T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

# BENZEŞEN VE AYRIŞAN YÖNLERİYLE 1998 VE 2004 İLKÖĞRETİM SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİM PROGRAMLARINDA (4.-5. SINIFLAR) ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME YÖNTEM VE TEKNİKLERİ VE BUNLARA İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

Yüksek Lisans Tezi

Meltem ATAMAN

İstanbul, 2007

T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

# BENZEŞEN VE AYRIŞAN YÖNLERİYLE 1998 VE 2004 İLKÖĞRETİM SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİM PROGRAMLARINDA (4.-5. SINIFLAR) ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME YÖNTEM VE TEKNİKLERİ VE BUNLARA İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

Yüksek Lisans Tezi

Meltem ATAMAN

Tez Danışmanı:

Yard. Doç. Dr. Yücel KABAPINAR

İstanbul, 2007

**T.C.**
**MARMARA ÜNİVERSİTESİ**
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**
**İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI**
**SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI**

Meltem ATAMAN tarafından hazırlanan Benzeşen ve Ayrışan Yönleriyle 1998 ve 2004 İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarında (4.-5. Sınıflar) Ölçme ve Değerlendirme Yöntem ve Teknikleri ve Bunlara İlişkin Öğretmen Görüşleri başlıklı bu çalışma, 12.07.2007 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

**İmzalar**

**Danışman: Yard. Doç. Dr. Yücel KABAPINAR ……**

**Jüri Üyesi: Yard. Doç. Dr. Oktay AYDIN …….**

**Jüri Üyesi: Yard. Doç. Dr. Ahmet ŞİRİN ……..**

# ÖNSÖZ

Eğitim ve öğretimin temel süreçlerinden biri de ölçme ve değerlendirmedir. Eğitim ve öğretimin amacına ne kadar ulaştığını belirlemek, ölçme ve değerlendirme yaparak mümkün olmaktadır. Eğitim ve öğretimin amaçlarına ulaşması büyük çapta öğretmenin başarısına bağlıdır. Ancak yapılan eğitim araştırmalarının sonuçlarına göre ölçme ve değerlendirme alanında öğretmenlerin yetersiz oldukları kanaati yaygındır. 2004 yılı itibariyle öğretim programlarında yapılan değişiklik bir çok alanda olduğu gibi ölçme ve değerlendirme alanında da sıkıntılar yaratmıştır. Ölçme ve değerlendirme alanında yetersiz görülen öğretmenler program değişikliği ile daha da sıkıntılı bir sürece girmişlerdir.

Bu araştırma, ölçme ve değerlendirme alanında yaşanan sıkıntıları saptamak, ölçme ve değerlendirme uygulamalarının nitelikli olup olmadığını ve uygulanabilirliğini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın, öğretmenlerin sıkıntılarını ve 2004 programındaki ölçme ve değerlendirme uygulamalarının getirdiği avantaj ve dezavantajları ortaya çıkarmak adına yararlı olacağını ve Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2004 programı ile ilgili iyileştirme çalışmalarına katkıda bulunacağını umuyorum. Bu umutla çıktığım yolda engelleri bir bir aşmama yardım eden değerli insanlara minnetimi sunmayı bir borç bilirim.

Öncelikle bu araştırmanın ortaya çıkmasında en yoğun anlarında bile bana ayıracak zamanı yaratan, bilgi ve deneyimleriyle yol haritamı çizen, araştırmanın her bir bölümüne en az benim kadar özen gösteren, en çaresiz hissettiğim anda pratik çözümlerle beni sıkıntıdan kurtaran tez danışmanım Yard. Doç. Dr. Yücel KABAPINAR'a bana hep güvendiği, emek verdiği, zaman harcadığı, moralimi yüksek tutup her zaman arkamda olduğu için sonsuz saygı ve teşekkürler.

Araştırmaya yapıcı eleştirileriyle büyük katkılar sağlayan, pratik çözümler üreten, bilgilerini paylaşıp sürekli yeni bir şeyler öğrenmemi sağlayan, her sıkıştığımda telefon açıp soru yağmuruna tutsam da rahatsızlık duymadan yardımcı olmaya çalışan Arş. Gör. Şahin DÜNDAR'a, anketimin oluşması aşamasında yardımlarını

esirgemeyen değerli öğretmenlerim Yard. Doç. Dr. Oktay AYDIN, Dr. Mustafa OTRAR ve Dr. Ayşin SATAN'a, araştırmanın her aşamasında bir arada çalıştığım, fikir alışverişinde bulunduğum arkadaşım Ayten GÜNEŞ'e ve Ebru COŞKUN ÖZER'e, yardımlarını esirgemeyen Serkan BOYEKİN, Esra Fulya YALÇIN ve Işıl MUTAFÇILAR'a, bu araştırmanın temelini oluşturan verileri bana sağlayan anket ve mülakata katılan öğretmenlerimize katkı ve yardımları için çok teşekkür ederim.

Son olarak her an beni destekleyen, 26 yıldır yanımda olan, elinden gelse bu çalışmayı kendisi yapacak olan canım annem ve benimle gurur duyduğunu hissettirip her zaman cesaretlendiren, omzumda ellerini gördüğüm sevgili babama ve burada isimlerini sayamadığım çalışmam süresince bana sabır ve anlayış gösteren ve gerektiğinde yardımcı olan tüm dostlarıma çok teşekkür ederim.

# ÖZET

## BENZEŞEN VE AYRIŞAN YÖNLERİYLE 1998 VE 2004 İLKÖĞRETİM SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİM PROGRAMLARINDA (4.-5. SINIFLAR) ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME YÖNTEM VE TEKNİKLERİ VE BUNLARA İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

**Bu araştırma sınıf öğretmenlerinin 1998 ve 2004 programlarında kullandıkları ölçme ve değerlendirme yöntem/tekniklerini saptamak, karşılaştırmak, 2004 programından sonra kullanılmaya başlanan yöntem/tekniklerin olumlu-olumsuz yönleriyle ilgili öğretmen görüşlerini belirlemek amacıyla yapılmıştır.**

**Araştırmanın örneklemi, İstanbul ili, Anadolu Yakası, Kartal, Kadıköy, Sultanbeyli ilçelerindeki ilköğretim okullarında görevli 318 sınıf öğretmenidir. Araştırmanın verileri nicel tekniklerden anket, nitel tekniklerden görüşme ile ankette yer alan açık uçlu sorulardan elde edilmiştir. Anket, kişisel bilgiler ve 1998-2004 ilköğretim programları ölçme değerlendirme yöntem/tekniklerine ilişkin bilgiler olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır. Anket formunun sonunda iki adet açık uçlu soruya yer verilmiştir. Anket verileri SPSS İstatistik Programı'ndan elde edilen sonuçlara göre değerlendirilmiştir. Anket verilerinin analizinde parametrik olmayan yöntemlerden "Ki-Kare", parametrik yöntemlerden "İlişkisiz Grup T-Testi" ve "Varyans Analizi" kullanılmıştır.**

**Örneklem grubundan gönüllülük esasına göre seçilen 28 öğretmenle görüşme yapılmıştır. Görüşme formları yarı yapılandırılmış olarak hazırlanan altı sorudan oluşmaktadır. Görüşme ve anket formunda yer alan açık uçlu sorular yoluyla elde edilen nitel veriler analiz edilerek kategorilere göre tasnif edilmiştir.**

**Anket, görüşme ve ankette yer alan açık uçlu sorulara göre;**

- **Ölçme ve değerlendirme uygulamaları ve seminere katılımda özel okullardaki öğretmenler daha başarılıdır.**

- **Ölçme değerlendirme uygulamalarında bayan, kıdemi fazla olan, sosyo-ekonomik düzeyi yüksek ilçelerde görev yapan öğretmenler daha başarılıdır.**

- **2004 programı ile ilgili yaşanan sıkıntılar; seviye grupları, sınıfların kalabalıklığı, öğretmenlerin bilgi eksikliği, fiziksel koşulların, zamanın yetersizliğidir.**

- **2004 programının olumlu tarafları; öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenmesi, sorumluluk kazanması, araştırma güçlerinin yükselmesi, derse ilgilerinin, dersteki başarılarının artması, kendini ifade etme, sorumluluk yönlerinin gelişmesi, öğretmenlerin farklı zeka türlerindeki öğrencilere hitap edebilmeleri, öğrencileri her yönüyle değerlendirebilmeleridir.**

**Anahtar Sözcükler: Ölçme, Değerlendirme, Sosyal Bilgiler, Yöntem, Teknik**

## ABSTRACT

**SIMILAR AND DIFFERENT WAYS OF ASSESMENT AND EVALUATING METHODS AND TECHNIQUES (IN 4TH AND 5TF CLASSES) IN 1998 AND 2004 PRIMARY SOCIAL STUDIES EDUCATION PROGRAMME AND TEACHER'S OPINIONS RELATED WİTH THEM**

**This thesis is prepared to analyse assesment and evaluating methods and techniques in 1998 and 2004 programme, to compare these assesment and evaluation methods and techniques in 1998 and 2004 programme to determine teachers' opinions about positive and negative ways of assesment and evaluation methods and techniques which started to be used after 2004 programme.**

**318 teachers working in primary schools in Kartal, Kadıköy and Sultanbeyli whera are Anatolian Part of İstanbul are the sample of the research. The data of the research was obtained through questionnaire and interviews. The questionnaire included both open-ended and closed-ended questions which are quantitative and qualitative from respectively. Interview also helped the researcher to obtain quantitative data.**

**The questionaire is divided into two sections; the personel information and the information about assesment and evaluation methods and techniques in used 1998 and 2004 primary programme.**

**The data of the questionnaire, which was applied to 318 teachers, was evaluated according to the results of SPSS Statistics Programme. "Ki-Square", which is non-parametric test, "Independent T- Test" and " Variance Analysis" which are parametric test were used in analysing the data of questionnaire. The open-ended questions in the questionnaire were classified into categories and made numeratical in accordance with qualitative data analyses teqniques.**

**The interview was made conducted with 28 teachers who were chosen from the sample group. The interview forms contained six questions. The qualitative data, which was obtained by the interview, was analyzed and classified according to the categories.**

**According to the questionnaire, interviews and open-ended questions;**

- **In application to the seminar about assesment and evaluation; the teachers working in private schools are more successful.**

- **In applications of evaluation; woman teachers, teachers who have got higher sensority and teachers who work in districts which have got high social- economic levels, are more successful.**

- **The difficulties with 2004 programme are level groups, the crowd of the classes, the teachers' knowledge deficiency, insufficiency of physical situation and insufficiency of time.**

- **The positive sides of 2004 programme are fixed that the students' learning by doing and living, the students' gaining responsibilities, the raising of the students searching abilities, the raising of the students interest and successes in lessons, the students' progress in expressing themselves and responsibility manners, the teachers' addressing the students who have got different intelligence types, teachers'evaluating the students in all ways.**

**Key Words: Assesment, Evaluation, Social Studies, Method, Technique**

**İÇİNDEKİLER**

**ÖNSÖZ ……i**
**ÖZET……..iii**
**ABSTRACT…….…..…....v**
**İÇİNDEKİLER…….vii**
**TABLOLAR LİSTESİ……...….xi**
**ŞEKİLLER LİSTESİ…….…....xv**

**BÖLÜM I. GİRİŞ……...……...……....1**
1.1. Problem Durumu……..……...….1
1.2. Amaç……..……..5
1.2.1. 2004 Programı Yürürlüğe Girdikten Sonra Kullanılmaya Başlanan Ölçme ve Değerlendirme Yöntem ve Tekniklerine İlişkin Amaçlar.....6
1.2.2. 1998 İle 2004 Programlarının Ölçme ve Değerlendirme Açısından Karşılaştırılmasına Yönelik Amaçlar……...6
1.3. Önem……..……..7
1.4. Varsayımlar……..……8
1.5. Sınırlılıklar……..…….8
1.6. Tanımlar……..…….....8

**BÖLÜM II. İLGİLİ ALAN YAZIN ……..….10**
**2.1. 2004 İlköğretim Programı……..…….……10**
**2.2. Davranışçı ve Yapılandırmacı Öğrenme Anlayışları…….…...11**
**2.3. 2004 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı ve 1998 Sosyal Bilgiler Öğretim Programından Ayrıldığı Noktalar ……..….....16**
**2.4. Ölçme ve Değerlendirme……..……..……21**
**2.5. Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme…….……...23**
**2.6. Ölçme ve Değerlendirme Araç ve Yöntemleri…….....29**
2.6.1. Yazılı Sınavlar……..……..30
2.6.1.1. Uzun Cevaplı Az Sorulu Sınavlar……..…...…30
2.6.1.1.1. Üstünlükleri……..……...30
2.6.1.1.2. Aksaklıkları……..……...30

2.6.1.2. Kısa Cevaplı Çok Sorulu Sınavlar…….....31
2.6.1.2.1. Üstünlükleri……..…….....31
2.6.1.2.2. Aksaklıkları……..……..…….32
2.6.1.3. Açık Uçlu Sorular……...……..32
2.6.2. Doğru Yanlış Testleri……..……..33
2.6.2.1. Üstünlükleri…….....33
2.6.2.2. Aksaklıkları…….....33
2.6.3. Eşleştirmeli Maddeler…….....33
2.6.4. Çoktan Seçmeli Testler……...34
2.6.4.1. Çoktan Seçmeli Madde Çeşitleri…….....34
2.6.4.2. Üstünlükleri…….....35
2.6.4.3. Aksaklıkları…….....35
2.6.4.4. Kullanılacağı Durumlar…….....35
2.6.4.5. Sınavların Planlanması…….……35
2.6.5. Sözlü Sınavlar…….37
2.6.5.1. Üstünlükleri…….…….....37
2.6.5.2. Aksaklıkları…….……..……38
2.6.5.3. Dikkat Edilecek Hususlar……38
2.6.6. Performans Testleri/Ödevleri…..……..……..……39
2.6.6.1. Performans Ölçümünde Dikkat Edilmesi Gereken Noktalar…40
2.6.6.2. Üstünlükleri…….…….....41
2.6.6.3. Aksaklıkları…….…….....41
2.6.7. Araştırma/Çalışma Kağıtları……..……42
2.6.8. Kontrol Listeleri……..42
2.6.9. Dereceleme Ölçekleri (Rubrik)…….....43
2.6.9.1. Amaçlarına Göre Dereceli Puanlama Anahtarı…….....43
2.6.9.1.1. Bütüncül Dereceli Puanlama Anahtarı…….....43
2.6.9.1.2. Analitik Dereceli Puanlama Anahtarı…….....43
2.6.9.2. Kullanılma Nedenleri…….……...44
2.6.9.3. Geliştirme Aşamaları……44
2.6.10. Projeler……..45
2.6.11. İlgi Ölçeği…….45

2.6.12. Tutum Ölçeği……45
2.6.13. Gözlem…….....46
2.6.14. Günlük Kayıt Çizelgeleri/Anektodlar ( Olay Kaydı)……..……..46
2.6.15. Görüşmeler……48
2.6.16. Tartışma……48
2.6.17. Sergileme…….....48
2.6.18. Gösteriler…….....49
2.6.19. Akran/Öz Değerlendirme…….……49
2.6.20. Öğrenci Ürün Dosyası (Portfolyo)……50
2.6.20.1. Amacı…….….51
2.6.20.2. İçeriği…….…….....51
2.6.20.3. Öğretmenin Rolü…….……53
2.6.20.4. Öğrencinin Rolü……...……..……53
2.6.20.5. Velinin Rolü……...….....53
2.6.20.6. Öğretmenin Yapacakları……...……..53
2.6.20.7. Portfolyo Ölçümünde Takip Edilecek Aşamalar…….....54
2.6.20.8. Üstünlükleri……..…...…55
2.6.20.9. Aksaklıkları……...……..…...….55
2.6.20.10. Portfolyo Türleri…….....57
2.6.21. Ölçme ve Değerlendirmede Kavram Haritalarının Kullanımı…….....57
2.6.21.1. Üstünlükleri……...……...……..….60
2.6.21.2. Aksaklıkları……...…….……60
**2.7. İlgili Araştırmalar…….....61**
2.7.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar……...……...61
2.7.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar……... …….....72

**BÖLÜM III. YÖNTEM……79**
3.1. Araştırma Modeli……..79
3.2. Evren ve Örneklem……...79
3.3. Verilerin Toplanması……83
3.4. Verilerin Çözümlenmesi……...84

**BÖLÜM IV. BULGULAR VE YORUM……86**

4.1. 2004 Programı Yürürlüğe Girdikten Sonra Kullanılmaya Başlanan Ölçme ve Değerlendirme Yöntem ve Tekniklerine İlişkin Öğretmen Görüşleri İle İlgili Sonuçlar……..86

4.2. 1998 İle 2004 Programlarının Ölçme ve Değerlendirme Açısından Çeşitli Değişkenlere Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Sonuçlar ……..….114

**BÖLÜM V. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER……...156**

5.1. Sonuçlar ve Tartışma……..156

5.2. Öneriler……...165

5.2.1. Milli Eğitim Bakanlığı İçin Öneriler……...165

5.2.2. Öğretmen Yetiştiren Kurumlar İçin Öneriler……..166

5.2.3. Konuya Yönelik Araştırma Yapacak Akademisyenler İçin Öneriler.166

**KAYNAKÇA……...167**

**EKLER……175**

## TABLOLAR LİSTESİ

**Tablo 2.1**. Eğitimin Boyutları ……...23

**Tablo 2.2.** Bloom'un Sınıflamasındaki Düşünme Düzeyleri ve Şekilleri …….....36

**Tablo 2.3.** Sözlü Sınav Değerlendirme …….....39

**Tablo 2.4.** Performans Değerlendirme ve Kağıt-Kalem Testlerinin Karşılaştırılması ……..……...42

**Tablo 2.5.** Etkin ve Etkin Olmayan Portfolyo Özellikleri ….……56

**Tablo 3.1.** Örneklem Grubunun İlçelere Göre Dağılımı……...…….80

**Tablo 3.2.** Örneklem Grubunun Cinsiyet Alt Gruplarına Göre Dağılımı …...……..80

**Tablo 3.3.** Örneklem Grubunun Çalışılan Kurum Alt Gruplarına Göre Dağılımı….80

**Tablo 3.4.** Örneklem Grubunun Mezun Olunan Yükseköğretim Kurumu Alt Gruplarına Göre Dağılımı……...81

**Tablo 3.5.** Örneklem Grubunun Mesleki Kıdem Alt Gruplarına Göre Dağılımı…...81

**Tablo 3.6.** Örneklem Grubunun Sınıf Mevcudu Alt Gruplarına Göre Dağılımı…...82

**Tablo 3.7.** Örneklem Grubunun Ölçme ve Değerlendirme Konulu Seminere Katılım Alt Gruplarına Göre Dağılımı……82

**Tablo 4.1.** Örneklem Grubunun 2004 Programı Yürürlüğe Girdikten Sonra Ölçme ve Değerlendirme Yöntem ve Tekniklerini Kullanıp Kullanmama Alt Gruplarına Göre Dağılımı…….....87

**Tablo 4.2.** Örneklem Grubunun Yazılı Sınav Kullanma ve Kullanmama Nedenleri Alt Gruplarına Göre Dağılımı…….....89

**Tablo 4.3.** Örneklem Grubunun Çoktan Seçmeli Test Kullanma ve Kullanmama Nedenleri Alt Gruplarına Göre Dağılımı……90

**Tablo 4.4.** Örneklem Grubunun Öz Değerlendirme Kullanma ve Kullanmama Nedenleri Alt Gruplarına Göre Dağılımı……92

**Tablo 4.5.** Örneklem Grubunun Dereceleme Ölçeği (Rubrik) Kullanma ve Kullanmama Nedenleri Alt Gruplarına Göre Dağılımı……..94

**Tablo 4.6.** Örneklem Grubunun Öğrenci Ürün Dosyası (Portfolyo) Kullanma ve Kullanmama Nedenleri Alt Gruplarına Göre Dağılımı……..95

**Tablo 4.7.** Örneklem Grubunun Araştırma/Çalışma Kağıdı Kullanma ve Kullanmama Nedenleri Alt Gruplarına Göre Dağılımı……...……...97

**Tablo 4.8.** Örneklem Grubunun Proje Kullanma ve Kullanmama Nedenleri Alt Gruplarına Göre Dağılımı……...98

**Tablo 4.9.** Öğrencilerin Ne Tür Değerlendirmelerden Hoşlandıkları ve Ne Tür Değerlendirmede Başarılı Oldukları Konusundaki Öğretmen Görüşlerinin Frekans ve Yüzde Dağılımı…….100

**Tablo 4.10.** Öğretmenlerin Okullarında Ölçme ve Değerlendirmenin Kurallarına Uygun Olarak Gerçekleştirilip Gerçekleştirilmediği Konusundaki Görüşlerinin Frekans ve Yüzde Dağılımı……..102

**Tablo 4.11.** Okullarında Ölçme ve Değerlendirmenin Kurallarına Uygun Olarak Gerçekleştirilmediğini Söyleyen Öğretmenlerin Bunun Nedenleri Konusundaki Görüşlerinin Frekans ve Yüzde Dağılımı……..……...104

**Tablo 4.12.** Öğretmenlerin 2004 Programı Yürürlüğe Girdikten Sonra Kullanmaya Başladıkları Ölçme ve Değerlendirme Yöntem ve Tekniklerinin Olumlu Gördükleri Taraflarının Frekans ve Yüzde Dağılımı……...……...…..…..105

**Tablo 4.13.** Öğretmenlerin 2004 Programı Yürürlüğe Girdikten Sonra Kullanmaya Başladıkları Ölçme ve Değerlendirme Yöntem ve Tekniklerinin Öğretmenlere Getirdiği Avantajlar Konusundaki Görüşlerinin Frekans ve Yüzde Dağılımı…….107

**Tablo 4.14.** Öğretmenlerin 2004 İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretim Programı Yürürlüğe Girdikten Sonra Kullanmaya Başladıkları Ölçme ve Değerlendirme Yöntem ve Tekniklerinin Olumsuz Gördükleri Taraflarının Frekans ve Yüzde Dağılımı……109

**Tablo 4.15.** Öğretmenlerin 2004 İlköğretim Programı Yürürlüğe Girdikten Sonra Kullanmaya Başladıkları Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Yöntem ve Teknikleriyle İlgili Yaşanan Sıkıntılar Konusundaki Görüşlerinin Frekans ve Yüzde Dağılımı……...…….112

**Tablo 4.16.** Örneklem Grubunun Seminer İhtiyacı Alt Gruplarına Göre Dağılımı.114

**Tablo 4.17.** 2004 Programı Yürürlüğe Girdikten Sonra Ölçme ve Değerlendirme ile İlgili Seminer ya da Uzman Kişi desteğine Duyulan İhtiyaç ile 1998 Programı Yürürlükteyken Ölçme ve Değerlendirme ile İlgili Seminer ya da Uzman Kişi Desteğine Duyulan İhtiyaç Arasındaki İlişki……115

**Tablo 4.18.** Örneklem Grubunun 1998 Programı Yürürlükteyken Ölçme Değerlendirme Yöntem ve Tekniklerini Kullanma Sıklığı Alt Gruplarına Göre Dağılımı……117

**Tablo 4.19.** Örneklem Grubunun 2004 Programı Yürürlüğe Girdikten Sonra Ölçme ve Değerlendirme Yöntem ve Tekniklerini Kullanma Sıklığı Alt Gruplarına Göre Dağılımı……...…….118

**Tablo 4.20.** 1998 Programı Yürürlükteyken Kullanılmakta Olan Ölçme ve Değerlendirme Yöntem ve Tekniklerinin Cinsiyete Göre Farklılaşması...……..120

**Tablo 4.21.** 2004 Programı Yürürlüğe Girdikten Sonra Kullanılmaya Başlanan Ölçme ve Değerlendirme Yöntem ve Tekniklerinin Cinsiyete Göre Farklılaşması.121

**Tablo 4.22.** 1998 Programı Yürürlükteyken Kullanılmakta Olan Ölçme ve Değerlendirme Yöntem ve Tekniklerinin Çalışılan Kuruma Göre Farklılaşması…123

**Tablo 4.23.** 2004 Programı Yürürlüğe Girdikten Sonra Kullanılmaya Başlanan Ölçme ve Değerlendirme Yöntem ve Tekniklerinin Çalışılan Kuruma Göre Farklılaşması…….125

**Tablo 4.24.** 1998 Programı Yürürlükteyken Kullanılmakta Olan Ölçme ve Değerlendirme Yöntem ve Tekniklerinin Ölçme ve Değerlendirme İle İlgili Herhangi Bir Seminere Katılıp Katılmamaya Göre Farklılaşması.……128

**Tablo 4.25.** 2004 Programı Yürürlüğe Girdikten Sonra Kullanılmaya Başlanan Ölçme ve Değerlendirme Yöntem ve Tekniklerinin Ölçme ve Değerlendirme İle İlgili Herhangi Bir Seminere Katılıp Katılmamaya Göre Farklılaşması…….…129

**Tablo 4.26.** 1998 Programı Yürürlükteyken Kullanılmakta Olan Ölçme ve Değerlendirme Yöntem ve Tekniklerinin Mesleki Kıdeme Göre Farklılaşması…..132

**Tablo 4.27.** 2004 Programı Yürürlüğe Girdikten Sonra Kullanılmaya Başlanan Ölçme ve Değerlendirme Yöntem ve Tekniklerinin Mesleki Kıdeme Göre Farklılaşması…….134

**Tablo 4.28.** 1998 Programı Yürürlükteyken Kullanılmakta Olan Ölçme ve Değerlendirme Yöntem ve Tekniklerinin Anket Uygulanan İlçeye Göre Farklılaşması.……137

**Tablo 4.29.** 2004 Programı Yürürlüğe Girdikten Sonra Kullanılmaya Başlanan Ölçme ve Değerlendirme Yöntem ve Tekniklerinin Anket Uygulanan İlçeye Göre Farklılaşması…….……139

**Tablo 4.30.** 1998 Programı Yürürlükteyken Kullanılmakta Olan Ölçme ve Değerlendirme Yöntem ve Tekniklerinin Sınıf Mevcuduna Göre Farklılaşması.....142

**Tablo 4.31.** 2004 Programı Yürürlüğe Girdikten Sonra Kullanılmaya Başlanan Ölçme ve Değerlendirme Yöntem ve Tekniklerinin Sınıf Mevcuduna Göre Farklılaşması……..144-145

**Tablo 4.32.** Öğretmenlerin 1998 Programı Yürürlükteyken Öğrenci Başarısını Değerlendirme Ölçütlerinin Frekans ve Yüzde Dağılımları…..……..……..…..148

**Tablo 4.33.** Öğretmenlerin 2004 Programı Yürürlüğe Girdikten Sonra Öğrenci Başarısını Değerlendirme Ölçütlerinin Frekans ve Yüzde Dağılımı.....149

**Tablo 4.34.** 1998 Programı Yürürlükteyken Öğrencilerin Derse İlgisi ve Dersteki Başarısı ile 2004 Programı Yürürlüğe Girdikten Sonra Öğrencilerin Derse İlgisi ve Dersteki Başarısının Karşılaştırılması…….....151

**Tablo 4.35.** Öğretmenlerin 2004 Programı Yürürlüğe Girdikten Sonra Kullanılmaya Başladıkları Ölçme ve Değerlendirme Yöntem ve Tekniklerinin Öğrencileri Geliştirip Geliştirmediği Konusundaki Görüşlerinin Frekans ve Yüzde Dağılımı…….……...153

**Tablo 4.36.** Öğretmenlerin Alternatif Ölçme Tekniklerinin Öğrencileri Hangi Yönlerden Geliştirdiği Konusundaki Görüşlerinin Frekans ve Yüzde Dağılımı…..154

## ŞEKİLLER LİSTESİ

**Şekil 2.1.** Sosyal Bilgilerde Yapılandırıcı Öğrenme Süreci……...19

**Şekil 2.2.** Değerlendirme Süreci ……23

**Şekil 2.3.** Değerlendirme Yöntemleri ……....28

**Şekil 2.4.** Kavram Haritasını Değerlendirmede Dördüncü Yaklaşım ……...59

# BÖLÜM I.
# GİRİŞ

## 1.1. PROBLEM DURUMU

Birey, doğduğu andan itibaren bir öğrenme sürecine girer ve eğitim, hayat boyu devam eder. Bu sürecin doğru şekilde yönlendirilmesini sağlama görevi ise okul kurumuna verilmiştir. İnsanın eğitiminin büyük bir bölümünü okul hayatı kapsar. Dolayısıyla kişiyi hayata hazırlayan, birtakım değer ve tutumları kazanmasını sağlayan okullarımızdaki eğitimin kalitesi en yüksek düzeyde olmalıdır.

Diğer alanlarda olduğu gibi eğitimde de geleceğe yönelik kararlar geçmiş deneyimler değerlendirilerek verilir. Nitekim geçmişte ortaya çıkan olumsuz araştırma sonuçları, yetiştirilen bireylerin çağın gereklerine uyamayışı, okulda öğrenilen bilgilerin pratik hayattan uzak olması, sekiz yıllık eğitime geçişle bütüncül bir programa olan ihtiyaç gibi sebeplerle, 2004 yılında Talim Terbiye Kurulu'nun yürüttüğü çalışma ile öğretim programları değiştirilmiştir.

İngiliz düşünürü Frances Bacon'un söylediği gibi bilgi güçtür. Bilgiyi hayata geçirebilme, gücün kötüye kullanılmasını önler (Ilgar, 2003, s. 40). Bilgiyi hayata geçirebilmek için ise düşünme yeteneğini geliştirmek gerekir. Düşünme yeteneği gelişmeyen bir öğrencinin yapacağı en büyük zihinsel faaliyet, varolan bilgiyi nasıl kullanacağını bilmediğinden, ezberlediği bilgileri geri çağırmaktan ibarettir. Türkiye ilk kez katıldığı PISA (15 yaş grubu öğrencilerinin okuma, matematik ve fen bilgisi alanlarındaki bilgi ve becerilerinin ölçümü ve karşılaştırılması) 2003'te matematik ortalama başarısında 40 ülke arasında 36. oldu, 6 düzey üzerinden yapılan değerlendirmede ülke ortalaması olarak 2. düzeyde yer aldı ve Türkiye'nin tepe değeri "0" düzeyinde ortaya çıktı (Umay, 2006, s. 12). Bu sonuçlar ve TIMMS (13 yaş grubu öğrencilerinin matematik ve fen bilgisi alanındaki başarılarının karşılaştırılması), PIRLS (9 yaş grubu öğrencilerinin okuma becerilerinin

karşılaştırılması) gibi uluslararası araştırmalar gösteriyor ki Türk eğitim sistemi bugüne kadar ezberci anlayışla düşünme yeteneği yeterince gelişmemiş öğrenciler yetiştirmiştir (www.ttkb.meb.gov.tr). Oysa 2004 yılı öğretim programlarıyla, düşünebilen, eleştiri yapabilen, problem çözebilen, kendi değerinin farkında, kişisel değer ve tutumlarını oluşturabilmiş bireyler yetiştirmek amaçlanmıştır.

Yılmaz'a (2001) göre; hayat bir dizi soru sorma ve cevaplama işidir. İyi düzenlenmiş düşündürücü sorular, öğrencilerin öğrenmesine yardımcı olduğu gibi, onlardaki yaratıcı düşünme becerisini de geliştirir. Uzun vadede amacımız "ne düşüneceğini" değil "nasıl düşüneceğini", "ne bilmesi gerektiğini" değil "bilgiye nasıl ulaşması gerektiğini" bilen insanlar yetiştirmektir. Cevaplardan ziyade sorulardan meydana gelen bir öğretme alışkanlığı oluşturulmalıdır (Yılmaz, 2001, s. 37). Nitekim Yılmaz'ın da dediği gibi "ne düşüneceğini" değil "nasıl düşüneceğini", "ne bilmesi gerektiğini" değil "bilgiye nasıl ulaşması gerektiğini" bilen öğrenciler yetiştirmek amacıyla 2004 yılı İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nın beceri alanlarından eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim ve empati, araştırma, problem çözme, karar verme, bilgi teknolojilerini kullanma, girişimcilik, Türkçe'yi doğru, güzel, etkili kullanma, gözlem, mekanı algılama, zaman ve kronolojiyi algılama, değişim ve sürekliliği algılama, sosyal katılım becerileri öğrencilerde geliştirilmesi amaçlanan beceriler olarak belirlenmiştir.

2004 yılı öğretim programının başarısı zaman içinde amaçlarına ulaşıp ulaşmadığı gözlenerek belirlenecektir. Çünkü eğitim politikalarına yön veren en önemli göstergelerden biri hedeflenen amaçlara ne kadar ulaşıldığının belirlenmesidir. Sadece eğitim politikaları için değil, yapılan tüm faaliyetlerde, başarının ölçülmesi ve sonucun ilgili kişilere bildirilmesi önemlidir. Çünkü ölçülemeyen şeylerin geliştirilmesi çok daha zor olacaktır. Kişi, o faaliyeti gerçekleştirirken kullandığı yöntemleri tekrar kullanıp kullanmaması gerektiğine, hedeflerine, yaptığı faaliyetin sonunda ölçme ve değerlendirme yoluyla alacağı dönütle karar verecektir. Bu anlamda başarı kavramının önemi ön plana çıkmaktadır.

> "Başarı, okul ortamında belirli bir ders ya da akademik programlardan bireyin ne derece yararlandığının bir ölçüsü ya da göstergesidir. Okuldaki başarı ise akademik programlardaki derslerden öğrencinin aldığı notların ya da puanlarının ortalaması olarak düşünülebilir" (Özgüven, 1998, Aktaran: Güleç, Alkış, 2003, s. 48).

Öğrencilerin başarısını arttıran en önemli etkenlerden biri, başardıklarında bunu bilmelerini sağlamaktır (Clark, 2005, s. 154). Eğitimde bu görevi 'ölçme ve değerlendirme' sistemi gerçekleştirir. Ölçme ve değerlendirme sisteminin görevleri; öğrenme öğretme faaliyetlerini planlayıp uygulama, öğrenci başarısını belirleme ve öğrencileri yönlendirme olarak sıralanabilir.

Ölçme ve değerlendirme faaliyetlerinin başında sınavlar gelir ve öğrenciler için beş harfli en kötü kelime 'sınav'dır. Yılmaz (2001), bu konuda şöyle söyler; " On yedi yıldır öğretmen yetiştiren kurumlarda çalışıyorum. Bazı istisnalar dışında öğretmen adayı öğrencilerimin eğitim bilimleri kapsamındaki dersler arasında en çekindikleri dersin 'ölçme ve değerlendirme' dersi olduğunu gözledim. Bana göre bu derse ilişkin korku ve endişe, dersin içeriğinden gelmiyor. Öğretmen adayı öğrencilerimin bilinç altında yer etmiş ve geçmişi eski öğrencilik yıllarına dayanan, 'ölçme ve değerlendirme' kavramlarının çağrıştırdığı 'sınav' kelimesinden geliyor" (Yılmaz, 2001, s. 147).

Ölçme ve değerlendirme bir amaç değil araç olmalıdır. Bugüne kadarki eğitim anlayışında sınavlar hep amaç olarak kullanıldığından öğrencilerde bir fobi halini almıştır. Oysa ölçme ve değerlendirme sınavlardan ibaret değildir. Sınavlar öğretim sürecinin sonunda neler öğrenildiğini belirlemeye yardım eder ancak öğrencinin öğrenme sürecinde neler yaşadığını, ne tür aşamalardan geçtiğini belirlemede yetersiz kalır. Ölçme ve değerlendirme, öğrencinin kendini tanıması, hedeflerini, gideceği yolu belirlemesi, hatalarını düzeltmesi ve başarısından gurur duyabilmesi için bir araçtır. Ancak bu araç süreç ve sonuç değerlendirmesi birlikte yapılırsa işlevsel olabilir.

Bu çerçevede "ölçme, değerlendirmeyle anlam kazanır. Diğer taraftan ölçme sonuçlarına dayanmayan bir değerlendirmeye güvenilemez" (Köken, 2003, s. 57). Her değerlendirme öğretmenin hedeflediği amaçlara ne kadar yaklaştığının göstergesidir. Ancak öğretmenler açısından değerlendirme yalnızca not verme ya da kontrol olarak algılanmaktadır.

Şahin- Yanpar'ın (1997) okullarda yaptığı araştırma, öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme konusundaki bilgilerinin yok denecek kadar az olduğunu ortaya koymuştur. Aynı şekilde öğretmenler, farklı soru ve sınav tipleri konusunda da yetersizdir. Kendileri de, eğitim konusunda en yetersiz oldukları alanlardan birinin ölçme ve değerlendirme olduğunu kabul etmektedirler (Öztürk ve Otluoğlu, 2002, s. 21, Aktaran: Titrek, 2005). Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme alanındaki yetersizliklerinin en önemli sebeplerinden bazıları, ölçme ve değerlendirme derslerinin eğitim fakültelerinde bir dönemden ibaret olması ve uygulamadan uzak olması olarak ortaya konulmuştur (İşman, 2001, s. 87). Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme konusundaki yetersizlikleri beraberinde bir çok sorunu da getirmektedir. Sınavlar hazırlanırken yeterli özen gösterilmemekte, tek tip ölçme ve değerlendirme yöntemi kullanılarak güvenilir ölçme sonuçları elde edilememektedir.

2004 yılı öğretim programlarıyla, öğrenme anlayışı, müfredat programı, ders kitapları ve sınıf içi etkinliklerinde önemli yapısal değişikliklere gidilmiştir. Bunlara paralel olarak ölçme ve değerlendirme sistemi de kökten değişiklikler ve yeniliklerle karşı karşıya kalmış, ölçme ve değerlendirmenin amaç ve işlevi yeniden tanımlanmıştır. 2004 yılı öğretim programları yapılandırmacılık felsefesine dayanmaktadır. Yapılandırmacılık felsefesine göre her öğrenci bilgiyi zihninde önceki deneyimlerinden yararlanarak yeniden yapılandırır. Böylece her öğrenci bilgiyi farklı şekilde algılar. Her öğrencinin bilgiyi algılayışı farklı olacağından tek tip bir ölçme ve değerlendirme yöntemiyle öğrencileri değerlendirmek yanlış ya da eksik değerlendirmelere yol açacaktır. Ayrıca bilginin öğrenilip öğrenilmediğinin yanında bu öğrenme sürecinde öğrencinin neler yaşadığı, nasıl gelişme gösterdiği de göz önünde bulundurulmalıdır. 2004 yılı öğretim programlarında değerlendirme ile

sadece öğrenme ürünü değil, öğrencinin öğrenme süreçleri de izlenir ve bu süreç değerlendirilerek gerektiğinde kullanılan sınıf etkinlikleri değiştirilir. Hazırlanmış olan programla değerlendirmeyi öğrencilerin neyi bilmediğini değil, ne bildiklerini görmeye yarayan bir araç olarak gören Milli Eğitim Bakanlığı öğretmenlere şöyle seslenmektedir:

> "Öğretmenler zaman zaman öğrencilerin, sınavlarında veya ödevlerinde sergilediklerinden daha fazlasını bildiklerine inanırlar. Bu sorunu aşmak için öğretmenlerin, öğrencilerin başarısını değerlendirmede birkaç yöntemi birlikte kullanması önerilir. Çoklu değerlendirme araçları kullanmak, her öğrenciye ne bildiğini gösterme konusunda bir şans tanır. Öğretmenin de birkaç aracı birlikte kullanarak öğrencinin ne bildiğini ve ne yapacağını bilmesi, bu konuda kendine daha fazla güven duymasını sağlayabilir. Tartışma, yazılar, performans ödevleri ve sunular öğrenci hakkında bilgi edinmenin en iyi yollarındandır. Bunlardan hiçbiri tek başına yeterli değildir. Bazı öğrenciler tartışma sırasında sessiz kalırken, iş yazmaya geldiğinde çok güzel şeyler yazabilirler" (Levstik ve Barton, 2001, Aktaran: Milli Eğitim Bakanlığı, 2004 b, s. 104).

2004 yılı öğretim programıyla beraber eğitim sistemimize alternatif ölçme yöntemleri adı altında pek çok yöntem girmiştir. Bunlardan bazıları portfolyo (öğrenci ürün dosyası), öz değerlendirme, akran değerlendirme, anektod, ilgi ve tutum ölçekleri, rubrik olarak sıralanabilir. Bu tekniklere yönelik teorik olarak gerekli altyapı hazırlanmış olmakla birlikte, uygulamada öğretmenlerin yaşayacağı sıkıntıları giderme yolunda yeterli çalışma yapılmamıştır. 2004 yılı öğretim programları hakkında bilgilendirme amacıyla hizmet içi eğitimler düzenlenmiş de olsa ölçme ve değerlendirme alanında ayrı bir eğitim verilmemiştir. Dolayısıyla ölçme ve değerlendirme alanında zaten yetersiz bulunan öğretmenlerimizin bu yeni teknikler hakkında ne kadar bilgi sahibi oldukları ve ne kadar uygulamaya geçirebildikleri konusu bir problem teşkil etmektedir.

Buradan yola çıkarak bu araştırmada 2004 ilköğretim sosyal bilgiler dersi öğretim programında yer alan ölçme ve değerlendirme yöntem ve teknikleri hakkındaki öğretmen görüşleri, uygulamalar sırasında yaşadıkları sıkıntılar, bu tekniklerin ne kadar uygulandığı ve uygulamadaki başarı belirlenmeye çalışılacaktır.

## 1.2. AMAÇ

Bu araştırmada ölçme ve değerlendirme yöntem ve tekniklerinin 1998 ve 2004 ilköğretim Sosyal Bilgiler öğretim programlarında öğretmenler tarafından ne kadar çeşitli ve başarıyla kullanıldıklarının ve ölçme ve değerlendirme yöntem ve teknikleri hakkındaki görüşlerinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır:

### 1.2.1. 2004 Programı Yürürlüğe Girdikten Sonra Kullanılmaya Başlanan Ölçme ve Değerlendirme Yöntem ve Tekniklerine İlişkin Amaçlar

a. Ölçme ve değerlendirme ile ilgili seminere katılıp katılmama ile çalışılan kurum arasında ilişki var mıdır?

b. Öğretmenlerin 2004 programı yürürlüğe girdikten sonra ölçme ve değerlendirme yöntem ve tekniklerini kullanıp kullanmama durumu ne düzeydedir?

c. Öğretmenlerin 2004 programı yürürlüğe girdikten sonra kullanılmaya başlanan ölçme ve değerlendirme yöntem ve tekniklerini kullanma ve kullanmama nedenleri nelerdir?

d. Öğretmenlerin, öğrencilerin ne tür değerlendirmelerden hoşlandıkları ve ne tür değerlendirmelerde başarılı oldukları konusunda, okullarında ölçme ve değerlendirmenin kurallarına uygun olarak gerçekleşip gerçekleşmediği konusunda, gerçekleşmediğini söyleyen öğretmenlerin bunun nedenleri konusundaki görüşleri nedir?

e. 2004 programı yürürlüğe girdikten sonra kullanılmaya başlanan ölçme ve değerlendirme yöntem ve tekniklerinin olumlu, olumsuz görülen taraflarına, öğretmenlere getirdiği avantajlar ve yaşanan sıkıntılara ilişkin öğretmen görüşleri nedir?

