOPLAM				
II. PROJENİN İÇERİĞİ				
Türkçeyi doğru ve düzgün yazma				
Bilgilerin doğruluğu				
Toplanana bilgilerin analiz edilmesi				
Elde edilen bilgilerden çıkarımda bulunma				
Toplanana bilgileri düzenleme				
Kritik düşünme becerisini gösterme				
Yaratıcılık yeteneğini kullanma				
TOPLAM				
III. SUNU YAPMA				
Türkçeyi doğru ve düzgün konuşma				
Sorulara cevap verebilme				
Konuyu dinleyicilerin ilgisini çekecek şekilde sunma				
Sunuyu hedefe yönelik materyallerle destekleme				
Sunuda akıcı bir dil ve beden dili kullanma				
Verilen sürede sunuyu yapma				
Sunum sırasında öz güvene sahip olma				
Severek sunu yapma				
TOPLAM				
GENEL TOPLAM				

EK-11

SÖZLÜ TARİH ÇALIŞMASI DEĞERLENDİRME FORMU (Tekerek ve diğerleri, 2007)

	Çok İyi	**İyi**	**Orta**	**Zayıf**
	4	**3**	**2**	**1**
Kayda Giriş				
Kendini tanıtma				
Görüşmenin amacını tanıtma				
Görüşme yapılan kişiyi tanıtma				
Görüşmenin yerini tanıtma				
Görüşmenin tarihini verme				
Görüşme Teknikleri				
Görüşmeci konu hakkında ön bilgiye sahiptir.				
Görüşmeci açık, anlaşılır bir dil kullanır.				
Görüşmeci amacına uygun sorular sorar.				
Görüşmeci yönlendirici sorular sormaktan kaçınır.				
Gerektiğinde görüşmeci ayrıntı sormak için istekli görülür.				
Görüşmeci ön yargılı yorumlar yapmaktan kaçınır.				
Görüşmeci anlatıcının sözünü kesmekten sakınır.				
Görüşmeci anlatıcıyı görüşlerini söylemesi için yüreklendirir.				
Görüşme sürecini amacına uygun kullanır.				
Kayıt Niteliği				
Görüşmeci, ortamı dikkati dağıtıcı unsurlardan arındırır.				
Kaydın işitilmesi çözümleme için uygundur.				
Görüşme Sonucunda Elde Edilen Verileri Değerlendirme ve Sunu Hazırlama				
Amacına uygun metin hazırlama				
Konuyu destekleyici materyal hazırlama				
Konuyu dinleyicilerin ilgisini çekecek şekilde sunma				
Hazırladığı materyalleri etkin bir şekilde kullanma				
Sunuda akıcı bir dil ve beden dili kullanma				
Verilen sürede sunuyu yapma				
Toplam				

EK-12

ÖĞRENCİ ÜRÜN DOSYASI (PORTFOLYO) DEĞERLENDİRME FORMU

(Tekerek ve diğerleri, 2007)

Öğrencinin Adı ve Soyadı:

Sınıfı :

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

ÖLÇÜTLER	Çok İyi	İyi	Orta	Geçer	Zayıf
	5	4	3	2	1
1. Çalışmaların tam olması					
2. Çalışmalardaki çeşitlilik					
3. Toplu çalışmalardan yeterli miktarda içermesi					
4. Çalışmaların amaçları karşılaması					
5. Çalışmaların amaca uygunluğu					
6. Çalışmaların doğruluğu					
7. Dosyanın düzenliliği					
8. Harcanana çabaları gösterme					
9. Kaliteliliği gösterme					
10. Yaratıcılığı gösterme					
11. Çalışmaların seçiminde risk alma					
12. Öğrencinin gelişimini gösterme					
13. Kendini değerlendirme					

YORUMLAR / ÖNERİLER:

.....

.....

.....

.....

EK-13 : İzin Yazısı

T.C.
ADANA VALİLİĞİ
MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ

SAYI :B.08.4.MEM.4.01.00.05.040/ 1291/60911 20.11.2006
KONU:Tez

VALİLİK MAKAMINA
ADANA

Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğünün 09.11.2006 tarih ve 3793 sayılı yazılarında;

Enstitülerinin Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Kamuran ADANALI'nın danışmanı Yrd.Doç..Dr. Ahmet DOĞANAY yönetiminde, uygulamak istediği **"Sosyal Bilgiler Dersinde Alternatif Değerlendirme Etkinliklerinin Etkililiği "** konulu tez çalışması için izin isteminde bulunmaktadır.

Söz konusu tez çalışmasının İlimizde bulunan ekli dilekçesinde belirttiği okullarda Eğitim-Öğretim aksatılmadan uygulamaları, Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde okullarımıza arz ederim.

Atilla GÜLSAR
Müdür

O L U R
0V 11 / 2006

Reşat ÖZDEMİR
Vali a.
Vali Yardımcısı

ÖZ GEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı – Soyadı : Kâmuran ADANALI

Doğum Tarihi : 01.02.1981

Doğum Yeri : Adana

Bildiği Yabancı Diler: İngilizce

E-mail : kadanali01@hotmail.com

ÖĞRENİM DURUMU

2002-2008 (Yüksek Lisans) : Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

1998-2002 (Lisans) : Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği

1995-1997 : Adana- Fatih Ticaret Meslek Lisesi

1992-1995 : Adana- Anafartalar Lisesi

1987-1992 : Adana- Toros İlkokulu

İŞ DENEYİMİ

2005- : Adana, Sarıçam - Göztepe İlköğretim Okulu Sınıf Öğretmeni

2004-2005 : Adana, İmamoğlu–Fatih Pansiyonlu İlköğretim Okulu Sınıf Öğretmeni

2002-2004 : Kahramanmaraş, Elbistan - Büyük Yapalak Gazi İlköğretim Okulu