### 1.2.3. 1998 İle 2004 Programlarının Ölçme ve Değerlendirme Açısından Karşılaştırılmasına Yönelik Amaçlar

a. 2004 programı yürürlüğe girdikten sonra ölçme ve değerlendirme ile ilgili seminer ya da uzman kişi desteğine duyulan ihtiyaç ile 1998 programı yürürlükteyken ölçme ve değerlendirme ile ilgili seminer ya da uzman kişi desteğine duyulan ihtiyaç arasında ilişki var mıdır?

b. Öğretmenlerin 1998 programı yürürlükteyken ve 2004 programı yürürlüğe girdikten sonra ölçme ve değerlendirme yöntem ve tekniklerini kullanma sıklığı ne düzeydedir?

c. 1998 programı yürürlükteyken kullanılan ölçme ve değerlendirme yöntem ve teknikleri ile 2004 programı yürürlüğe girdikten sonra kullanılmaya başlanan ölçme ve değerlendirme yöntem ve teknikleri cinsiyete, çalışılan kuruma, ölçme ve değerlendirme ile ilgili herhangi bir seminere katılıp katılmamaya, mesleki kıdeme, anket uygulanan ilçeye, sınıf mevcuduna göre farklılaşmakta mıdır?

d. 1998 programı yürürlükteyken öğrenci başarısını değerlendirme ölçütleri ve 2004 programı yürürlüğe girdikten sonra öğrenci başarısını değerlendirme ölçütlerine ilişkin öğretmen görüşleri nedir?

e. 1998 programı yürürlükteyken öğrencilerin derse ilgisi ve dersteki başarıları ile 2004 programı yürürlüğe girdikten sonra öğrencilerin derse ilgisi ve dersteki başarıları ne düzeydedir?

f. 2004 programı yürürlüğe girdikten sonra kullanılmaya başlanan ölçme ve değerlendirme yöntem ve tekniklerinin öğrencileri geliştirip geliştirmediğine ve geliştirdiğini söyleyen öğretmenlerin, öğrencileri hangi yönden geliştirdiğine ilişkin görüşleri nedir?

## 1.3. ÖNEM

Bu araştırmadan elde edilen bulguların;

- Milli Eğitim Bakanlığı'nın hizmet içi eğitim çalışmalarına ve program geliştirme çalışmalarına katkı sağlayacağı,
- üniversitelerin eğitim fakültelerinde öğretmen yetiştirme çalışmalarına ışık tutacağı,
- konu ile ilgili yapılacak yeni araştırmalara yardımcı olabileceği umulmaktadır.

## 1.4. VARSAYIMLAR

Bu araştırmanın temel sayıtlıları şunlardır:

1. Örneklem grubunda yer alan öğretmenler sorulara samimi cevap vermiştir
2. Örneklem evreni temsil etmektedir

## 1.5. SINIRLILIKLAR

Konu itibariyle:

Bu araştırma ilköğretim Sosyal Bilgiler dersinde kullanılan ölçme ve değerlendirme yöntem ve teknikleri ve bu konudaki öğretmen görüşleri ile

Örneklem İtibariyle:

Kartal, Sultanbeyli, Kadıköy ilçeleri ve bu ilçelerdeki ilköğretim okullarında görev yapan 4. ve 5. sınıf öğretmenleri ile

Zaman İtibariyle:

2006- 2007 Eğitim Öğretim yılında görev yapan öğretmenler ile sınırlıdır.

## 1.6. TANIMLAR

**ÖLÇME**: "Varlıkların en, boy, hacim, süre gibi nitelikleri kendi cinsinden seçilmiş bir birimle karşılaştırıp kaç birim geldiklerini belirtme" (Türk Dil Kurumu Sözlüğü, 1997, s. 606). Halil Tekin'e göre ise ölçme, bir betimleme işlemidir. Geniş anlamda ölçme, belli bir nesnenin ya da nesnelerin belli bir özelliğe sahip olup olmadığının, sahipse sahip oluş derecesinin gözlenip gözlenen sonuçların sembollerle ve özellikle sayı sembolleriyle ifade edilmesidir (Tekin, 2003, s. 31).

**ÖLÇÜT:** "Her ölçme sonucuna ilişkin, aynı alandan kıyaslama, karşılaştırma yapabileceğimiz bir sabit değerin varolması gerekir. Ölçme sonuçlarını kıyasladığımız bu sabit değere ölçüt-norm-standart adı verilir" (Yılmaz, 1998, s. 12).

**DEĞERLENDİRME:** "Ölçme sonuçlarının (ölçümlerin) bir ölçütle karşılaştırılarak bir yargıya ulaşma sürecidir" ( Ün, Demirel, 1987, s. 44).

DERECELEME ÖLÇEKLERİ (RUBRİK): "Dereceleme ölçekleri, performansı tanımlayan kriterleri içeren puanlama rehberidir. Herhangi bir çalışmanın puanlanması için geliştirilmiş ölçütleri içeren bir araçtır" (Milli Eğitim Bakanlığı, 2004 b, s. 111).

AKRAN / ÖZ DEĞERLENDİRME: Belli bir konuda bireyin kendi kendisini değerlendirmesine öz değerlendirme, bir arkadaşını değerlendirmesine akran değerlendirme denir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2004 b, s. 110).

ÖĞRENCİ ÜRÜN DOSYASI (PORTFOLYO): Öğrenci ürün dosyası, öğrencilerin bir ya da birkaç alandaki çalışmalarını, harcadığı çabayı, geçirdiği evreleri gösteren başarılarının koleksiyonudur (Milli Eğitim Bakanlığı, 2004 b, s. 109).

# BÖLÜM II.
# İLGİLİ ALAN YAZIN

## 2.1. 2004 İLKÖĞRETİM PROGRAMI

Öğretim programlarını değiştirme ihtiyacı; bilimsel ve teknolojik gelişmeler, eğitimde kaliteyi arttırma, mevcut öğretim programlarının kapsamlı, ezbere dayalı olması sebebiyle konuların öğrenilmeden geçilmesi, sekiz yıllık eğitim için program bütünlüğünün sağlanması, PISA, TIMMS, PIRLS vb. araştırma sonuçlarında Türkiye'nin aldığı kötü sonuçlar gibi nedenlerden doğmuştur. Bu ihtiyacın doğması ile birlikte çeşitli ülkelerin öğretim programları incelenmiş ve 2004 programı hazırlanmıştır. "Bu çalışmalara, 38 sivil toplum kuruluşu, 8 üniversiteden akademisyenler, 26304 öğrenci, 9192 veli, 2259 öğretmen, 697 müfettiş katılmıştır" (www.meb.gov.tr).

2004 öğretim programı ülkemizde eğitim alanında son yıllarda yapılan en kapsamlı değişim olmuştur. Müfredatın yapısının ve öğrenme anlayışının değişiminin yanında öğretmen ve öğrenci sorumlulukları artmıştır. Ders kitaplarının öğrenci ders kitabı ve öğrenci çalışma kitabı olarak ikiye ayrılması radikal ve büyük bir değişim olmuştur. Özellikle ölçme ve değerlendirme alanında eğitim hayatına giren bir çok alternatif ölçme tekniği hem öğrenci hem öğretmenler için farklı uygulamalar getirmiştir.

2004 öğretim programıyla bir çok alanda gerçekleşen değişimler özetle şunlardır; Davranışçı program anlayışı terkedilmiş yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı dikkate alınmıştır. Derslerin hayatın içinde ve kullanılabilir olmasına öncelik verilmiştir. Öğretmen, bilgileri aktaran değil yol gösteren kişi olmuştur. Okuma yazma öğretiminde "ses temelli cümle yöntemi" getirilmiştir. Birinci sınıftan başlayarak bitişik eğik yazı kullanma zorunluluğu getirilmiştir. Tüm dersler birbiriyle ilişkilendirilmiştir. Tüm derslerin ortak becerileri; Türkçe'yi etkili, doğru ve güzel kullanma, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim, problem çözme, araştırma, karar verme, bilgi teknolojilerini kullanma ve girişimcilik olarak belirlenmiştir. Davranış ifadesi yerine bilgi, beceri, anlayış ve tutumları içerecek şekilde "kazanımlar" ifadesi kullanılmıştır. Programlar etkinliklerle zenginleştirilerek

öğrenci merkezli hale getirilmiştir. Öğrencilerin bireysel farklılıkları ve zeka alanları, öğrenme sitilleri dikkate alınmıştır. Öğrencilerin eğlenme ihtiyaçları göz önünde bulundurulmuştur. Ölçme ve değerlendirmede sadece sonuç değil süreci de dikkate alan bir anlayış benimsenmiştir. Yapılandırmacı yaklaşımın gerektirdiği alternatif ölçme ve değerlendirme yöntem ve teknikleri programın içine alınmıştır (Milli Eğitim Bakanlığı, 2004 a, s. 227, www.meb.gov.tr).

## 2.2. DAVRANIŞÇI VE YAPILANDIRMACI ÖĞRENME ANLAYIŞLARI

Ülkemizde eğitim alanında uzun süre hakim olan görüş davranışçı yaklaşım olmuştur. Davranışçı yaklaşımın temelini, öğrenenlerin edindikleri bilgileri davranışa dönüştürmeleri oluşturmaktadır. Öğretmen bilgi aktarımı yapar, öğrenci bu bilgileri alır ve hayatında uygular. 2004 öğretim programı ise yapılandırmacılık kuramı (Constructivist Theory) üzerine kurulmuştur. Yapılandırmacılığın temeli, öğrenenin ön bilgileriyle yeni bilgilerini birleştirip kendi anlamını oluşturmasıdır. "Adından da anlaşılacağı gibi constructivism (inşa etmek), insanların öğrendiği zaman akıllarında meydana gelen binayı vurgular" (Bencze, 2005). Bu kuram, bilginin bir kişiden bir başka kişiye olduğu gibi değişmeden aktarılabilmesinin mümkün olamayacağı düşüncesinden hareketle doğmuştur (Titiz, 2005, s. 17-18).

Wittrock tarafından geliştirilen ve Ausubel'in "öğrenmeyi etkileyen en önemli faktör öğrencinin mevcut bilgi birikimidir" düşüncesine dayanan yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı, 18. yy'dan bu yana kullanılagelmekte olup Piaget ve Dewey tarafından adlandırılmıştır. "Socrates, 'öğretmen ve öğrenenler, karşılıklı konuşup sorular sorarak ruhlarında gizli bulunan bilgiyi yorumlamalı ve oluşturmalıdırlar' fikrini savunduğundan ilk büyük yapılandırmacı olarak da kabul edilebilir" (Thanasoulas, tarihsiz, Erdem, Demirel, 2002, s. 82).

Yapılandırmacı öğrenme, var olanlarla yeni olan öğrenmeler arasında bağ kurma ve her yeni bilgiyi var olanlarla bütünleştirme sürecidir. Her kazanılan bilgi bir sonraki bilgiyi yapılandırmaya zemin hazırlar.Çünkü, yeni bilgiler önceden yapılanmış bilgiler üzerine bina edilir. Ancak bu süreç, sadece bilgilerin üst üste yığılması olarak

algılanmamalıdır. Birey, bilgiyi gerçekten yapılandırmışsa kendi yorumunu yapacak ve bilgiyi temelden kuracaktır. Yapılandırmacılık, bilginin biriktirilmesi ve ezberlenmesi değil, düşünme ve analiz etme ile ilgilidir. "Her yeni öğrenme, öğrencinin zihinsel yapısını tekrar gözden geçirdiği, ona bir şeyler ekleyerek geliştirdiği ya da gerektiğinde değişiklik yaptığı içsel bir deneyimdir" (Deryakulu, 2001, s. 24).

Bu çerçevede bilginin geçici olduğu, doğru zamanda ve yerde değerli olduğu, ansiklopedik bilgiden çok olayları derinlikte kavramanın, anlama ve eleştirel düşünce ile öğrenmenin önemli olduğu, bilgilerin öğretilmek yerine vurgulandığı; öğrenmede öğrencinin merkeze alındığı, öğrenci-öğretmen etkileşimine önem verildiği, salt sayısal ve sözel zeka yerine çoklu zihinsel, bedensel ve duyuşsal gelişimin hedeflendiği, öğrencilerin birlikte öğrenmelerinin desteklendiği yapılandırmacı eğitim anlayışının eğitim sistemimize hakim olması ile bilgi toplumu yolunda ilerlemek olasıdır. Bu anlayış öğrencilerin potansiyellerinin en üst düzeyde gelişimine olanak sağlayabilir. Böylece öğrencinin bilgiyi ezberlemesi yerine bilgiye ulaşması, kullanması, yeni bilgi üretmesi ve zihinde yeni düşüncelerin ve bilgilerin yapılanması mümkün olabilir (Üstüner, 2002, s. 2, Altunay, http://www.geocities.com/ualtunay.geo/dersler/tarih/yapi.html).

Davranışçı eğitim süreci içinde öğrenenler bilgiyi öğretmen ve kitaplar aracılığıyla almaktadır. Bu çerçevede öğretmen ve ders kitaplarının sunduğu bilgi kesin, gerçek ve mutlaktır. Oysa yapılandırmacılık yaklaşımına göre bilgi, sadece içinde bulunulan duruma göre nitelik kazanabilir. Bir durumda doğru olan bilgi bir sonraki durumda işe yaramayabilir. Bu açıdan da bilgi sürekli olarak bireyler tarafından süreç içinde oluşturulur. Bu bağlamda, bilgi gerçek, kesin ve mutlak değil ancak uygulanabilir ve geçerli olabilir (Von Glasersfeld, 1998, Aktaran; Can, 2004). Davranışçılık kuramını temel alan 1998 programında yoğun bir bilgi aktarımı söz konusudur; öğrenciler aktarılan bilgileri anlamak yerine ezberlemeye yönlendirilmektedir. Çünkü başkalarının deneyimleri, bireyin kendi deneyimleriyle örtüştüğünde 'kabul edilebilir' hale gelmektedir (Wheatley, 1991, Aktaran: Yurdakul, 2005, s. 40). Öğrenci için kabul edilebilir hale gelmeyen bilgiler ezberi beraberinde getirmektedir.

Örneğin öğrenciler sosyal bilgiler dersindeki pek çok konuda kendilerine sunulan bilgileri aynen ezberlemekte idiler. Yapılandırmacılık kuramını temel alan 2004 programında ise öğrencinin günlük hayatında kullanabileceği ve kendisine gerekli olan temel bilgiler, deneyimleri sonucunda yine kendisi tarafından yapılandırılacaktır. Örneğin öğrenciler, kendilerine sunulan bir örnek olay ya da gazete haberini irdeleyip, belirlenen sorunsalları tartışıp çevreyi kendilerinin de içinde yer aldıkları bir bütün olarak algılamaları ve korumaları gerektiğini kavrayacaklardır (Milli Eğitim Bakanlığı, 2004 a, s. 227-228).

Yapılandırmacılık kuramına göre, bir bağlam için tek bir doğrunun olması yerine, aynı bağlam içinde geçerli olabilecek diğer seçenekleri, tüm doğruları düşünebilmek daha uygundur. Bugünün toplumlarına baktığımızda neredeyse her konu için farklı fikir sahibi insanların bulunması, bunun farkında olan ve bunu kabul edebilecek bireyler yetiştirme, eğitime yeni bir boyut kazandıracak gibi görünmektedir. Öğrenenlerin dünyası da oldukça hareketlidir, zira onları bu anlamda etkileyecek bir çok insan vardır: öğretmenler, arkadaşlar, aile bireyleri, akrabalar, yöneticiler, çevredeki insanlar gibi. Böylece öğrenenler birden fazla kaynaktan, birden fazla yoldan ve birden fazla şekilde bilgilerini oluşturmakta ve geliştirmektedir. Öğrenen, dünya bilgisini öğretmeni, sınıf arkadaşları, aile bireyleri, çevredeki insanlarla olan işbirliğinden oluşturmaktadır. Bu da yine yapılandırmacılık kuramının önemli ilkelerinden biridir (Can, 2004).

Yapılandırmacı öğrenme ortamının temel öğesi öğrenendir. Öğrenenler demokratik bir sınıf ortamında günlük yaşam problemlerinin karmaşıklığını çözerek yaşam boyu kullanacakları bilgilerini oluştururlar. "Öğrenmede aktif rol alan birey, bilgiyi fiziksel olarak yapılandırır. Eylemleri kendine göre yorumlayan birey, bilgiyi sembolik olarak yapılandırır. Kendi oluşturduğu anlamı başkalarına aktaran birey, bilgiyi sosyal olarak yapılandırır. Tam olarak anlamadığı bir bilgiyi açıklamaya çalışan birey, bilgiyi teorik olarak yapılandırır" (www.ttkb.meb.gov.tr).

Davranışçı anlayışta öğretmen bilginin temelini atar ve öğrencilerden bu bilgiyi kullanmasını ister. Yapılandırmacı anlayışta ise öğrenciler verilen ip uçlarından ve

varolan bilgilerinden faydalanarak bilginin temelini kendileri keşfeder. Öğrenme, bilgiyi kullanma etkinlikleri ile kolaylaştırılır. Öğretimde bir konuyla ilgili farklı bakış açıları değerlendirilir (Atıcı, 2000). Bu, daha demokratik bir eğitime olanak sağlar. Öğrenci bilgilerini sorgular hale gelmeli, bundan korkmamalıdır. Sınıf içinde de buna uygun ortamlar sağlanmalıdır.

Demokrasi farklılıklara saygıyla başlar. Farklılıklara saygı ise farklı olanlar gibi hissedebilmeyle. Yapılandırmacı anlayışın oluşturmayı hedeflediği becerilerden biri olan empati becerisi, farklılıklara rağmen farklılıklarla bir arada yaşama kültürünün gelişebilmesinin önemli araçlarından biri olabilir (Kabapınar, 2005, s. 121). Kendisini karşısındakinin yerine koyarak onun gibi düşünüp hissedebilen öğrenci, demokrat olma yolunda büyük bir adım atmış olacaktır.

Yapılandırmacı yaklaşımda eğitim ortamı bilgilerin aktarıldığı bir yer değildir. Öğrenmenin öğrencinin entelektüel etkinlikleriyle sağlandığı, sorgulamaların ve araştırmaların yapıldığı, düşünme, sorun çözme ve öğrenme becerilerinin geliştirildiği bir yerdir. Yapılandırmacı yaklaşımda sınıf ortamı, öğrenenleri öğrenmeye motive etmek ve öğrenenlerin konuya ilgisini çekmek için öğrenmeye uygun olarak düzenlenir. Bu düzenlemenin nasıl olacağına öğretmen ve öğrenenler birlikte karar veriler. Bu çerçevede "yapılandırmacı öğrenme anlayışının başarılı olarak uygulandığı bir sınıf, gerçek anlamda demokrasinin yaşandığı bir yerdir. Herkes etkin olarak çalışır, daha çok öğrenmek için zihinsel çaba gösterir, araştırma yapar, bilinen ya da sunulan gerçekleri sorgular, başkalarıyla etkileşimde bulunur, görüşlerini paylaşır, işbirliğine girer, öteki insanların öğrenmesine katkı sağlar, yeniliğe açık tutumlar geliştirir, esnek yargılar üretir, mutlak doğrulara inanmaz, demokratik değerlere önem verir, ılımlı davranır, sorumluluk bilinci taşır ve olayları bütünlük içinde değerlendirir. Başka bir deyişle, yapılandırmacı öğrenme ortamında yetişen bireylerin hedefi kendileri olmak, ama dünyayı başkalarıyla eşit biçimde paylaşmaktır" (Deryakulu, 2001, s. 30).

Yapılandırmacı sınıf ortamının temel öğelerinden olan öğretmenlerin en önemli görevlerinden biri öğretim, diğeri de öğrencileri çalıştırabilmesini bilmektir. Öğrencilerin çalışmasını sağlayamayan bir öğretmen, en az öğretemeyen bir

öğretmen kadar başarısızdır (Oğuz, 1999, s. 365). Öğrencileri çalıştırmasını bilmek ise iyi bir rehber olmaktan geçer ki yapılandırmacılık kuramının öğretmene verdiği görev de rehberliktir. Yapılandırmacı öğretmen, kendini yenileyebilen, öğrenenlerle birlikte öğrenen, bireysel farklılıkları dikkate alan, işbirliğine teşvik eden, öğrencilerin fikir ve sorularını rahatlıkla ifade edebilecekleri ortamları yaratan kişidir. "Yapılandırmacı öğretmen kutup yıldızı gibidir, öğrencinin nereye gideceğini söylemez fakat yolunu bulmasına yardımcı olur" (Brooks ve Brooks, Aktaran: Şaşan, 2002, s. 51). Yapılandırmacı yaklaşımda öğretmenlerin dikkat etmesi gereken konuların başında yanlışlara ve nedenlerine karşı duyarlı olmak gelmektedir. Yanlışı vurgulamak yerine bu yanlışın altında yatan nedenler araştırılmalıdır (Yurdakul, 2005, s. 44).

Öğrencilerin okuldaki eğitim-öğretim ortamlarında kazandıkları bilgiler onların bu ortama gelmeden önce sahip oldukları ön bilgilere ve eğitim-öğretim ortamının onlara sağladıklarına bağlıdır. Bu nedenle öğrencilerin ön bilgileri ve varsa yanlış kavramaları ciddi bir şekilde ortaya çıkarılmalı ve öğretim bunların dikkate alınmasıyla planlanmalı ve başlamalıdır. Çünkü bu tür ön bilgiler yanlış edinimleri de beraberinde getirebilir. Ön bilgiler hatalı ise onlar üzerine inşa edilen bilgiler de hatalı olabilir ya da hatalı bir ön bilgi kalıcı hale gelebilir. Be nedenle eğitimin, ön bilgileri ortaya çıkarma ile başlaması gereklidir (Hewson ve Hewson, 1984, Aktaran: Özmen, 2004, s. 9).

Öğretmenler okulun, hayatın bir alıştırması olduğunu anlarsa ancak gerçek hayat düzenlemeleri yapabilir. Öğrenciler hayatlarının başkanı, öğretmenler ise o hayatın yollarıdır. Öğrenen ellerini kullanarak, deney yaparak öğrenmelidir. Öğrenen gerçek hayattan bağımsız olamaz. Öğretmenler, öğrenenin kendi dünyasını inşa etmesi için ona soru sormaz, gerçek dünyayı anlaması için öğrenene yardım eder (Hein, 1991). Brooks ve Brooks'a göre (1999), yapılandırmacı öğrenme kuramının sınıflarda uygulanması sürecinde, öğretmenin öncelikle sınıftaki öğrencilerin kavrama güçlerini ve çeliştikleri durumları onlara sunarak şaşkınlık oluşturması gerekmektedir. Daha sonra öğretmen yeni bilgiyi sunarak sorularla öğrencileri araştırmaya teşvik etmelidir. Ayrıca, öğrencilere şüphe ettikleri olayların üzerine

gidip doğru bilgilere ulaşmaları için fırsatlar verilmesi gerekmektedir (Atasoy, Akdeniz, 2006, s. 158).

Yapılandırmacı öğrenme modelinin en önemli savunucularından Bodner (1986, 1990) öğrenme ve öğretmenin eş anlamlı kelimeler olmadığını, öğretmenlerin çok iyi öğretici olsalar bile, öğrencilerin her zaman öğrenemeyeceklerini vurgulamıştır. Bodner'e göre bilgi öğrenenin kafasında yapılandırılır ve bilginin öğretmenin kafasından öğrencinin kafasına hiçbir değişikliğe uğramadan geçme şansı çok azdır (Hewson ve Hewson, 1984, Aktaran: Özmen, 2004, s. 9).

Bugünün sınıf içi uygulamalarında, öğretmen ve ders kitaplarından edilgen bir şekilde bilgi bekleyen öğrenenlerle karşılaşırız. Öğrenenlerde bilgi oluşturma sürecinde keşfetmek yerine en doğru cevabı verme çabasının daha etkin olduğunu söyleyebiliriz. Öğrenenler öğretmenin yöntemini sorgusuz sualsiz kabul ederler ve öğrenmenin edilgen bir parçası olup çıkarlar. Oysa radikal yapılandırmacılık kuramının önde gelen kuramcılarından Von Glasersfeld (1996, s. 75) "Bilme (öğrenme), deneyimin kabul edilebilir yorumlara etkin bir biçimde uyması sürecidir. Bilenin (öğrenen) gerçek dünyanın bilgisini oluşturması gereksizdir" der. Buradan çıkarılacak sonuç tek bir cevabı bulmak değil deneyimleri iyi bir şekilde yorumlamanın uygun olduğu şeklindedir (Can, 2004).

Davranışçı yaklaşımda kullanılan soru cevap yöntemi ile öğrenciler "evet" ya da "hayır" cevaplarını verebiliyorlar, derinlemesine analiz imkanı pek bulamıyorlardı. Yapılandırmacı yaklaşımda ise, öğrencilere sorulan sorular sorgulamaya yönelik bir hal almıştır. Yapılandırmacı anlayışla öğrencilere, 'Bu konu ile ilgili olarak ne düşürüyorsunuz?, "Niçin böyle düşünüyorsunuz?", "Nasıl bu sonuca ulaştınız?", "Siz olsaydınız ne yapardınız?", "Bu davranış doğru mudur? Neden?" gibi sorular yöneltilir. Öğrencilere "evet" ve "hayır" yanıtı gerektiren sorulan yöneltmekten özellikle kaçınılır. Öğrenciler sorgulama yapmaları için yönlendirilir. Çeşitli etkinliklerle de öğrenilenler pekiştirilir (Şaşan, 2002, s. 49-52, Özmen, 2004, s. 9-10).

## 2.3. 2004 SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİM PROGRAMI VE 1998 SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİM PROGRAMINDAN AYRILDIĞI NOKTALAR

Sönmez (1999, s. 17), sosyal bilgileri "toplumsal gerçekle, kanıtlamaya dayalı bağ kurma süreci ve bunun sonunda elde edilen dirik bilgiler" olarak tanımlamaktadır (İskender, Şam, 2006, s. 143). Doğanay'a göre (2003, s. 16) sosyal bilimlerin temel amacı, birbirine bağımlı, global bir dünyada, kültürel farklılıkları olan demokratik bir toplumun vatandaşları olarak, kamu yararına bilgiye dayalı, mantıklı kararlar verebilme yeteneği geliştirmek için genç insanlara yardımcı olmaktır (İskender, Şam, 2006, s. 144).

Eğitim süreci içinde özellikle sosyal bilimlerin öğrenmeyi öğretmesi gerekmektedir. Öğrenciye, kendisine ulaşan uyarıcıları yargılamayı yani muhakeme edebilme yeteneği kazandırılmalıdır. Sosyal bilimlerde, bilgi üretmek ve buna ilişkin becerilerin öğrencilere kazandırılması temel vurgulardan birisidir. Bunun yollarını aramak yerine başkalarının bulduğu, başkalarının yazılı kaynaklara geçirdiği olgusal bilgileri birebirlik ilişkilerinde var-yok yoklaması çok daha kolay oluyor ve bu yüzden tercih ediliyor (Arıcı, 1987). Türk Eğitim Derneği'nin 1987 yılında yapmış olduğu V. Öğretim Toplantı'sında hissedilmiş ve dile getirilmiş olan bu ihtiyaç ancak 2004 yılında uygulamaya geçirilebilmiştir.

Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi'ne (NCSS) göre ilköğretim sosyal bilgiler dersinin etkili olabilmesi için öğrenme-öğretim sürecinin anlamlı, bütünleştirici, değer temelli, zorlayıcı ve etkin olması gerekmektedir ve bunu yapabilmek için yapılandırmacı kuramın kullanılmasını önermektedir (Karaduman, 2006, s. 38).

> "Yaklaşık iki yaşlarında bir çocukla, ikisi de doktora öğrencisi olan anne-baba, evlerinin salonlarında masada oturmaktadırlar. Anne-baba proje ödevlerini hazırlamakta, çocuksa aralarında bir şeyler yazıp çizmekte, boyamaktadır. Çocuk bir an döner ve babasına şu soruyu sorar:
>
> - Baba! Kitap bezini verir misin?
>
> Baba şaşırır önce ve anlayamaz. Ne istediğini anlamaya çabalar… Çocuk imdadına yetişir. Masanın üzerinde babasına yakın bir yerde duran silgiyi işaret etmektedir.
>
> - Baba! Kitap bezini verir misin?" (Erginer, 2006, s. 47).

Bu örnek olayda çocuğun silgiye yüklediği anlam büyük olasılıkla kullanılan nesnenin adının silgi olduğunun söylenmemiş olmasından kaynaklanmaktadır. Çocuk gözlemleri yoluyla silginin yazılan bir şeyin temizlenmesi için kullanıldığını öğrenmiştir. Önceki öğrenmelerinden temizlik için bezler kullanıldığını, üzerinde yazılar olan nesnelere kitap denildiğini de bilmektedir. Buradan bilgiyi yapılandırmış ve silgiye 'kitap bezi' demiştir. Yetişkin bir insan ile bir çocuğun bilgiyi yapılandırmasındaki farkları ortaya koyan bu örnek, kişilerin bilgileri kendi dünyalarına göre yapılandırdığını göstermektedir.

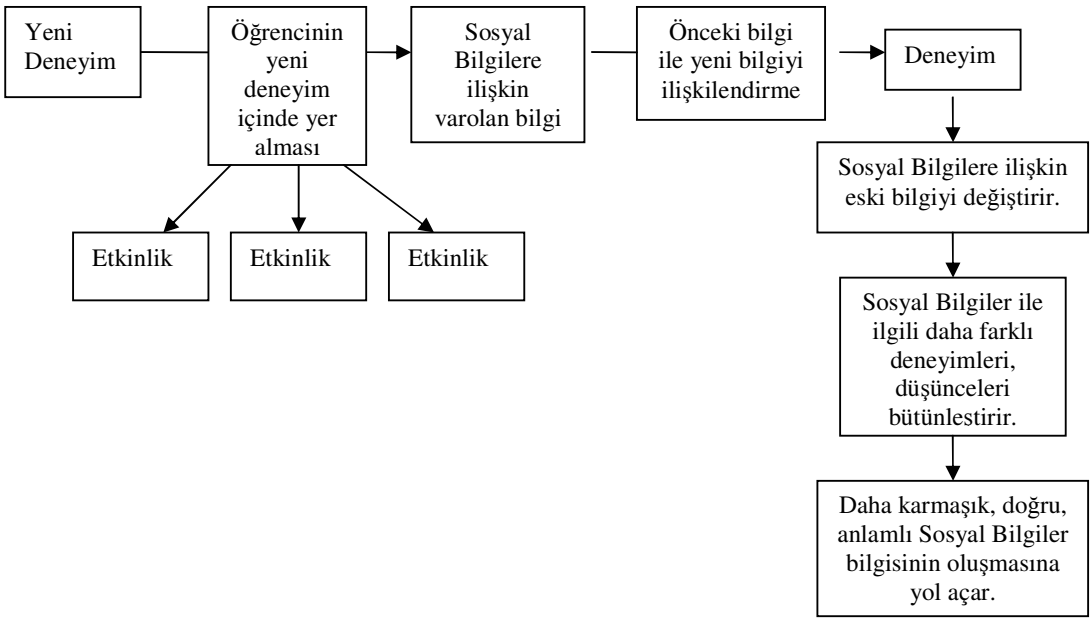
Yenilenen Sosyal Bilgiler programı, bilginin taşıdığı değeri ve bireyin var olan deneyimlerini dikkate alarak, yaşama etkin katılımını, doğru karar vermesini, sorun çözmesini destekleyici ve geliştirici bir yaklaşımı önemsemektedir. Bu yaklaşımla öğrenci merkezli, sosyal bilgiler açısından, bilgi ve beceriyi dengeleyen, öğrencinin kendi yaşantılarını ve bireysel farklılıklarını dikkate alarak çevreyle etkileşimine olanak sağlayan yeni bir anlayış yaşama geçirilmeye çalışılmaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı, 2004 b, s. 44).

Yenilenen sosyal bilgiler programı davranışçı yaklaşımı temel alan 1998 programına göre bir çok farklılığa sahiptir. Bu farklılıklar şöyle sıralanabilir; öğrencilerin bilgiyi kendi yaşantılarından yola çıkarak, yine kendisinin yapılandırmasını hedeflemektedir. Araştırma, sorgulama ve üretmeye dayanan öğrenme yaşantılarında öğretmenin yol gösterici rolü, programın uygulanabilir olmasının başlıca dayanağıdır. Öğrenme öğretme süreçleri yapılandırılmış örnek etkinliklerle yönlendirilmiştir. Etkinlikler çevre ve okul koşullarına, öğrenci bilgi ve yeteneklerine göre çeşitlendirilerek öğrencilerin kazanımlara ulaşmasını destekler. Etkinlik temelli öğrenmede, öğrenciler işbirliği yaparak birbirlerinden öğrenme fırsatı bulabilmektedirler. Ayrıca etkinlikler sonunda ürettiklerini sınıfta arkadaşlarına sunarak bir şeyleri başarmanın hazzını yaşayabilmekte ve öz güven kazanabilmektedirler. Öğrenme yaşantıları daha katılımcı bir ortam oluşturduğu için demokratik okul yapısının oluşumuna ve demokrasi kültürünün yerleşmesine daha fazla katkıda bulunmaktadır. Öğrenci-aile, aile-okul yakınlaşmasını daha fazla sağlayacak bir yapıdadır (www.meb.gov.tr).

1998 programında bütün öğrenciler aynı yöntemlerle öğrenmeye yönlendirilmektedir. Öğrenme stillerindeki farklılıklar dikkate alınmamaktadır. Öğrencilerin kişilik gelişimlerinden çok bilişsel/zihinsel gelişimi ön plana çıkarılmıştır. 2004 programında ise bireysel farklılıklar nedeniyle her öğrencinin farklı zeka alanlarında ve farklı öğrenme stillerini kullanarak daha iyi öğrenebileceği varsayımı benimsenmiştir. Bireylerde aranan temel değerler ve kişisel nitelikler (özsaygı ve özgüveni yüksek, sabırlı, hoşgörülü, yardımsever, yeniliğe açık) vurgulanmıştır (Milli Eğitim Bakanlığı, 2004 a, s.s. 227-228).

1998 sosyal bilgiler programında ülke ve dünya tarihi, vatandaşlık ve coğrafya konuları bütüncül ve kronolojik bir anlayışla yoğun bir şekilde verilmekte öğrencilerin mekan ve zaman algılarını zorlamakta ve ezbere yöneltmektedir. Oysa 2004 sosyal bilgiler programında bu konular 6 ve 7. sınıflara ötelenmekte ülkenin tarihi ve turistik yerleri, aile tarihi, yerel tarih, eşya tarihi, yerel yönetim gibi öğrencinin dünyasına yakın konular verilmektedir (Kabapınar, 2006 b, s. 29). Erginer'in vermiş olduğu 'kitap bezi' örneğinde de görüldüğü gibi kişiler bilgiyi kendi yaşam alanlarına göre yapılandırmakta ve anlamlandırmaktadır. Öğrencilerin dünyasına uzak bilgiler verilmesi öğrencilerin bilgiyi yapılandırmada zorlanmalarına ve ezbere yönelmelerine neden olmaktadır. Davranışçı öğretim programları yürürlükteyken gerek kişinin deneyimlerinde gerekse yapılan araştırmalarda ezbere yönelindiği görülmektedir. Eğitim hayatı bittikten bir süre sonra kişinin ilgi alanında olmayan konuların unutulması anlamlı öğrenmenin değil, ezberlenerek öğrenmenin gerçekleştiğinin bir göstergesi olarak yorumlanabilir. Bu bağlamda 2004 programı konularının öğrencilerin dünyasına yakın olması, öğrencileri ezberden kurtarmış, anlamlı öğrenmeye yardımcı olmuştur denilebilir. Bunun yanında 1998 programı Türk Tarihi ile sınırlanmış bir yapı sergilerken 2004 programı daha evrensel bir yapıya bürünmüştür. Dünya ülkeleri ve bu ülkelerin çocukları, ülkelerarası farklılıklar resimlerle tanıtılmış, öğrencilerin ufukları genişletilmiş, daha evrensel düşünmeleri sağlanmaya çalışılmıştır. Buraya dek yapılan tüm açıklamaları özetleme niteliğinde Karaduman (2006, s. 38) Sosyal Bilgiler dersinde yapılandırmacı öğrenme sürecini aşağıdaki şema ile açıklamaktadır.

**Şekil 2.1.** Sosyal Bilgilerde Yapılandırıcı Öğrenme Süreci:




Sosyal bilgiler öğretiminde amaç, içerik ve yöntem bakımından farklı yaklaşımlar kullanılmaktadır. Yaygın sınıflamaya göre bunlar *"vatandaşlık aktarımı olarak sosyal bilgiler", "sosyal bilimler olarak sosyal bilgiler"* ve *"yansıtıcı düşünme alanı olarak sosyal bilgiler"*dir. 2004 sosyal bilgiler öğretim programı, üç geleneği de önemsediğini belirtmekle birlikte son iki geleneğe öncelik verilmesini önermektedir. Türkiye'de günümüze kadar sosyal bilgiler öğretiminde egemen olan uygulama, öğretmen merkezli sınıflarda kültürel mirasın aktarılmasını amaçlayan vatandaşlık aktarımı olarak sosyal bilgiler yaklaşımıdır. Diğer iki yaklaşım ise öğrenci merkezli sınıflarda geleceğin nitelikli vatandaşlarının birer bilim adamı gibi bilimsel yöntemi kullanarak toplumsal sorunlara çözüm üretmelerini öngörmektedir (Öztürk, 2006, s. 25). Nitekim buna paralel olarak 2004 programının genel hedeflerinde "Bilimsel düşünmeyi temel referans kabul ederek bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma ve üretmede bilimsel ahlakı gözetir[*]" maddesine yer verilmektedir.

Yenilenen Sosyal Bilgiler Programı öğrencilere; toplumun varlık, birlik, işleyiş ve devamını sağlamak ve sürdürmek için belli değerleri kazandırmayı hedefler. Bu

[*] Balkı, Çoban ve Aktaş'ın (2003) yapmış olduğu "İlköğretim Öğrencilerinin Bilim ve Bilim İnsanına Yönelik Düşünceleri" adlı araştırmasında, öğrencilerin, bilimin doğası ve bilim insanlarının yaptıkları işleri çoğunlukla yanlış anladıkları ve karıştırdıkları gözlenmiştir.

değerler; "adil olma, aile birliğine önem verme, bağımsızlık, bilimsellik, çalışkanlık, dayanışma, duyarlılık, dürüstlük, estetik, hoşgörü, misafirperverlik, sağlıklı olmaya önem verme, saygı, sevgi, barış, sorumluluk, temizlik, vatanseverlik ve yardımseverliktir" (Milli Eğitim Bakanlığı, 2004 b, s. 84). Bu değerleri kazandırmada öğrencilere gerçek yaşamda kullanacakları beceriler, etkinlikler yoluyla oluşturulmaya çalışılmaktadır. Öğrencilere, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim ve empati, gözlem-araştırma, problem çözme, karar verme, bilgi teknolojilerini kullanma, Türkçe'yi doğru, etkili ve güzel kullanma, mekânı, zaman ve kronolojiyi algılama, değişim ve sürekliliği algılama, sosyal katılım gibi beceriler, örnek olay analizi, şiir/öykü yazma/resimleme, sonuç çıkarma, gözlem yapma, resim hakkında konuşma/yazma, kavram haritası oluşturma, poster/afiş hazırlama/reklam hazırlama, görüşme yapma , alan gezileri[*], kanıt kullanma, günlük yaşamla ilişkilendirme, sınıflama, örnek verme, kendini değerlendirme, yordama (tahmin) yapma, bulmaca, günlük tutma, dramatizasyon, karşılaştırma, empati kurma, mektup yazma, dosya oluşturma gibi etkinliklerle kazandırılmaya çalışılmaktadır.

Genel olarak 2004 Sosyal Bilgiler Programı öğrencilere küçük birer sosyal bilimci olma rolü verilerek sosyal bilimlerin metodolojisini anlamaları ve bir sosyal bilimci bakış açısına sahip olabilmelerini hedeflemektedir. Örneğin tarihsel bir olayı algılama ve yorumlama sürecinde öğrencilerde farklı bakış açıları ortaya çıkabilecektir. Çünkü aynı kaynak, belge ve kanıtların kullanıldığı durumlarda bile tarih, farklı bakış açıları geliştirebilir. Bu bakış açıları içerisinde katılacağımız ya da katılmayacağımız noktalar olacaktır. 1998 programında ders kitabı yazarının ya da öğretmenin o tarihsel olaya bakış açısı öğrencilere yansıtılmakta ve bunu benimsemeleri beklenmektedir. Öğrenci için gerekli görülen "doğru" ve "gerekli" bilgi alternatifsiz olarak öğrenciye sunulmaktadır. Bir kişinin bakış açısı tüm öğrencilere benimsetildiğinde farklılıklar ortadan kalkacak, birbirinin benzeri düşünen insanlar yetiştirilecektir. Tartışma ortamı doğmayacak, sunulan bilgiler ancak ezberlenecektir. Şüphesiz ki farklılıkların, anlaşmazlıkların, tartışmaların olmadığı bir toplumun gelişmesi de mümkün olmayacaktır. Oysa 2004 programında

[*] Özellikle müze gezileri ilköğretim birinci kademe Sosyal Bilgiler derslerindeki çeşitli konuların amaçlarına ulaşabilmesi için 'kanal' olarak kullanılabilecek en önemli mekanlardandır (Güleç ve Alkış, 2003, s. 68).

farklı bakış açıları, engellenen değil, tersine arzu edilen bir durumdur. Öğrencilere tarihin farklı yorumlarının olabileceğini fark ettirmek programın hedefleri arasında bulunmaktadır. Sınıfta tarihsel bir olay hakkında ortaya çıkacak farklı bakış açıları nitelikli bir öğretmenin elinde, fikrini kanıtlama çabası içinde olan öğrencilerin yarattığı değerli bir sınıf içi tartışmasının başlamasını sağlayabilecektir ki bu sorgulama temelli tarih öğretimidir. Küçük yaşta tartışma kültürü edinen öğrenciler sayesinde ise toplum gelişecek, ilerleyebilecektir (Kabapınar, 2006 a, s. 26-27, Kabapınar, 2006 b, s. 28).

## 2.4. ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME

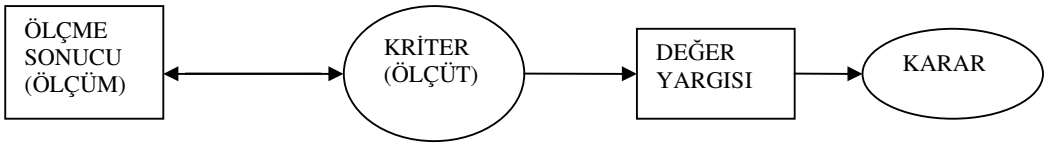
Ölçme ve değerlendirmenin temel kavramları ölçme, ölçek, ölçüt ve değerlendirmedir. Eğitimin, ölçme ve değerlendirme boyutuna geçmeden önce temel kavramların bilinmesi gerekmektedir. Ölçmenin sözlük anlamı, "Varlıkların en, boy, hacim, süre gibi nitelikleri kendi cinsinden seçilmiş bir birimle karşılaştırıp kaç birim geldiklerini belirtme" olarak tanımlanmıştır (Türk Dil Kurumu Sözlüğü, 1997, s. 606). Örneğin halının kenar uzunlukları 3 metre ve 2 metre ise alanının $3\times2=6$ m² olduğunun sayısal olarak ifade edilmesi gibi. Tekin için ise ölçme, bir betimleme işlemidir (Tekin, 2003, s. 31). Geniş anlamda ölçme, belli bir nesnenin ya da nesnelerin belli bir özelliğe sahip olup olmadığının, sahipse sahip oluş derecesinin gözlenip, gözlenen sonuçların sembollerle ve özellikle sayı sembolleriyle ifade edilmesidir. Bazı özellikler doğrudan gözlenebilirken, bazıları gözlenemez. Bu nedenle doğrudan ve dolaylı ölçme yöntemleri ortaya çıkmıştır.

Doğrudan ölçme, gözlenebilen bir davranışın direkt olarak ölçülerek standart birimlerle ifade edilmesidir. Örneğin boy, kilo ölçümü gibi. Dolaylı ölçme ise, doğrudan ölçülemeyen özelliklerin, bu özellikleri temsil ettiği düşünülen farklı özellikler yoluyla dolaylı yoldan ölçülmesidir. Örneğin sıcaklık ölçümünde ölçülen civanın yüksekliğidir ve yüksekliğin sıcaklığı temsil ettiği varsayılarak sıcaklık ölçümleri yapılır. Eğitimde el becerileri, okuma hızı gibi doğrudan gözlenebilen davranış sayısı az olduğu için genelde dolaylı ölçme kullanılır.

Ölçme ve değerlendirmenin temel kavramlarından ölçek ise Tekin tarafından şöyle tanımlanmıştır (Tekin, 2003, s. 33)**;** "Birinci anlamda ölçek, nesnelere verilen sayıların anlamlarını ya da nesnelere sayılar vermede ve nesnelere verilen sayıların kullanılmasında uyulması gerekli kurallar ve kısıtlamaları belirtmek için kullanılır. İkinci anlamda ölçek, cetvel ve metre gibi ölçme araçları üzerindeki bölmeleri ya da belli bir başlangıç noktasından itibaren değişmez bir birimle bölmelenmiş bir ölçme aracını belirtmek için kullanılır". Bu çerçevede "Her ölçme sonucuna ilişkin, aynı alandan kıyaslama, karşılaştırma yapabileceğimiz bir sabit değerin varolması gerekir. Ölçme sonuçlarını kıyasladığımız bu sabit değere ölçüt/norm/standart adı verilir" (Yılmaz, 1998, s. 12).

Ölçme ve ölçüt kavramlarının tanımlanmasının ardından bu kavramlar kullanılarak yapılan değerlendirme tanımı, "Ölçme sonuçlarının (ölçümlerin) bir ölçütle karşılaştırılarak bir yargıya ulaşılması süreci" şeklindedir (Ün, Demirel, 1987, s. 44). Öncü (1994, s. 18), değerlendirmeyi üç türe ayırmıştır; Tanıma ve yerleştirme amacıyla yapılan değerlendirme, yerleştirme ve geliştirme amacıyla yapılan değerlendirme ve sonucu görme (seviye belirleme) amacı ile yapılan değerlendirme. Buraya kadar yapılan açıklamaların bir özeti niteliğinde olan ölçme ve değerlendirme sürecinin şematik gösterimi, Yılmaz (1998, s. 13) tarafından aşağıdaki şekilde ortaya konulmuştur.

**Şekil 2.2.** Değerlendirme Süreci




Değerlendirme süreci, ölçme sonuçlarının bir ölçütle karşılaştırılması, değer yargısı belirlenmesi ve karara ulaşılması aşamalarından oluşmaktadır. Ölçme ve değerlendirme ve bu konuyla ilgili bilinmesi gereken kavramlar kısaca açıklandıktan sonra aşağıda eğitimin ölçme ve değerlendirme boyutuna değinilecektir.

## 2.5. EĞİTİMDE ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME

Ölçme ve değerlendirme eğitimin önemli boyutlarından biridir. Yılmaz (1998, s. 22) eğitimin boyutlarını gösterdiği tablosunda 'ne kadar öğrenildiğini, amaçlara ne oranda ulaşıldığını nasıl anlayacağız?' sorunun cevabı olarak ölçme değerlendirme boyutunu göstermiştir.

**Tablo 2.1.** Eğitimin Boyutları

| CEVAP ARANAN SORU | ORTAYA ÇIKAN EĞİTİM BOYUTU |
|---|---|
| 1. Niçin eğiteceğiz? | 1. Eğitimin amacı |
| 2. Ne öğreteceğiz? | 2. Eğitimin içeriği |
| 3. Nasıl kazandıracağız? | 3. Eğitimin yöntemi |
| 4. Nerede eğiteceğiz? | 4. Eğitimin ortamı |
| 5. Ne kadar öğrenildiğini, amaçlara ne oranda ulaşıldığını nasıl anlayacağız? | 5. Ölçme ve değerlendirme |

Ölçme ve değerlendirme Yılmaz'ın da vurguladığı gibi sadece amaçlara ne kadar ulaşıldığının saptanmasıyla sınırlı kalmaz. Öğrencileri güdüler, kendini nasıl geliştirmesi gerektiği hakkında bilgi verir. Öğrencilerin rehberlikle ilgili sorunlarının çözümünde yardımcı olur, onları motive eder. Öğretim amaçlarının belirlenmesine ve karşılanmasına rehberlik eder. Eğitimde ve öğretim güçlüklerinin ortaya çıkmasında, öğretmenin kendini değerlendirmesinde de katkı sağlar. Öğretmen başarısını, uyguladığı öğretim yönteminin uygunluğu ve işe yararlılığını ölçme ve değerlendirme yoluyla değerlendirebilir. Dersleri planlamada, eksiklikleri ve ön bilgileri saptamada da yine ölçme ve değerlendirmeye başvurur (Hesapçıoğlu, 1992, s. 345).

Ölçme ve değerlendirme yıllardan beri ilgilenilen, üzerinde çalışmalar yapılan bir alandır. "Gould (1981), ' Mismeasure of Man' adlı eserinde toplumlardaki ölçme ilgisinin tarihi gelişimini inceler. Gould özet olarak şunu vurgular: 'Bireyler, bedensel ve zihinsel farklılıklar varolduğu sürece, bu farklılıkları belirleyici objektif ölçme araçlarına ihtiyaç olacaktır. İnsanlar taraf tutabilir; fakat rakamlar taraf tutmaz" (Çelik, 2006, s. 28). Ölçme ve değerlendirme ilgisi Gould'a göre bireysel farklılıklardan kaynaklanmaktadır. Ölçme ve değerlendirme öğrenciler hakkında

karar vermenin dayanağı olduğuna göre, doğru karar vermek için öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alınmalıdır. Buradan yola çıkarak Gould'un altını çizdiği gibi bireysel farklılıklar olduğu sürece ölçme araçlarına ihtiyaç olacaktır. Bu ihtiyaçtan hareketle 2004 programı ile yapılandırmacılık anlayışına uygun alternatif ölçme ve değerlendirme yöntem ve teknikleri eğitim yaşantısına dahil olmuştur.

Davranışçı yaklaşımın ölçme ve değerlendirme anlayışı öğretimden sonra, öğretilen davranışların ne kadar kazanıldığını sözlü, yazılı sınavlar, testler vs. gibi ölçme araçları ile tespit etmektir. Yapılandırmacı yaklaşımın temel alındığı 2004 yılı öğretim programında ise, ölçme ve değerlendirme uygulamaları öğrenciyi sınavdan geçirmek değil, öğretimin, öğrenciye verdikçe onda doğurduğu tesiri izlemek anlamındadır. Amacı öğrencilere öğrenme ortamlarında destek vererek, sahip oldukları yeteneklerin yazılı, sözlü ve eylemsel olarak ortaya çıkarılmasını ve kendi yeteneklerini keşfetmesini sağlamaktır. Bu türden bir değerlendirme öğretimle el ele gider, gerçek anlamında düşünülen öğretimle aynı ruhu taşır (Agazzi, 1970, s. 57, Çepni, 2007, s. 194).

Yapılandırmacı değerlendirmede, öğrenenleri birbirleri ile karşılaştırmak yerine, onlara öğrenmelerini paylaşmaları ve daha fazla öğrenmeleri için fırsat verilir. Yapılandırmacı değerlendirmede, değerlendirme yapılsa da öğrenme devam eder. Geleneksel ölçme araçları yerine, önceki öğrenmelerin yeni durumlara uygulanması değerlendirilir. Bu noktada ezberlenen bilgiler değil, özümsenen bilgiler değerlendirilir (Brooks ve Brooks, Aktaran: Şaşan, 2002, s. 51). "Öğrenenler ne bildiklerini ve ne bilmediklerini karşılaştırdığında ve eksikliklerini kendileri belirlediğinde tamamlamak için daha fazla çaba harcamaktadırlar. Öğretmen, öğrenenlerin kendi bilgilerini analiz etmelerine yardımcı olursa, öğrenenler kendi öğrenme ihtiyaçlarını karşılamada daha fazla sorumluluk alabilmektedir" (Yurdakul, 2005, s. 50).

Gazeteci Sevgi Serper'in Türkçe ders kitapları yazarı Ahmet Gümüş ile yaptığı röportajda Ahmet Gümüş yeni müfredat ölçme değerlendirme anlayışı hakkında şu yorumu yapmaktadır; "Eskiden biz belli bilgiler aktarır sonra da ne kadarını bize geri

vereceksin der gibi yazılılar, sözlüler yapar; o bilgilerin ne kadarını ezberlediğini ölçer, ona göre notlar verirdik. Yeni program bu anlayışı dışlıyor. Programın iki önemli yanı var. Birincisi çok çeşitli ölçme değerlendirme araçlarıyla sonucu ölçüyor, ikincisi de çocuğu bir yazılı kağıdıyla, yaptığı bir işle değil de çocuğun belli bir etkinlik içindeki tavrıyla, süreç içindeki etkinliğiyle değerlendiriyorsunuz, yaptığı resimleri, yazdığı şiirleri, öyküleri bir dosyada topluyorsunuz. Ve o dosyaya bakarak çocuk hakkında bir yargıda bulunuyorsunuz. Çok gerçekçi, doğru bir yaklaşım. İnsanı anlamaya, gerçek yönleriyle, eğilimleriyle anlamaya dönük bir yaklaşım. Bu süreci değerlendirmede en önemli öğe çocuğun kendi kendini değerlendirmesi. Bir form veriyorsunuz, çocuk diyor ki ben iyi okuyabiliyorum, okuyamıyorum; anlayabiliyorum, anlayamıyorum, şunun için anlayamıyorum gibi kendi kendini değerlendiriyor" (Serper, 2005).

İster alternatif teknikler ister eskiden beri kullanıla gelen teknikler için olsun ölçme aracı, uygulanan konuya, öğretim modeline, ölçme hedeflerine/amaçlarına, değerlendirme modeline uygun olarak seçilmelidir (Kabakçı, Karakaya, 2003, s. 86). Uygun seçilmeyen teknikler çok iyi ölçüm yapıyor olsalar bile, yapılan ölçme kötü bir ölçme olur. "Kötü bir ölçme, her türlü çabayı değersiz kılabilir. Bu nedenle ölçmede aranan niteliklerin bilinmesi ve bunları sağlayıcı önlemlerin alınması son derece önemlidir" (Karasar, 2005, s. 147). Bunları bilmesi gereken kişi ise öğretmendir. "Öğretmenlerin öğretim işinde başarılı olabilmelerinin bir belirleyicisi de, sınıfta gerçekleştirdikleri öğretim etkinliklerinin değerlendirilmesi konusunda iyi yetişip yetişmedikleridir. Çünkü, öğretmenlerin öğretim işine yaptıkları yatırımın harcadıkları zamana, emeğe veya maliyete değer olup olmadığını anlamaları, onların ancak iyi bir ölçme ve değerlendirme becerisine sahip olmaları ile mümkün olur" (Saban, 2000, s. 215). Öğretmenlerin iyi bir ölçme ve değerlendirme bilgisine sahip olmaları için en başta bilmeleri gereken ölçme araçlarında bulunacak niteliklerdir.

En yüksek standartta bir kitap yazmanız istenseydi, ilk önce yüksek standartların neler olduğunu bilmek gerekirdi. Ölçme için de, "ölçme aracının nitelikleri neler olmalı", "ölçme aracı hazırlanırken nelere dikkat edilmeli" gibi soruların

cevaplanması gerekir. Bir ölçme aracında bulunması gereken özellikler geçerlik, güvenilirlik ve kullanışlılıktır.

Bu çerçevede geçerlik"Bir ölçme aracının ölçmek istediği özelliği başka değişkenlerle veya özellikleriyle karıştırmadan ölçmesi" (Milli Eğitim Bakanlığı, 2001, s. 41) olarak tanımlanmaktadır. Bir başka deyişle, bir ölçme aracının, neyi ölçme maksadıyla yapılmışsa o amaca hizmet etmesidir. Örneğin tartı bir ağırlık ölçme aracıdır. Ağırlıkları ölçmede geçerli bir araçtır ancak uzunluk ölçmede geçerli değildir. Ya da toplama yapma yeteneğini ölçen bir matematik testi, toplama yeteneğini ölçmede geçerlidir ancak bölme yeteneğini ölçmede büyük olasılıkla geçerli olmayacaktır. Geçerlik iki türlüdür; kapsam geçerliği ve yapı geçerliği.

Güvenirlik ise ölçmenin tutarlılığı ile ilgilidir. "Ölçülmek istenen özellik ile istenmediği halde ölçüleri etkileyen bütün özellikler hiç değişmiyor ise, tekrarlanan ölçümlerde hep aynı değerde ölçüler veren bir ölçeğin güvenirliği tamdır" (Özçelik, 1981, s. 41). Örneğin bir bardak 15 gün aralıklarla aynı tartıyla tartılıyor ve sonuçlar yaklaşık olarak aynı değerler arasında çıkıyorsa ölçüm yaptığımız tartı güvenilirdir.

Bir ölçme aracında, ekonomiklik, hazırlama ve uygulama süresinin kısa olması, hazırlayıcı uygulayıcı ve cevaplayıcıların niteliklerinin yeterliliği, uygulama, puanlama ve puanları yorumlama kolaylığı gibi özellikler varsa o aracın kullanışlılık özelliği vardır (Turgut, 1990, s. 44).

Ölçme işleminin sonunda elde edilen sayı ya da sembole, ölçme sonucu adı verilir. Ölçme sonucu ancak bir ölçütle karşılaştırıldığında, değerlendirme elde edilir. Öğrenci başarısını değerlendirmek, onlar hakkında bir değer yargısında bulunmaktır. Değer yargısında bulunmak, not vermek suretiyle yapılır. Kısaca öğrenci başarısını değerlendirme, öğrencilere not vermedir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2001, s. 125).

Öğrenciler tek bir göstergeye bakılarak değerlendirilmez. Öğrenciyi değerlendirirken, ülke çapındaki öğrenci başarıları, öğretmenin kanısı, öğrencinin yeteneği, gösterdiği gelişme, sınıfın ortalama başarısı, ülke çapındaki sorunlar,

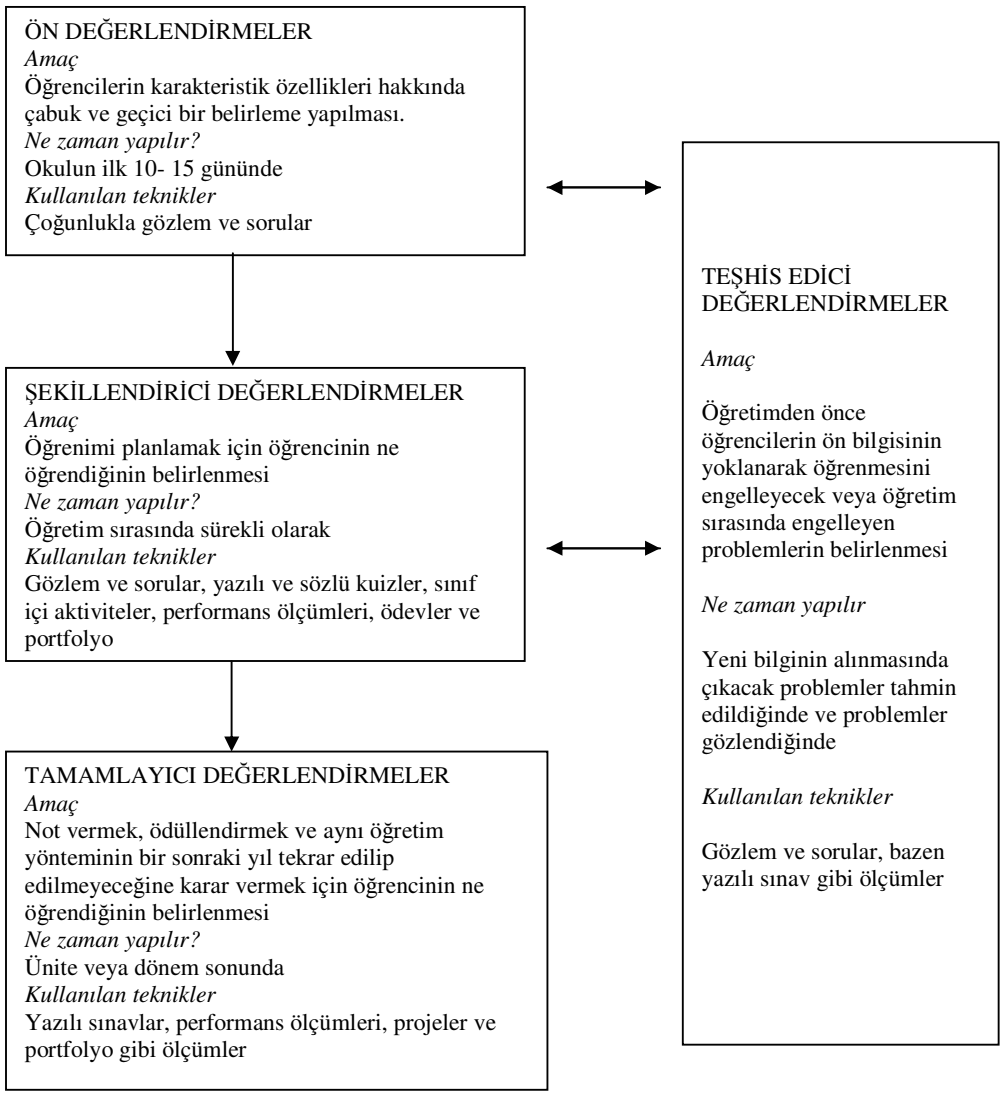
öğretim programının hedef davranışları/kazanımları, ders kitabındaki bilgiler göz önünde bulundurulmalıdır (Binbaşıoğlu, 1978, s. 61-62)

Değerlendirme, mutlak ve bağıl değerlendirme olarak ikiye ayrılır. Değerlendirmede kullanılan ölçüt, öğrencinin mutlak başarısının bir ölçüsü ise, bu tür değerlendirmeye mutlak değerlendirme denir. Başarının bir okulun, bir ilçe veya bir ildeki hatta bir ülke genelindeki bir sınıfa ait ortalama başarısının ölçüt alınarak not verilmesine bağıl değerlendirme denir (Mili Eğitim Bakanlığı, 2001, s. 130-132). Değerlendirme sonuçları sınıf geçme, ders geçme, aynı programda gruplama ve yöneltme gibi alanlarda da kullanılabilir (Turgut, 1990, s. 250).

Değerlendirmenin verimliliğinin artması için, neyin değerlendirileceği açıkça belirlenmeli, değerlendirme süreci ölçülmek istenen karakteristiğe veya davranışa göre seçilmeli, kapsamlı bir değerlendirme için birden fazla yöntem birleştirilerek kullanılmalı, değerlendirmenin bir son değil, sona ulaşmak için bir araç olduğu unutulmamalıdır. Değerlendirme metodunun uygun ve doğru kullanımı, kullanılan metodun sınırlarını bilmeyi gerektirir (www.egitim.com).

Kullanılacak değerlendirme yönteminin özellikleri ve hangi amaçlarla kullanılacağını bilmek değerlendirmenin doğruluğu ve verimliliği açısından önemlidir. Değerlendirme yöntemlerinin özellikleri Bekiroğlu (2004, s. 9) tarafından şematik olarak şöyle gösterilmektedir;

**Şekil 2.3.** Değerlendirme Yöntemleri




Şekil 2.3.'de görüldüğü gibi değerlendirme yöntemleri dörde ayrılmaktadır; ön değerlendirmeler, şekillendirici değerlendirmeler, tamamlayıcı değerlendirmeler ve teşhis edici değerlendirmeler. Ön değerlendirmeler, adından da anlaşılacağı gibi öğretime başlamadan önce öğrencilerin ön bilgilerinin ve karakteristik özelliklerinin belirlenmesi amacıyla yapılan değerlendirmelerdir. Okullarda öğretim yılı başında yapılan sınıf içi seviye tespit sınavları ön değerlendirmelere örnek gösterilebilir. Şekillendirici değerlendirmeler ise, öğretim sırasında sürekli olarak öğretimin şeklini, süresini ve kapsamını belirlemek amacıyla yapılır. Bir tema sonunda yapılan değerlendirmede sınıf genelinde başarının düşük olduğu görülerek o temanın kısaca

tekrar edilmesine karar vermek şekillendirici değerlendirmeye örnek gösterilebilir. Tamamlayıcı değerlendirmeler, yıl sonu ya da ünite/tema sonlarında öğretimin etkililiğini tespit etmek, öğrenciyi ödüllendirmek, öğrencilerin hangi kazanımı ne kadar edindiklerini saptayabilmek amacıyla yapılan değerlendirmelerdir. Genellikle öğrencilerin karne notlarının belirlenmesinde kullanılabilir. Teşhis edici değerlendirmeler ise, yeni konulara geçilmeden önce tahmin edilen problemler olduğunda yapılan değerlendirmelerdir. Örneğin dördüncü sınıf Fen ve Teknoloji dersi Yaşamımızdaki Elektrik temasına başlarken, öğrencilerin fen konularını ilk kez görmeleri nedeniyle ön bilgilerinin eksik olduğu düşünülebilir ve bunun tespiti için teşhis edici bir değerlendirme yapılabilir. Ölçme ve değerlendirme konusu hakkında genel bilgiler verildikten sonra bu bilgiler ışığında kullanılacak olan ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemleri aşağıda başlıklar halinde açıklanmıştır.

## 2.6. ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME ARAÇ VE YÖNTEMLERİ

Yapılan ölçmenin hedeflerine ulaşması için ölçme aracında bulunması gereken niteliklere sahip olması yeterli değildir. Ölçme aracı, ölçülecek kazanım/davranışa, konuya ve öğrenci özelliklerine uygun seçilmelidir. Bu seçimi yapacak olan öğretmenin ölçme ve değerlendirme yöntem ve teknikleri hakkında nitelikli bilgiye sahip olması önemlidir. Unutulmamalıdır ki "öğretmen, sınıf içindeki tek gözlemci ve karar vericidir. Ölçme ve değerlendirme araçları, eğitimle ilgili kararlar vermede sadece daha sistematik ve tarafsız kanıtlar sunmaktadır" (Toker, tarihsiz). Ancak sistematik ve tarafsız kanıtlar doğru yöntem ve tekniğin seçimiyle mümkündür. Bu seçimde ölçme yöntemlerinin kalitesini artırmak amacıyla dikkate alınacak genel ilkeler şunlardır (Ertuğrul, 2003, s. 212):

- Ölçme, amaçlı olmalıdır.
- Ölçmede bilginin hatırlanmasından çok uygulanması ve kullanılması üzerinde durulmalıdır.
- Ölçme, öğrenci öğrenme sonuçlarının yanı sıra öğrenme sürecine de önem vermelidir.
- Ölçme, yeterlilik, yetenek veya becerilere yönelik ölçüt veya standartlara dayanmalıdır.
- Ölçme, araştırmayı ve öğrencinin gelişimini teşvik eden bir ortamda yapılmalıdır.
- Ölçme, bütün öğrencilerin sürece aktif olarak katılmasını sağlamalıdır.

- Ölçme, bireysel performansa olduğu gibi grup performansına da imkan sağlamalıdır.
- Ölçme, ekonomik olmalıdır.

### 2.6.1. Yazılı Sınavlar

Sorunun genellikle yazılı olarak sorulduğu ve cevabın da yazılı olarak istendiği sınav şekline yazılı sınav denir. Uzun cevaplı az sorulu sınavlar, kısa cevaplı çok sorulu sınavlar ve açık uçlu sorular yaygın olarak kullanılan yazılı sınav çeşitleridir.

#### 2.6.1.1. Uzun Cevaplı Az Sorulu Sınavlar

Bu sınavlarda tüm öğrencilere aynı sorular ve aynı süre verilir. Öğrenciler kendi cümleleriyle bilgilerini kağıda dökerler. Bu sınav kağıtlarını değerlendirirken iç tutarlılığı ve objektifliği sağlamak için önce birinci soru okunup değerlendirilmeli, sonra ikinci ve üçüncü sorular okunmalıdır.

##### 2.6.1.1.1.Üstünlükleri

Uzun cevaplı yazılı sınavların üstünlükleri şunlardır;

- Herkese aynı sorular sorulabilir.
- Soru kağıtları kayıtlı tutulabilir, istenildiğinde incelenebilir.
- Soruları hazırlamak fazla zaman almaz.
- Sözlü sınavlara göre uygulanışı fazla zaman almaz.
- Öğrencilerin cevaplarken serbest olmaları onları olumlu etkiler ve öğrencilerin kendilerini ifade etmelerine imkan verir.
- Bilgiyi organize etme, özetleme ve yorumlama yeteneğini geliştirme ve bu yeteneklerin ölçülmesinde objektif test ve sözlü sınavlardan daha geçerlidir.
- Öğrencinin bilgiyi kullanma gücünü objektif testlerden daha iyi ölçebilir.
- Öğretmen, öğrencinin cevaplarını dikkatle incelerse, öğrencinin düşünme metodu ve kişiliği hakkında önemli bilgiler elde edebilir.

##### 2.6.1.1.2. Aksaklıkları

Uzun cevaplı yazılı sınavların aksaklıkları ise şöyledir;

- Düşünme ve yazma süresi uzun olduğundan az soru sorulması gerekir. Bu da geçerlik ve güvenirliği düşürür.
- Cevapların doğruluk derecesi puanlama yapacak kişinin kararına bağlı olduğundan puanlama bir dereceye kadar öznel olmaktadır.
- Yazılı ifade gücü farklı olan öğrencilerin cevaplarının doğruluğu da farklılaşabilir.
- Soruların güçlüğü objektif olarak belirlenemeyebilir.
- Cevapları sınırlandırmak güçtür
- Yazının okunaklılığı, güzelliği, cevabın sayfaya yerleştirilme biçimi gibi ölçme konusu olmayan etkenler puanı etkileyebilir.
- Karşılaştırma yapmak güçtür.

#### 2.6.1.2. Kısa Cevaplı Çok Sorulu Sınavlar

Uzun cevaplı sınavlar gibi uygulanan kısa cevaplı sınavların farklı yanı, cevabın bir kelime, bir sayı ya da bir cümle olan soruların sorulması ve soru sayısının daha fazla olmasıdır. Bu tür maddeler bilgi basamağını ölçmek için uygundur. Eğer yoklayacağınız konular arasında önemli terimler, tarihler, sayılar, ibareler yoğun olarak yer alıyor ve bunların öğrenci tarafından bilinmesi önem taşıyorsa bu teknik kullanılır. Bir şema, grafik, harita vb. şekillerin parçalarının bilinip bilinmediği, eksikliklerin görülüp görülmediği de bu tip sorularla ölçülebilir. **"**Kısa cevaplı maddeler iki türlüdür. Birisi, soru cümlesi, diğeri eksik cümle tipindedir" (Milli Eğitim Bakanlığı, 2004 b, s. 107).

##### 2.6.1.2.1. Üstünlükleri

Kısa cevaplı yazılı sınavların üstünlükleri şunlardır;

- Soruları cevaplamak daha az zaman alır. Bu sebeple daha çok soru sorulabilir ve bu vesileyle daha çok konuyu kapsayan soru sorulabilir.
- Puanlama uzun cevaplı sınavlara göre daha objektif yapılabilir ve nispeten kolay puanlanır.
- Üst düzey davranışların ölçülmesi mümkündür.
- Her eğitim seviyesine uygundur.
- Soruları hazırlamak nispeten kolaydır.

- Kısa cevaplı sorularda cevabın kısa olması, yazılı ifade gücünün puanı etkilemesini büyük ölçüde etkiler.

#### 2.6.1.2.2. Aksaklıkları

Kısa cevaplı yazılı sınavların aksaklıkları ise şunlardır;

- Cevaplayıcı istediği cevabı verme bağımsızlığına sahiptir. Bu nedenle cevaplarda şişirme ve başka yönlere çekme görülebilir.
- Çok büyük kitlelere uygulanamaz.

### 2.6.1.3. Açık Uçlu Sorular

Bu soru tipinde öğrenci serbest bırakılmaktadır. Cevabın içeriği, niteliği ve uzunluğunu öğrenci belirler. "Yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme, problem çözme, karar verme, analiz, sentez ve değerlendirme becerilerinin ölçülmesinde kullanılabilirler" (www.meb.gov.tr). Bu soruların değerlendirilmesinde her soru için ölçütler belirlenerek dereceleme ölçekleri kullanmak uygundur. Genellikle öğretilenin bir kısmı sorulabilir. Not vermek zaman alır. Öğrencilerin gidiş yollarındaki farklılıklar gözden kaçarsa güvenirlik azalır.

Üç yazılı sınav tipinin de üstün olduğu yanların yanında aksaklıkları da vardır. "Üç tip yazılı sınav da en iyi; "ne, kim, ne zaman, hangi veya nerede"nin cevaplandırılması, listeleme, taslak yapma (betimleme), benzerlik ve zıtlık, karşılaştırma, açıklama, tartışma, geliştirme, özetleme ve değerlendirme niteliklerini ölçmede yararlıdır. Eğitimde kullanılan ölçme araçlarından biri diğerine göre en iyi değildir. Önemli olan, ihtiyacı karşılayacak nitelikteki araçların, ihtiyaç duyulduğu yer ve zamanda kullanılmış olmasıdır" (Yılmaz, 1998, s. 73). Ölçme ve değerlendirmenin niteliğini arttırmak, hangi aracın hangi durumlarda kullanılmasının iyi olduğunu bilmekle sağlanabilir. Her ölçme aracı bazı durumlarda çok iyi sonuçlar verirken bazı durumlarda doğru ölçümler yapamayabilir. Yazılı sınavların da kullanılabileceği durumlar Yılmaz'a (1998, s. 74) göre şöyledir;

- Kısa cevaplı çok sorulu sınavlar ile seçmeli ya da sınıflandırmalı testler ile ölçülemeyecek özelliklerin yoklamasının gerektiği durumlarda yazılı sınavlar kullanılır.
- Bir sınavın hazırlanması için zaman kısıtlı ancak puanlamaya ayırılabilecek zaman oldukça fazla ise yazılı yoklamalar kullanılabilir.
- Dilbilgisi kurallarını yazılı metinlerde uygulayabilme gücünü ve noktalama işaretlerini kullanabilme yeterliliğinin ölçüleceği durumlarda yazılı sınavlar kullanılabilir.
- Öğrencilerin, bilgileri bütünleştirmesinin (örgütlemesi) gerektiği cevaplama şekillerinde kullanılabilir.
- Sınava girecek öğrenci sayısının az olduğu durumlarda da yazılı yoklamalar kullanılabilir.
- Objektif test maddesi geliştirme konusunda yeterli bilgi ve deneyime sahip olunmadığı durumlarda yazılı yoklamalara başvurulmalıdır.

### 2.6.2. Doğru Yanlış Testleri

Öğrencilerin belli konulardaki yanlış veya doğruları ayırt edebilme gücünü ölçmek amacıyla, bir kısmı doğru, bir kısmı yanlış önermelerden oluşan objektif testlerdir. Objektif denmesinin sebebi farklı kişiler tarafından puanlama yapılsa da sonucun değişmemesidir. Prensiplerin ve genellemelerin iyi anlaşılıp anlaşılmadığının yoklanacağı durumlarda ve yalnız iki ihtimalin olduğu durumlarda kullanılır.

#### 2.6.2.1. Üstünlükleri

Doğru yanlış testlerinin üstünlükleri şunlardır;

- Cevaplanması çok basittir. Bu nedenle kısa açıklamalar yapmak yeterlidir.
- Herkese kolayca uygulanabilir.
- Sınav süresi kısa olduğundan çok soru sorulabilir.
- Puanlama basit ve objektiftir.

#### 2.6.2.2. Aksaklıkları

Doğru yanlış testlerinin aksaklıklar ise şöyledir;

- Rastgele doğruyu bulma ihtimali yüksektir.
- Soruları yazmak kolay değildir.
- Daha çok bilginin hatırlanmasını ölçer.

- Öğrencinin yanlış öğrendiği ya da öğrenemediği yerleri ortaya çıkarmaya elverişli değildir.
- Yanlış ifadelerin varlığı yanlış öğrenmeleri pekiştirebilir.

### 2.6.3. Eşleştirmeli Maddeler

İki grup halinde verilen ve birbiriyle ilgili olan bilgilerin belli bir açıklamaya göre eşleştirilmesini gerektirir. Aynı sütundaki maddeler benzeşik olmalıdır. Farklı olursa tahmin yoluyla doğru sonuca ulaşmak mümkün olabilir. Maddeler eşit sayıda olmamalıdır. Eşit olursa öğrenci bildiklerini işaretledikten sonra gerisini tahmin edebilir. Puanlamada kolaylık vardır. "Kim?, ne?, nerede?" gibi soruların cevabını oluşturan olgusal bilgilerin ölçülmesinde daha kullanışlıdır. Genellikle bilginin hatırlanması seviyesini ölçmekle sınırlıdır.

### 2.6.4. Çoktan Seçmeli Testler

"Bu testlerde öğrenciye, her soru ile birlikte bu sorunun cevabı ve onun cevabı sanılabilecek olan ifadeler verilir ve öğrenciden bunlardan hangisinin doğru cevap olduğunu işaretlemesi istenir" (Özçelik, 1998, s. 37). "Bir madde, kök ve seçeneklerden oluşur. Kök, kazanımın ifade edildiği veya sorunun sorulduğu kısımdır. Seçenekler de öğrencinin önüne konulan muhtemel cevaplardır. Bu maddeleri, öğrencilerin yaratıcılığını ve yazma becerilerini ölçmek amacıyla kullanamayız. Daha çok bilgi, zihinsel beceriler ve yeteneklerin ölçülmesinde kullanılırlar. Fiziksel beceriler ve yeteneklerin ölçülmesinde kullanılmazlar" (Milli Eğitim Bakanlığı, 2004 b, s. 107).

#### 2.6.4.1. Çoktan Seçmeli Madde Çeşitleri

Çoktan seçmeli maddeler üç şekilde çeşitlendirilir;

1) Madde köklerinin yapısına göre
   a. Kök ifadesi soru cümlesi olan maddeler
   b. Kökü olumsuz cümle olan maddeler
   c. Kökü eksik cümle olan maddeler

2) Doğru cevapların sayı ve yapısına göre

a. Doğru cevabı kesin olan maddeler
b. Bir seçeneğin en doğru olduğu maddeler
c. Bileşik cevaplı maddeler

3) Maddelerin gruplanışına göre

a. Ortak köklü maddeler
b. Ortak seçenekli maddeler

#### 2.6.4.2. Üstünlükleri

Çoktan seçmeli maddelerin üstünlükleri şunlardır;

- Çok soru sorularak öğretilenlerin tümü yoklanabilir.
- Puanlama objektiftir ve bilgisayarda yapılabilir.
- Soruları öğrencilerin anlaması daha kolaydır.
- Her türlü bilişsel yeterliliğin ölçülmesine olanak sağlar.

#### 2.6.4.3. Aksaklıkları

Çoktan seçmeli maddelerin aksaklıkları ise şöyledir;

- Öğrencinin okuduğunu anlama gücü puanı etkiler.
- Soru hazırlamada iyi bir hazırlık ve yeterlilik gerektirir.
- Tahminle cevaplandırılabilir.

#### 2.6.4.4. Kullanılacağı Durumlar

Çoktan seçmeli maddelerin üstünlüklerinden biri olan geniş öğrenme alanına sahip konular ve çok soru sorulması gereken durumlarda, içeriği iyi örnekleme özelliği taşıdığı için tercih edilebilir. Bilgi, kavrama, uygulama ve analiz düzeyindeki davranışlarla değerlendirme düzeyindeki davranışların bazılarının ölçülmesi gerektiği zaman bu tür testlerden yararlanılabilir. Bunun yanında değerlendirme ve özellikle sentez düzeyindeki davranışları ölçmede yetersizdir. Yapılan sınavın sonuçlarına dayalı olarak öğrenci hakkında çok önemli kararlar verilecekse ve bu

yüzden sınavın yüksek bir puanlama güvenirliğine sahip olması isteniyorsa, çoktan seçmeli testi tercih etmek doğru bir seçim olacaktır (Yılmaz, 1998, s. 93).

#### 2.6.4.5. Sınavların Planlanması

Sınavların planlanma aşamaları şöyledir;

1. Ölçme aracını tespit etme

Bir sınavın amacı, seçme, yerleştirme, öğrenme düzeyini belirleme, geçme-kalma kararını verme vb. olabilir.

2. Soru sayısını kararlaştırma

Soru sayısını kararlaştırırken, sınav süresi, kullanılabilecek soru tipi, soruların güçlük derecesi, öğrencilerin seviyesi, sınav sonuçlarına göre verilecek kararın önemi gibi faktörler dikkate alınmalıdır.

3. Soru tipini belirleme

Seçilecek soru tipi, ölçülecek hedef davranış/kazanımlara ve konuların içeriğine göre belirlenmelidir. Ölçülecek becerilere göre sorulabilecek soru çeşitleri bir tablo halinde Saban (2000, s. 228) tarafından aşağıdaki şekilde verilmiştir;

**Tablo 2.2.** Bloom'un Sınıflamasındaki Düşünme Düzeyleri ve Şekilleri

| **Düşünme Düzeyleri** | **Düşünme şekilleri ve Becerileri** | **Düşünmeyi Uyaran Sorular** |
|---|---|---|
| **Bilgi** | Tanımlama, Hatırlama, Betimleme, Listeleme, Tanıma | Ne?, Ne zaman?, Nerede?, Kim?, Kim tarafından?, Betimle, Tanımla, Yaz, Listele, Söyle, İşaretle |
| **Kavrama** | Yeniden Tanımlama, Yeniden düzenleme, İlişki kurma, Açıklama | Yeniden düzenle, Yeniden tanımla, Açıkla, Kendi cümlelerinle ifade et, Karşılaştır |
| **Uygulama** | Pratik etme, Üretme, Çalıştırma, Çözme, Gösterme, Kullanma, Hesaplama, İnşa etme, Geliştirme | Çöz, Hesapla, Tahmin et, Sonuçlandır, Üret, Geliştir, Nasıl olduğunu göster, Kullan |
| **Analiz** | Neden- sonuç ilişkisini kurma, Öğelere ayırma, Varsayımları analiz etme, Tümdengelimci düşünme, Ayırdetme, Karşılaştırma, Sınıflandırma | Ayırdet, Sınıflandır, Karşılaştır, İlişkilendir, Tasnifle, Kategorilere ayır |
| **Sentez** | Öneride bulunma, Genelleme yapma, Ürün ortaya koyma, Tümevarımcı düşünme, Birleştirme, Geliştirme, Bulma | Öner, Birleştir, Geliştir, Formüle et, Sonuç çıkar, Bul, Üret |
| **Değerlendirme** | Yargıda bulunma, Eleştirme, Ölçüp- biçme, Alternatifler arasından seçme, Tahmin etme, Savunma, Tercih etme, Kanıtlama | En uygun olanı seç, Karar ver, Eleştir, Kanıtla, Yargıla, Ölç, Tahmin et, Savun |

4. Belirtke tablosu hazırlama

Belirtke tablosunun hazırlanmasıyla konular belirleneceğinden her konuyu ölçecek soruya yer verebiliriz ve dersin amaçlarından uzaklaşmamış oluruz.

5. Soruların güçlük derecesine karar verme

Sınavın güçlük derecesi şüphesiz sınavın amacına göre değişir. Örneğin 100 insandan en başarılı on tanesini seçmeyi amaçlayan bir sınavın doğal olarak zor olması gerekir. Başarıyı ölçmeyi ve öğrenme eksikliklerini tespit etmeyi amaçlayan bir sınavın ortalama güçlük derecesinin orta düzeyde, 0.50 civarında olması beklenir.

Ancak bu yeterli değildir. Sınavın ayırt edicilik özelliği taşıması, bileni bilmeyenden hiç bilmeyeni az bilenden ayırabilmesi için, çok kolaydan çok zora kadar, bütün güçlük derecelerinde soruların bulunması gerekir. Bu konuda genel olarak kabul edilen dağılım oranları şöyledir; soruların % 10'u çok kolay, % 20'si kolay, % 40'ı vasat, % 20'si zor ve % 10'u çok zor (Yılmaz, 1998, s. 52).

Bir soruya doğru cevap verenleri, soruyu cevaplamaya uğraşanların sayısına bölersek, o sorunun zorluk derecesini bulmuş oluruz. Bu sayı 0 ile 1 arasında çıkacaktır ve elde ettiğimiz sayı 0'a yaklaştığı oranda sorunun zor, 1'e yaklaştığı oranda kolay olduğu anlamını taşır. Bütün soruların güçlük derecelerinin ortalaması ise sınavın ortalama güçlük derecesini verecektir. Bir soruyu 20 öğrencinin doğru cevapladığını, bu soruyu 100 öğrencinin çözmeye çalıştığını varsayalım. Bu sorunun zorluk derecesi 20/100=0.2 olacaktır (Yılmaz, 1998, s. 52).

6. Puanlamaya ait işlemleri kararlaştırma

Puanlama, kullanılan soru tipine ya da sınav yöntemine göre değişir.

### 2.6.5. Sözlü Sınavlar

Soruların genellikle sözlü sorulduğu ve cevapların da sözlü verildiği sınavlardır.

#### 2.6.5.1. Üstünlükleri

Sözlü sınavların üstünlükleri şunlardır;

- Yazılı anlatım güçlüğü olan okul öncesi ve ilköğretimin ilk yıllarında kullanışlıdır.
- Öğrencilerin sözlü ifade yeteneği telaffuzu gibi becerileri bu yolla ölçülebilir.
- Kopyayı önlemek ve bireyi sosyalleştirmeye katkısı olabilir.

#### 2.6.5.2. Aksaklıkları

Sözlü sınavların aksaklıkları ise şöyledir;

- Sözlü ifade yeteneği, konuşmanın etkililiği, ses tonu vb. puanı etkiler.
- Fazla zaman alır.

- Soru sözlü olduğundan cevaplayıcı tekrar gözden geçiremez ve tam isteneni anlayamayabilir. Düşünmek için yeterli zamanı olmaz.
- Her öğrenciye farklı soru sorulur, karşılaştırma yapılamaz.
- Soru sayısı azdır ve soru hazırlamak zordur.
- Korku, sıkılma, heyecan puanı etkiler.
- Puanlama zor ve subjektiftir.
- Öğretmenin cevapları tekrar gözden geçirme olanağı olmadığı için değerlendirme objektifliği ve güvenirliği düşüktür.

### 2.6.5.3. Dikkat Edilecek Hususlar

Sözlü sınavları hazırlamada izlenecek sıra şöyle olmalıdır; ölçülecek davranış/kazanımların yazılması, bu davranış/kazanımları ölçecek soruların oluşturulması, cevaplama sürelerinin ve puanlarının belirlenmesi, sözlü sınav çizelgesi hazırlanması ve sınavın uygulanıp bu çizelgenin doldurulması (Demirel, 1999, s. 206). Öğretmenlerin bu sıralamaya uymadığının, ön hazırlıklarını yeteri kadar iyi yapmadığının örneği olarak yapılan araştırmalar, (Rowe, 1973 a, Rowe, 1974 b, 1978) öğretmenlerin öğrenci cevaplarını bekleme sürelerinin yaklaşık bir veya iki saniye olduğunu göstermektedir (Moore, 2000, s. 175). Oysa sözlü sınavlarda öğrencilerin cevaplar için uzun uzun düşünmeye ihtiyacı vardır. Sözlü sınav değerlendirme için Demirel'in (1999, 2004) hazırladığı örnek bir çizelge aşağıda verilmiştir.

**Tablo 2.3.** Sözlü Sınav Değerlendirme

| **ÖLÇÜTLER** | **PUANLAR** | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | **A** | **B** | **C** | **D** | **E** |
| 1. Soruyu Anlama | | | | | |
| 2. Soruya Uygun Cevap Verme | | | | | |
| 3. Mantıksal Hatalar Yapmadan Konuşma | | | | | |
| 4. Kavramları Doğru ve Yerinde Kullanma | | | | | |
| 5. İletişim Becerisini Doğru Kullanma | | | | | |
| 6. Telaffuz | | | | | |
| **TOPLAM** | | | | | |

### 2.6.6. Performans Testleri/Ödevleri

Performans testleri/ödevleri, 2004 programında bir öğretim yılı boyunca en az iki kez yapılması zorunlu ölçme ve değerlendirme yöntem ve tekniklerinden biridir. Öğrencilerin öğrenme türleri, bireysel farklılıkları dikkate alınarak performanslarını göstermelerine fırsat veren durum ve ödevlerdir. Bu ödevler geçerliliği ve güvenirliği sağlanmış ölçüm araçlarıyla (Rubrikler) değerlendirilir. Objektif testlerde iyi yapılandırılmış, belirlenmiş kurallarla sonuca ulaşmak önemli kabul edilirken, performans testlerinde çok daha az yapılandırılmış araştırmaya yönelik, problem çözme becerilerini geliştirici davranışlar önemli kabul edilmektedir (Çepni, 2007, s. 195, www.ttkb.meb.gov.tr). Bu testlerle ya bir davranış yapılırken (süreç) gözlenir veya belli işlem ya da işlemler sonucunda ortaya çıkarılan ürünün niteliklerine bakılır.

"Ölçme değerlendirme yönünden bir iş veya performansı süreç ve sonuç olarak ayırmaya şu bakımdan gerek vardır. İyi bir sonuç bazen rastlantı ile veya gelişigüzel yollardan sağlanabileceği gibi, sürecin kapsamına giren işlerin tam ve kusursuz izlenmesi de her zaman istenilen sonucu vermeyebilir. Bu nedenle, öğrencinin performans gelişimini hem süreç olarak hem de sonuç olarak değerlendirmek gerekir" (Yıldırım, 1999, s. 30). Örneğin bir öğrenci matematik probleminin çözümünde yanlış bir yol izlediği halde doğru sayısal sonuca ulaşabileceği gibi iyi hazırlanmış, malzemelerin doğru olduğu bir deneyde çevresel etkenler yüzünden gözlenilmek istenilen sonuca ulaşılamayabilir.

Performans ölçümü amaçları ikiye ayrılır;

1) Teşhis etmeye yönelik amaçlar: "Bir problemin nasıl çözüleceği hakkında öğrenciler ne biliyorlar? Değişiklikleri nasıl kontrol edeceklerini biliyorlar mı? Araç gereçleri nasıl kullanacaklarını biliyorlar mı? Sonuçları nasıl değerlendireceklerini biliyorlar mı? gibi sorulara yanıt bulunması, konuya nasıl başlanacağının, nasıl işleneceğinin ve hangi kavramların üzerinde daha fazla durulması gerektiğinin belirlenmesine yardımcı olur" (Bekiroğlu, 2004, s. 87).

2) Öğretimsel Amaçlar: "İyi hazırlanmış bir performans ölçümü aynı zamanda bir öğrenme aktivitesi de olabilir. Bilginin ve becerinin uygulanmasına yönelik, öğrencilerin de ilgisini çeken bir göreve göre tasarlanmış performans ölçümü hem öğretim hem de ölçüm için kullanılabilir. Performans ölçümleri, öğrencinin bilimsel süreç becerilerini ve problem çözme yaklaşımlarını gözlemlemek için çok uygundur" (Bekiroğlu, 2004, s. 87).

Performans değerlendirme öğrenciden problem çözme yeteneğini göstermesini ister. Zamana bağlı değildir ve ürünle sonuçlanır. Sınavlarda olduğu gibi sınırlandırma olmadığından öğrenciler ürünlerini geliştirme ve değiştirme şansına sahiptirler. Performans değerlendirme öğrencinin yeni bilgiyi yapılandırmasını gerektirir. Her öğrenci kendine göre yapılandıracağından tek doğru cevabı yoktur. Bu nedenle iyi bir ölçütle değerlendirilmelidir. En iyi değerlendirme yöntemi rubriktir. Rubrikler öğrencilere de dağıtılır. Böylece öğrenci nasıl değerlendirileceğini, kendisinden bekleneni daha iyi görerek çalışmalarını yönlendirir. Rubrik, öğrencinin başarısı için bir yol haritasına dönüşür (Milli Eğitim Bakanlığı, 2004 b, s. 111). Performans testleri, tanıma testi, benzetilmiş koşullar testi, iş örneklemi testi olmak üzere üç çeşittir.

#### 2.6.6.1. Performans Ölçümünde Dikkat Edilmesi Gereken Noktalar

Performans ölçümünde dikkat edilecek hususlar şunlardır;

1) İşin yapılmasında izlenen yol
- Seçilen yolun amaca ve duruma uygunluğu
- Bu yolun bütün ayrıntılarıyla izlenip izlenmediği
- Malzemenin seçimindeki isabet
- Alet ve takımların doğru olarak, yerli yerinde kullanılması
- İşin yapılmasında, belirlenmiş işlemler sırasına ve güvenlik tedbirlerine uyma
- İşin ve işin yapıldığı yerin temizliği

2) İşin yapılma hızı
- Öğrencinin işi bitirme zamanın önceden belirlenen standartlara uyup uymaması

3) Bitirilmiş işin (ürünün) kalitesi

- Öğrencinin yapıp bitirdiği işin önceden tespit edilen ölçü ve doğruluk standardına uygun olup olmadığı

#### 2.6.6.2. Üstünlükleri

Performans testleri/ödevlerinin üstünlükleri şunlardır;

- Performans testleri öğrencilerin bazı becerileri yapma kabiliyeti hakkında, uygulanan diğer araçlardan daha objektif, güvenilir ve geçerli ölçüler sağlar.
- Becerinin çeşitleri bakımından, öğrencinin ne derecede ihtisas sahibi olduğunun dikkatli bir ölçü ve analizini sağlar.
- Öğrencilerin kullandığı yaratıcı çözümlerin belirlenmesini sağlar.

#### 2.6.6.3. Aksaklıkları

Performans testleri/ödevlerinin aksaklıkları ise şöyledir;

- Fazla zaman alır.
- Disiplin sorunları çıkabilir.
- Testi hazırlaması güçtür.
- Puanlandırmak zaman alır.
- Puanlama sırasında subjektif olunması, ön yargı, beklentiler ve birbirleriyle uyumsuz standartlar ölçüm hatalarına sebep olur.

Performans değerlendirme hakkında verilen bilgiler ışığında performans değerlendirme ile kağıt kalem testlerinin karşılaştırılmasına yönelik Ulutaş'ın (2006, s. 24) hazırlamış olduğu tablo aşağıdaki gibidir.

**Tablo 2.4.** Performans Değerlendirme ve Kağıt- Kalem Testlerinin Karşılaştırılması

| PERFORMANS DEĞERLENDİRME | KAĞIT- KALEM TESTLERİ |
|---|---|
| Öğrencinin bilgisini gözlemlenebilir bir davranışa ya da ürüne dönüştürebilme yeteneği ile ilgilidir. | Öğrencinin bilgiyi edinebilmesiyle ilgilidir. |
| Hazırlanması ve uygulaması zaman alıcıdır; ama puanlama anahtarı ile birlikte aynı öğrencilere ve yeni öğrencilere tekrar uygulanabilir. | Yapımı zaman alır; ama birçok öğrenciye aynı zamanda uygulanabilir. Bir grup öğrenciye sadece bir kez uygulanabilir. |
| Öğrenci performansını teşhis ve iyileştirmeye yardımcı olur, çizelgeleri öğrenci gelişimini izlemeye izin verir. | Yazılı soruların ve açık uçlu matematik problemleri dışında, performansı nasıl geliştirebileceği konusunda çok az yeterlidir. |
| Yöntem ve performans eğitimine odaklanır. | İçerik bilgisinin eğitimine odaklanır. |

Tablo 2.4.'e göre kağıt kalem testleri bilgiyi ölçerken, performans değerlendirme bilginin davranış ya da ürüne dönüşmesini ölçmektedir. Kağıt kalem testleri öğrencinin o anki durumunu belirlerken, performans değerlendirme öğrenciyi sürekli değerlendirme ve gelişimini izleyebilme açısından kolaylıklar sağlar. İki değerlendirme yöntemi de zaman alıcı olmakla birlikte kağıt kalem testleri geniş bir öğrenci grubuna uygulanabilir; ancak sadece bir kez uygulanabilir. Performans değerlendirmeler ise aynı ya da farklı öğrenci gruplarına tekrar uygulanabilmektedir.

### 2.6.7. Araştırma / Çalışma Kağıtları

Eğitimin her kademesinde kullanılır. Bu performans değerlendirme maddesi olarak oldukça uygundur. Öğrencilerin araştırma yapıp bunu kağıda doğru bir şekilde aktarmasını içerir.

### 2.6.8. Kontrol Listeleri

Gözlenecek davranışın/kazanımın varlığını ve yokluğunu evet veya hayır biçiminde belirlemeyi sağlayan araçlardır. Hem ölçme hem de öğretim amacıyla kullanılabilir. Yapılacak bir işin aşamalarını belirten kontrol listeleri öğretim amacıyla kullanılmaktadır. (Ek 8)

### 2.6.9. Dereceleme Ölçekleri (Rubrik)

Pate, Homestead ve McGinnis'in (1993, Aktaran: Deniz, 2002) belirttiklerine göre rubrik kabul edilebilir ya da edilemez performansının sınırlarının öğrenciler ve öğretmenler için açıkça belirlenen kriter grubu ölçeğidir. Performansın mükemmellik

derecesi, bir işin hiç yapılamadı ve en mükemmel biçimde yapıldığı noktaları birleştiren çizginin herhangi bir yerinde olur. Bu nedenle performansın mükemmellik derecelerini belirtmek için dereceleme ölçekleri kullanılır. Derecelendirme ölçekleri, performansı tanımlayan kriterleri içeren puanlama rehberidir. Herhangi bir çalışmanın puanlanması için geliştirilmiş ölçütleri içeren bir araçtır. (Ek 6) En faydalı dereceleme ölçekleri, kendi yaptıklarınızdır. Çünkü öğrencilerden ne beklenildiğini, öğrencilerinin özelliklerini, konunun derinliğini, özelliklerini öğretmen bilmektedir. Hazır olan ölçeklerin her konu için uygun ve yeterli madde içermesi mümkün değildir. Bu nedenle her konu için yeni bir dereceleme ölçeği hazırlanmalı ve bunu öğretmen hazırlamalıdır. Ölçekteki kategori sayısı, gerçekte olmayan bir farkı varmış gibi gösterecek kadar gereğinden çok, gerçekte olan bir farkı yokmuş gibi düşünmeye götürecek nitelikte gereğinden az olmamalıdır (Milli Eğitim Bakanlığı, 2004 b, s. 111).

#### 2.6.9.1. Amaçlarına Göre Dereceli Puanlama Anahtarı

Amaçlarına göre dereceli puanlama anahtarı iki çeşittir;

##### 2.6.9.1.1. Bütüncül Dereceli Puanlama Anahtarı

Öğretmenin, genel süreci veya ürünü bir bütün olarak, parçalarını dikkate almadan puanlamasıdır. Öğrenme ürünleri toplam puan olarak değerlendirilmek istendiğinde kullanılır. Sonucu değerlendirebilmek için daha uygundur (Ulutaş, 2006, s. 26).

##### 2.6.9.1.2. Analitik Dereceli Puanlama Anahtarı

Performans veya ürünün parçalarının ayrı ayrı puanlanmasını sonra da bu puanları toplayarak toplam puanın hesaplanmasını gerektirir. Bu ölçekler, çalışmanın ya da ürünün farklı boyutlarına farklı notlar vermek amacıyla oluşturulur (Ulutaş, 2006, s. 26).

### 2.6.9.2. Kullanılma Nedenleri

Dereceli puanlama anahtarının kullanılma nedenleri şunlardır;

1. "Öğretmen ve öğrenci için açık bir kalite tanımı verir.
2. Öğrenciler dereceleme ölçeği kullandıkça ürettikleri ürünün sorumluluğunu daha fazla duyarlar.
3. Öğretmenlerin puanlama için harcadıkları zamanın azalmasına katkıda bulunur.
4. Öğretmenin öğrenci çalışmalarını değerlendirmelerini basitleştirir.
5. Öğrencilere bir ödevi tamamlarken kendi performanslarını değerlendirebilecekleri standartlar ve kriterler sağlar.
6. Ölçeklerle belirlenen ölçütlerin velilere bildirilmesi, çocuklarına yardımcı olacak velilere kolaylık sağlar" (Milli Eğitim Bakanlığı, 2004 b, s. 111).
7. " Öğrenci performansının gelişmesine katkı sağlar.
8. Öğretmenin beklentilerini ortaya koyar, öğrenciye de ne tür beklentilerle karşı karşıya olduğunu gösterir.
9. Kullanışlıdır. Öğrencilerin kendilerinin ve arkadaşlarının çalışmalarını değerlendirmede daha dikkatli ve doğru karar vermelerine yardım eder.
10. Öğrencinin sergilediği/gösterdiği performansındaki eksiklikler, düzeltilmesi gereken yanlar konusunda geribildirim elde etmeyi sağlar.
11. Öğrencilerin çalışmalarının üst düzey bilişsel beceri niteliğinde olup olmadığına karar vermemize yardımcı olur.
12. Öğretmenin, öğrencisinin çalışmasını değerlendirirken daha nesnel olmasını sağlar" (Goodrich, Aktaran: Ulutaş, 2006, s. 26).

### 2.6.9.3. Geliştirme Aşamaları

Dereceli puanlama anahtarlarını geliştirme aşamaları şunlardır (Milli Eğitim Bakanlığı, 2004 b, s. 112);

1. "Ölçeğin ne amaçla geliştirileceğini belirleyin
2. Nelerin değerlendirileceğini açıkça belirleyin
3. Yeterlik düzeylerine karar verin
4. Ödevin ölçmeye çalıştığı davranışlar, ürünler ya da becerilerin anahtarlarını oluşturun.

5. Davranış, ürün ya da her bir becerinin yeterlik düzeyi için kısa kriterler yazın. Burada önemli olan düzeyler arasında kriterleri iyi ayırt edebilmektir. Beceriler hangi düzeyde olursa, bir alt veya üst kritere ait olabilir.
6. Kullanılacak ölçeğin taslağının hazırlanması"

### 2.6.10. Projeler

Bir konu hakkında derinlemesine inceleme yapılması amacıyla verilen soru veya sorulara proje denir. Proje bireysel olabileceği gibi, birden çok öğrencinin birlikte yapacakları bir çalışma da olabilir. Öğrencilerin bir konuyu kendi başlarına inceleyip sonuçlarını rapor etmesi, bir problemi kendi başına çözmesi, bir araç geliştirmesi gibi üst düzey beceriler vardır. Bu becerilen geliştirilmesi ve yoklanması ders saatleri içinde çoğu zaman mümkün olmaz. Çünkü öğrencinin sınıf dışında çalışması ve okul dışındaki kaynaklardan yararlanması gerekir. Projeler bu tür çalışmalar için elverişlidir. Projeler ders dışına taşarsa öğrencinin kendisinin yapıp yapmadığının kontrolü güçleşir. Öğretmenin takdir hakkı fazladır (Milli Eğitim Bakanlığı, 2001, s. 78-79).

### 2.6.11. İlgi Ölçeği

Öğrencilerin ilgi alanlarını saptamak için yapılan test ve envanterlerdir. Bu saptamalar öğrencilerin meslek seçimi, okul seçimi gibi konularda öğrenci ve velilere yol gösterecek ve öğretmenin yönlendirmesini sağlayacaktır. Öğrencilerin ilgileri, Kuder ilgi alanları tercih envanteri, gazete haberleri testi, kendini değerlendirme envanteri gibi yöntemlerle tespit edilir.

### 2.6.12. Tutum Ölçeği

Tutum; bireyi belli insanlar, nesneler ve durumlar karşısında belli davranışlar göstermeye iten öğrenilmiş eğilimler olarak ele alınabilir (Ün, 1987, s. 173). Kompozisyon yazdırmak, gözlem, anket gibi yollarla tutum ölçülebilir. Tutumların ölçülmesinde en çok kullanılan yöntem Likert ölçeğidir. Likert tipi ölçeklerde, ölçülmek istenen tutumla ilgili çok sayıda olumsuz ve olumlu ifade yazılır. Bu ifadeler için, "tamamen katılıyorum", "katılıyorum", "kararsızım" "katılmıyorum" ve "kesinlikle katılmıyorum" biçiminde tepkide bulunulur. Böylece her cevaplayıcı,

ölçekteki her ifadenin kapsadığı tutum objesine katılma/katılmama derecesini bildirmiş olur. (Ek 10)

### 2.6.13. Gözlem

Gözlem, bir olayı, nesneyi ya da kişiyi inceleme ve izlemedir. Çıktılarının görülebildiği bazı alanlarda bu yöntem oldukça önemlidir. Uygulamada hız ve zaman önemlidir özellikle fen dersleri için uygundur. Gözlemler, öğrenciler hakkında doğru ve çabuk bilgiler sağlar. Öğretmen öğrencilerin; soru ve önerilerine verilen cevapları, tarihsel olaylar, kişiler, hareketlerle ilgili sınıf içi tartışmalarında katılımlarını, grup çalışmalarında ve tartışmalarında katılımlarını, öğretmenin, öğrenmeyle ilgili yaptığı görevler ve materyallere öğrencinin gösterdiği tepkiyi, tarihsel kanıtları kullanma yollarını gözlemler. (Ek 11)

Binbaşıoğlu'nun eğitim bilimlerinin tarihini anlattığı kitabındaki bir anısına göre, öğretmeninin sınıfta oluşturduğu bir gözlem defterine öğrenciler gözlemlerinde açıklayamadıkları olayları yazarlar, öğretmen de hafta sonu defteri eve götürüp cevaplarını yazar. Bir sonraki hafta öğrenciler bütün defteri okuyup her sorunun cevabını öğrenirler (Kutlu, 2003). Bu anıda da görüldüğü gibi gözlem fazla masraf ve materyal gerektirmeyen bir yöntemdir.

### 2.6.14. Günlük Kayıt Çizelgeleri/Anektodlar ( Olay Kaydı)

Günlük kayıtlar sınıfta günlük olarak yapılan işlerle ilgili bilgilerin ortaya konulması için tutulur. Devam, ödev, sınıf görevleri, üretilen iş örnekleri ve davranış gibi bilgileri içerir. Bu kayıtlar öğrenci davranışlarını derecelendirmeye, velilere, öğrenciye, okul idaresine öğrenci hakkında bilgi vermeye yardımcı olur (Tekindal, 2002, s. 117).

Anektodlar da aynı şekilde kullanılır. Öğrencilerin problemleri için bilgi toplama yöntemlerinden biridir. Öğrencilerin davranışlarıyla ilgili kısaca yazılmış raporların kaydedilmeleriyle oluşturulurlar. Karar vermede diğer yöntemlerle birlikte kullanılırlar. Üst düzey beceriler ve duyuşsal alanla ilgili davranışların değerlendirilmesinde kullanılabilirler (www.meb.gov.tr).

Anektod kayıtlarının etkili olabilmesi için aşağıdaki kurallara dikkat edilmelidir (Bekiroğlu, 2004, s. 81):

1. Bir anektod kayıt, gözlenen davranışları objektif olarak rapor etmelidir.
2. Eğer yapılan davranışın yorumu ve öneriler de anektod kaydına yazılıyorsa, bunlar öğrencinin performansı için kullanılan kayıtlardan ayrı tutulmalıdır.
3. Davranış olmadan hemen önceki ortam ve davranış sergilenirkenki olan olaylar da kayıtta yer almalıdır.
4. Anektod bir kayıt diğer kayıtlardan ayrı okunabileceğinden yapılan gözlemin tipik bir davranış olup olmadığı belirtilmeli ve davranışla ilgili eğilimler kayıtta yer almalıdır.
5. Her bir anektod kayıt bir öğrenci için ve bir olaya göre tutulmalıdır.

Doğal koşullarda ortaya çıkan gerçek davranışı yansıttığı için olay kaydı, öğretmen ve danışmanlara, diğer yöntemlerle elde ettikleri bilgileri anlamlı bir bütün halinde birleştirme olanağı verir. Olay kayıtları, objektif araçlarla ölçme sonucunda elde edilen sayısal değerleri anlamlı hale getirmeye ve öğrenciyi daha etraflı anlamaya yardım eder. Bir olay kaydında; gözlenen öğrencinin adı, soyadı, numarası, sınıfı, şubesi, gözleyenin adı, soyadı, unvanı, olayın geçtiği yer ve zaman, olayın betimlenmesi, gözleyenin yorumu, gözleyenin önerileri bulunmalıdır (Kuzgun, 2002, s. 45).

Bir olay kaydında, yazılanlar yorumlardan ve önyargılardan uzak olmalıdır. Davranış betimlemesi, kısa, öz, önemli kısımları yansıtan bir rapor olmalıdır. Bunun için de, her olay kaydı tek bir olayı anlatmalıdır. Olay kaydında gözlenen öğrencinin hareketleri, sözleri, ses tonu, mimikleri, duyguları gözlenebilir davranışsal belirtileri, diğerlerinin ona karşı tepkileri belirtilmelidir. Bir olay kaydında yorumun, özellikle önerinin mutlaka bulunması gerekmez. Ancak, yorum ve öneri yazılacaksa bunlar gözlenen olayla ilişkili olmalıdır. Önerilecek çözüm yollarının, birey hakkındaki bilgileri aşacak şekilde genel ve zorlayıcı nitelikte olmamasına dikkat edilmelidir (Kuzgun, 2002, s. 45-46).

Olayın ayrıntılı bir şekilde yazılması çok zaman alıcıdır. Öğretmenler ya üşendiklerinden ya da gerçekten zaman bulamadıklarından, gözlem verilerini yazma işini erteleyebilirler. Olayın cereyan ettiği ve gözlendiği zamanla kaydedildiği zaman

arasındaki süre uzadıkça gözlemcinin hayal ürünleri gerçeğe daha çok karışır ve olay kaydı gerçeği yansıtmaktan uzaklaşabilir. Olay, diğer bilgiler gibi, öğrenci hakkında bir karar verirken kullanılacaksa ve işe yarayacaksa kaydedilmeli ve kayıtlar iyi saklanmalıdır (Kuzgun, 2002, s. 45-46).

### 2.6.15. Görüşmeler

"Görüşme, önceden belirlenmiş ve ciddi bir amaç için yapılan, soru sorma ve yanıtlama tarzına dayalı karşılıklı ve etkileşimli bir iletişim sürecidir" (Stewart ve Cash, 1985, Aktaran: Yıldırım, Şimşek, 2004, s. 105). Çok kullanılan bir yöntem değildir. Öğrencilerle yapılan görüşmeler, öğrencilerin çalışmaları hakkında ve konuları nasıl anladıkları konusunda anlama düzeylerinin daha iyi değerlendirilmesine yardım eder.

### 2.6.16. Tartışma

Eleştirel düşünme için en uygun maddedir. Öğrencinin, değerlendirme ya da yordama yapması gereken bir konuda sözlü ya da yazılı tartışması istenebilir. Açık uçlu maddelere çok benzerler. Çoğu zaman tek bir doğru cevabı olmayabilir. Puanlama bu maddeler için sorun olabilir.

Tartışma yöntemi, öğrencilerin eğitim öğretim etkinliklerine bizzat katılımı anlamına gelen aktif öğrenmenin sağlanabileceği yöntemlerden birisidir. Tartışmayı geliştiren, yönlendiren, sonuçlandıran sadece öğrencidir. Öğretmen gerektiğinde devreye giren bir rehberdir (Kovac, Aktaran: Yalçın, 2003, s. 16). "Tartışma aktiviteleri öğrencilere, kendi fikirlerini ortaya koyması, sözlü iletişim becerilerini geliştirmesi, sadece öğretmeni değil arkadaşlarını da dinleme becerisi kazanması, grubun üyesi olup ortak çalışmaya katılması, etkin hale gelmesi açısından yararlıdır" (Ayas, Aktaran: Yalçın, 2003, s. 16-17). Tartışma yöntemi grup tartışması ve sınıf tartışması olmak üzere iki şekilde uygulanabilmektedir.

### 2.6.17. Sergileme

Bu yöntem öğrencilerin yaratıcılıklarını ve sanatsal çalışmalarını sergileyebilecekleri kullanışlı bir yöntemdir. Aynı zamanda üst düzey zihinsel becerilerin

değerlendirilmesinde çok kullanışlıdır. Kontrol listeleri ya da derecelendirme ölçekleri kullanılarak bu tür çalışmalar değerlendirilebilir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2004 b, s. 106).

Yapılandırmacılığa göre sergilenebilecek bir ürün 6 aşamada oluşur (Gagnon, Collay, Tarihsiz);

1. Görev: Öğretmen Öğrenciler için açıklamaları düzenler, bir başlık ve tanım verir, öğrenci anlamını kendi oluşturur.
2. Gruplamalar: İki türlü olur; a) Öğrencileri gruplama b) Malzemeleri gruplama
3. Köprü: Öğrencilerin hangi bilgiler arasında köprü kurabilecekleri öğretmenle birlikte tasarlanır.
4. Sorular: Öğretmen öğrencilere rehberlik etmek için tasarımın her aşamasında hangi soruları soracağını tasarlar, öğrencilerin düşüncelerini açıklamaları için cesaretlendirecek sorular bulur ve sorar.
5. Sergilenen eşya: Bir grafik, harita, model, resim, video, fotoğraf, ses bandı gibi materyaller sergilenebilir.
6. Fikir: Öğrencilerin sergiledikleri eşya ile ilgili hayal ettikleri, duyguları, neyi öğrenmek istedikleri, neyi öğrendikleri anlattırılır.

### 2.6.18. Gösteriler

Öğrencilerin fiziksel beceri ya da yeteneklerini göstermelerini gerektiren maddelerdir. Değerlendirmeleri kontrol listeleri ya da derecelendirme ölçekleriyle yapılabilir. Bu tip performans testlerinde, öğrencilerden önceden öğrenmiş oldukları bilgilerle ya da yeteneklerle bir şekilde emsalsiz bir soruyu çözmeleri veya bir görevi yerine getirmeleri istenir. Örneğin, bir sorunun cevabını bulabilmek için kendi tasarladığı bir deneyi arkadaşlarına sergilemek, bir şiiri ezbere okumak, bir dans çeşidini öğrenip uygulamak, tiyatral bir gösteri sunmak, drama yapmak veya bir müzik parçası çalmak yapılabilecek gösterilerdir (İlci, 2002).

### 2.6.19. Akran/Öz Değerlendirme

Belli bir konuda bireyin kendi kendisini değerlendirmesine öz değerlendirme (Ek 5), bir arkadaşını değerlendirmesine akran değerlendirme denir. Öz değerlendirme ve akran değerlendirme, bireyin kendi yeteneklerini kendilerinin keşfetmelerine yardımcı bir yaklaşımdır. Bunlar, öğrencilerin okulda yaptıkları çalışmaları, nasıl

düşündüğü ve nasıl yaptığını değerlendirmelerini gerektirir. Öğrencilerin kendi güçlü ve zayıf yönlerini tanımalarına yardım eder. Performansının düzeyi hakkında karar vermek için kişisel ya da kişiler arası kriter koymada öğrencilere fırsatlar sunar. Öğrencinin motivasyonunun yükselmesine yol açar. Öğrencilerin değişik durumlarda davranışlarını kontrol altına almalarını sağlar. Bu tür değerlendirmelerin olumlu ve olumsuz yönleri vardır. Genellikle performans değerlendirirken yanlılığın varlığı göz ardı edilmemelidir. Başlangıçta öğrencilerin deneyimsizliği nedeniyle yanılgılara neden olabilir. Yine de öğrenciler deneyim kazandıkça aldıkları kararlar daha doğru olacaktır (www.ttkb.meb.gov.tr). Akran değerlendirme ve öz değerlendirme yapılma nedenleri ise şöyledir (Saygı, 2002);

- "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".

### 2.6.20. Öğrenci Ürün Dosyası (Portfolyo)

Öğrenci ürün dosyası, öğrencilerin bir ya da birkaç alandaki çalışmalarını, harcadığı çabayı, geçirdiği evreleri gösteren başarılarının koleksiyonudur. (Ek 12) Öğrencinin gelişimini, velisinin ve öğretmenlerinin izleyebilmesine olanak sağlayan bir çalışmadır. Sınıf içi etkinliklerin bir araya getirilip, yansıtılmasıyla oluşan portfolyo, aynı zamanda hem öğretmen hem de öğrenci için bir değerlendirme yöntemidir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2004 b, s. 109).

1998 programında kullanılmakta olan ölçme ve değerlendirme yöntem ve tekniklerinde, yapılandırılmış durumlarla sonuç elde edilmeye çalışılmakta ve öğrenci değerlendirme sürecinin belirlenmesine katılamamaktadır. Portfolyolarda ise öğrenci, dosyasının içeriğini kendisi belirlemekte, öğretmen ve öğrenci süreci birlikte yapılandırmaktadır. Geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntemlerinde, öğretimin sonunda değerlendirme yapıldığı için yanlış öğrenmeler genellikle

düzeltilememektedir. Oysa portfolyo ile sürekli geri bildirim ile hatalar anında düzeltilebilmektedir (Ocak, 2006, s. 220).

Pek çok ölçüm, öğrencilerin başarılarından çok hatalarına odaklanır. "Kağıt kalem testleri, 'Hangi öğrenci daha çok biliyor?' sorusu ile ilgilenirken portfolyo değerlendirme, 'Bu öğrenci ne biliyor?' sorusuyla ilgilenir" (Korkmaz, Kaptan, 2003, s. 25). Bir portfolyoda öğrenciler en iyi çalışmalarından örnekler vermeye yönlendirildiklerinden, portfolyo öğrencinin ne bilmediğini değil, ne bildiğini ortaya koyar. Ürünleri arasından seçimi kendilerinin yapması bir anlamda öz değerlendirme ve öz eleştiri yapmalarına olanak sağlar. Bu yüzden öğrenciler de portfolyo hazırlamayı sınav olmaktan daha çok severler. Portfolyonun öğrenmeye yapıcı ve pozitif bir etkisi vardır. Öğrenciler başarılı olma, bir ürün ortaya koyabilme duygusunu tadarlar ve kendilerine güvenleri gelişir (Bekiroğlu, 2004, s. 114).

#### 2.6.20.1. Amacı

Portfolyo uygulamasının amaçları şunlardır (Milli Eğitim Bakanlığı, 2004a, s. 79);

- "Öğrencinin öz disiplin ve sorumluluk bilincini geliştirmek ve kendi kendini değerlendirme becerisi kazandırmak.
- Müfredata bağlı olarak geliştirilen yazılı ve sözlü değerlendirmeler ve standart testlerin dışına çıkarak alternatif bir değerlendirme yöntemi geliştirmek.
- Öğrencinin gelişimini kanıtlarla ve daha sağlıklı izleyebilmek
- Öğrencinin gelecekteki öğrenmelerine bilgi sunmak ve ışık tutmak.
- Öğrencilerin yeteneklerini sergilemek ve ilgi alanlarını geliştirmek.
- Öğrencilerin arkadaşlarının gelişimini izleyerek birbirlerine yardımcı olmalarını sağlamak ve böylelikle gelecekte yapacakları ekip çalışmalarına başlangıç yapmak.
- Öğrencilerin kendi çalışmalarını değerlendirmeye yardım etmek.
- Öğretmene eğitsel kararlar vermede yardım etmek.
- Aile ile iletişimi sağlamak.
- Ürün ve süreci değerlendirmek için bilgi toplamayı sağlamak.
- Programın amaçlarını değerlendirmek için eğitimcilere yardım etmek.
- Yazma, okuma ve düşünme becerileri arasında bağlantı sağlamak.
- Öğrencilerin çalışmalarının değerlendirilmesini, katılımlarını sağlamak, onların çalışmasını teşvik etmek".

### 2.6.20.2. İçeriği

Portfolyonun içeriğinde şunlar bulunur (Milli Eğitim Bakanlığı, 2004 a, s. 79);

- "Öğretmen tarafından hazırlanan rehber (öğrencilerin gelişim dosyasının ne olduğunu anlamalarına, kendi gelişim dosyaları için neler yapmaları gerektiğini anlamalarını kavrar.)
- Öğrencilerin yazılmış ödevleri (taslak ya da bitmiş parçaları)
- Araştırmalar, problemler ve stratejiler
- Diyagramlar, fotoğraflar, resimler
- Videoteypler ve audioteypler
- Grup ödevleri ve projeler
- Öğretmen anektodları
- Kelime geliştirme
- Öğrencilerin mektupları
- Öğretmen kontrol listeleri
- Öğrencilerin zorlukla tekrar yapmak istedikleri ödevler
- Özel ödevlerin içinden seçtiği örnekler
- Değerlendirme kağıtları (öğrenci çalışmalarındaki gelişmeleri nasıl değerlendirileceğini gösteren kağıtlar)"

Ayrıca yapılan çalışmaların günlüklerini tutmak süreç değerlendirmede önemli bir yer tutar. Buna portfolyo günlüğü denir.

Portfolyo Günlüğüne Neler Yazılmalıdır?

1. "Proje planları, fikirleri, yansımaları ve soruları
2. Notlar ve hatırlatmalar
3. Öğretmenlerle yapılan konuşmalardan derlenen notlar
4. Düşünülen ve tasarlanan etkinlikler" (Vaiz, 2003, s. 40).

Portfolyo Günlüğünü Ne Zaman Yazmalıyız?

1. "Proje hakkında yapılan ön çalışmalar
2. Projeye çalışırken
3. Projeye çalıştıktan sonra
4. Öğrencinin kendi anlayabileceği şekildedir, problemi problem olarak kabul etme durumunda
5. Karar vermek gerektiğinde" (Vaiz, 2003, s. 41).

Portfolyo Günlükleri Nasıl Yazılmalıdır?

1. "Çabuk ve özgürce kağıda bir çok fikir aktarılmalı
2. Projeye ilişkin anlamlı gelebilecek her şey aktarılmalı

3. Öğrencinin kendi anlayabileceği şekilde yazılmalı" (Vaiz, 2003, s. 41).

Portfolyo Günlükleri İçin Öneriler Nelerdir?

1. "Yazılan günlüklerin tarihlerinin belirtilmesi
2. Sürekli yazmak günlüğü daha faydalı kıldığından sıkça yazılması
3. Fikirlerin tam olarak ifade edilebilmesi için uzun uzun yazılması" (Vaiz, 2003, s. 41).

İçeriği seçmek için stratejiler;

- "Öğrencinin en iyi çalışması
- Öğrencinin yeni öğrendiği çalışmalar
- Öğrencinin unutmak istediği iki şey
- Öğrencinin çok öğündüğü iki şey
- Öğretmen, öğrenci ve veli tarafından yapılan seçimler" (Milli Eğitim Bakanlığı, 2004 a, s. 80).

### 2.6.20.3. Öğretmenin Rolü

Portfolyo çalışmalarında öğretmenlerin üstlendikleri roller şunlardır (Milli Eğitim Bakanlığı, 2004 a, s. 80);

- "Öğrenci ürün dosyası çalışması sürecinde öğretmen, öğrencilere rehberlik eder ve yardımcı olur.
- Öğrenci ürün dosyasının kapsamının ne olacağı konusunda ışık tutar.
- Öğrenci ürün dosyasına hangi çalışmaların dahil edileceği öğrencinin sorumluluğundadır, kararları öğretmenle öğrenci birlikte alabilirler.
- Öğrenci ürün dosyasının değerlendirilmesi öğretmenin sorumluluğundadır. Ancak değerlendirme kriterleri baştan belirlenmeli ve bu kriterler açık ve anlaşılır bir biçimde öğrenci ve veliye sunulmalıdır".

### 2.6.20.4. Öğrencinin Rolü

Portfolyo çalışmasında öğrencinin yapacakları şunlardır (Milli Eğitim Bakanlığı, 2004 a, s. 80);

- "Öğrenci ürün dosyası, öğrenciye ait bir çalışma olduğundan en önemli aşama, öğrencinin öğrenci ürün dosyasına hangi çalışmaları dahil edeceğini saptamasıdır. Bu konuda öğretmen yardımcı olacaksa da karar öğrenciye ait olacaktır.
- Öğrenci ürün dosyası çalışması kapsamına girecek olan çalışmaların belgelenmesi çok önemlidir. Öğrenci yaptığı çalışmayı resimlerle

belgelemek gereğini duyabilmelidir. Ölçek listesinin öğrenci tarafından çok iyi kavranması Öğrencinin çalışmalarını sağlıklı değerlendirebilmesi açısından çok önemlidir".

### 2.6.20.5. Velinin Rolü

Portfolyo çalışmasında velinin rolü şöyledir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2004 a, s. 80);

"Öğrenci ürün dosyası çalışmasında velinin rolü çok önemlidir. Veli, gelişim dosyasının öğretmen için anlamını, müfredatın bir parçası olarak nasıl kullanıldığını, öğrenciler için önemini ve değerlendirmenin bir parçası olarak nasıl kullanıldığını çok iyi kavramalıdır".

### 2.6.20.6. Öğretmenin Yapacakları

Portfolyo çalışmasında öğretmenlerin yapacakları şunlardır (Milli Eğitim Bakanlığı, 2004 a, s. 80);

- "Öğrenci ürün dosyasını hazırlamadan önce eğitimin genel hedeflerini ve kazanımlarını belirleyiniz. Kendinize, bu kazanımlardan hangilerini öğretmek istediğinizi, öğrencilerinizin de hangilerini öğrenmek istediklerini sorabilirisiniz.
- Öğrenci ürün dosyasını sınıfınıza tanıtınız. Varsa elinizde bir örnek bunu öğrencilerinize gösteriniz.
- Öğrencilerinize gelişim dosyasının bir değerlendirme aracı olduğunu söyleyiniz.
- Öğrenci ürün dosyalarında nelerin bulunabileceğini söyleyiniz (sınavlar, projeler, değerlendirme ölçekleri, yazılar vb.).
- Dosyaya fazla ürün koyarak öğrencilerin cesaretlerini kırmayınız (başlangıçta 4-5 madde).
- Her aşamanın nasıl değerlendirileceğini açıklayınız (öğrencilerinizi puanlamadan ve dereceleme ölçeklerinden haberdar ediniz).
- Yapılan her çalışmanın değerlendirilmesi ile ilgili dereceleme ölçeği, kontrol listesi ya da öz değerlendirme formları gibi araçlar kullanabilirsiniz.
- Öğrenci ürün dosyalarıyla ilgili öğrencilerinize geri bildirimde bulunabilirsiniz. Örneğin, öğrencilerin yeteneklerinin bir profilini çıkarıp, güçlü ve zayıf yönlerini belirten bir yazı yazıp dosyaya ekleyebilirsiniz".

### 2.6.20.7. Portfolyo Ölçümünde Takip Edilecek Aşamalar

Portfolyo ölçümünde dikkat edilecek hususlar ve takip edilecek aşamalar şu şekildedir (Bekiroğlu, 2004, s. 117);

- "Ders, konu veya ünite için öğrenim hedeflerinin belirlenmesi
- Portfolyonun bu hedefler için öğrencinin ne öğrendiğini ortaya koyabilecek uygun bir ölçme yöntemi olup olmadığına karar verilmesi
- Tam olarak ne istendiğinin öğrencilere anlatılması
- Öğrencilerden portfolyoya dahil ettikleri her bir parçanın hangi öğrenim hedeflerine uyduğunu açıkça belirtmesinin istenmesi
- Öğrenciden her bir parçayı neden seçtiğini ayrı bir sayfada anlatmasının istenmesi
- Öğrencilere öğrenim hedeflerine ne kadar ulaştıklarını göstermenin onların sorumluluğunda olduğunun anlatılması
- Portfolyoya dahil edilen her bir parçanın önceden belirlenmiş ve öğrenciye dağıtılmış kriterlere göre ve uygun kayıt yöntemleri kullanılarak puanlandırılması".

Portfolyolarla ilgili çeşitli sınıflandırmalar yapılmıştır. Bunlardan bir tanesi Lankes 'in (1995, Aktaran, Vaiz, 2003, s. 52) yaptığı sınıflandırmadır;

1. Gelişimsel Portfolyolar: Öğretmenin, öğrencilerinin yıllık gelişimleri ve derslerdeki başarılarının belgelendirilmesi ve grafiklendirilmesidir.
2. Öğretmen Planlaması: Öğrencilerin öğrenmelerini gerçekleştirmede yapılacak etkinliklerin planlanmasıdır.
3. Yetenek Portfolyoları: Yeteneklerin sergilendiği portfolyolardır.

Grosvenor (1993, Aktaran: Vaiz, 2003, s. 52) ise portfolyoları üç temel model üzerinde düşünmektedir;

1. Vitrin Modeli: Öğrencilerden rastgele seçilen çalışmalardan oluşur.
2. Tanımsal Model: Öğrencilerin temsil çalışmalarını içerir. Değerlendirme uygulaması yoktur.
3. Değerlendirme Modeli: Öğrencilerin temsili çalışmalarından oluşur ve kriterlere göre değerlendirilir.

**2.6.20.8. Üstünlükleri**

Portfolyoların üstünlükleri şunlardır (Bekiroğlu, 2004, s. 118-119);

- "Her türlü nota çevrilebilir.
- Uzun süreli ölçüm olduğundan öğrencinin ne yönde ne kadar geliştiğini gösterir.
- Öğrenci ve öğretmen arasındaki diyaloğu arttırır.
- Müfredata kolayca uyarlanabilir.

- Yapılan çalışmaların derinlemesine incelenmesini, karşılaştırılmasını, istenen kaliteye göre zayıf ve güçlü yanlarının belirlenmesini sağlar.
- Öğretmenin daha çok bir yol gösterici gibi davranmasını sağlar.
- Öğrencilerin hakkında fazla örnek toplanmasına imkan vereceğinden onların ne bildiği ve ne yapabilecekleri hakkında daha detaylı bilgi edinilmesini sağlar.
- Öğrencilerin eleştirisel düşünce becerilerini, bilgilerini, kendilerini ifade edebilme yeteneklerini ve katılımlarını arttırır.
- Öğrencinin kendini ifade etmesi için ona geniş alan sağlar.
- Öğrencileri yaratıcı olmaya teşvik eder.
- Öğrencilerin sınıf dışında da düşünmesini ve çalışmasını sağlar.
- Öğrencinin kendi kendini ölçerek, öz değerlendirme yapmasını sağlar".

**2.6.20.9. Aksaklıkları**

Portfolyoların aksaklıkları ise şöyledir;

- "Çok kalabalık sınıflarda öğretmenin yükünü arttırabilir.
- Sınıfta tutulması gerektiği için yer problemi olabilir" (Bekiroğlu, 2004, s. 119).

Ayrıca portfolyolar sadece öğrenciler için değil, öğretmenler için de yararlı olabilir. Her öğretmenin de kendi mesleki çalışmalarını biriktirdiği birer portfolyosunun olmasının şu gibi yararları olabilir (Atay, 2003, s. 71);

- " Öğretmen kendi öğretmenlik uygulamalarını inceler,
- Kendi uygulamalarındaki eksikleri görür,
- Kendisini geliştirecek stratejiler belirlemeye çalışır (Örneğin; seminerlere katılmak, mesleki makaleler okumak, akademisyenlerle bilgi alışverişi yapmak v.b.)
- Araştırma veya gelişim sürecini anlar ve bu süreçten zevk alır,
- Gelecek deneyimler için belli hedefler koyar,
- Zaman içinde kendi gelişim ve değişimini izler".

Bütün yöntem ve teknikler gibi portfolyolar da ancak etkin kullanıldığında yararlı olacak, mecburiyetten ötürü yapıldığında hiçbir faydası olmayacağı gibi yük olarak algılanacaktır. Portfolyoların yararlı olacağı ve olmayacağı durumlar Korkmaz, Kaptan (2003, s. 28-29) tarafından aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

**Tablo 2.5.** Etkin ve Etkin Olmayan Portfolyo Özellikleri

| ETKİN PORTFOLYOLAR | ETKİN OLMAYAN PORTFOLYOLAR |
|---|---|
| * Günlük sınıf etkinliklerinin doğal bir parçasıdır. Öğretim programı ile birleştirilmiştir. Öğrenmelerimizi göstermenin diğer bir yoludur.<br>* Sistemli bir seçim sürecidir.<br>* Öğrencileri öğrenmelerinden sorumlu hale getirir.<br>* Öğrencinin neyi öğrendiklerini anlamaları ve ifade etmelerine izin verir.<br>* Öğrencilerin öğrenmeyi nasıl öğrendiklerini ve öz değerlendirme kapasitelerini arttırmaları konusunda teşvik eder.<br>* Öğrencileri ürettikleri çalışmaları ve düşüncelerindeki karmaşıklığı kavramaya teşvik eder.<br>* Öğrencilerin öğretmenler ve aileler arasındaki öğrenme ve gelişim tartışmalarını merkeze alır.<br>* Öğrencileri kendi kendine öğrenen (bağımsız öğrenen) bireyler olmaları için güdüler ve bunu merkeze alır.<br>* Öğrencilerin öğrenmelerindeki başarıları ödüllendirilir. | * Doğal olmayan ve zorlayıcı portfolyolar, okulun son haftasında sahip olmamız beklenildiği için birkaç ürüne sahiptir.<br>* Rastgele seçim.<br>* Öğretmenin doldurmasını ve kağıt yönetimini sürece ekler.<br>* Öğrenci yetersizliklerini ve eksikliklerini vurgular.<br>* Ölçme ve değerlendirme sürecinden öğrencileri ayrı tutar.<br>* Öğrenmelerde duyuşsal alan ile bilişsel alanı birleştirmek yanlıştır görüşünü savunur.<br>* Sadece öğretmen ve ailelerle toplantı yapar ve ölçme değerlendirme süreci hakkında bilgi verir.<br>* Boşluk doldurma, kısa cevaplı kağıt kalem testleri sadece ürün olarak bulundurulur.<br>* Çalışmaları sadece öğretmen ne yapması gerektiği hakkında bilgi sahibi olduğu için kontrol eder. |

Tablo 2.5.'de görüldüğü gibi etkin portfolyolar öğrencileri pek çok yönden geliştirip yararlı olurken erkin olmayan portfolyolar tam tersi zarar verici bir hal alabilmektedir. Örneğin etkin portfolyolarda öğrenciler neyi öğrendiklerini görmekteyken etkin olmayan portfolyolarda öğrenciler yetersiz ve eksik alanlarını görmekte ve kendilerini başarısız hissedebilmektedir.

### 2.6.20.10. Portfolyo Türleri

Dokuz çeşit portfolyo vardır. Bunlar (Çepni, 2007, s. 230);

1. "Bireysel Dosya: Öğretmenin veya öğrencinin ilgi duyduğu veya paylaşmak istediği alanlarla ilgili olarak tüm faaliyetlerinin toplandığı dosyadır.
2. Çalışma Dosyası: Öğrencinin kısa veya uzun süreli olarak sürdürdüğü çalışmaların toplandığı dosyadır.

3. Kayıt Tutma Dosyası: Öğretmenin öğrenciler hakkında yazmış olduğu bilgilerin ve bu süreçte kullandığı çeşitli ölçeklerin bulunduğu dosyadır.
4. Grup Dosyası: Grup faaliyetlerinde grup içinde her bireyin yapmış olduğu faaliyetleri gösteren bir dosyadır.
5. Konuya Bağlı Gelişim Dosyası: Bu tür dosyalar daha çok bir üniteyle ilgili yapılan çalışmaları içerir. Ünite hakkında öğrencilerin yapmış olduğu çalışmaların, tutumların, düşüncelerin tamamını kapsar.
6. Bütünleştirilmiş Gelişim Dosyası: Öğrencilerin birden çok alandaki tutum davranış ve başarılarını içeren dosyadır.
7. Gösteri Dosyası: Öğrencinin bir süreç içindeki gelişimini göstermek ve özel amaç için hazırlanan sınırlı sayıdaki çalışmaların seçilmesiyle oluşturulan dosya türüdür. Genellikle öğrencilerin yaptığı çalışmalardan en iyileri seçilerek dosya oluşturulur.
8. Elektronik Gelişim Dosyası: Teknolojik gelişmelere bağlı olarak bilgisayar ortamında oluşturulan elektronik dosyadır. Elektronik dosya diğer dosya türlerinin içerdiği bilgileri içerir; fakat bilgiler elektronik olarak toplanır ve saklanır.
**9.** Yıllık Gelişim Dosyası: Genellikle öğrencilerin öğretim yılı boyunca oluşturduğu dosya türüdür. Özellikle okul öncesi çağında bir çocuğun gelişiminin hafta hafta takip edilerek bir yıl boyunca tutulan dosyası buna örnek verilebilir".

### 2.6.21. Ölçme ve Değerlendirmede Kavram Haritalarının Kullanımı

Bir konu ile ilgili kavramlar arası ilişkileri grafiksel olarak gösteren kavram haritaları, öğrencilerin kavramları nasıl algıladığını ve sentezlediğini anlamada, ön kavramlarını, kavram yanılgılarını belirlemede ve kavramsal anlamalarını değerlendirmede kullanılan iki boyutlu bir şemadır (Ek:7). Kavram haritaları, insanların herhangi bir konuyla ilgili bilişsel şemalarının, kağıt ve kalem yardımıyla somutlaştırılmış hali olarak düşünülebilir. Öğrencilerin, kavram haritalarını oluşturmak suretiyle kavramlar arası bilgilerini sunabilmeleri için önceden mutlaka bir eğitim almış olmaları gereklidir (Kaya, 2003, s. 265-266).

Kavram haritası yaptırarak öğretmen, öğrencilerin ilgili konuya ait bildikleri terimleri, kavramları ve kanunları belirleyebilir, öğrencilerin ne anladıklarını ve sahip oldukları kavram yanılgılarını ortaya çıkarabilir, öğrencilerin yapıyı ve ilişkileri nasıl kurduğunu anlayabilir. Hiyerarşi, zincir, örümcek gibi farklı çeşitlerde kavram haritası vardır. En çok kullanılan kavram haritası türü, kavramların genelden özele doğru sıralandığı hiyerarşi kavram haritalarıdır (Bekiroğlu, 2004, s. 72).

Kavram haritaları değerlendirilirken genelde dört farklı yaklaşım kullanılmaktadır: ilk yaklaşım, kavram haritalarının içerik açısından değerlendirilmesine dayanan dört kriterden oluşur (Novak ve Gowin, Aktaran: Kaya, 2003, s. 267-268).

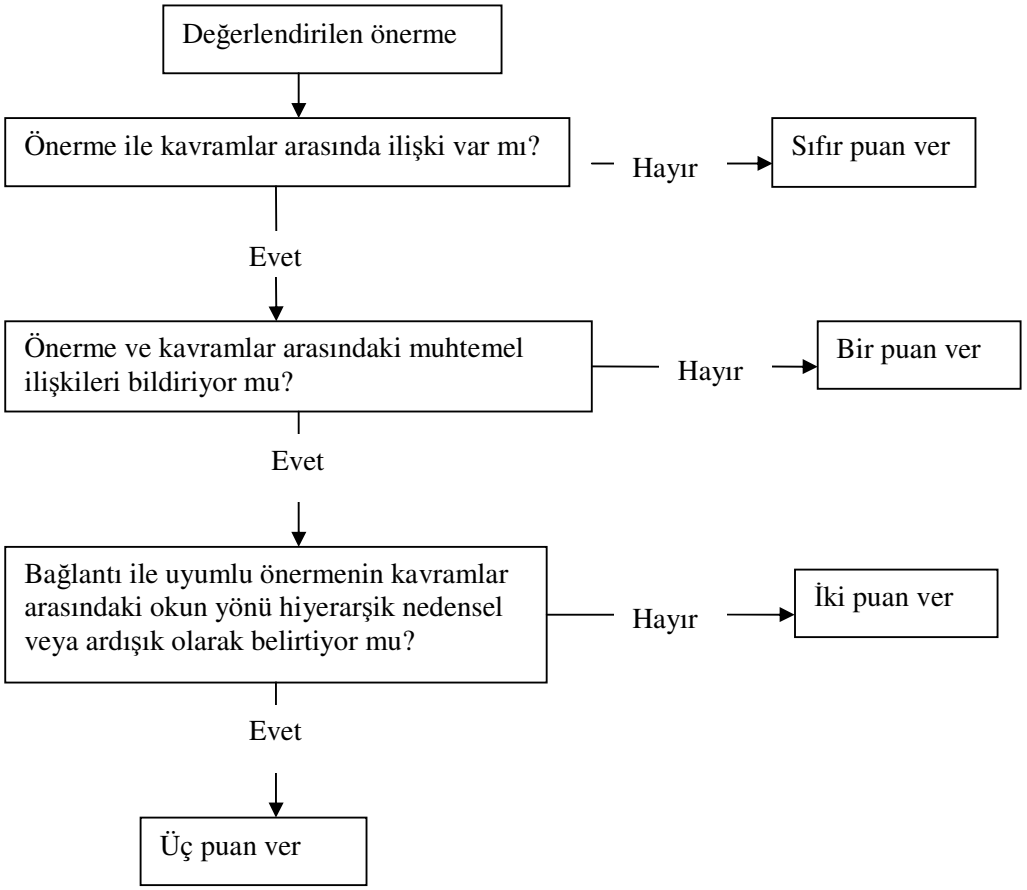
1.Önermeler: Bağlantı kelimeleri ve çizgilerle belirtilen iki kavram arasındaki ilişki anlamlı ve tutarlıysa, her ilişki için 1 puan verilir.
2.Hiyerarşi: Haritadaki kavramlar, genelden özele doğru ve aynı kapsamdaki kavramlar aynı seviyeye yerleştirilmiş ise, her hiyerarşi basamağı için 5 puan verilir (bu değerlendirme kriteri, sadece hiyerarşik yapıdaki kavram haritaları için geçerlidir.)
3.Çapraz bağlantılar: haritanın farklı kısımlarındaki kavramlar arasında kurulan bağlantılar, hem geçerli hem de önemli ise her çapraz bağlantı için 10 puan; geçerli olan fakat kavramlar veya önermeler seti arasında bir sentez gösteremeyen her çapraz bağlantıya da 2 puan verilir. Yaratıcı düşünceyi ve özel ilgiyi gösteren çapraz bağlantılar ekstra puanlarla değerlendirilebilir.
4.Örnekler: Haritada belirtilen kavram örnekleri geçerli ise, her örnek için 1 puan verilir.

İkinci yaklaşımda, öğretmen veya bir uzman tarafından oluşturulan kavram haritası örneği kriter olarak alınıp, öğrencilerin hazırladıkları kavram haritaları bu kriter kavram haritasıyla karşılaştırılır. Yazılı sınavlarda hazırlanan cevap anahtarı gibi olması gereken en iyi harita ölçüt alınır ve öğrencilerin haritaları karşılaştırma yoluyla değerlendirilir. Kriter kavram haritası, sınıf seviyesine uygun öğrenciler gibi düşünerek hazırlanamayabilir. Bu nedenle güvenirliği ilk yaklaşımdan daha düşük bir değerlendirme yöntemi olduğu söylenebilir (Ruiz- Primo ve Shavelson, Aktaran: Kaya, 2003, s. 268).

Tüm bunlardan başka "üçüncü yaklaşım ise, ilk iki yaklaşımın bir kombinasyonudur. İlk olarak, öğretmen veya bir uzman tarafından hazırlanan kriter kavram haritası ve öğrencinin hazırladığı kavram haritası ilk yaklaşımdaki dört kritere göre değerlendirilir. Ardından, öğrencinin kavram haritasının toplam puanı, kriter kavram haritası toplam puanına yüzde değer verecek şekilde bölünür. Bu puanlamada bazı öğrencilerin alacağı puan, 100 puandan fazla olabilir" (Novak ve

Gowin, Ruiz- Primo ve Shavelson, Aktaran: Kaya, 2003, s. 268). İlk yaklaşıma göre değerlendirme yapmak değerlendirmenin daha iyi olmasına yardımcı olabilecektir ancak kriter kavram haritası kullanılması değerlendirmenin geçerliğini düşürebilecek bir unsurdur. Dördüncü yaklaşım ise Mc Clure ve Bell'in yaklaşımıdır. Bu yaklaşımın genel çerçevesi aşağıdaki şekilde özetlenmiştir.

**Şekil 2.4.** Kavram Haritası Değerlendirmede Dördüncü Yaklaşım (Kabaca, 2003, s. 27):




Şekil 2.4.'deki akış diyagramına göre, birinci yaklaşımda olduğu gibi değerlendirme kriterlere bağlı olarak yapılmaktadır. Ancak kriterler birinci yaklaşımla kıyaslandığında yetersiz görülmektedir.

Öğrencilerin hazırladıkları kavram haritalarını değerlendirmek için son iki yaklaşım, ilk yaklaşıma kıyasla zaman ve harcanan emek açısından çok uygun değildir. İlk yaklaşımın kriterleri her ders için tüm kavram haritalarına uygulanabilir yapıdadır.

Daha derinlemesine ve ayrıntılı bir değerlendirme imkanı sağlar. Yapılan araştırma sonuçları da, değerlendirilen bir kavram haritasına verilen puanların tutarlılığı veya doğruluğu olarak tanımlanan güvenirlik açısından, ilk yaklaşımı desteklemektedir (Ruiz- Primo ve Shavelson, Aktaran: Kaya, 2003, s. 268).

#### 2.6.21.1. Üstünlükleri

Kavram haritalarının üstünlükleri şöyledir (Bekiroğlu, 2004, s. 75);

- "Kavram haritaları öğrencinin ezberlemesi yerine kavramsal anlamayı oluşturmasını sağlar
- Kavram haritası ile öğrenci bilgisini bir diyagram üzerinde gösterir
- Öğrencinin nasıl öğreneceğini öğrenmesinde yardımcı olur".

#### 2.6.21.2. Aksaklıkları

Kalabalık sınıflarda değerlendirme zaman alabilir (Bekiroğlu, 2004, s. 75).

## 2.7. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

### 2.7.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

İncelenen araştırmalar içinde yurt içinde yapılan araştırmaların ağırlığının ölçme ve değerlendirmede kullanılan yöntem ve tekniklerin psikometrik özellikleri ve öğretmenlerin tercih ettikleri ölçme ve değerlendirme yöntem ve teknikleri konularında yoğunlaştığı görülmektedir.

Özoğlu (1974, Aktaran: Aydın, 2001, s. 8), "Liselerde Sosyal Bilgiler Öğretimi" adlı araştırmasında, liselerdeki öğrenci başarısı değerlendirilirken öğretmenlerin en çok kullandıkları tekniklerin neler olduğunu, kullanılan tekniklerde 5-10 yıl içinde belirgin değişikliklerin olup olmadığı ve kullanılması gereken tekniklerin neler olduğunu saptamaya çalışmıştır. Bu araştırmanın sonucunda; Sosyal Bilgiler derslerini okutan öğretmenlerin, öğrenci başarı gelişimini değerlendirmede en çok yazılı yoklama ve sözlü yoklama tekniklerini kullandıkları, son 5-10 yılda kullanılan tekniklerde belirgin bir değişikliğin olmadığı, objektif başarı testlerinin öğrenci başarısını değerlendirirken kullanılmadığı ortaya çıkmıştır.

Taymaz (1974, Aktaran: Topal, 1999, s. 63) tarafından yapılan bir araştırmada, ortaöğretimde öğrenci başarısının ölçülmesinde genellikle yazılı ve sözlü yoklamalardan yararlanıldığı, objektif testlerin nadiren kullanıldığı ortaya konulmuştur. Ayrıca, sözlü yoklamalarda, gerekli gözlem ve gelişim formlarının kullanılmakta oluşu, bu nedenle ölçme işleminin belirli kriterlere göre yapıldığı belirtilmiştir. Bunun yanında, yazılı ve sözlü sınavların güvenirliğinin az olmasına rağmen, öğretmen ve yöneticilerin genellikle bu sınavları uyguladığı ve sonucuna güvendikleri, öğretmenlerin yaptıkları sınavların sonuçlarını aynı sınıfa giren diğer öğretmenlerle karşılaştırdıkları, öğretmenlerin objektif test hazırlama ve uygulama bilgisinden uzak oldukları ortaya konulmuştur. Buna bağlı olarak, başarının ölçülmesinde elde edilen puanların sadece idari amaçlar için kullanıldığı, öğretimi geliştirmek ve diğer amaçlar için kullanılmadığı, elde edilen puanların öğretimin geliştirilmesi amacıyla da kullanılması gerektiği belirtilmiştir.

Yukarıda da görüldüğü gibi 1974 yılında yapılan her iki araştırmada da öğrenci başarısını değerlendirmede yazılı ve sözlü sınavların ağırlıklı kullanıldığı, çoktan seçmeli testlerin nadiren kullanıldığı ya da kullanılmadığı tespit edilmiştir. Taymaz'ın araştırmasında, başarının ölçülmesinde elde edilen puanların sadece idari amaçlar için kullanıldığı, öğretimi geliştirmek ve diğer amaçlar için kullanılmadığı sonucuna paralel olarak Milli Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi tarafından yapılan bir araştırmada (1999), "Öğretmenler değerlendirme sonuçlarını öğrencilerin başarısını arttırmada kullanabiliyor mu?" sorusuna, öğretmenlerin % 79,6'sı kendilerinin değerlendirme sonuçlarını öğrenci başarısını arttırmada kullandıklarını belirtmişlerdir. Yöneticilerin ise % 41,1'i orta, % 14'ü az derecede, müfettişlerin % 51,1'i orta, % 40,9'u da yetersiz derecede kullandıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenler değerlendirme sonuçlarının kullanımı ile ilgili değerlendirildiklerinde genellikle yetersiz bulunmakta ancak öğretmenler kendilerini değerlendirdiklerinde yeterli olduklarını düşünmektedir.

Koç (1978, Aktaran: Kaynak, 2000, s. 45), liselerde öğrencilerin akademik başarılarının değerlendirilmesi konulu araştırmasında; sınıfta veya evde yapılan ödevlere verilen puanların, dönem sonundaki not ortalamasına etkisinin öğretmenlere göre farklılıklar gösterdiği sonucunu çıkarmıştır. Bu sonuç, öğrencilerin verdikleri cevaba göre bulunmuştur. Bu araştırmayla öğrencilerin, dönem ya da yıl sonu ders geçme notlarını daha çok kendilerine uygulanan yazılı yoklamalardan aldıkları ve özellikle, sözel derslerde uygulanan yazılı ve sözlü sınavlarla öğrencilerin değerlendirilmesinin objektif olmadığı saptanmıştır.

70'li yıllarda yazılı sınavlar lehine çıkan bu araştırma sonuçlarında öğretmenlerin çoktan seçmeli testleri henüz benimsemedikleri ve kullanmaya başlamadıkları görülmektedir. 90'lı yıllara gelince öğretmenlerin çoktan seçmeli testleri benimseyip kullanmaya başlamalarıyla araştırma sonuçları farklılık göstermeye başlamış, çoktan seçmeli testler ile kısa cevaplı ve kompozisyon tipi sınavlar karşılaştırılmaya başlanmıştır. Nitekim Uğurlu (1996) tarafından yapılan araştırmada aynı davranışı ölçmeye yönelik geliştirilen kısa cevaplı ve çoktan seçmeli olmak üzere iki ayrı test psikometrik özellikler bakımından karşılaştırılarak, madde yapısındaki farklılığın

madde ve test istatistiklerine etkisi incelenmiştir. Araştırma örneklemini 293 beşinci sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Testlerin ortalama güçlük düzeyleri KR-20 güvenirlik katsayıları ve geçerlik indeksleri arasında manidar bir fark görülmemiştir. Her iki test maddelerinin ayırıcılık gücü indeksleri karşılaştırıldığında 28 maddenin çoktan seçmeli test lehine, madde güçlükleri ve geçerlik katsayıları karşılaştırılarak kısa cevaplı test lehine manidar farklılıklar olduğu görülmüştür.

Özdemir (1997), kısa cevaplı, çoktan seçmeli ve kompozisyon tipi testlerin psikometrik özelliklerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi adı altında yapmış olduğu araştırmasında, aynı davranışları ölçmek üzere geliştirilen kısa cevaplı, çoktan seçmeli ve kompozisyon tipi üç ayrı testin psikometrik özelliklerini karşılaştırmıştır. Araştırma, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimler Bölümü'nde okuyan ve İstatistik-1 dersini alan 173 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Veriler Excel paket programı yardımı ile analiz edilmiş, testlerin karşılaştırılması için, madde ve test istatistiklerinin dağılımına ilişkin tablo ve grafikler hazırlanmıştır. Araştırmadan elde edilen verilerin analizleri sonucunda; kompozisyon tipi maddelerden oluşan testin diğer iki teste göre daha güç maddelerden oluştuğu, madde varyanslarının daha yüksek olduğu; çoktan seçmeli maddelerden oluşan testin güvenirliğinin ve madde ayırıcılıklarının diğer iki teste göre daha yüksek olduğu ve kısa cevaplı ve çoktan seçmeli test maddelerinin daha güvenilir sonuçlar verdiği görülmüştür.

Ünal (1997) tarafından 300 ilkokul öğrencisi üzerinde yapılan araştırmada, dördüncü sınıf fen bilgisi programına göre hazırlanmış kısa cevaplı ve çoktan seçmeli test maddelerinin psikometrik özellikleri incelenmiştir. Araştırma sonuçları; kısa cevaplı ve çoktan seçmeli testlerin madde güçlük indeksleri arasında olumlu ve yüksek derecede bir ilişki bulunduğunu, madde ayırıcılık indeksleri bakımından manidar bir farklılık bulunmadığını ve her iki testin de yüksek güvenirliklere sahip olduğunu göstermiştir. Araştırmanın diğer bulguları arasında kısa cevaplı testin çoktan seçmeli teste göre daha güç olduğu fakat iki test arasında geçerlik katsayıları bakımından bir farklılık bulunmadığı bilgileri yer almaktadır.

Umay (1997, Aktaran: Bozkurt, 1999, s. 19-20) tarafından matematikte yanıtlayıcılara çoktan seçmeli test biçiminde sorulan problemler açık uçlu sorulduğunda ortaya çıkan değişikliklerin araştırıldığı bir çalışma yapılmıştır. 100 yanıtlayıcıya 26 maddeden oluşan bir çoktan seçmeli test ve çoktan seçmeli testte yer alan problemlerin açık uçlu biçimleri yöneltilmiş ve her yanıtlayıcının aynı sorulara vermiş oldukları yanıtlar karşılaştırılmıştır. Araştırma sonuçları, matematikte çoktan seçmeli test biçiminde yöneltilen sorular açık uçlu sorulduğunda yanıtlayıcı davranışlarında yapısal bir değişiklik ortaya çıktığını göstermektedir. Ayrıca, iki sınav türünden elde edilen sonuçlar arasında geçerlik ve güvenirlik açısından bir fark bulunmamış ancak açık uçlu sınavdaki doğru olmayan yanıtlar türüne göre gruplandırıldığında hata türlerinin yapısal bir karakteri olduğu saptanmıştır.

Sertdemir (1995) tarafından yapılan bir araştırmada, kısa cevaplı ve çoktan seçmeli test yöntemleri arasında zorluk düzeyleri açısından farklılık olup olmadığı ve bu yöntemlerin geçerlik dereceleri incelenmiştir. Araştırma soruları çoktan seçmeli test tekniğinin okuduğunu anlama yetisini ölçmede kısa cevaplı test tekniğine göre daha geçerli bir yöntem olduğunu ortaya koymuştur.

Aydın (1993) tarafından yapılan bir başka araştırmada ise, seçme gerektiren test maddeleri ile, kısa cevap gerektiren test maddelerinin psikometrik özelliklerinin karşılaştırılması amaçlanmıştır. Testler bilgi, kavrama ve uygulama düzeyleri açısından karşılaştırılmalı olarak madde güçlük indeksleri, madde ayırıcılık gücü indeksleri, test geçerlilikleri, test güvenirlikleri yönünden incelenmiştir. Her iki test, toplam 267 öğrenciye uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, seçme gerektiren test maddeleri ile kısa cevap gerektiren test maddelerinin madde güçlük indeksleri arasında anlamlı farklar saptanmış ve kısa cevap gerektiren test maddelerinin çoktan seçmeli test maddelerine göre madde ayırıcılık indekslerinin daha yüksek olduğu gözlenirken, test geçerlikleri arasında anlamlı bir fark saptanmamıştır. Testlerin KR-20 güvenirlikleri arasında kısa cevaplı test lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Seçme gerektiren ve kısa cevap gerektiren testlerin başarıyı ölçme düzeyleri incelendiğinde de seçme gerektiren test lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

Özalp (1992) tarafından yapılan araştırmada farklı madde türlerinin psikometrik özellikleri konu alınmış olup, kısa cevaplı ve çoktan seçmeli maddelerin anadil yeteneğini ilkokul düzeyinde ölçme güçleri karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Araştırma örneklemi üç farklı sosyo-ekonomik ve kültürel düzeydeki üç ilkokuldan eşit sayıda seçilen 240 beşinci sınıf öğrencisinden oluşmuştur. Analiz sonuçlarına göre kısa cevaplı ve çoktan seçmeli dil yeteneği testlerinin KR-20 iç tutarlılık katsayıları, madde ayırıcılık göstergelerinin ortanca değerleri ve değişkenleri arasındaki farklar anlamlı bulunmazken, ortalama güçlükleri, davranışlar arası korelasyonlar, faktör yapıları, uygulama süreleri ortalamaları dakika olarak anlamlı görülmüştür. İki test benzer güvenirlik ve geçerlikte görünmesine rağmen, çoktan seçmeli testin daha homojen ve tek boyutlu olduğu anlaşılmaktadır. Kısa cevaplı testin daha zor, uygulama süresinin daha uzun ve Türkçe dersindeki başarıyı yordama açısından daha güçlü olduğu görülmüştür.

Görüldüğü gibi bir çok araştırmada kısa cevaplı sınavlar ile çoktan seçmeli testler karşılaştırılmış, birbirinden farklı sonuçlar ortaya çıkmıştır. Araştırmaların çoğunda kısa cevaplı testlerin madde güçlüğü ve güvenirlik yönünden daha başarılı, çoktan seçmeli testlerin ise ayırıcılık yönünden daha başarılı olduğu saptanmıştır.

Eleştirel düşünme gücü ile ilgili davranışları ölçen çoktan seçmeli ve doğru yanlış tipi maddelerden oluşturulmuş iki ayrı test, psikometrik özelliklerine göre karşılaştırmalı olarak Yurdabakan (1997) tarafından incelenmiştir. Araştırma, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nin çeşitli bölümlerinde okuyan 152 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Araştırma bulguları; doğru yanlış testlerindeki doğru maddelerin çoktan seçmelilere, çoktan seçmeli maddelerin ise yanlış maddelere göre daha kolay olduğunu ortaya koymuştur. Buna ek olarak testlerin madde ayırıcılık indeksleri, güvenirlik ölçülerinin ortancaları ve dış ölçüt geçerlikleri bakımından bir farklılık saptanmazken, her iki testin de bazı yetenekleri eşit düzeyde yoklayabildikleri, şans başarısının azaltılabileceği bir yöntem uygulanırsa doğru-yanlış tipi maddelerin daha güvenilir sonuçlar verebileceği tespit edilmiştir.

Karaca (1996), yaptığı araştırmada, seçme gerektiren kısa cevaplı ve doğru-yanlış testlerin madde ve test özelliklerini karşılaştırmıştır. Bu testler 1994-1995 öğretim yılının ikinci yarısında ilköğretim okulu 7. ve 8. sınıflarda okuyan üç şubedeki 74 öğrenciye uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda, kısa cevaplı teste ait ortalama madde güçlüğünün doğru-yanlış ve seçme gerektiren teste ait ortalama madde güçlüklerinden daha küçük olduğu görülmüştür. Ayrıca, doğru-yanlış testinin daha çok ayırıcı madde içerdiği ortaya çıkmıştır. Buna karşılık, kısa cevaplı testin daha çok güvenilir madde içerdiği görülmüştür. Bu üç testin varyansları arasında anlamlı bir fark görülmemiştir. Bunun yanında KR-20 güvenirlikleri arasında da anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Yoğun olarak araştırılan bir diğer konu öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yeterlikleridir. Topal'ın (1999) 220 sınıf öğretmeni üzerinde yaptığı "İlköğretim Birinci Kademe Öğrenme-Öğretme Sürecinde Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerini Etkin Kullanabilme Düzeylerinin Belirlenmesi" adlı araştırmasının sonuçları şöyledir;

- Mesleki kıdem arttıkça öğretmenler öğretim sürecinde ölçme ve değerlendirmenin amacına uygun davranma eğilimine girmektedir.
- Öğretmenler genel olarak daha çok yazılı sınavları tercih etmektedir.
- Öğretmenlerin objektif test ve doğru-yanlış tipi soru kullanma düzeyleri farklılık göstermektedir.
- Öğretmenlerin boşluk doldurmalı sınav sorularını kullanırken, bu tür soruları yapılandırmada alışageldikleri şekilde geleneksel bir yol izlemekte, bu tür soruları hazırlamakta bazı yetersizlikleri göz ardı etmektedir.
- Öğretmenlerin, eşleştirmeli soru tipine, ilköğretim düzeyindeki çocuğun psikolojik yapısına uygun olacağı, öğrencilerin bu soruları bulmaca gibi eşleştirme yoluyla cevaplayacağı ve çocukların motivasyonunu arttıracağı düşüncesiyle daha fazla ağırlık verdikleri görülmektedir.
- Sözlü sınavlar, cevaplayıcının düşünmesine fazla imkan tanımaması ve sözlü olarak verilen cevapların yeterince olgunlaştırılamaması nedeniyle, öğretmenlerin yarısı tarafından sık kullanılmamaktadır.

- İlköğretim düzeyinde öğrenci başarısının değerlendirilmesinde, öğretmenlerin önemli bir kısmı, öğrencinin önceki durumuna göre olan değişimini dikkate aldıklarını belirtmişlerdir.

Ulutaş'ın (2003) öğretmenlerin ölçme değerlendirme yeterliliklerini incelediği araştırmasında, uygulanan Ölçme ve Değerlendirme Alan Bilgisi Testi'nde, ölçme ve değerlendirme temel ilkeleriyle ilgili 6 sorudan öğretmenlerin elde ettikleri başarı % 52, test geliştirme süreciyle ilgili sorulan 4 sorudan elde edilen ortalama başarı oranı % 47, madde türlerinin ölçme tekniğiyle ilgili özellikleri konusundaki ortalama başarı % 52, ölçme araç ve yöntemlerinin sahip olması gereken teknik özellikleri ile ilgili konularda % 45 başarı oranı, test sonuçlarını çözümleme ve yorumlama için gerekli istatistik işlemlerle ilgili 6 soruda da ortalama % 34 başarı tespit edilmiştir.

Pilten (2001), "İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Alanındaki Anlayış ve Uygulamalarının Değerlendirilmesi" adlı araştırmasında, sınıf öğretmenlerinin ölçme araçlarının hazırlanması, uygulanması, puanlanması ve değerlendirilmesi aşamaları hakkında yeterli bilgiye sahip olmadığını tespit etmiştir. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin, karşılaştıkları ölçme ve değerlendirme problemlerini, öğretmenlerin eğitim eksikliğinden kaynaklanan eksiklikler ve maddi eksikliklerden kaynaklanan eksiklikler olarak belirlenmiştir.

Uşak ve Aydoğdu'nun (2003) 2001-2002 öğretim yılı Denizli İlköğretim Okulları yazılı sınav sorularını incelediği "Sınav Sorularının Bloom Taksonomisine Göre Değerlendirilmesi" adlı çalışmasında, öğretmenlerin öğrencilerin başarılarını değerlendirirken genel olarak bilgi, kavrama ve uygulama düzeyindeki soruları kullandığı, öğretmenlerin temel ölçme ve değerlendirme bilgilerine sahip gözükmediği, örneklemdeki öğretmenlerin % 95'inin taksonomik değerlendirmeyi bilmediği tespit edilmiştir.

Çakan (2004) yaptığı araştırmada, ilk ve ortaöğretim kademesinde görev yapmakta olan öğretmenlerin sınıf içi ölçme ve değerlendirme uygulamaları bakımından ve kendilerini bu alanda nasıl algıladıkları bakımından aralarında farklar olup

olmadığını saptamayı amaçlamıştır. Çalışma 2004 yazında ilköğretimde görevli 260 ve ortaöğretimde görevli 244 olmak üzere toplam 504 öğretmenle gerçekleştirilmiştir. Sonuçlar öğretmenlerin önemli bir kısmının kendilerini bu alanda yetersiz algıladıklarını göstermiştir. İki öğretmen grubu arasında güvenirlik ve geçerliğe dair uygulamalar, soru düzeyleri ve program sürecine dönük alınan tedbirler bakımından anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Fakat ilköğretim kademesindeki öğretmenlerin ortaöğretim kademesindeki öğretmenlere kıyasla kendilerini daha yeterli algıladıkları gözlemlenmiştir. İlköğretim öğretmenleri en sık çoktan seçmeli maddeleri kullanırken ortaöğretim öğretmenleri yazılı yoklamaları tercih etmişlerdir.

Değerlendirme sonuçlarının kullanımı araştırmalarıyla benzer bir şekilde Pilten (2001) ve Ulutaş'ın (2003) araştırmalarında öğretmenler ölçme ve değerlendirme alanında yetersiz bulunmuştur. Ancak Taymaz (1974) ve Milli Eğitim Bakanlığı'nın araştırmaları tersine Çakan'ın (2004) araştırmasında öğretmenler ölçme ve değerlendirme alanında kendilerini yetersiz bulmaktadırlar. Bu farklılığın sebebi araştırmaların farklı zamanlarda ve farklı gruplara yapılmış olmasının yanında 2004 yılından sonra alternatif ölçme ve değerlendirme yöntem ve tekniklerinin eğitim hayatına girmesi ve öğretmenlerin bu konudaki bilgi eksiklikleri de olabilir. Nitekim 2003 yılı itibariyle alternatif ölçme ve değerlendirme yöntem ve teknikleri ile ilgili araştırmalar yapılmaya başlanmıştır.

Kutlu (2003), araştırmasında dereceli puanlama anahtarı (Rubrik) kullanarak öğrencilerin üst düzey zihinsel becerilerini ifade etme yollarından biri olan sunu yapma davranışlarını değerlendirmeyi amaçlamıştır. Araştırma bir özel okulun 24 öğrencisi üzerinde yürütülmüştür. Sunu yapma davranışı için; üç performans görevi, yol gösterici açıklamalar ve nasıl değerlendirileceğini gösteren dereceli puanlama anahtarı öğrencilere verilmiştir. Öğrencilerden bu üç görevden birini seçmesi ve buna sunu yapmak üzere hazırlanmaları istenmiştir. Sunuları, öğretmen ve sınıftaki öğrenciler değerlendirmiştir. Ayrıca her sunu kameraya kaydedilmiş, okuldaki fen bilgisi öğretmenlerine değerlendirmeleri için izletilmiştir. Çalışmanın sonucunda araştırmaya katılan öğrenci ve öğretmenlere "dereceli puanlama anahtarı" ile

değerlendirmenin eğitime katkısı bir anketle sorulmuştur. Yapılan analizlerin sonucuna göre öğretmen ve izleyici öğretmenlerin her üç performans görevine ait vermiş oldukları puanların ortalamalarıyla performans görevlerinin tümü için vermiş oldukları puanların ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı, öğretmenlerin sorulara verdikleri puanlar arasında yüksek bir uyum olduğu belirlenmiş ve bu puanların tutarlı olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca sunu yapan öğrencilerin sınıf öğretmenlerinden aldıkları puanlarla, birinci dönem fen bilgisi dersinden aldıkları notlar arasında 0,72; izleyici öğrencilerin sunulara verdikleri puanlarla, sunu yapan öğrencilerin birinci dönem fen bilgisi notları arasında ise 0,49 düzeylerinde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Anket sonuçları öğretmen ve öğrencilerin, dereceli puanlama anahtarı kullanmanın eğitime katkı getirdiğine inandıklarını ortaya koymaktadır.

Yanpar (2005) yaptığı araştırmada, ilköğretim 5. sınıf sosyal bilgiler dersinde yapılandırmacı yaklaşımla işlenen derslerin sonucunda oluşan ünite etkinlik dosyalarını çeşitli değişkenlerin yordama gücünü tespit etmeyi amaçlamıştır. Gözlem ve kontrol gruplu deneysel desen kullanılan bu çalışma 2000-2001 öğretim yılı güz döneminde Zonguldak Karadeniz Ereğli'de Nimet İlköğretim Okulu'nun 5. sınıflarından rastlantısal olarak seçilen iki sınıfı üzerinde yapılmıştır. Öğrenciler "Güzel Yurdumuz Türkiye" ünitesi boyunca aktif olmuşlardır. Yaptıkları etkinlik ve materyalleri ünite dosyasında toplamışlardır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin ünite boyunca yaptıklarını sergiledikleri dosya puanlarını birinci sırada yordayan değişken kavram haritası puanı olmuştur. Alternatif değerlendirme yaklaşımlarının puanları birbiri ile anlamlı derecede ilişkili bulunmuştur. Öğrenci görüşleri de istatistik bulguları desteklemektedir.

Kabaca (2003), "Ülkemizde, matematik dersinde öğretilen konuların ölçme ve değerlendirilmesi amacıyla kavram haritalarının kullanımı uygun mudur?" problemi üzerine bina ettiği araştırmasının sonucunda kavram haritaları ile güvenilir bir ölçme yapılabileceğini tespit etmiştir. Ancak kavram haritası temelli ölçme ve değerlendirme ile klasik yazılı sınavlar yardımı ile yapılan ölçme arasında anlamlı bir korelasyon bulunamamıştır. Yani bu araştırmada uygulanan konular ile sınırlandırıldığında kavram haritası ile yapılan ölçme işleminin geçerli kabul

edilemeyeceği belirlenmiştir. Araştırma sonuçlarından biri de ülkemiz eğitim sistemi içinde kavram haritalarının tek başına bir ölçme değerlendirme aracı olarak kullanılmasının uygun görülmediğidir.

Proje tabanlı öğrenmede portfolyoların kullanımı ve öğrenme sürecine yansımalarını araştıran Vaiz (2003), öğrencilerin portfolyo ve projeleri için ders kitabı dışındaki kaynakları özellikle de internet kaynaklarını kullandıklarını gözlemlemiştir. Geliştirilen portfolyoların incelenmesi ve sürecin gözlenmesinin kesiştiği noktada elde edilen portfolyo değerlendirme puanları ile sınıf öğretmeninin yapmış olduğu kağıt kalem testi ve gözlem çalışmalarının kesiştiği klasik değerlendirme puanları arasında anlamlı bir ilişki bulmuştur. Ayrıca öğretmen, veli ve öz değerlendirme puanları arasındaki ilişkiye bakıldığında öğretmen ve veli değerlendirme puanları arasında anlamlı bir ilişki tespit etmiştir.

Korkmaz, Kaptan (2005), "Fen Eğitiminde Öğrencilerin Gelişimini Değerlendirmek İçin Elektronik Portfolyo Kullanımı Üzerine Bir İnceleme" adlı çalışmalarında fen eğitimine özgü bir elektronik portfolyo yöntemi geliştirmeyi amaçlamışlardır. Bu çalışma 2002-2003 güz döneminde Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı'nda, Bilgisayar Destekli Fen Eğitimi dersinde uygulanmıştır. Bu derste öğretmen adayları hem kendileri için fen eğitimine yönelik kişisel mesleki gelişimlerini yansıtan, hem de Ankara ili Çankaya ilçesi Beytepe İlköğretim Okulu'nda uygulama yaptıkları 5. sınıf öğrencilerinden oluşan 36 ilköğretim öğrencisinin fen gelişimlerini elektronik portfolyolar yoluyla izlemişlerdir. Çalışmanın sonuçları, elektronik portfolyo değerlendirme yönteminin fen eğitiminde öğrenci niteliklerini belirlemek, öğrenme ve öğretme sürecini geliştirmek ve bilimsel gelişmeyi izlemek amacıyla kullanılabileceğini göstermiştir.

Ocak (2006) "Ürün Seçki Dosyaları Hakkında Öğrenci Görüşleri" adlı çalışmasında öğrencilerin genel olarak ürün seçki dosyasını desteklediğini; ancak dosyanın hazırlanmasının fazla zaman aldığını, planlama becerilerinin geliştiğini, hatalarını düzeltme imkanı bulduklarını, kendi kendilerini değerlendirebildiklerini, sınav stresinden kurtulduklarını saptamıştır.

Ersoy (2006) araştırmasında öğretmen adaylarının gelişim dosyasına dayalı değerlendirmeye ilişkin görüşlerini belirlemiştir. Araştırma, Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nden 150 öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda, öğretmen adayları gelişim dosyasına dayalı değerlendirmenin nesnel, performans ölçen ve gerekli bir değerlendirme tekniği olduğunu, bireysel ve mesleki gelişimlerine katkı sağladığını belirtmişlerdir. Ayrıca, öğretmen adayları bu süreçte, en çok zamanlama sorunu yaşadıklarını bu sürecin daha etkili yürütülebilmesi için yönlendirmelerin daha etkili yapılması gerektiğini belirtmişlerdir.

Atasoy ve Akdeniz (2006), "Yapılandırmacı Öğrenme Kuramına Göre Geliştirilen Çalışma Yapraklarının Uygulama Sürecinin Değerlendirilmesi" adlı, ortaöğretim öğrencileri üzerinde fizik dersine yönelik olarak yaptıkları çalışmalarında, öğretmenlerin çalışma yaprağı uygulamalarına sıcak bakmaları ve derslerinde bu materyalleri kullanmaya istekli olmalarının onların kullandığı geleneksel yöntemlerin başarısız olduğunun farkında olmalarının bir sonucu olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenler çalışma yaprakları gibi materyalleri müfredatın yoğun oluşu, zaman yetersizliği gibi nedenlerle derslerinde kullanamadıklarını söylemişlerdir. Çalışma yapraklarının öğrencileri belli bir konu etrafında gözlem yapma, hipotez kurma ve denemeler yaparak bulguları kontrollü bir şekilde elde etmenin yollarını göstererek öğrenme ortamında yeterince meşgul edildiği sonucuna ulaşılmıştır.

Yapılan araştırmalarda alternatif ölçme ve değerlendirme yöntem ve tekniklerinin öğrenci gelişimini izlemede kullanılabileceği tespit edilmiştir. Bir tek Kabaca (2003) kavram haritasının tek başına kullanılamayacağını araştırma bulgularında dile getirmiştir. Alternatif ölçme ve değerlendirme yöntem ve teknikleri ile ilgili öğretmen adayları, öğretmenler, öğrenciler ve velilerin görüşleri de genellikle olumlu yönde olmuştur. Bu alanda tüm teknikleri kapsayan ve tekniklerin uygulanması ile ilgili sıkıntıları saptayan bir araştırma boşluğu bulunmaktadır. Bu araştırmanın literatürdeki boşluğa bir parça katkı yapması umulmaktadır.

2004 programının değerlendirme boyutunun temelini sürekli değerlendirme oluşturmaktadır. Sürekli değerlendirme ve sınav kaygısı ile ilgili yapılan iki

araştırma şöyledir; Yıldırım'ın (2004) sınav kaygısı, gündelik sıkıntılar, sosyal destek ve cinsiyet değişkenlerinin 8-11. sınıf öğrencilerinin depresyon düzeylerini ne derecede yordadığını incelediği araştırmasında öğrencilerin depresyonlarını birinci sırada "sınav kaygısı" değişkeninin manidar olarak yordadığı tespit edilmiştir. Buna ek olarak Yıldırım'ın araştırmasında aktardığı üzere O'Conner, Berry, Weiss ve Gilbert (2002), elli depresyonlu hasta ve 52 öğrenci üzerinde yaptıkları bir çalışmada depresyon ile boyun eğici davranışlar ve olumsuz değerlendirilme korkusu arasında anlamlı ilişkiler bulmuşlardır.

Yüksel (2003), "Öğrencilerin öğretme-öğrenme sürecine yönelik direnç davranışları" adlı makalesinde, öğretmenin öğretme-öğrenme sürecini sürekli değerlendirmesinin, öğrencilerin dönüt alması ve bu dönütler doğrultusunda yanlış ve eksiklerini gidermesinin sınıfta direnç davranışlarını önleyeceğini belirtiyor.

Sosyal bilgiler dersi ve yapılandırmacılık konusuyla ilişkilendirilebilecek bir araştırma ise şöyledir; İskender ve Şam (2006), "İlköğretim Okullarında Sosyal Bilgiler Öğretimi Açısından Olması Gereken Donanım ve İnsan Kaynakları" adlı çalışmalarında okul müdürleri ve ilköğretim müfettişlerine yöneltilen açık uçlu sorularla sosyal bilgiler dersinin gereği gibi yapılabilmesi için okullarda olması gereken donanım ve insan kaynaklarını şu şekilde belirlemişlerdir; sosyal bilgiler laboratuarları, kütüphane ve okuma salonu, yerel yönetimlerden destek, çevre ve kurum gezilerinin yapılabilmesi için imkan, öğretmenlere hizmet içi seminer, öğretmenlerin formasyon alması, öğretmenlerin her türlü yenilik ve gelişmeyi takip etmesi, ölçme ve değerlendirmenin yerinde ve etkili kullanılması, zümre öğretmenlerinin sık sık bilgi alışverişinde bulunması, eleştiriye açık olunması, mesleğinde ve branşında iddialı ve idealist olmak, sınıf yönetimi ve çocuk gelişimi özelliklerini iyi düzeyde bilmek, konunun özelliğine göre zaman zaman olayları yaşamış olan kişilerden ya da konunun uzmanlarından yararlanılması, sosyal bilgiler komisyonu kurularak çeşitli proje yarışmalarının düzenlenmesi ve bu projelerin kaynak olarak kullanılması, üniversiteler ile ilköğretim okulları arasındaki bilgi alışverişinin daha sık ve istenilen düzeyde olması, okullarda teknik elemanların

bulunması, ders kitaplarının yenilenmesi, öğretmenlerin drama konusunda eğitim alması, sosyal bilgiler bülten tahtasının olması.

Ulaşılabilen araştırmalar incelendiğinde Sosyal Bilgiler ile ilintili, ölçme ve değerlendirme merkezli araştırmaların 2000'li yıllara gelinceye dek yeterince yapılmamış olduğu görülmektedir. Ayrıca programın değişiminden önce yapılan araştırmalarda, öğretmenlerin kullandıkları ölçme ve değerlendirme yöntem ve tekniklerinin yazılı yoklama, çoktan seçmeli test, sözlü gibi yöntemlerle sınırlı olduğu görülmektedir. Buradan yola çıkarak bu sonucun, programlara ruhunu veren öğrenme anlayışlarının yönlendirdiği ölçme ve değerlendirme prensipleri ile ilişkili olduğu söylenebilir. Bunun yanında yine ulaşılabilen araştırmalarda özel okullarda görev yapan öğretmenler ile devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme uygulamaları açısından karşılaştırılmasına yönelik bir araştırmaya rastlanmamıştır.

### 2.7.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Yurt dışında yapılan araştırmalar ise, ülkemizde 2003 yılında başlayan alternatif ölçme ve değerlendirme yöntem ve tekniklerinde yoğunlaşmaktadır. Yurt içi ve yurt dışında yapılan araştırma sonuçları benzerlik göstermektedir. Alternatif ölçme ve değerlendirme yöntem ve tekniklerinin kullanımının uygun olduğu ve olumlu yanlarının bulunduğu yurt içinde de yurt dışında da yapılan araştırmalar ile saptanmıştır. Aşağıda bu araştırmalardan ulaşılabilenlerine yer verilmiştir.

Andrade (2002, Aktaran: Vaiz, 2003, s. 118) "Düşünme ve Öğrenmeyi Desteklemek Amacıyla Puanlama Yönergelerinin (Rubrik) Kullanılması" adlı çalışmada; puanlama yönergelerinin öğrenme ve değerlendirme sürecinde amacına uygun kullanıldığı zaman katkı sağlayacağını ortaya koymuştur. Araştırmada; portfolyo değerlendirmede puanlama yönergelerinin doğru ve amacına uygun kullanılmasıyla öğrenci çalışmalarının erken ve etkili bir şekilde tamamlanmasını sağlayabilir sonucuna ulaşılmıştır.

Case (1994, Aktaran: Vaiz, 2003, s. 115) tarafından yapılan çalışmada; portfolyoların, veli, müfettiş, okul idaresi gibi dış kaynaklara hesap vermek amacıyla kullanılmasının ya da standart bir sisteme oturtulmasının öğretmen ve öğrenciler açısından getirdiği büyük yararları götürebileceği görüşü savunulmuştur. Sonuç olarak; portfolyolar öğrenci kazanımlarını yansıtmaktadır.

Kent Eyalet Üniversitesi tarafından yürütülen Olağanüstü Potansiyellerin Erken Değerlendirilmesi Projesi'nden yola çıkarak öğrenci dosyalarının değerlendirilmesinin öğretmenin sınıf içi etkinliklerine olan etkisi adlı bir çalışma yapan Viechnicki ve arkadaşlarının (1993) ulaştığı sonuçlara göre öğretmenlerin büyük çoğunluğu öğrenci dosyası oluşturma süreçleri genel düzenleyici becerilerinin güçlendiğini, yeni bakış açısı kazandıklarını, kendilerini daha fazla motive olmuş hissettiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenler, öğrenci dosyalarının testlerden daha fazla ağırlığı olduğu belirtmişlerdir. Bu olağanüstü potansiyelin birincil belirleyicilerinin her çocuğun güçlü olduğu bir alanın bulunması olduğu çıkan sonuçlar arasındadır.

Frazier ve Paulson (1992, Aktaran: Vaiz, 2003, s. 115) "Portfolyolar İsteksiz Yazarları Nasıl Motive Eder?" adlı çalışmada; kişisel portfolyoların ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma isteklerini artırdığı gözlenmiştir. Ayrıca portfolyoların öğrencilerin kendilerine olan güvenlerini artırdığı ve onlara kendi çalışmalarıyla gurur duymayı öğrettiği gözlenmiştir.

Paulson, Paulson ve Mayer (1991, Aktaran: Vaiz, 2003, s. 114) "Portfolyoyu Portfolyo Yapan Nedir?" adlı çalışmada; portfolyoların klasik değerlendirme yaklaşımlarından farklı alternatif ve çoklu değerlendirmeler sunduğunu belirterek öğrenci katılımının portfolyo değerlendirmenin temelini oluşturduğunu vurgulamışlardır. Araştırmada portfolyonun öğrenciye bağımsız ve kendi kendini yönetebilen bireyler olarak gelişme imkanı sunduğu sürece gerçek bir portfolyo olabileceği sonucuna ulaşmıştır.

Farr (1991, Aktaran: Vaiz, 2003, s. 114) Dil Öğretiminde Portfolyolar adlı çalışmada; değerlendirmenin öğrencilerin içinde bulunduğu durumu yansıtması gerektiğini dile getirmiştir. Bu çalışmada; dil öğretiminde portfolyoların kullanılmasıyla bireylerin dil ve anlatım becerilerini geliştireceklerini ve ihtiyaç duydukları bilgileri en iyi şekilde kullanacaklarını vurgulamıştır. Ayrıca öğrencilerin kendi kendilerini sorgulamaları ve konuşma becerilerini geliştirmelerinin portfolyo değerlendirme ile olanaklı olabileceğini belirtmiştir.

Simon ve Giroax (2000, Aktaran: Kaynak, 2000, s. 48), tarafından "Sınıf İçinde Portfolyo Ölçülmesinin Uygulanmasıyla İlgili Organizasyona İlişkin Sorular" konusuyla ilgili deneysel bir çalışma yapmıştır. Bu çalışmada, Eastern Ontoria'daki 5 okuldan 11 öğretmen seçilmiş ve bu öğretmenler on ay boyunca ziyaret edilmiştir. Her öğretmenle orta düzeyde yapılandırılmış konuşmalar yapılmış, portfolyo ölçülmesinin kullanılması ile ilgili olarak yapılan inceleme ve içerik analizleri dört kategoride toplanmıştır.

1. Portfolyo ölçülmesine harcanan zaman
2. Portfolyonun formatı
3. Öğrencilerin portfolyoya girişi ile ilgili yönetimsel sorunlar
4. Rollerin paylaşılması

Bu dört kategoride toplanan özellikler açısından öğretmenler arasında farklılıklar saptanmıştır. Örneğin deneyimi sınırlı öğretmenlerin konuların seçimi zamanlama ve planlama konusunda yeterince titiz davranmadıkları görülmüştür.

Bolte (1997, Aktaran: Kabaca, 2003, s. 33) yaptığı çalışmada öğrencilerin bilgilerinin bağlantılılığını değerlendirmek için kavram haritası ve klasik imtihanın kullanımını, öğrencilerin kavram haritası, yazılı imtihan ve final sınavlarında almış oldukları notlar arasındaki korelasyonu, kavram haritası ve yazılı imtihan uygulamaları sonucunda öğrencilerin neler kazandığını belirlemeyi amaçlamıştır. Sonuç olarak, kavram haritası ve klasik imtihanın birlikte kullanımının matematik bilgilerini değerlendirme ve öğretme metodu olarak güvenilir bir materyal olduğunu tespit etmiştir.

Kavram haritalarının matematik alanında uygulandığı bir çalışmada öğrencilerin zamana bağlı öğrenme süreci incelenmiştir (Mc Gowen, 1999, Aktaran: Kabaca, 2003, s. 22). Öğrenciler fonksiyonlar konusuna ait 16 haftalık bir kursa tabi tutulmuşlar ve öğrencilerden 4., 9. ve 15. haftanın sonunda birer kavram haritası yapmaları istenmiştir. Öğrencilerin hazırladıkları kavram haritaları, beyin fırtınası notları ve çalışma kağıtları 16 hafta boyunca muhafaza edilmiş ve bu haritaların zamana bağlı olarak nasıl değiştiği incelenmiştir. Kurs tamamlandıktan sonra öğrenciler, dönem sonu notları, final puanları ve daha sonraki sınav puanları baz alınarak bir sıralamaya tabi tutulmuşlardır. Bu sıralamaya ilaveten, öğrencilerin dönem boyunca yaptıkları çalışmalar derinlemesine incelendikten sonra çok başarılı ve az başarılı öğrenciler tespit edilmiştir. Çok başarılı öğrencilerin zamanla haritalarına yeni kavramlar ekleyerek, çapraz ilişkiler kurarak ve daha kompleks bir hale getirerek haritalarını geliştirdikleri fakat az başarılı öğrencilerin haritalarında ciddi bir değişiklik olmadığı gözlenmiştir.

Hawk (1986, Aktaran: Kabaca, 2003, s. 20-21) kavram haritasının ortaokul fen derslerinde kullanımını gözden geçirmiştir. Bu çalışmada 15 sınıftan toplam 455 öğrenci vardır. Deney grubuna fen kitabının yedi bölümünün kullanımı için geliştirilmiş yedi ayrı kavram haritası verilmiştir. Bu kavram haritaları deney grubundaki öğrencilere sunulurken bunların, her bölümü çalışmaya başlamadan önce bir rehber olarak kullanılması gerektiği anlatılmıştır. Uygulama sonunda yapılan testte, deney grubu öğrencilerinin puanlarının kontrol grubuna göre tatmin edici miktarda daha yüksek olduğu görülmüştür.

Lomask yaptığı araştırmada, dört öğretmen tarafından 39 öğrencinin haritalarına verilen puanları analiz etmiştir ve bu öğretmenlerin verdiği puanlar arasındaki tutarlılığa göre harita ile yapılan ölçmenin güvenirliğini ölçmüştür (Kabaca, 2003, s. 31). 1989 yılında Anderson ve Huang kavram haritası puanları ile diğer sınavlar arasındaki korelasyona bakarak kavram haritalarının geçerliliğine karar vermiştir (Kabaca, 2003, s. 31).

Kavram haritalarına ilişkin diğer bir deneysel çalışma ise şu şekilde yürütülmüştür: 4 öğretmen, 39 öğrencinin bitki yetiştirme ile ilgili kavram haritalarını, 42 öğrencinin ise kan nakli ile ilgili haritalarını değerlendirmiştir. Kavram haritaları, öğrencinin haritası ile uzman haritası karşılaştırıldığında aynı olan kavramların sayısı, kavramlar arası doğru bağlantıların sayısı ve konunun anlatıldığı bölümde geçen beklenen tüm kavramların sayısı gibi özelliklerine bakılarak değerlendirilmiştir (Lomarsk ve Diğerleri, 1992, Aktaran: Kabaca, 2003, s. 34).

Hewson ve Hamlyn yaptıkları araştırmada 5 bağımsız puanlayıcıya kavram haritalarını okutmuşlar ve iki ayrı kavram haritasının birinde % 97,5 diğerinde % 82,1 oranında puanlayıcıların hem fikir olduklarını tespit etmişlerdir. Ayrıca Shavelson kavram haritalarının güvenilir olarak puanlandırılabileceğini iddia etmiştir (Kabaca, 2003, s. 34).

Bir başka çalışmada da sürekli değerlendirme yönteminin, öğretmenleri öğrenci düşüncelerine karşı daha duyarlı hale getirdiği, öğretmen ve öğrenci arasındaki iletişim kalitesini arttırdığı, öğrencilerdeki davranış problemlerini azaltarak sınıf atmosferini değiştirdiği, öğrencilerin derse daha aktif olarak katılımını sağladığı, öğrenci başarısını artırdığı ve öğrencilerin bilime karşı ilgilerini olumlu yönde etkilediği rapor edilmektedir (Gallager, 2000, Nitko, 1995, Aktaran: Yalçın, 2003, s. 18). Yapılan diğer araştırmalar da öğretmenlerin, öğrencilerin öğrenme süreçlerini sürekli olarak değerlendirilmesini dikkate alan öğretim yöntemlerini kullanmalarının, öğrencilerin öğrenmesini kolaylaştırdığını göstermektedir (Treagusteal, 2001, Aktaran: Yalçın, 2003, s. 15).

Becker, Geer ve Hughes (1968, Aktaran: Kaynak, 2000, s. 48) araştırmalarında, öğrenme ile alınan notlar arasındaki ilişkiyi incelemeye çalışmışlardır. Kolej öğrencileri üzerinde yaptıkları bu araştırmada, öğrenme ile öğrencinin aldığı notlar arasında tutarsızlık olduğu sonucuna varmışlardır. Bu araştırmaları ile öğrencilerin yeterince öğrenmeden de iyi notlar alabilecekleri sonucuna varmışlardır. Yapılan araştırmalar, bir çok öğretmenin konu öğretimini takiben, konu içeriğini dikkate alarak öğrencilere not vermek amacıyla test yapma ve sonraki konuya geçme

şeklinde bir öğretim ve değerlendirme kullandığını göstermektedir (Sambell ve Diğerleri, 1997, Aktaran: Yalçın, 2003, s. 18).

Sürekli değerlendirmenin önemi ve sınav kaygısı ile gerek yurt dışında gerek yurt içinde yapılan araştırma sonuçlarına ve Becker, Geer ve Hughes'in araştırmalarına bakıldığında sınavların öğrencileri psikolojik yönden olumsuz etkiledikleri ve başarıyı ölçmede doğru sonuçlar vermeyebildikleri görülmektedir. Bu noktada sürekli değerlendirme ve alternatif ölçme ve değerlendirme yöntem ve tekniklerinin kullanımının önemi açığa çıkmaktadır. Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme alanındaki yetersizlikleri ve 2004 yılı itibariyle bunu kabul ettikleri yurt içindeki araştırmalarda saptanmıştır. Sambell'in araştırmasında da sonuç değerlendirmenin bir çok öğretmenin değerlendirme anlayışı olduğu belirtilmektedir. Buradan yola çıkarak öğretmenlerin süreç değerlendirme ve alternatif ölçme ve değerlendirme yöntem ve teknikleri hakkında bilgilendirilmesi gerekmektedir yorumu yapılabilir.

Ülkemizde araştırma konularının yoğunlaştığı konuların başında yazılı sınavlar gelmektedir. Bu konuda yurt dışında yapılan bir araştırmada öğretmenler tarafından genellikle şekillendirici değerlendirme amacıyla kullanılan yazılılar uygun şekilde kullanıldığında öğrenme sürecini geliştirici bir role sahip olabilirler sonucuna ulaşılmıştır. Yazılı etkinlikler, öğrencilere yeni şeyler öğrenme fırsatı sağlamaktadır. Öğrencilerin, bilgilerini yeniden düzenlemeleri gerektiği ve düşünceleri arasında ilişkiler kurmak zorunda kaldıkları için yazılı etkinlikler esnasında da öğrendikleri rapor edilmektedir (Struyf , 2001, Aktaran: Yalçın, 2003, s. 15-16).

Yine ülkemizde yoğun bir şekilde araştırılan öğretmenlerin değerlendirme yeterlilikleri ile ilgili yurt dışında yapılan bir araştırma şöyledir; Cornell Üniversitesi'nde yapılan bir araştırmada (1997) öğretimin değerlendirilebilmesi amacıyla öğretimin öğrenci tarafından değerlendirildiği 2500'ün üzerinde çalışmadan yararlanılarak bir öğretimi değerlendirme anketi geliştirilmiştir. Anket, 1988 bahar ve 1989 güz döneminde ders alan tüm öğrencilere ve gözetleyicilere uygulanmıştır. Elde edilen bulgulardan, öğretimin değerlendirilebilmesi için bazı kriterlerin belirlenmesi gerektiği ve bu kriterlerin ders organizasyonu, dersin amaçları, ders içeriği, öğretim yöntemleri, ev ödevleri ve öğrenci öğrenmesinin değerlendirilmesi

olmak üzere altı boyut altında toplanması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca araştırma sonucunda öğrenci öğrenmelerinin değerlendirilmesine ilişkin yeterlikler aşağıdaki şekilde sıralanmıştır (Karaca, 2004, s. 45-46):

- Not verme için kullanılan standartları ders yönergesinde öğrencilere bildirme,
- Yazılan görevleri ve projeleri dersin amaçlarını yansıtacak şekilde seçme,
- Sınav içeriğinin, ders içeriği ve amaçlarını temsil etmesini sağlama,
- Derste kullanılan testleri iyi planlama ve seçme,
- Sınav sorularını açık bir biçimde yazma,
- Sınavlar ve ödevleri iyi bir biçimde notlandırma,
- Not dağılımını, dersin düzeyine ve öğrenci tipine uygun bir şekilde kaydetme,
- Sınavlar ve ödevlerin öğrencilere zamanında geri dönüşümünü sağlama,
- Öğrencilere ev alıştırmaları ve ödevlerini tamamlamaları için geniş zaman verme,
- Ev ödevleri sayısının, ders düzeyine ve ders kredisine uygun olmasını sağlama,
- Testleri çabuk bir şekilde puanlayıp bildirme,
- Notlandırma standartlarının öğrenciler tarafından anlaşılmasını sağlama,
- Öğrencilerin daha ileri düzeydeki derslere ilişkin performanslarını belirleme,
- Öğrencilerin ödevlerinde ve projelerinde derste öğrendikleri ilkeleri uygulayıp uygulamadıklarını belirleme,
- Ev ödevlerinin genel kalitesini belirleme

Yurt dışında yapılan araştırmalardan ulaşılabilenlerin, yapılandırmacılığı destekleyici sonuçlar verdiği görülmektedir. Ölçme ve değerlendirme teknikleri üzerine yapılan araştırmaların genellikle ülkemizde 2004 yılı itibariyle kullanılmaya başlanan teknikler üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırma sonuçları genellikle birbirini destekler nitelikte görünmektedir.

# BÖLÜM III.
# YÖNTEM

## 3.1. ARAŞTIRMA MODELİ

Araştırmada 1998 yılı İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ile 2004 yılı İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın ölçme ve değerlendirme yöntem ve teknikleri açısından karşılaştırılması, 2004 yılı İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda kullanılan ölçme ve değerlendirme yöntem ve tekniklerine ilişkin öğretmen görüşleri ile ölçme ve değerlendirme yöntem ve tekniklerinin ne kadar çeşitlilikle uygulandığının belirlenmesi amaçlanmıştır. Tarama modelinde yapılan araştırmada iki farklı yöntem kullanılmıştır. Nicel boyutta öğretmen görüşlerinin belirlenmesinde kapalı uçlu sorulardan oluşan anket, nitel boyutta öğretmen görüşlerinin belirlenmesinde görüşme ile ankette yer alan açık uçlu sorular kullanılmıştır. Anket ve görüşmelerde öğretmenlerin 2004 yılı İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda yer alan ölçme ve değerlendirme yöntem ve teknikleri hakkındaki değerlendirmeleri, memnuniyet durumları, yaşadıkları sıkıntılar belirlenmeye çalışılmıştır.

## 3.2. EVREN VE ÖRNEKLEM

Bu araştırmanın evreni, İstanbul ili Anadolu Yakası'nda görev yapmakta olan ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinden oluşmaktadır.

Araştırmanın örneklemi ise, Kartal, Kadıköy ve Sultanbeyli ilçelerindeki ilköğretim okullarında 4. ve 5. sınıf okutmakta olan 318 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Örnekleme dahil olan Kadıköy, Kartal, Sultanbeyli ilçelerinin her biri küme olarak kabul edilmiş bu kümelerden rastgele seçilen okullarda uygulamalar yapılarak oransız küme örnekleme yoluyla örneklem seçimi yapılmıştır (Karasar, 2005, s.115). Bu 318 kişilik örneklem grubundan gönüllülük esasına göre seçilen 28 öğretmenle nitel araştırma yöntemlerinden görüşme yapılmıştır.

Örneklem grubunun niteliğine ilişkin tablolara aşağıda yer verilmiştir;

**Tablo 3.1.** Örneklem Grubunun İlçelere Göre Dağılımı

| | **İlçe** | |
|---|---|---|
| | **f** | **%** |
| **Kadıköy** | 117 | 36,8 |
| **Kartal** | 98 | 30,8 |
| **Sultanbeyli** | 103 | 32,4 |
| **TOPLAM** | 318 | 100,0 |

Tablo 3.1'e göre örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin %36,8'ini oluşturan 117 öğretmen Kadıköy ilçesinde, % 30,8'ini oluşturan 98 öğretmen Kartal ilçesinde, % 32,4'ünü oluşturan 103 öğretmen ise Sultanbeyli ilçesinde görev yapmaktadır. Üç ilçeden de yaklaşık olarak birbirine yakın sayılarda öğretmene ulaşılmıştır. Bu öğretmenlerin cinsiyetlerine ilişkin tablo aşağıda verilmiştir.

**Tablo 3.2.** Örneklem Grubunun Cinsiyet Alt Gruplarına Göre Dağılımı

| | **Cinsiyet** | |
|---|---|---|
| | **f** | **%** |
| **Kadın** | 196 | 61,6 |
| **Erkek** | 122 | 38,4 |
| **TOPLAM** | 318 | 100,0 |

Tablo 3.2'ye göre örneklemi oluşturan öğretmenlerin % 61,6'sını oluşturan 196 öğretmen kadın, % 38,4'ünü oluşturan 122 öğretmen ise erkektir. Kadın ve erkek öğretmenler arasındaki bu sayı farkının sınıf öğretmenlerinin genellikle kadın olmasından kaynaklandığı varsayılmaktadır. Öğretmenlerin görev yaptıkları okul türüne ilişkin tabloya aşağıda yer verilmiştir.

**Tablo 3.3.** Örneklem Grubunun Çalışılan Kurum Alt Gruplarına Göre Dağılımı

| | **Çalışılan Kurum** | |
|---|---|---|
| | **f** | **%** |
| **Devlet** | 282 | 88,7 |
| **Özel** | 36 | 11,3 |
| **TOPLAM** | 318 | 100,0 |

Tablo 3.3'e göre örneklemi oluşturan öğretmenlerin % 88,7'sini oluşturan 282 öğretmen devlet okulunda, % 11,3'ünü oluşturan 36 öğretmen ise özel okulda görev

yapmaktadır. Öğretmenlerin mezun oldukları okul türüne göre frekans ve yüzdeleri ise aşağıda Tablo 3.4'de sunulmuştur.

**Tablo 3.4.** Örneklem Grubunun Mezun Olunan Yükseköğretim Kurumu Alt Gruplarına Göre Dağılımı

| | **Mezun Olunan Yükseköğretim Kurumu** | |
|---|---|---|
| | **f** | **%** |
| **Öğretmen Okulu** | 15 | 4,7 |
| **Eğitim Enstitüsü** | 44 | 13,8 |
| **Eğitim Yüksekokulu** | 44 | 13,8 |
| **Eğitim Fakültesi** | 163 | 51,3 |
| **Diğer** | 52 | 16,4 |
| **TOPLAM** | 318 | 100,0 |

Tablo 3.4'e göre örneklemi oluşturan öğretmenlerin % 4,7'sini oluşturan 15 öğretmen Öğretmen Okulu, %13,8'ini oluşturan 44 öğretmen Eğitim Enstitüsü, % 13,8'ini oluşturan 44 öğretmen Eğitim Yüksekokulu, % 51,3'ünü oluşturan 163 öğretmen Eğitim Fakültesi mezunudur. Örneklemin % 16,4'ünü oluşturan 52 öğretmen ise diğer eğitim kurumlarından mezundur. Eğitim fakülteleri dışında kalan fakülte mezunları "diğer" olarak gruplandırılmıştır (Fen Edebiyat Fakültesi, İlahiyat Fakültesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi vb.).

Örneklemi oluşturan öğretmenlerin çoğunluğunu Eğitim Fakültesi mezunları oluştururken, en az olan grubu Öğretmen Okulu mezunları oluşturmaktadır. Eğitim Enstitüsü ve Eğitim Yüksekokulu mezunlarının sayısı ise eşittir. "Diğer" olarak gruplandırılan Fen Edebiyat Fakültesi, İktisadi İdari Bilimler Fakültesi, İlahiyat Fakültesi gibi fakültelerden mezun olan kişiler kısa sürede formasyon alarak öğretmen olarak atanabilmektedir. Bu eğitim eksikliğinin, pek çok sıkıntıyı da beraberinde getirebileceği varsayılmaktadır. Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine ilişkin tablo aşağıda verilmiştir.

**Tablo 3.5.** Örneklem Grubunun Mesleki Kıdem Alt Gruplarına Göre Dağılımı

| | **Mesleki Kıdem** | |
|---|---|---|
| | **f** | **%** |
| **1-5 yıl** | 44 | 13,8 |
| **6-10 yıl** | 109 | 34,3 |
| **11-15 yıl** | 37 | 11,6 |
| **16-20 yıl** | 27 | 8,5 |
| **21 yıl ve üzeri** | 101 | 31,8 |
| **TOPLAM** | 318 | 100,0 |

Tablo 3.5'e göre örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin % 13,8'ini oluşturan 44 kişi 1-5 yıl arası çalışma süresine, % 34,3'ünü oluşturan 109 kişi 6-10 arası çalışma süresine, % 11,6'sını oluşturan 37 kişi 11-15 yıl arası çalışma süresine, % 8,5'ini oluşturan 27 kişi 16-20 yıl arası çalışma süresine, % 31,8'ini oluşturan 101 kişi ise 21 yıl ve üzeri çalışma süresine sahiptir. Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin çoğunluğu 6-10 yıl ve 21 yıl ve üzeri çalışma sürelerine sahipken en az olan grubu 16-20 yıl arası çalışma süresine sahip öğretmenler oluşturmaktadır. Öğretmenlerin okuttukları sınıf mevcuduna ilişkin tabloya ise aşağıda yer verilmiştir.

**Tablo 3.6.** Örneklem Grubunun Sınıf Mevcudu Alt Gruplarına Göre Dağılımı

| | **Sınıf Mevcudu** | |
|---|---|---|
| | **f** | **%** |
| **5-15** | 14 | 4,4 |
| **16-30** | 49 | 15,4 |
| **31-45** | 170 | 53,5 |
| **46-60** | 80 | 25,2 |
| **Daha fazla** | 5 | 1,6 |
| **TOPLAM** | 318 | 100,0 |

Tablo 3.6'ya göre örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin % 4,4'ünü oluşturan 14 öğretmen 5-15 arası sınıf mevcuduna, % 15,4'ünü oluşturan 49 öğretmen 16-30 arası sınıf mevcuduna, % 53,5'ini oluşturan 170 öğretmen 31-45 arası sınıf mevcuduna, % 25,2' sini oluşturan 80 öğretmen 46-60 arası sınıf mevcuduna, % 1,6'sını oluşturan 5 öğretmen ise 60'dan fazla sınıf mevcuduna sahiptir. Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin % 78,7'si kalabalık olarak kabul edilebilecek 30 ve üzerinde sınıf

mevcuduna sahiptir. Örneklem grubunun ölçme ve değerlendirme ile ilgili seminere katılımlarına ilişkin tabloya aşağıda yer verilmiştir.

**Tablo 3.7.** Örneklem Grubunun Ölçme ve Değerlendirme Konulu Seminere Katılım Alt Gruplarına Göre Dağılımı

| | **Ölçme ve Değerlendirme Konulu Seminere Katılım** | |
|---|---|---|
| | **f** | **%** |
| **Hayır** | 179 | 56,3 |
| **Evet** | 139 | 43,7 |
| **TOPLAM** | 318 | 100,0 |

Tablo 3.7'ye göre örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin % 56,3'ünü oluşturan 179 öğretmen ölçme ve değerlendirme ile ilgili bir seminere katılmazken, % 43,7'sini oluşturan 139 öğretmen ölçme ve değerlendirme ile ilgili seminere katılım göstermiştir.

## 3.3. VERİLERİN TOPLANMASI

***Anket***

Bu araştırmada öğretmenlerin 2004 yılı İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda kullanılan ölçme ve değerlendirme yöntem ve teknikleri ve daha önce kullandıkları yöntem ve tekniklerle ilgili görüşlerini toplamak amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen anket uygulanmıştır. Anket soruları hem açık hem de kapalı uçlu sorulardan oluşmaktadır.

Araştırmanın verilerinin toplanması için literatür taraması yapıldıktan sonra araştırmacının deneyimlerinden, Marmara Üniversitesi öğretim üyelerinin görüşlerinden ve konuyla ilgili yapılmış araştırmaların bilgi toplama ölçeklerinden yararlanılarak anket taslağı geliştirilmiştir. İlk aşamada hazırlanan anket taslağı kapsam geçerliliğini test etmek amacıyla ilgili uzmanlara inceletilmiştir. Alınan görüşler doğrultusunda anket formu tekrar gözden geçirilmiştir. Oluşturulan bu formun deneme (pilot) uygulaması 4 öğretmene yapılmış anketin uzunluğu konusunda alınan eleştiriler doğrultusunda teknikleri kullanma sıklığına ilişkin bir ölçek hazırlanmıştır. 40 kişilik bir gruba uygulanan bu ölçekle en fazla kullanıldığı

saptanan on üç ölçme ve değerlendirme yöntem ve tekniğine ankette yer verilmiş, diğer yöntem ve teknikler anketten çıkarılmıştır.

Anket, kişisel bilgiler ve 1998-2004 ilköğretim programları ölçme ve değerlendirme yöntem ve tekniklerine ilişkin bilgiler olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır. Anket formunun sonunda iki adet açık uçlu soruya yer verilmiştir (Ek 1).

***Görüşme***

Anket yoluyla çok sayıda kişiye ulaşılmakla beraber daha dar bilgiler edinilebileceği, buna karşılık görüşme yoluyla daha derinlemesine bilgilere ulaşılacağı düşünülerek örneklem grubundan, gönüllülük esas alınarak seçilen 28 öğretmenle görüşme yapılmıştır. Görüşme yarı yapılandırılmış olarak hazırlanmıştır. Görüşmelerde öğretmenlerden alınan izin doğrultusunda ses kayıt cihazı kullanılmıştır. Görüşme formu altı sorudan oluşmaktadır. Bu sorular öğretmenlerin 1998 ve 2004 öğretim programlarında kullandıkları ölçme ve değerlendirme yöntem ve teknikleri hakkındaki bilgi, deneyim ve uygulamalarına yönelik görüşlerini almak; bu alanda yaşadıkları sıkıntıları ve olumlu gördükleri yanları tespit etmek için hazırlanmıştır (Ek 2).

## 3.4. VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ

***Anket***

Araştırma hem nicel hem de nitel özellik taşıdığı için anket sonuçlarının çözümlenmesinde nicel analiz yöntemleri ve SPSS bilgisayar istatistik programından yararlanılmıştır. Anket verilerinin çözümlenmesinde öğretmenlerin kişisel özelliklerine ait değişken verilerin frekans ve yüzde değerleri tablolar halinde sunulmuştur. Anketin ikinci bölümünde, öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme uygulamalarına ilişkin maddeler araştırmanın alt problemleri doğrultusunda incelenmiştir. Ayrıca anketin ikinci bölümünde, öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme uygulamalarına yönelik hazırlanan sorular ile kişisel özellikleri arasında ilişki ve farklılaşma olup olmadığını test etmek için ki-kare, ilişkisiz grup t-testi ve varyans analizi yapılmıştır. Yapılan analizlerde elde edilen sonuçlar .05 manidarlık düzeyinde değerlendirilmiştir.

***Görüşme ve Açık Uçlu Sorular***

Görüşme analizinde ise nitel veriler sayısallaştırılarak değerlendirilmiştir. Görüşmeler için öncelikle yapılan ses kayıtları analiz edilerek, görüşme yoluyla elde edilen nitel veriler, oluşturulan kategorilere göre tasnif edilip incelenmiştir. Anket formunda yer alan açık uçlu sorular da benzer şekilde kategorilere göre tasnif edilip sayısallaştırılarak incelenmiştir. Görüşme formundan ve anket formundaki açık uçlu sorulardan elde edilen verilere, nitel araştırmalarda kullanılan veri çözümleme yöntemlerinden İçerik Analizi yapılarak verilen cevaplar kodlanmıştır (Yıldırım, Şimşek, 2004, s. 174). Kodlama yapıldıktan sonra veriler sınıflanmış ve kullanılan ortak ifadeler tespit edilerek madde haline getirilmiştir. Bunun ardından söz konusu sınıflandırma sistemi kullanılarak bir kez de ikinci bir araştırmacı ("inter-coder" ya da "inter-rater reability) tarafından kodlanmış ve iki kodlama arasındaki tutarlılık 0.86 olarak bulunmuştur. Tutarlılığın yüksek oluşu nitel analizlerin iç güvenirliği olarak kabul edilmiştir. Görüşme kağıtları ve anket formları hazırlanan bu kodlamaya göre tekrar değerlendirilerek öğretmenlerin kullandıkları ifadeler tablodaki ifadelerle eşleştirilmiştir. Böylelikle verilen cevapların frekansları kaydedilerek veriler nicel forma dönüştürülmüştür. Elde edilen bu bulgular ile araştırmanın diğer bulguları karşılaştırmalı olarak ele alınmıştır. Böylece çeşitli ve farklılaşan yöntemlerle toplanan verilerden elde edilen bulgular arasındaki tutarlılık incelenmiştir. Ayrıca araştırmanın iç güvenilirliğini önemli ölçüde yükselteceği önerildiğinden (LeCompte ve Goetz, 1982, Silverman, 1993; Huck ve Cormier, 1996) araştırmanın sonuçları rapor edilirken doğrudan görüşme alıntılarına ve ankette yer alan açık uçlu sorulara verilen cevaplardan el yazısı kesitlerine yer verilmiştir.

Anket formunda yer alan ölçme ve değerlendirme yöntem ve tekniklerini kullanma ve kullanmama nedenleri ile ilgili yapılan analizlerden, yoğunluğu azaltmak adına sadece yüzde ve frekans tablolarına yer verilmiştir. Araştırma soruları kapsamında ilgili analizlerin tümü yapılmış ancak yedi yüzü aşkın tablo ortaya çıkması nedeniyle bulgular ve yorum bölümünde sadece anlamlı ilişki ve farklılaşma bulunan tablolar yer almıştır.

# BÖLÜM IV.
# BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırmanın genel ve alt amaçlarına uygun olarak anket, görüşme ve açık uçlu sorular yoluyla elde edilen, araştırmaya katılan öğretmenleri tanıtıcı bilgilere, öğretmen anket ve görüşme formlarıyla elde edilen verilere, bu verilerin istatistiksel analizleri sonucu elde edilen bulgulara ve bu bulgulara ilişkin yorumlara yer verilmiştir. Elde edilen bulguların ve bu bulguların yorumlarının sunulmasında alt amaçlardaki sıra izlenmiştir.

## 4.1. 2004 PROGRAMI YÜRÜRLÜĞE GİRDİKTEN SONRA KULLANILMAYA BAŞLANAN ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME YÖNTEM VE TEKNİKLERİNE İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ İLE İLGİLİ SONUÇLAR

Bu bölümde öğretmenlerin 2004 programı yürürlüğe girdikten sonra kullanılmaya başlanan ölçme ve değerlendirme yöntem ve tekniklerine ilişkin görüşleri ile ilgili tablolara yer verilmiştir. Öğretmenlerin, anket formunda yapmış oldukları işaretlemelere göre; teknikleri kullanıp kullanmama, tekniklerin kullanılma ve kullanılmama nedenleri, öğrencilerin hoşlandıkları ve başarılı oldukları ölçme ve değerlendirme türleri, öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmenin okullarında kurallarına uygun uygulanıp uygulanmadığına ilişkin görüşleri, uygulanmadığını düşünen öğretmenlerin buna gösterdikleri nedenler, 2004 programının olumlu görülen tarafları, 2004 programının öğretmenlere getirdiği avantajlar, 2004 programının olumsuz görülen tarafları ve 2004 programı ile ilgili yaşanan sıkıntılar alt başlıklar altında incelenecektir.

Nicel verilerin yanında aynı konuya ilişkin nitel verilerden de örneklere yer verilecektir. Bu örneklere yer verilirken tüm tez boyunca mülakatta görüş bildiren öğretmenler kısaltmalarla numaralandırılacaktır. Örneğin görüş bildiren öğretmen bir numaralı öğretmen ise söylediklerinin başına **Ö1.** yazılacaktır. Böylelikle farklı araştırma araçlarının kullanılmasından elde edilen veriler bir araya getirilerek veri çeşitlemesi yapılacak ve daha bütüncül bir yaklaşım ortaya konulmaya çalışılacaktır.

*Teknikleri Kullanıp Kullanmama*

Örneklem grubunda yer alan öğretmenlerin ankette kendilerine sunulan ve hangi ölçme ve değerlendirme yöntem ve tekniklerini kullandıklarına dair kapalı uçlu soruya verdikleri yanıtlara ilişkin veriler aşağıda tablo 4.1.'de sunulmuştur.

**Tablo 4.1.** Örneklem Grubunun 2004 Programı Yürürlüğe Girdikten Sonra Ölçme ve Değerlendirme Yöntem ve Tekniklerini Kullanıp Kullanmama Alt Gruplarına Göre Dağılımı

| KULLANIP KULLANMAMA | | Çoktan Seçmeli Testler | Öğrenci Ürün Dosyası (Portfolyo) | Boşluk Doldurmalı Testler | Araştırma/Çalışma Kağıtları | Projeler | Yazılı Sınavlar | Doğru Yanlış Testleri | Tartışma | Gösteri | Eşleştirmeli Maddeler | Öz Değerlendirme | Dereceleme Ölçekleri (Rubrik) | Kavram Haritaları |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **Kullanıyorum** | **f** | 307 | 299 | 292 | 288 | 284 | 280 | 278 | 276 | 270 | 267 | 257 | 249 | 249 |
| | **%** | 96,5 | 94,0 | 91,8 | 90,6 | 89,3 | 88,1 | 87,4 | 86,8 | 84,9 | 84,0 | 80,8 | 78,3 | 78,3 |
| **Kullanmıyorum** | **f** | 11 | 19 | 26 | 30 | 34 | 38 | 40 | 42 | 48 | 51 | 61 | 69 | 69 |
| | **%** | 3,5 | 6,0 | 8,2 | 9,4 | 10,7 | 11,9 | 12,6 | 13,2 | 15,1 | 16,0 | 19,2 | 21,7 | 21,7 |
| **TOPLAM** | **f** | 318 | 318 | 318 | 318 | 318 | 318 | 318 | 318 | 318 | 318 | 318 | 318 | 318 |
| | **%** | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 |

Tablo 4.1'e göre öğretmenler, % 96,5 ile çoktan seçmeli testleri, % 94,0 ile öğrenci ürün dosyasını, % 91,8 ile boşluk doldurmalı testleri, % 90,6 ile araştırma/ çalışma kağıtlarını, % 89,3 ile projeleri, % 88,1 ile yazılı sınavları, % 87,4 ile doğru yanlış testlerini, % 86,8 ile tartışmayı, % 84,9 ile gösteriyi, % 84,0 ile eşleştirmeli maddeleri, % 80,8 ile öz değerlendirmeyi, % 78,3 ile dereceleme ölçeğini, % 78,3 ile kavram haritalarını kullandıklarını belirtmişlerdir.

Tablodaki teknikler içerisinden en yüksek oranda kullanılan teknikler çoktan seçmeli testler ve öğrenci ürün dosyası iken, en az oranda kullanılan teknikler kavram haritaları ve dereceleme ölçeği olmuştur. Bu sonuca göre 2004 programı yürürlüğe girdikten sonra kullanılmaya başlanan tekniklerin içinde öğrenci ürün dosyası öğretmenler tarafından en çok benimsenen ve uygulanan teknik olmuştur. Ancak çoktan seçmeli testlerin yoğun bir şekilde kullanılıyor olması öğrencileri O.K.S. gibi sınavlara hazırlama mantığının sürdüğünü göstermektedir.

Tablo 4.1.'deki tekniklere ilişkin görüşme yapılan öğretmenlerin dile getirdiklerinden birkaç örnek şöyledir;

> ***Ö12.*** *Özellikle ürün dosyaları öğrencilerin çok hoşuna gidiyor, çok teşvik ediyor. Onlar adına bir dosya olması, ürünlerinin etrafa saçılmayıp dosyalanması, dosyalamayı çocuğun bu yaşta görmesi, ilgili ödevi ilgili bölüme yerleştirmesi ve çalışmalarını bir bütün halinde görmesi çok güzel. Ama tek tek form doldurmak çocuğu yıldıran şeyler. Bunları değerlendirmek biz öğretmenler için de zor. Ama ben dosyayı destekliyorum.*

Öğrenci ürün dosyalarını nasıl kullandığına ve faydalarına ilişkin bir başka öğretmen ise şöyle söylemiştir;

> ***Ö11.*** *Portfolyoları belli aralıklarla kendim değerlendirip puanlama yapıyorum. Eksik olanların neden eksik olduğunu araştırıp tamamlatıyorum. Çocuk bu şekilde sorumluluk almayı öğrendi. Nasıl daha iyi süsler, daha iyi sunum yapar bunları öğrendi. Öğrenciyi araştırmaya sevk etti.*

Anket sonuçlarına göre en çok kullanıldığı saptanan öğrenci ürün dosyaları hakkında görüşülen öğretmenlerin söyledikleri de öğrenci ürün dosyalarının öğretmenler tarafından benimsendiğini ve yararlı bulunduğunu göstermektedir. Öğretmenler, zor olmasına rağmen, öğrencilerin sevmesi, bir şey başarabilmenin mutluluğunu yaşaması, sorumluluk alması, araştırmaya yönlendirmesi gibi nedenlerle portfolyoları uygulamaktadır.

Anket formunda yer verilen on üç ölçme tekniğinin öğretmenler tarafından neden kullanıldığı ya da kullanılmadığına ilişkin tabloları oluşturulmuştur. Oluşturulan tablolardan önemli görülen tekniklerin (yazılı sınav, çoktan seçmeli test, öz değerlendirme, dereceleme ölçeği, öğrenci ürün dosyası, araştırma/çalışma kağıdı, proje) tablolarına aşağıda yer verilmiştir.

***Teknikleri Kullanma ve Kullanmama Nedenleri***

**Tablo 4.2.** Örneklem Grubunun Yazılı Sınav Kullanma ve Kullanmama Nedenleri Alt Gruplarına Göre Dağılımı

| NEDENLER | | EVET | | HAYIR | | TOPLAM | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | f | % | f | % | f | % |
| Yazılı Sınav Kullanma Nedenleri | Herkese aynı sorular sorulabildiği için | 149 | 46,9 | 169 | 53,1 | 318 | 100,0 |
| | Uygulama kolay olduğu için | 77 | 24,2 | 241 | 75,8 | 318 | 100,0 |
| | Öğrencilerin yazılı ifade becerileri geliştiği için | 227 | 71,4 | 91 | 28,6 | 318 | 100,0 |
| | Kayıt olarak saklanabildiği, istenildiğinde gözden geçirilebileceği için | 116 | 36,5 | 202 | 63,5 | 318 | 100,0 |
| | Diğer | 12 | 3,8 | 306 | 96,2 | 318 | 100,0 |
| Yazılı Sınav Kullanmama Nedenleri | Uzun sürdüğü için | 9 | 2,8 | 309 | 97,2 | 318 | 100,0 |
| | Az sayıdan soru sorulabildiği için | 15 | 4,7 | 303 | 95,3 | 318 | 100,0 |
| | Güvenirliği düşük olduğu için | 14 | 4,4 | 304 | 95,6 | 318 | 100,0 |
| | Puanlama güç olduğu için | 10 | 3,1 | 308 | 96,9 | 318 | 100,0 |
| | Objektif olmadığı için | 10 | 3,1 | 308 | 96,9 | 318 | 100,0 |
| | Az soru sorulması nedeniyle şans başarısı arttığı için | 10 | 3,1 | 308 | 96,9 | 318 | 100,0 |
| | Öğrencinin yazılı ifade gücü, verdiği cevapların doğruluğunu etkilediği için | 14 | 4,4 | 304 | 95,6 | 318 | 100,0 |
| | Cevabı sınırlama güçlüğü olduğu için | 9 | 2,8 | 309 | 97,2 | 318 | 100,0 |
| | Sorunun güçlüğünü belirlemede sıkıntı yarattığı için | 4 | 1,3 | 314 | 98,7 | 318 | 100,0 |
| | Öğretmene fazla yük getirdiği için | 5 | 1,6 | 313 | 98,4 | 318 | 100,0 |
| | Yöntemin yararına inanmadığım için | 8 | 2,5 | 310 | 97,5 | 318 | 100,0 |
| | Yöntem hakkında yeterli bilgim olmadığı için | 0 | 0 | 318 | 100,0 | 318 | 100,0 |
| | Diğer | 6 | 1,9 | 312 | 98,1 | 318 | 100,0 |

Tablo 4.2'ye göre öğretmenlerin yazılı sınav kullanma nedenlerinin başında % 71,4 ile öğrencilerin yazılı ifade becerilerinin gelişmesi bulunmaktadır. Yazılı sınav kullanmayan öğretmenlerin, kullanmamalarına gösterdikleri nedenlerin başında ise % 4,7 ile az sayıda soru sorulabilmesi geliyor. "Yöntem hakkında yeterli bilgim olmadığı için" seçeneğinde işaretleme yapılmamış olması örneklemi oluşturan öğretmenler içerisinde yazılı sınavı bilmeyen öğretmen olmadığını göstermektedir. Bu konuda görüşme yapılan bir öğretmen şöyle söylemiştir;

> ***Ö13.*** *Çocuklar istekli. Projeler ve testler çok kullanılıyor. Ama aslında çocuklarda asıl ihtiyaç olan okuma. Değerlendirmede klasik yazılıları gerekli görüyorum. Çünkü anlatımları çok bozuk. Eskiden klasik sınava*

*daha çok yer veriyorduk. En azından biraz da olsa yazabiliyorlardı. Ama şimdi çocuklar doğru, düzenli cümle kuramıyorlar. Anlatımlarında cümleler hep havada kalıyor. Nokta yok.*

Yukarıda, öğretmenin de belirttiği gibi öğrencilerin okuma ve yazma becerilerinin gelişiminin gerekliliği göz önünde bulundurularak yazılı sınavlar kullanılmaktadır.

**Tablo 4.3.** Örneklem Grubunun Çoktan Seçmeli Test Kullanma ve Kullanmama Nedenleri Alt Gruplarına Göre Dağılımı

| NEDENLER | | EVET | | HAYIR | | TOPLAM | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | f | % | f | % | f | % |
| Çoktan Seçmeli Test Kullanma Nedenleri | Değerlendirme ve puanlama kolay olduğu için | 166 | 52,2 | 152 | 47,8 | 318 | 100,0 |
| | Herkese aynı sorular sorulabildiği için | 144 | 45,3 | 174 | 54,7 | 318 | 100,0 |
| | Okuduğunu anlayan herkese kolaylıkla uygulanabildiği için | 180 | 56,6 | 138 | 43,4 | 318 | 100,0 |
| | Sınav süresi içinde çok sayıda soru sorulabildiği için | 216 | 67,9 | 102 | 32,1 | 318 | 100,0 |
| | Kayıt olarak saklanabildiği, istenildiğinde gözden geçirilebileceği için | 97 | 30,5 | 221 | 69,5 | 318 | 100,0 |
| | Hemen her tür bilişsel yeterlilik ölçülebildiği için | 120 | 37,7 | 198 | 62,3 | 318 | 100,0 |
| | Diğer | 12 | 3,8 | 306 | 96,2 | 318 | 100,0 |
| Çoktan Seçmeli Test Kullanmama Nedenleri | Soru hazırlama güç olduğu için | 1 | 0,3 | 317 | 99,7 | 318 | 100,0 |
| | Sözlü ve yazılı ifade yeteneğini olumsuz etkilediği için | 3 | 0,9 | 315 | 99,1 | 318 | 100,0 |
| | Başarıda şansa büyük ölçüde yer verdiği için | 2 | 0,6 | 316 | 99,4 | 318 | 100,0 |
| | Öğretmene fazla yük getirdiği için | 0 | 0 | 318 | 100,0 | 318 | 100,0 |
| | Yöntemin yararına inanmadığım için | 3 | 0,9 | 315 | 99,1 | 318 | 100,0 |
| | Yöntem hakkında yeterli bilgim olmadığı için | 0 | 0 | 318 | 100,0 | 318 | 100,0 |
| | Diğer | 2 | 0,6 | 316 | 99,4 | 318 | 100,0 |

Tablo 4.3'e göre çoktan seçmeli test kullanma nedenlerinin başında % 67,9 ile sınav süresi içerisinde çok sayıda soru sorulabilmesi geliyor. Kullanmama nedenlerinin başında ise % 0,9 ile sözlü ve yazılı ifade yeteneğini olumsuz etkilemesi ve öğretmenlerin yöntemin yararına inanmamaları bulunuyor. Örneklem grubu içerisinde yöntem hakkında bilgisi olmayan öğretmen bulunmamakta ve bu yöntemin öğretmene yük getirdiği de düşünülmemektedir. Her ne kadar anket formalarında

belirtilmese de, görüşme yapılan öğretmenler çoktan seçmeli test kullanımı ile ilgili verdikleri cevaplarda öğrencilerin daha başarılı olduklarına inanmalarını kullanma nedeni olarak belirtmişlerdir.

> ***Ö15.*** *Klasik sınavlar, çoktan seçmeli testler, doğru yanlış sorularından hoşlanıyorlar. En çok çoktan seçmeli sınavları seviyorlar. Öğrencilerde yazma problemi var, klasik sınavlarda başarısız oluyorlar.*

Bir başka öğretmen kullanma nedenleri arasında öğrencilerde test alışkanlığı olmasını göstermiştir.

> ***Ö4.*** *Çocuklarda çoktan seçmeli alışkanlığı var. Biz sık sık seviye tespit sınavları yapıyoruz. Optik okuyucuların kullanıldığı okul genelinde sınavlarımız var. Dolayısıyla öğrenciler çoktan seçmeli testlere alışkınlar. Şimdi çoktan seçmeli, klasik, doğru yanlış, boşluk doldurma türlerinin hepsini birlikte kullanıyoruz. Çalışma kitaplarında da bu tür etkinlikler olduğu için bu tekniklerde de zorluk çekmiyorlar.*

Öğretmenler bütün sınav sistemlerinin test üzerine kurulmuş olmasını da kullanma sebepleri olarak göstermişlerdir.

> ***Ö3.*** *Doğru yanlış, boşluk doldurma, test tekniğini daha çok seviyorlar. Klasik sınavdan pek hoşlanmıyorlar. Zaten şu anki sistemde öğrenciler yarış halinde. Her şey test üzerine kurulmuş. Bu yeni müfredatla birlikte sınav sisteminin de gözden geçirilmesi, değiştirilmesi gerek.*

Öğretmenlerin çoktan seçmeli testleri kullanma nedenleri farklılık göstermektedir. Göze çarpan nedenler arasında öğrencilerin yazma problemlerinin olması ve öğrencilerin yarış halinde olması, okullardaki sistem ve genel sınavların çoktan seçmeli testi desteklemesi bulunmaktadır. Nedenler farklı da olsa çoktan seçmeli testlerin kullanımı yoğun bir şekilde sürmektedir. Bu arada görüşünü açıklayan öğretmenlerden Ö3, genel anlayış ile ölçme ve değerlendirme sistemi arasındaki çelişkiye de işaret ederek, yeni müfredatla birlikte sınav sisteminin test üzerine kurulmaması gerektiğini ifade etmiştir.

**Tablo 4.4.** Örneklem Grubunun Öz Değerlendirme Kullanma ve Kullanmama Nedenleri Alt Gruplarına Göre Dağılımı

| NEDENLER | | EVET | | HAYIR | | TOPLAM | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | f | % | f | % | f | % |
| Öz Değerlendirmeleri Kullanma Nedenleri | Bireyin kendi yeteneklerini keşfetmesine yardımcı olduğu için | 173 | 54,4 | 145 | 45,6 | 318 | 100,0 |
| | Öğrencilerin kendi güçlü ve zayıf yönlerini tanımalarına yardım ettiği için | 180 | 56,6 | 138 | 43,4 | 318 | 100,0 |
| | Öğrencilerin motivasyonlarını arttırdığı için | 106 | 33,3 | 212 | 66,7 | 318 | 100,0 |
| | Her derste uygulanabildiği için | 82 | 25,8 | 236 | 74,2 | 318 | 100,0 |
| | Öğrenciye öz disiplin kazandırdığı için | 132 | 41,5 | 186 | 58,5 | 318 | 100,0 |
| | Öğrenciye sorunluluk kazandırdığı için | 129 | 40,6 | 189 | 59,4 | 318 | 100,0 |
| | Öğrenciye değerlendirme becerisi kazandırdığı için | 135 | 42,5 | 183 | 57,5 | 318 | 100,0 |
| | Okuduğunu anlayan herkese kolaylıkla uygulanabildiği için | 65 | 20,4 | 253 | 79,6 | 318 | 100,0 |
| | Kayıt olarak saklanabildiği, istenildiğinde gözden geçirilebileceği için | 48 | 15,1 | 270 | 84,9 | 318 | 100,0 |
| | Yazılı anlatım becerisi yeterince gelişmemiş olan ilköğretimin ilk yıllarındaki öğrencilere uygun olduğu için | 50 | 15,7 | 268 | 84,3 | 318 | 100,0 |
| | Diğer | 2 | 0,6 | 316 | 99,4 | 318 | 100,0 |
| Öz Değerlendirmeleri Kullanmama Nedenleri | Öğrenciler yanlı davranabileceği için | 29 | 9,1 | 289 | 90,9 | 318 | 100,0 |
| | Yöntemin yararına inanmadığım için | 18 | 5,7 | 300 | 94,3 | 318 | 100,0 |
| | Yöntem hakkında yeterli bilgim olmadığı için | 18 | 5,7 | 300 | 94,3 | 318 | 100,0 |
| | Diğer | 4 | 1,3 | 314 | 98,7 | 318 | 100,0 |

Tablo 4.4'e göre öz değerlendirme kullanma nedenlerinin başında % 56,6 ile öğrencilerin kendi güçlü ve zayıf yönlerini tanımalarına yardım etmesi, kullanmama nedenlerinin başında ise % 9,1 ile öğrencilerin yanlı davranabilmesi geliyor. En düşük oranlar % 0,6 ile kullanıyorum ve % 1,3 ile kullanmıyorum nedenlerinden "diğer" seçeneklerinde görülüyor. Diğer seçeneği araştırmacının yazmış olduğu nedenlerin dışında öğretmenlerin varsa belirttikleri nedenlerden oluşmaktadır. Buna göre öğretmenlerin öz değerlendirmeyi kullanma ve kullanmama nedenleri ankete yazılan nedenlerden fazla farklılık göstermiyor denilebilir. Öz değerlendirme ile ilgili görüşme yapılan öğretmenler ise, anket sonuçlarıyla paralel olarak şunları dile getirmiştir.

***Ö20.*** *Öğrencinin kendi kendini değerlendirebilmesi çok güzel. Gerçi ben eskiden de yapıyordum. Sınavlarını dağıtıp doğruları söylüyorduk. Her öğrenci cevaplarına artı eksi veriyordu. Sonra yanındaki arkadaşıyla kağıtlarını değiştirip kontrol ediyorlardı. Ama şimdi daha düzenli ve güzel oldu tabii ki. Öz ve akran değerlendirmelerle kendilerini daha iyi tanıyorlar en başta.*

Öz değerlendirmelerin öğrencilerin kendilerini tanımasına faydası olduğunu belirten bu öğretmenin yanında, değerlendirmenin daha objektif olmasını sağladığını belirten bir diğer öğretmen şunları söylemiştir;

***Ö19.*** *Şimdi öğrenci hem kendisini değerlendiriyor hem de biz kendi çapımızda değerlendiriyoruz. Eskiden o kadar sağlıklı olmuyordu. Sadece biz değerlendiriyorduk. Şimdi çocuk bazen doğru olmadığı halde kendini çok iyi gösterebiliyor. Ya da çocuk çok iyi olduğu halde daha mütevazı davranabiliyor. O zaman öğretmenin değerlendirmesi devreye giriyor. Daha sağlıklı değerlendirme yapılmış oluyor.*

Öz değerlendirmeye olumsuz bakan öğretmenlerden biri, öz değerlendirmenin kağıtta kaldığını belirtirken, bir diğeri ise öğrencilerin dürüst davranmadıklarını dile getirmiştir.

***Ö15.*** *Öz değerlendirme kağıtta kalıyor. Öz değerlendirmede çocuk bir yetişkin gibi kendini yenileyemiyor. Kısmen işaretlediyse bunu ilerletmeli, daha iyi yapmalıyım diye düşünemiyor. Öğretmen yönlendirebiliyor ancak.*

***Ö14.*** *Kendilerini değerlendirdikleri formların hiçbir faydasını görmedim. Çocuklar hep yalan söylüyorlar. Çoğu okumadan cevaplıyor.*

Öz değerlendirme hakkında görüldüğü gibi öğretmenler arasında farklı fikirler bulunmaktadır. Olumsuz fikirlerin, öz değerlendirmenin zamanla doğru sonuçlar veren, başta öğrencilerin alışma sürecinin geçmesinin gerektiği bir yöntem olmasından kaynaklandığı varsayılmaktadır.

**Tablo 4.5.** Örneklem Grubunun Dereceleme Ölçeği (Rubrik) Kullanma ve Kullanmama Nedenleri Alt Gruplarına Göre Dağılımı

| NEDENLER | | EVET | | HAYIR | | TOPLAM | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | f | % | f | % | f | % |
| Dereceleme Ölçeği ( Rubrik) Kullanma Nedenleri | Diğer yöntemlerin değerlendirilmesini kolaylaştırdığı için | 61 | 19,2 | 257 | 80,8 | 318 | 100,0 |
| | Öğrenciye sorumluluk kazandırdığı için | 69 | 21,7 | 249 | 78,3 | 318 | 100,0 |
| | Puanlama için harcanan süreyi kısalttığı için | 56 | 17,6 | 262 | 82,4 | 318 | 100,0 |
| | Kullanışlı olduğu için | 54 | 17,0 | 264 | 83,0 | 318 | 100,0 |
| | Nesnellik sağladığı için | 68 | 21,4 | 250 | 78,6 | 318 | 100,0 |
| | Her derste uygulanabildiği için | 49 | 15,4 | 269 | 84,6 | 318 | 100,0 |
| | Yazılı anlatım becerisi yeterince gelişmemiş olan ilköğretimin ilk yıllarındaki öğrencilere uygun olduğu için | 41 | 12,9 | 277 | 87,1 | 318 | 100,0 |
| | Kayıt olarak saklanabildiği, istenildiğinde gözden geçirilebileceği için | 34 | 10,7 | 284 | 89,3 | 318 | 100,0 |
| | Sınav kaygısını azalttığı için | 53 | 16,7 | 265 | 83,3 | 318 | 100,0 |
| | Diğer | 2 | 0,6 | 316 | 99,4 | 318 | 100,0 |
| Dereceleme Ölçeği (Rubrik) Kullanmama Nedenleri | Hazırlama güçlüğü olduğu için | 38 | 11,9 | 280 | 88,1 | 318 | 100,0 |
| | Sınıf kalabalık olduğu için | 67 | 21,1 | 251 | 78,9 | 318 | 100,0 |
| | Fiziksel koşullar yetersiz olduğu için | 39 | 12,3 | 279 | 87,7 | 318 | 100,0 |
| | Küçük sınıflarda uygulama güçlüğü olduğu için | 24 | 7,5 | 294 | 92,5 | 318 | 100,0 |
| | Öğretmene fazla yük getirdiği için | 28 | 8,8 | 290 | 91,2 | 318 | 100,0 |
| | Yöntemin yararına inanmadığım için | 17 | 5,3 | 301 | 94,7 | 318 | 100,0 |
| | Yöntem hakkında yeterli bilgim olmadığı için | 40 | 12,6 | 278 | 87,4 | 318 | 100,0 |
| | Diğer | 0 | 0 | 318 | 100,0 | 318 | 100,0 |

Tablo 4.5'e göre öğretmenlerin dereceleme ölçeği (Rubrik) kullanma nedenlerinin başında % 21,7 ile öğrenciye sorumluluk kazandırması, kullanmama nedenlerinin başında ise % 21,1 ile sınıfın kalabalık olması geliyor. Kullanmama nedenlerinde "diğer" seçeneğinde işaretleme yapılmazken kullanma nedenlerinde de % 0,6 ile en az oranı alan diğer seçeneği olmuştur. Dereceleme ölçekleri ile ilgili genel kanı

öğrencilere sorumluluk kazandırma konusunda başarılı bir yöntem olduğu ancak kalabalık sınıflarda uygulamanın zor olduğu yönündedir.

**Tablo 4.6.** Örneklem Grubunun Öğrenci Ürün Dosyası (Portfolyo) Kullanma ve Kullanmama Nedenleri Alt Gruplarına Göre Dağılımı

| NEDENLER | | EVET | | HAYIR | | TOPLAM | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | f | % | f | % | f | % |
| Öğrenci Ürün Dosyası (Portfolyo) Kullanma Nedenleri | Öğrencilerin ne bilmediğini değil ne bildiğini ortaya koyduğu için | 140 | 44,0 | 178 | 56,0 | 318 | 100,0 |
| | Öğrenciler bu yöntemi sınav olmaya tercih ettikleri için | 62 | 19,5 | 256 | 80,5 | 318 | 100,0 |
| | Öğrenciye öz disiplin kazandırdığı için | 157 | 49,4 | 161 | 50,6 | 318 | 100,0 |
| | Öğrencilere sorumluluk kazandırdığı için | 206 | 64,8 | 112 | 35,2 | 318 | 100,0 |
| | Öğrencilere kendi kendini değerlendirme becerisi kazandırdığı için | 154 | 48,4 | 164 | 51,6 | 318 | 100,0 |
| | Öğrenci gelişimini izlemede kanıtlarla yardımcı olduğu ve öğretmenin değerlendirmesini kolaylaştırdığı için | 138 | 43,4 | 180 | 56,6 | 318 | 100,0 |
| | Öğrencilerin arkadaşlarının gelişimini izleyerek birbirlerine yardımcı olmalarını sağladığı için | 99 | 31,1 | 219 | 68,9 | 318 | 100,0 |
| | Her derste uygulanabildiği için | 98 | 30,8 | 220 | 69,2 | 318 | 100,0 |
| | Aile ile iletişimi sağladığı için | 108 | 34,0 | 210 | 66,0 | 318 | 100,0 |
| | Öğrenci-öğretmen diyaloğunu arttırdığı için | 109 | 34,3 | 209 | 65,7 | 318 | 100,0 |
| | Öğrenciler hakkında daha derinlemesine bilgi sağladığı için | 94 | 29,6 | 224 | 70,4 | 318 | 100,0 |
| | Öğrencileri yaratıcılığa sevk ettiği için | 155 | 48,7 | 163 | 51,3 | 318 | 100,0 |
| | Öğrencileri sınıf dışında da düşünme ve çalışmaya sevk ettiği için | 136 | 42,8 | 182 | 57,2 | 318 | 100,0 |
| | Kayıt olarak saklanabildiği, istenildiğinde gözden geçirilebileceği için | 70 | 22,0 | 248 | 78,0 | 318 | 100,0 |
| | Diğer | 4 | 1,3 | 314 | 98,7 | 318 | 100,0 |
| Öğrenci Ürün Dosyası (Portfolyo) Kullanmama Nedenleri | Sınıf kalabalık olduğu için | 9 | 2,8 | 309 | 97,2 | 318 | 100,0 |
| | Fiziksel koşullar yetersiz olduğu için | 7 | 2,2 | 311 | 97,8 | 318 | 100,0 |
| | Öğretmene fazla yük getirdiği için | 9 | 2,8 | 309 | 97,2 | 318 | 100,0 |
| | Fazla zaman aldığı için | 7 | 2,2 | 311 | 97,8 | 318 | 100,0 |
| | Puanlama sırasında subjektif olunması, ön yargı, beklentiler ve birbiriyle uyumsuz standartlar ölçüm hatalarına sebep olduğu için | 5 | 1,6 | 313 | 98,4 | 318 | 100,0 |
| | Yöntemin yararına inanmadığım için | 5 | 1,6 | 313 | 98,4 | 318 | 100,0 |
| | Yöntem hakkında yeterli bilgim olmadığı için | 0 | 0 | 318 | 100,0 | 318 | 100,0 |
| | Diğer | 2 | 0,6 | 316 | 99,4 | 318 | 100,0 |

Tablo 4.6'ya göre öğrenci ürün dosyası kullanma nedenlerinin başında % 64,8 ile öğrenciye sorumluluk kazandırması gelirken, kullanmama nedenlerinin başında % 2,8 ile sınıfın kalabalık olması ve öğretmene yük getirmesi geliyor. Kullanma nedenlerinden en az işaretleme % 1,3 ile diğer seçeneğinde olmuştur. Kullanmama nedenlerinden ise, "yöntem hakkında bilgim olmadığı için" seçeneğinin hiç işaretlenmemiş olması, örneklem grubundaki öğretmenlerin içinde öğrenci ürün dosyasını bilmeyen öğretmenin olmadığını göstermektedir. Görüşülen bir öğretmen portfolyo için şunları söylemiştir;

> ***Ö14.*** *Yeni müfredatla portfolyoyu da kullandım. Çalışmalarının hepsini değil ama birkaç tanesini inceledim. Az öğrenciyle başarılı olacağına inanıyorum Portfolyolarda, o dosyalarında biriktirmeleri bile onların derslere yoğunlaşmasını sağladı. En azından dosyamızda güzel şeyler bulunsun diye daha sıkı çalıştılar.*

Portfolyoların benimsendiği ve başarılı bulunduğu daha önce belirtilmişti. Yukarıda söylenenler de potfolyoların yararlı olduğunu ifade eder niteliktedir. Ancak bu öğretmen sınıf mevcudunun fazla olmasının portfolyonun başarısını düşürdüğünü de belirtmektedir.

**Tablo 4.7.** Örneklem Grubunun Araştırma/Çalışma Kağıdı Kullanma ve Kullanmama Nedenleri Alt Gruplarına Göre Dağılımı

| NEDENLER | | EVET | | HAYIR | | TOPLAM | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | f | % | f | % | f | % |
| Araştırma/Çalışma Kağıtları Kullanma Nedenleri | Öğrencilerin araştırma yapma gücünü yükselttiği için | 223 | 70,1 | 95 | 29,9 | 318 | 100,0 |
| | Eğitimin her kademesinde uygulanabildiği için | 115 | 36,2 | 203 | 63,8 | 318 | 100,0 |
| | Her derste uygulanabildiği için | 122 | 38,4 | 196 | 61,6 | 318 | 100,0 |
| | Öğrencilerin yazılı ifade becerileri geliştiği için | 129 | 40,6 | 189 | 59,4 | 318 | 100,0 |
| | Kayıt olarak saklanabildiği, istenildiğinde gözden geçirilebileceği için | 79 | 24,8 | 239 | 75,2 | 318 | 100,0 |
| | Öğrencileri bilimsel düşünmeye sevk ettiği için | 147 | 46,2 | 171 | 53,8 | 318 | 100,0 |
| | Diğer | 5 | 1,6 | 313 | 98,4 | 318 | 100,0 |
| Araştırma/Çalışma Kağıtları Kullanmama Nedenleri | Öğrencilerin imkanları araştırma yapmaya elverişli olmadığı için | 12 | 3,8 | 306 | 96,2 | 318 | 100,0 |
| | Ödevleri öğrencilerin yaptığından emin olmadığım için | 9 | 2,8 | 309 | 97,2 | 318 | 100,0 |
| | Fazla zaman aldığı için | 6 | 1,9 | 312 | 98,1 | 318 | 100,0 |
| | Puanlama sırasında subjektif olunması, ön yargı, beklentiler ve birbiriyle uyumsuz standartlar ölçüm hatalarına sebep olduğu için | 6 | 1,9 | 312 | 98,1 | 318 | 100,0 |
| | Öğretmene fazla yük getirdiği için | 5 | 1,6 | 313 | 98,4 | 318 | 100,0 |
| | Yöntemin yararına inanmadığım için | 1 | 0,3 | 317 | 99,7 | 318 | 100,0 |
| | Yöntem hakkında yeterli bilgim olmadığı için | 3 | 0,9 | 315 | 99,1 | 318 | 100,0 |
| | Diğer | 0 | 0 | 318 | 100,0 | 318 | 100,0 |

Tablo 4.7'ye göre araştırma/çalışma kağıtları kullanma nedenlerinin başında % 70,1 ile öğrencilerin araştırma yapma gücünü yükseltmesi geliyor. Kullanmama nedenlerinin başında ise % 3,8 ile öğrencilerin imkanlarının araştırma yapmaya elverişli olmaması gösteriliyor. Kullanmama nedenlerinde "diğer" seçeneğinde işaretleme yapılmazken kullanma nedenlerinde de % 1,6 ile en az oranı alan diğer seçeneği olmuştur. Bu konuda görüşülen bir öğretmen şöyle söylemiştir;

> ***Ö23.*** *Yeterli araştırma yapmaya imkanı olmayan öğrenciler geride kalıyor. Böyle sakıncaları da var. Her öğrenci için aynı sonucu alamıyoruz. Öğrencilerin geneline değil, belli bir seviyeye göre*

*hazırlanmış program diye düşünüyorum. Araştırma ödevi verdiğimizde bazı öğrencilerin internet ya da kütüphaneye gitmeye maddi güçleri yetmeyebiliyor. Çalışmalar bu gibi sebeplerle eksik kalıyor.*

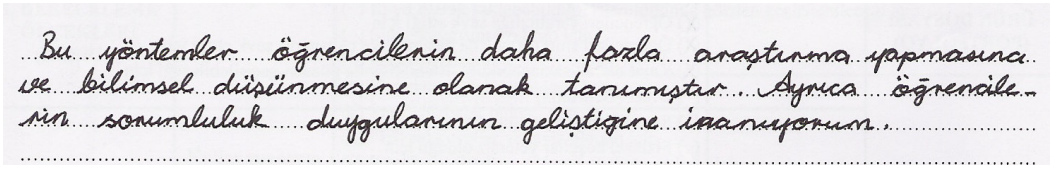
Öğretmenlerin araştırma çalışma kağıtlarını kullanma nedenlerinin başında belirttikleri gibi araştırma/çalışma kağıtları, öğrencilerin araştırma yapmalarını sağlayıcı niteliktedir. Ancak öğrencilerin araştırma yapabilmeleri için yeterli imkanlarının olmadığını da bu tekniği kullanmayan öğretmenler belirtmiş görüşme yapılan öğretmenlerden biri de yukarıdaki gibi dile getirmiştir.

**Tablo 4.8.** Örneklem Grubunun Proje Kullanma ve Kullanmama Nedenleri Alt Gruplarına Göre Dağılımı

| | NEDENLER | EVET | | HAYIR | | TOPLAM | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | f | % | f | % | f | % |
| Proje Kullanma Nedenleri | Öğrencilerin araştırma yapma gücünü yükselttiği için | 238 | 74,8 | 80 | 25,2 | 318 | 100,0 |
| | Eğitimin her kademesinde uygulanabildiği için | 99 | 31,1 | 219 | 68,9 | 318 | 100,0 |
| | Her derste uygulanabildiği için | 97 | 30,5 | 221 | 69,5 | 318 | 100,0 |
| | Öğrencilerin yazılı ifade becerileri geliştiği için | 100 | 31,4 | 218 | 68,6 | 318 | 100,0 |
| | Kayıt olarak saklanabildiği, istenildiğinde gözden geçirilebileceği için | 73 | 23,0 | 245 | 77,0 | 318 | 100,0 |
| | Öğrencileri bilimsel düşünmeye sevk ettiği için | 168 | 52,8 | 150 | 47,2 | 318 | 100,0 |
| | Diğer | 8 | 2,5 | 310 | 97,5 | 318 | 100,0 |
| Proje Kullanmama Nedenleri | Öğrencilerin imkanları araştırma yapmaya elverişli olmadığı için | 18 | 5,7 | 300 | 94,3 | 318 | 100,0 |
| | Ödevleri öğrencilerin yaptığından emin olmadığım için | 9 | 2,8 | 309 | 97,2 | 318 | 100,0 |
| | Grup çalışması şeklinde yapılan projelerde grup üyelerinin eşit şekilde çalışıp çalışmadığını tespit etmek güç olduğu için | 10 | 3,1 | 308 | 96,9 | 318 | 100,0 |
| | Fazla zaman aldığı için | 8 | 2,5 | 310 | 97,5 | 318 | 100,0 |
| | Disiplin sorunları çıktığı için | 4 | 1,3 | 314 | 98,7 | 318 | 100,0 |
| | Puanlama sırasında subjektif olunması, ön yargı, beklentiler ve birbiriyle uyumsuz standartlar ölçüm hatalarına sebep olduğu için | 4 | 1,3 | 314 | 98,7 | 318 | 100,0 |
| | Öğretmene fazla yük getirdiği için | 5 | 1,6 | 313 | 98,4 | 318 | 100,0 |
| | Yöntemin yararına inanmadığım için | 4 | 1,3 | 314 | 98,7 | 318 | 100,0 |
| | Yöntem hakkında yeterli bilgim olmadığı için | 2 | 0,6 | 316 | 99,4 | 318 | 100,0 |
| | Diğer | 2 | 0,6 | 316 | 99,4 | 318 | 100,0 |

Tablo 4.8'e göre proje kullanma nedenlerinin başında % 74,8 ile öğrencilerin araştırma yapma gücünü yükseltmesi gelirken kullanmama nedenlerinin başında % 5,7 ile öğrencilerin imkanlarının araştırma yapmaya elverişli olmaması geliyor. Kullanma nedenlerinde % 2,5 ile, kullanmama nedenlerinde % 0,6 ile en az işaretleme "diğer" seçeneklerinde yapılmıştır.

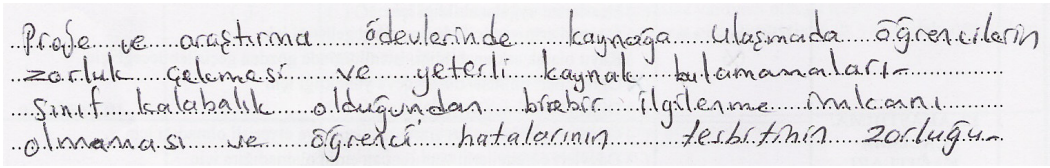
İnceleme yapılan 13 yöntemle ilgili sonuçların geneline bakıldığında öğrenci ürün dosyası ve dereceleme ölçeği kullanma nedenlerinin ikisinde de öğrencilere sorumluluk kazandırması başta gelirken, araştırma/çalışma kağıtları ve projelerde öğrencilerin araştırma gücünü yükseltmesi başta gelmiştir. Diğer tekniklerde belirtilen nedenler farklılık göstermiştir. Bu konuda ankette yer alan açık uçlu sorulara verilmiş bir cevap aşağıdaki gibidir;


Bu yöntemler öğrencilerin daha fazla araştırma yapmasına ve bilimsel düşünmesine olanak tanımıştır. Ayrıca öğrencilerin sorumluluk duygularının geliştiğine inanıyorum.

Görüşme yapılan bir öğretmen ise 2004 programının öğrencilerin araştırma yönlerini geliştirmesi konusunda şunları söylemiştir;

> ***Ö27.*** *Araştırma yönleri gelişti. Daha önce de bu tür çalışmalar yapıyordum gerçi. Adı araştırma ödevi oluyordu ama. Şimdi daha fazla sorumluluk bilincine sahipler. Özgüvenleri gelişti. Sınıfta daha keyifli ve mutlular.*

Kullanmama nedenlerinde başta gelen seçenekler, araştırma/ çalışma kağıtları ve projelerde, öğrencilerin imkanlarının araştırma yapmaya elverişli olmamasıdır. Dereceleme ölçeği ve öğrenci ürün dosyasında en çok işaretleme yapılan kullanmama nedeninin sınıfın kalabalık olması gösterilmesi dikkat çekicidir. Nitekim bir öğretmen yeni tekniklerle ilgili yaşadığı sıkıntıları ankette yer alan açık uçlu soruya verdiği cevaplarda söyle belirtmiştir;


Proje ve araştırma ödevlerinde kaynağa ulaşmada öğrencilerin zorluk çekmesi ve yeterli kaynak bulamamaları. Sınıf kalabalık olduğundan birebir ilgilenme imkanının olmaması ve öğrenci hatalarının tespitinin zorluğu.

Görüşme yapılan bir öğretmen ise mevcutların kalabalıklığından yakınarak şunları söylemiştir;

> ***Ö1.*** *Bizim en büyük problemimiz öğrenci mevcutları. Bir tekniği uygulayacaksınız, onun bütün aşamalarını kontrol edeceksiniz. Arkasından da çocuğun geçirdiği gelişimi kontrol edip, neyi nereye kadar başarmış tespit edip sonuçta onu ödüllendireceksiniz. Fakat mevcutlar yüksek olduğu için biz son kısmı yapamıyoruz. Mecburen göz ardı edebiliyoruz. Bir de bu yeni müfredat, güzellikleriyle birlikte çok fazla da kırtasiye yükü getirdi. Ailelerin ekonomik güçleri veya bulundukları mevkiinin sosyal yapısı bunu kaldıramayabiliyor. Mesela Sultanbeyli'de bir kütüphane yok. Biz çocuklara araştırma ödevi verdiğimizde çocuklar internete yöneliyor. Çoğu çocuğun evinde aile durumları uygun olmadığı için bilgisayar da yok. İnternet kafelere gidiyorlar. Orada olumsuz yönde bazı örnekler alabiliyorlar.*

Tüm tekniklerde kullanma nedenleri içerisinde en az işaretleme yapılanlar "diğer" seçenekleri olmuştur. Kullanmama nedenlerinden en az işaretleme yapılanlar, yazılı sınavlar, çoktan seçmeli testler, doğru yanlış testleri, boşluk doldurmalı testler, öğrenci ürün dosyası ve projede, "yöntem hakkında yeterli bilgim olmadığı için" seçeneği, öteki yöntemlerde ise "diğer" seçeneğidir. Buradan yola çıkarak örneklemi oluşturan öğretmenlerin yöntemleri kullanmama nedenleri ankette yazılan nedenlerden fazla bir farklılık göstermiyor ve ankette yer alan teknikler hakkında öğretmenlerin çoğu bilgi sahibidir denilebilir. Öğretmen boyutunda ortaya çıkan bu sonuçlardan sonra görüşme sonuçlarına göre öğrencilerin hangi tür değerlendirmelerden hoşlandıkları ve daha başarılı oldukları konusunda öğretmen görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

*Öğrencilerin Hoşlandıkları ve Başarılı Oldukları Teknikler*

**Tablo 4.9.** Öğrencilerin Ne Tür Değerlendirmelerden Hoşlandıkları ve Ne Tür Değerlendirmede Başarılı Oldukları Konusunda Öğretmen Görüşleri

| Öğretmenlerin Öğrencilerin Hoşlandıkları ve Başarılı Oldukları Ölçme ve Değerlendirme Türleri Hakkındaki Görüşleri | N | f | % |
|---|---|---|---|
| **Test** | 28 | 18 | 28,0 |
| **Projeler** | 28 | 12 | 19,0 |
| **Boşluk Doldurmalı Sınavlar** | 28 | 7 | 11,0 |
| **Performans Ödevleri** | 28 | 7 | 11,0 |
| **Yazılı Sınavlar** | 28 | 6 | 9,0 |
| **Doğru Yanlış Testleri** | 28 | 5 | 7,9 |
| **Öğrenci Ürün Dosyası** | 28 | 3 | 4,7 |
| **Sınıf İçi Performans** | 28 | 2 | 3,0 |
| **Gösteri** | 28 | 1 | 1,6 |
| **Eşleştirmeli Maddeler** | 28 | 1 | 1,6 |
| **Tartışma** | 28 | 1 | 1,6 |
| **Öz Değerlendirme** | 28 | 1 | 1,6 |
| **TOPLAM** | 28 | 64 | 100 |

Tablo 4.9'a göre öğrencilerin hoşlandıkları ve başarılı oldukları değerlendirme türlerinin başında çoktan seçmeli testler (% 28,0), projeler (% 19,0), boşluk doldurmalı sınavlar (% 11,0) ve performans ödevleri (% 11,0) gelmektedir. Bu sonuç, Tablo 4.1.'de (bakınız, s. 87) öğretmenlerin kullandıkları ölçme ve değerlendirme teknikleri ile benzerlik göstermektedir.

Çoktan seçmeli testlerde öğrencilere cevabı bulma konusunda ip uçlarının verilmesinin öğrencilere kolaylık sağladığı bir öğretmen tarafından şöyle belirtilmiştir;

> ***Ö1.*** *En çok hoşlandıkları teknik test. Çünkü anımsatan şıklar var. Yani öğrencinin kafasında bilgi ama yazılı sınavda anımsatan bir şey olmadığı için çocuk onu toparlamakta zorlanıyor. Fakat testte şıklardan anımsadığı için testi daha çok seviyor. Bir sınıfa aynı soruları yazılı ve test olarak ayrı ayrı sorarsanız testte başarıları % 100 artıyor.*

Projeler ve performans ödevlerine ilgi hakkında görüşülen öğretmenlerden bazıları öğrencilerin ailelerinden yardım alabilmelerine vurgu yaparak şunları söylemiştir;

> ***Ö27.*** *Performans ödevleri ve projeler hoşlarına gidiyor çünkü araştırarak, büyüklerinden yardım alarak derse çok daha hazır geliyorlar. Bu tekniklerde başarılı da oluyorlar. En pasif öğrenci bile heyecanla hazırlıyor.*

> ***Ö11.*** *Portfolyoyu evde hazırladığı için aileden yardım alabiliyor öğrenci. Aileden yardım alması çocuğu geliştiriyor. İnternetten araştırma yapmayı çok seviyorlar. Görüşmeler, anketler hazırlayıp uygulamıştık. Bundan da hoşlanmışlardı.*

Bir başka öğretmen ise öğrencilerin sunum yapmaktan hoşlandıklarına dikkat çekmiştir.

> ***Ö14.*** *Portfolyolardan hoşlanıyorlar. Klasik yazılıları sadece başarılı öğrenciler, başarılarını gösterebildikleri için seviyorlar. Gerisi hiç hoşlanmıyor. Portfolyolardan sınıfta saklanıp, diğer arkadaşlarına ürünlerini gösterebildikleri için çok hoşlanıyorlar.*

Boşluk doldurmalı sınavlarda ise boşluklara yerleştirilecek kelimelerin verilmesi durumunda öğrencinin doğruya daha kolay ulaşması öğrencilerin bu tekniklerden hoşlanma nedeni olarak şöyle belirtilmiştir;

> **Ö18.** *Boşluk doldurmalarda anahtar sözcükleri verirsek yapıyorlar ama vermezsek yazamayabiliyorlar.*

Öğrencilerin başarılı oldukları ve sevdikleri teknikler hakkında öğretmenlerin görüşleri tek bir teknik etrafında yoğunlaşmamış, ancak söylenen teknikler ve bu teknikleri öğrencilerin niçin sevdiği ve başarılı oldukları konusundaki fikirler benzerlik göstermiştir. Görüşme yapılan öğretmenlerin okullarındaki ölçme ve değerlendirme uygulamalarına ilişkin ifadeleri aşağıda verilmiştir.

*Ölçme ve Değerlendirmenin Okullarda Kurallara Uygun Yapılıp Yapılmadığı*

**Tablo 4.10.** Öğretmenlerin Okullarında Ölçme ve Değerlendirmenin Kurallarına Uygun Olarak Gerçekleştirilip Gerçekleştirilmediği Konusundaki Görüşleri

| ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ | N | f | % |
|---|---|---|---|
| **Uygulanıyor** | 28 | 11 | 39,3 |
| **Uygulanmıyor** | 28 | 7 | 25,0 |
| **Kısmen** | 28 | 6 | 21,4 |
| **Zümre Olarak Uyguluyoruz Diğerlerini Bilmiyorum** | 28 | 4 | 14,3 |
| **TOPLAM** | 28 | 28 | 100 |

Tablo 4.10'a göre öğretmenlerin okullarında ölçme ve değerlendirmenin kurallarına uygun yapılıp yapılmadığı konusundaki görüşleri % 39,3 ile yapıldığı cevabında yoğunlaşmıştır. Öğretmenlerin % 25,0'i yapılmadığını, % 21,4'ü ise kısmen yapıldığını belirtmiştir.

Yapıldığını söyleyen öğretmenler emin konuşmamış "arkadaşlarım ellerinden geleni yapıyorlar, uyguladıklarını düşünüyorum" gibi cevaplar vermişlerdir. Örneğin;

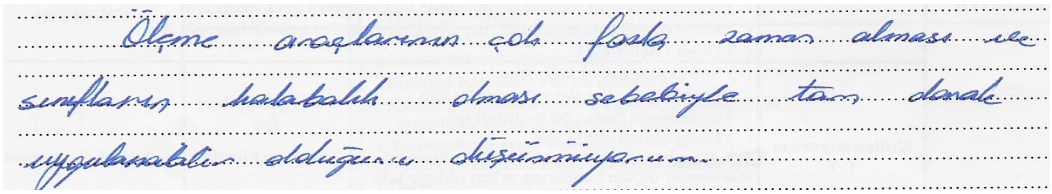
> ***Ö12.*** *Okul adına konuşmak çok zor ama arkadaşlar eminim elinden geleni yapıyordur. Ben de elimden geleni yapıyorum. Dediğim gibi bizim en büyük avantajımız çocukları her yönüyle tanımamız. Değerlendirmede zorluk çekmiyoruz. Her şeyin okulda tam yürüdüğüne inanıyorum. Arkadaşlar özveriyle çalışıyorlar.*

> ***Ö13.*** *Arkadaşların hepsi çok iyi çalışıyorlar. Gördüğüm kadarıyla. istekliler, araştırıyorlar. Çok iyi, bilmiyorum arkadaşların durumunu ama Kartal'da isim yapmış, başarılı bir okul burası.*

Bir başka öğretmen ise 2004 programını uyguladıkları ikinci yıl olmasının yararından söz etmiştir;

> ***Ö27.*** *% 90 diyebilirim. Geçen yıl daha alışıyorduk ama bu yıl kavradığımız için daha ciddi değerlendirme yapıyoruz.*

Uygulanmadığını söyleyen öğretmenler ise özellikle mevcutların kalabalıklığından yakınarak bu şartlarda istense bile uygulanamayacağını söylemişlerdir. Bu konuda bir öğretmen ankette yer alan açık uçlu soruya şunları yazmıştır;




Görüşme yapılan öğretmenlerden ölçme ve değerlendirmenin amaçlarına uygun olarak uygulanmadığını düşünen öğretmenlerden biri buna neden olarak mevcutların fazla olmasını göstermiştir.

> ***Ö1.*** *İnanmıyorum çünkü mevcutlar fazla. Ne kadar uğraşsak da yapamıyoruz. İnsanların kaldırabileceği bir yük var. Sonuçta öğretmenler de insan. Sınıfta 59 kişi var ve Çoklu Zeka Kuramı geçerli. Her öğrencinin zeka alanı, kapasitesi, ilgisi, motivasyonu farklı. Tam olarak verebiliyoruz desek yalan söylemiş oluruz. Biz elimizden geldiğince ortasını, öğrencilerin ilgisine, sevgisine göre özellikle aileleriyle iletişim kurarak bulmaya çalışıyoruz. Biz ailelere okul dışında da destek veriyoruz ve onların okulu desteklemelerini sağlamaya çalışıyoruz. Burada dönem başında on beş günde bir uzman getirtip ailelere seminer verdik. Velilere, evde çocuklarla nasıl ilgilenilir, nasıl ders çalıştırılır anlattık. Bunun oldukça faydasını gördük. Zaten bizi biraz destekleyen de bu. Bu da olmasa Sultanbeyli ortamında belki çalışmalarımızın çoğu boşta kalacak. Çünkü çocuk okuldan çıktıktan sonra boya sandığını eline alıp ayakkabı boyuyor veya mendil satıyor. Bunu engelleyemiyorsunuz. Ailedeki bütün çocuklar çalışıyor. Aile haklı olarak 'okula gittiği için çocuklardan birine ayrıcalık mı yapayım?' diyor. 'Ben ona farklı davranırsam öbürleri tepki gösterir' diyor. Okula giden öğrencinin çalışması yasak olsa bile veli onu dikkate almıyor. Çünkü veli de 250 milyon maaş alıyor. Haklı olarak 'nasıl geçineceğim?' diyor. Bu nedenle bir şey yapamıyor, engelleyemiyoruz.*

Aşağıdaki öğretmenler ise ölçme ve değerlendirmenin kurallarına uygun yapılamamasını programa henüz tam olarak alışamamalarına bağlamıştır.

> ***Ö5.*** *Tam denemez. Biz de uyum aşamasındayız. Biz de daha çok iyi kavramış değiliz. Geçen yıla göre daha iyiyiz ama çok da iyi kavradığımızı düşünmüyorum. Çünkü eski sistemin değerlendirme açısından kolaylıklarına kaçtığımız kendi adıma da oluyor. Yine de*

*öğretmenlerin samimiyetle uygulamaya çalıştıklarını görüyorum. Ama dört dörtlük uygulanamıyor.*

***Ö14.*** *Hayır. Hala herkes sınav yapıyor. Ben de dahil yeni müfredatın getirdiği sisteme alışamadık. Başarının sınavsız ölçülebileceğine inanmadıkları için sınav yapıyorlar. Yeni sistemi uygulayanlar da vardır belki ama fark edilemeyecek kadar az.*

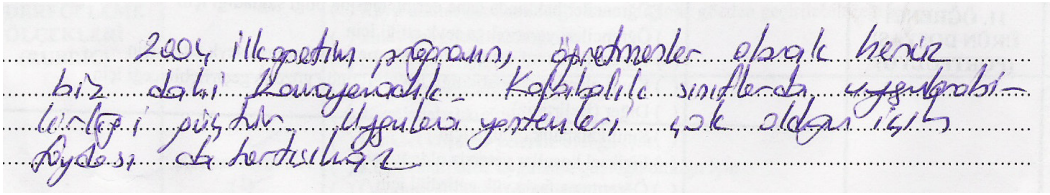
Görüşme yapılan öğretmenlerden uygulanmadığını düşünenlerin buna gösterdikleri sebepler yukarıdaki örneklerde görülmektedir. Bu sebeplerin frekans yüzde tablosu da aşağıdaki gibidir.

***Ölçme ve Değerlendirmenin Okullarda Kuralara Uygun Yapılmadığını Söyleyen Öğretmenlerin Buna Gösterdikleri Nedenler***

**Tablo 4.11.** Okullarında Ölçme ve Değerlendirmenin Kurallarına Uygun Olarak Gerçekleştirilmediğini Söyleyen Öğretmenlerin Bunun Nedenleri Konusundaki Görüşleri

| ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ | N | f | % |
|---|---|---|---|
| **Öğretmenlerin Bilgi Eksikliği Var** | 28 | 2 | 16,7 |
| **Sisteme Alışamadığımız İçin** | 28 | 2 | 16,7 |
| **Mevcut Fazla** | 28 | 2 | 16,7 |
| **Altyapı Yetersiz** | 28 | 2 | 16,7 |
| **Fazla Kırtasiye,Dosyalama İşi Var** | 28 | 1 | 8,3 |
| **Sınavsız Başarı Ölçümüne İnanılmadığı İçin** | 28 | 1 | 8,3 |
| **Öğrenciye Dönüt Verilemiyor** | 28 | 1 | 8,3 |
| **Öğrencilerin Sosyo-Ekonomik Düzeyi Düşük** | 28 | 1 | 8,3 |
| **TOPLAM** | 28 | 12 | 100 |

Tablo 4.11'e göre okullarında ölçme ve değerlendirmenin kurallarına uygun olarak gerçekleştirilmediğini söyleyen öğretmenlerin buna gösterdikleri nedenlerin başında % 16,7 ile öğretmenlerin bilgi eksikliklerinin olması, sisteme alışamamaları, mevcutların fazlalığı ve altyapının yetersizliği gösterilmiştir. Bir öğretmen bu konuda ankette yer alan açık uçlu soruya şöyle yazmıştır;



Öğretmenlerin bilgi eksiklikleri ile ilgili görüşülen bir öğretmen ise şunları belirtmiştir;

> ***Ö23.*** *Yeni müfredat için eleştirilerimiz çok. Bir kere ölçme değerlendirme tekniklerini uygulamakta zorlanıyoruz. Tam olarak yapamıyoruz. Çok zaman alıyor. Düşünce olarak iyi olabilir ama bu konuda yeterli hizmet içi eğitim verilmedi. O yüzden istenilen ölçme değerlendirme ve ders işlenişinin yapıldığı tam olarak söylenemez.*

Öğretmenlerin 2004 programındaki ölçme ve değerlendirme anlayışını tam olarak kavrayamadıkları, sisteme alışamadıkları ve mevcutlarının fazlalığı nedeniyle uygulamada güçlük çektikleri yukarıdaki örneklerde görülmektedir. 2004 programının öğretmenlerce olumlu görülen tarafları görüşmelerdeki sorulara verilen cevaplar doğrultusunda aşağıdaki gibi tablolaştırılmıştır;

***Tekniklerin Olumlu Yanları***

**Tablo 4.12.** 2004 Programı Yürürlüğe Girdikten Sonra Kullanmaya Başlanan Ölçme ve Değerlendirme Yöntem ve Tekniklerinin Olumlu Görülen Tarafları

| OLUMLU TARAFLARI | N | f | % |
|---|---|---|---|
| **ÖĞRETMEN AÇISINDAN** | | | |
| Öğrenciyi Her Yönüyle Değerlendirebiliyoruz | 28 | 7 | 14 |
| Değerlendirme Daha Kolay | 28 | 2 | 4 |
| Öğrencilerin Kendilerini de Değerlendirebilmeleri Daha Objektif Değerlendirme Sağladı | 28 | 2 | 4 |
| Sadece Sonucu Değil Süreci de Değerlendirebiliyoruz | 28 | 2 | 4 |
| Farklı Zeka Türlerinde Öğrencilere Hitap Edebiliyoruz | 28 | 2 | 4 |
| **ÖĞRENCİ AÇISINDAN** | | | |
| Öğrenciler Hem Ders Açısından Hem de Sosyal Yönden Gelişti | 28 | 9 | 18 |
| Daha Araştırmaya Yönelik | 28 | 9 | 18 |
| İlgi ve Başarıları Arttı | 28 | 8 | 16 |
| Konular Hafiflediği İçin Seviyeye Daha Uygun | 28 | 4 | 8 |
| Öğrenci Aileden Destek Alabiliyor | 28 | 3 | 6 |
| Alternatif Tekniklerin Ortalamaya Katılması Başarıyı Yükseltti | 28 | 1 | 2 |
| Ders ve Çalışma Kitapları Çok Güzel | 28 | 1 | 2 |
| **TOPLAM** | 28 | 50 | 100 |

Tablo 4.12'ye göre 2004 programı yürürlüğe girdikten sonra kullanılmaya başlanan ölçme ve değerlendirme tekniklerinin olumlu görülen taraflarının başında daha araştırmaya yönelik olması (% 18), öğrencilerin hem ders açısından hem de sosyal yönden gelişmesini sağlaması (% 18) ve öğrencilerin ilgi ve başarılarını arttırması (% 16) gelmektedir.

Öğretmenler çoğunlukla öğrenciler açısından olumlu olan yönleri belirtmişlerdir. Görüşme yapılan öğretmenler içerisinde bir çok yönden olumlu taraflarını belirten öğretmenler, olumlu hiçbir taraf bulamadığını belirten öğretmenler ve bunun yanında olumlu yanlarını söylese de uygulayamadıklarını belirten öğretmenler de bulunmaktadır. Görüşmelerde söylenenlere örnekler şöyledir;

> ***Ö12.*** *Çok yeterli bir sistem. Salt yazılı ve sözlüyle değil çocuğu her şeyiyle değerlendirmemiz isteniyor. Çocuk kendini mutlaka bir yerden gösteriyor. En gösteremeyen çocuk bile katılımcı oldu. Yaratıcılığı teşvik ediyor. Matematik eğlenceli oldu. O yüzden bu sistemde değerlendirme daha kolay bence.*

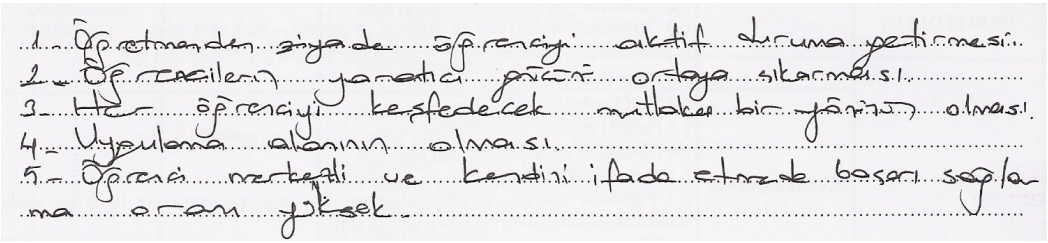
Özel okulda görevli bir öğretmen öz değerlendirmeye vurgu yapmıştır;

***Ö20.*** *O zaman imkanlar daha kısıtlıydı. Ben devlette de çalışmıştım. Fotokopi, öğrencilerin araştırma imkanları çok sınırlıydı. Yine de çabalıyorlardı. Şimdi hem imkanlar geniş hem de öğrencilerin fırsatları fazla. Öğrenciyi hem biz değerlendiriyoruz hem de öğrenci kendini değerlendiriyor. Eskiden öğrencinin değerlendirmede bir etkisi yoktu.*

Bir başka öğretmen ise öğrencilerin geliştikleri yönleri belirtmiştir;

***Ö19****. Eskiden dinleme, görsel okuma, yazma değerlendirmeye girmiyordu. Sadece yazılı ve sözlü vardı. Şimdi her yönüyle değerlendiriyoruz. Sosyal bilgilerde resim çiziyorlar, drama yapıyorlar, konuyla ilgili kompozisyon yazıyorlar. Şimdi her yönüyle değerlendirebiliyoruz öğrencileri. Bu çok güzel.*

Bu konuyla ilgili anket formu sonunda yer verilen açık uçlu sorulara yazılanlardan bir örnek ise aşağıdaki gibidir;


1- Öğretmenden ziyade öğrenciyi aktif duruma getirmesi.
2- Öğrencilerin yaratıcı gücü ortaya çıkarmasıdır.
3- Her öğrenciyi keşfedecek mutlaka bir yönü olması.
4- Uygulama alanının olması.
5- Öğrenci merkezli ve kendini ifade etmede başarı sağlama oranı yüksek.

Görüldüğü gibi öğretmenler 2004 programındaki ölçme ve değerlendirme yöntem ve tekniklerinin öğrenciler açısından olumlu yanlarını belirtmişlerdir. Anket formu sonunda yer verilen açık uçlu sorulardan 2004 programının getirdiği avantajlar ile ilgili sonuçlara aşağıda yer verilmiştir.

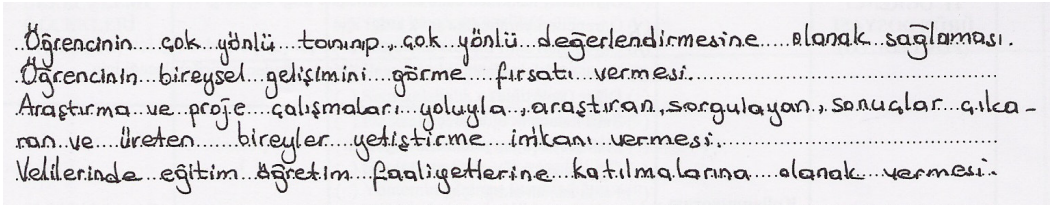
*Tekniklerin Öğretmenlere Getirdiği Avantajlar*

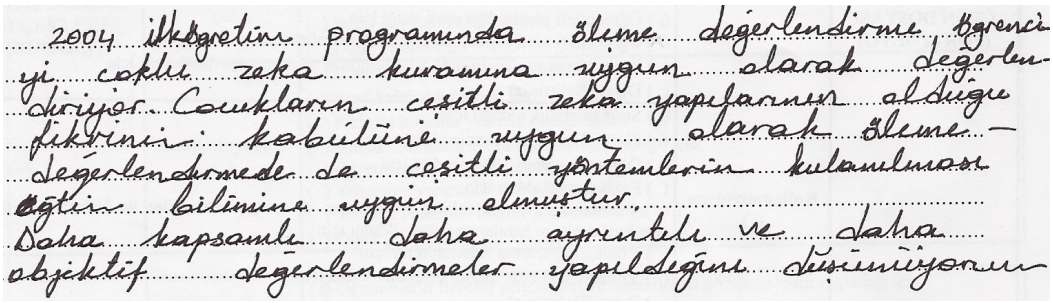
**Tablo 4.13.** 2004 Programı Yürürlüğe Girdikten Sonra Kullanmaya Başlanılan Ölçme ve Değerlendirme Yöntem ve Tekniklerinin Öğretmenlere Getirdiği Avantajlar

| ÖĞRETMENLERE GETİRDİĞİ AVANTAJLAR | N | f | % |
|---|---|---|---|
| **ÖĞRETMEN AÇISINDAN** | | | |
| Öğrenciyi Her Yönüyle Değerlendirebiliyoruz | 28 | 57 | 38,25 |
| Farklı Zeka Türlerinde Öğrencilere Hitap Edebiliyoruz | 28 | 10 | 6,71 |
| Sadece Sonucu Değil Süreci de Değerlendirebiliyoruz | 28 | 6 | 4,02 |
| Öğrencilerin Kendilerini de Değerlendirmeleri Daha Objektif Değerlendirme Sağladı | 28 | 4 | 2,68 |
| Öğretmenlere Sistemli, Planlı ve Pratik Çalışma Olanağı Sağladı | 28 | 3 | 2,01 |
| Değerlendirme Daha Kolay | 28 | 3 | 2,01 |
| Değerlendirmelerin Kayıt Olarak Saklanabilmesi İyi Oldu | 28 | 1 | 0,70 |
| **ÖĞRENCİ AÇISINDAN** | | | |
| İlgi ve Başarıları Arttı | 28 | 23 | 15,43 |
| Öğrenciler Yaparak Yaşayarak Öğreniyor | 28 | 17 | 11,40 |
| Daha Araştırmaya Yönelik | 28 | 16 | 10,73 |
| Öğrenci Aileden Destek Alabiliyor | 28 | 2 | 1,34 |
| Öğrencilerin Arkadaşlık İlişkileri Arttı | 28 | 2 | 1,34 |
| Öğrencilerin Sorumluluk Bilinci Arttı | 28 | 2 | 1,34 |
| İsteksiz Öğrencileri Zorlayan Etmenler Var | 28 | 2 | 1,34 |
| Ders ve Çalışma Kitapları Çok Güzel | 28 | 1 | 0,70 |
| **TOPLAM** | 28 | 149 | 100 |

Tablo 4.13'e göre 2004 İlköğretim Programı yürürlüğe girdikten sonra kullanmaya başlanılan alternatif ölçme ve değerlendirme yöntem ve tekniklerinin öğretmenlere getirdiği avantajların başında öğrenciyi her yönüyle değerlendirebilmek (% 38,25), öğrencilerin derslere ilgi ve başarılarının artması (% 15,43), öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenmeleri (% 11,40), programın araştırmaya yönelik olması (% 10,73) ve farklı zeka türlerine göre öğrencilere hitap edebilmek (% 6,71) gelmektedir.

Açık uçlu sorulara verilen cevaplar ile görüşme sonuçları paralellik göstermektedir. Genelde söylenen avantajlar öğrencilere yöneliktir. Öğretmenler kendi açılarından avantaj olarak öğrencileri her yönüyle değerlendirebildiklerini belirtmişlerdir. Görüşme yapılan öğretmenlerden bazıları da öğrencilerinin hiç bilmedikleri yönlerinin ortaya çıktığını söylemişlerdir. Ankette yer alan açık uçlu sorulara verilen cevaplardan bazıları şöyledir;


Öğrencinin çok yönlü tanınıp, çok yönlü değerlendirmesine olanak sağlaması.
Öğrencinin bireysel gelişimini görme fırsatı vermesi.
Araştırma ve proje çalışmaları yoluyla, araştıran, sorgulayan, sonuçlar çıkaran ve üreten bireyler yetiştirme imkanı vermesi.
Velilerinde eğitim öğretim faaliyetlerine katılmalarına olanak vermesi.


2004 ilköğretim programında ölçme değerlendirme öğrenciyi çoklu zeka kuramına uygun olarak değerlendiriyor. Çocukların çeşitli zeka yapılarının alduğu fiktrinin kabulüne uygun olarak ölçme-değerlendirmede de çeşitli yöntemlerin kullanılması eğitim bilimine uygun olmuştur.
Daha kapsamlı daha ayrıntılı ve daha objektif değerlendirmeler yapıldığını düşünüyorum

Görüşmelerde söylenenler de aynı yöndedir;

> ***Ö2.*** *Eskiden sadece yazılı ve sözlü sınavlarla değerlendiriyordum. Şimdi ise ders içi performans, proje yöntemlerini kullanıyorum. Bunlar çocuğu daha objektif değerlendirmemizi, çocuğa fırsatlar vermemizi sağlıyor. Becerisini ortaya koyması için fırsat tanıyor.*

> ***Ö27.*** *Bu sistemi daha iyi buluyorum. Değerlendirme teknikleri öğrenciden yana. Sadece test ve yazılılara bağlı kalınmıyor. Öğrencileri aktif hale getiriyor. Yeni sistemle ilgili öğrencileri de bilgilendirdiğimiz için not alacaklarını bildiklerinden daha ciddiye alıyorlar. Daha çok araştırıyorlar. Derse daha hazır geliyorlar. Ayrıca kendilerini ifade etmeleri gelişiyor.*

Bir başka öğretmen ise tekniklerin aslında yeni olmadığını, kullanıldığını ancak program değişimiyle birlikte düzenli hale geldiğini vurgulamıştır;

> ***Ö1.*** *Hemen hemen aynı şeyleri kullanıyorduk. Mesela test, yazılı sınav. Yine proje veriyorduk o zaman da. Fakat o zaman bunları net bir şekilde inceleyemiyorduk. Şimdi müfredatta izin verdiği için daha iyi değerlendiriyoruz. Eskiden müfredat çok sıkışıktı. Müfredattaki dersleri takip etme zorunluluğumuz vardı. O yüzden bayağı sıkışıyorduk. Sınıflar da kalabalık olduğu için sorunlar yaşıyorduk. Ama şimdi müfredatta izin veriyor. Müfredat daha esnek hale geldiği için verdiğimiz proje, araştırma ödevlerini yani çocuğun kendi kendisini eğiteceği metotları şimdi daha sıklıkla kullanıyoruz. Ailelerinden de yardım alarak bu tür metotları daha sıklıkla ve rahat bir şekilde kullanabiliyoruz.*

Görüldüğü gibi öğretmenler genellikle ölçme ve değerlendirme yöntem ve tekniklerinin çeşitli hale gelmesini vurgulamaktadır. 2004 programı ile kullanılmaya

başlanan ölçme ve değerlendirme yöntem ve tekniklerine ilişkin olumsuz görülen tarafların görüşme sonuçlarına göre tablosuna aşağıda yer verilmiştir;

***Tekniklerin Olumsuz Yanları***

**Tablo 4.14.** 2004 İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretim Programı Yürürlüğe Girdikten Sonra Kullanmaya Başlanan Ölçme ve Değerlendirme Yöntem ve Tekniklerinin Olumsuz Görülen Tarafları

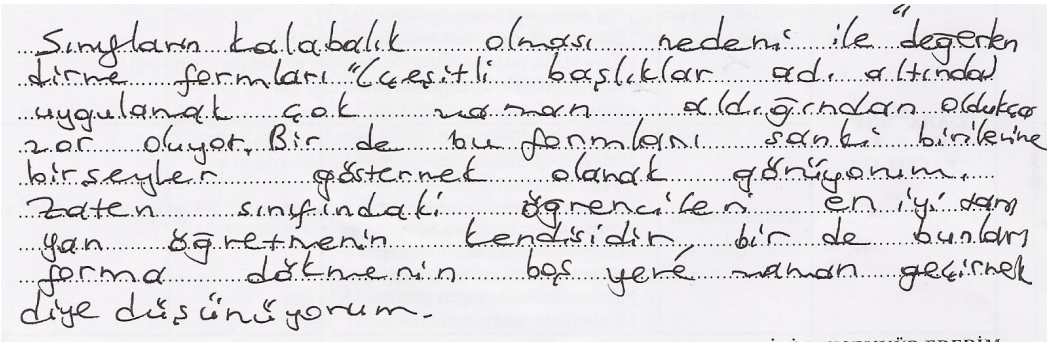
| OLUMSUZ TARAFLARI | N | f | % |
|---|---|---|---|
| **ÖĞRETMEN AÇISINDAN** | | | |
| Zaman Yetersiz | 28 | 7 | 11,4 |
| Mevcutlar Fazla | 28 | 7 | 11,4 |
| Öğretmenler Uygulamakta Zorlanıyor | 28 | 6 | 9,7 |
| Öğrencilerin Başarılarında Hiçbir Değişme Olmadı | 28 | 3 | 4,8 |
| Fiziksel Koşullar Yetersiz | 28 | 3 | 4,8 |
| Hizmet içi Eğitimler Yetersiz | 28 | 2 | 3,2 |
| Proje Ve Araştırma Konusu Bulmakta Sıkıntıya Düşüyoruz | 28 | 1 | 1,6 |
| **ÖĞRENCİ AÇISINDAN** | | | |
| Sınıf İçinde Başarılı ve Başarısız Öğrenciler Arasında Seviye Farkları Oluşuyor ya da Var Olan Farklar Devam Ediyor | 28 | 9 | 14,4 |
| Öğrencilerin Maddi Durumları Yetersiz | 28 | 7 | 11,4 |
| Form Doldurmak Çocukları Yoruyor ve Kağıtta Kalıyor | 28 | 5 | 8,0 |
| Ara Sınıf Öğrencileri Alışamadı, Birinci Sınıflardan Başlanıp Aşama Aşama Uygulanmalıydı | 28 | 4 | 6,5 |
| Bilgiler Az Olduğundan Bilgi Başarısını Ölçmede Bu Sistem Başarısız | 28 | 3 | 4,8 |
| Öğrenciler Çalışma Kitabına Gömülüp Pasifleşti | 28 | 1 | 1,6 |
| Yazılı Anlatım Becerileri Zayıfladı | 28 | 1 | 1,6 |
| Sınav Sistemi İle Öğretim Sistemi Uyuşmuyor (O.K.S. vb.) | 28 | 1 | 1,6 |
| Grup Çalışmalarında Birbirlerinin Evlerine Gidemiyorlar | 28 | 1 | 1,6 |
| Kitaplar Çok Yüzeysel | 28 | 1 | 1,6 |
| **TOPLAM** | 28 | 62 | 100 |

Tablo 4.14'e göre 2004 programı yürürlüğe girdikten sonra kullanılmaya başlanan ölçme ve değerlendirme tekniklerinin olumsuz görülen taraflarının başında sınıf içinde başarılı ve başarısız öğrenciler arasında seviye farklarının oluşması ya da varolan seviye farklarının devam etmesi (% 14,4), zamanın yetersiz olması (% 11,4), öğrencilerin maddi durumlarının yetersiz olması (% 11,4) ve mevcutların fazla olması (% 11,4) gelmektedir. Nitekim tablo 3.6.'da çıkan sonuçlara göre, anket uygulanan öğretmenlerin % 78,7'sinin sınıf mevcudunun 30 ve üzerinde olduğu

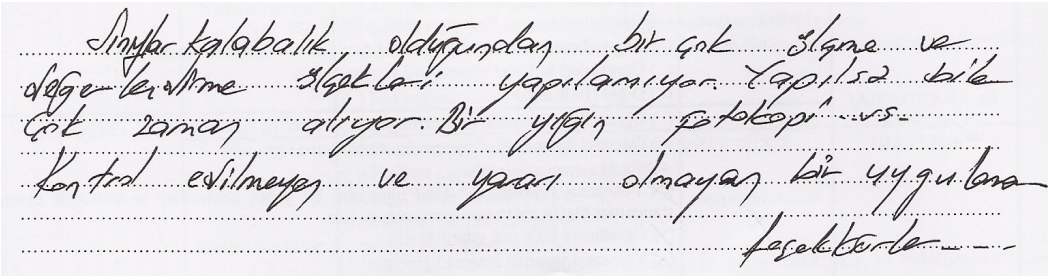
saptanmıştı (bakınız, Tablo 3.6., s. 82). Buradan yola çıkarak mevcutların fazlalığının olumsuz yönlerin başında sayılması beklenen bir sonuçtur.

Görüşülen öğretmenlerin bir kısmı sınıflarında varolan seviye gruplarının devam ettiğini, yeni seviye gruplarının oluştuğunu ve seviyeler arası farkın çok açıldığını belirterek durumu iyi olan öğrencilerin çok ilerlediğini, ancak durumu zaten zayıf olan öğrencilerin tamamen geriliklerini, yeni programın iyi öğrencilere yönelik hazırlandığını söylemişlerdir.

Zamanın yetersizliği ile ilgili olarak kitaplardaki etkinliklerin yoğun olması ve sınıfların kalabalıklığı sebebiyle sadece uygulama yapılabildiğini ancak kontrol etmeye zamanlarının kalmadığını söylemişler, kontrolü ancak yanındaki öğrencilerin kontrol etmesi yoluyla yapabildiklerini belirtmişlerdir. Bazı konuların işlenmesi ile ilgili verilen sürelerin yeterli olmadığı da belirtilmiştir. Sınıfların kalabalıklığı ile ilgili bir öğretmen anketteki açık uçlu soruya şunları yazmıştır;

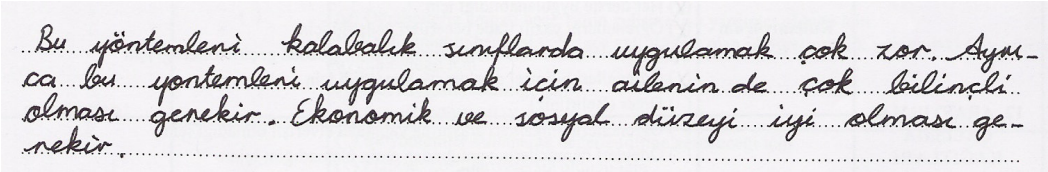

Sınıfların kalabalık olması nedeni ile "değerlendirme formları" çeşitli başlıklar adı altında uygulanak çok uzun zaman aldığından oldukça zor oluyor. Bir de bu formları sanki birilerine birşeyler göstermek olarak görüyorum. Zaten sınıfındaki öğrencileri en iyi yan öğretmenin kendisidir. bi'r de bunlarn forma doldurmenin boş yere zaman geçirmek diye düşünüyorum.

Bir diğer öğretmen ise yapılan etkinliklerin kontrol edilemediği için yararlı olmadığını dile getirmiştir;


Sınıflar kalabalık olduğundan bir çok ölçme ve değerlendirme çalışmaları yapılamıyor. Yapılsa bile çok zaman alıyor. Bir uygulama fotokopi vs. kontrol edilmeyen ve yarar olmayan bir uygulama faaliyetleri...

Öğrencilerin maddi durumlarının yetersizliğinin en çok proje ve araştırma ödevlerinde kendini gösterdiği, bilgisayarı olan öğrencilerin bir adım öne geçtiği,

öğrencilerin gidebileceği yakında kütüphane olmaması ya da olanlara öğrencilerin gidecek durumunun olmaması, okuldan sonra çalışan öğrencilerin sıkıntılar yaşaması söylenenler arasındadır.




Görüşülen bir öğretmen altyapının yetersizliğini vurgulamıştır;

> ***Ö21.*** *Önceden sadece soru cevap yöntemi kullanarak değerlendiriyordum, şimdi ise çocuğu her yönüyle değerlendirme var ama altyapı yetersiz ve çok zaman alıyor. Bu nedenlerle yapamıyoruz. Yeni müfredatı 4. sınıfta uygulamaya başladığımız için öğrenciler alışamadı. Bu yüzden fayda göremiyoruz. Ama birinci sınıftan itibaren yeni sistemle gelen öğrencilerde faydalı olacağını düşünüyorum. Altyapıyla gelmeli öğrenciler böyle ortadan başlanınca olmuyor.*

Bir diğer öğretmen bir çok öğretmen gibi mevcutların fazlalığını dile getirmiştir;

> ***Ö16.*** *Sınıflar kalabalık olduğu için değerlendirmede sorun yaşıyoruz. Sağlıklı değerlendirme yapamıyoruz. Tekniklerin bir dezavantajı yok. Yine de şimdiki değerlendirme teknikleri yüzeysel, kağıt üzerinde kalıyor bence.*

Değerlendirmenin çok fazla olduğunu düşünen bir öğretmen ise şöyle konuşmuştur;

> ***Ö5.*** *Daha önce test, yazılı sınavlar, sınıf içi durum, sözlülerle değerlendiriyorduk. Şimdi bireysel çalışmalar fazla olduğu için daha sağlıklı değerlendiriyoruz. Ama değerlendirmek zorlaştı. Değerlendirme öğretmene çok yük getirdi. Bence azaltılmalı. Başlarda yapılıyor ama daha sonra bıkkınlık getiriyor. Çok sağlıklı yapıldığına inanmıyorum.*

Öğretmenler genellikle sınıflarında oluşan seviye grupları, mevcut fazlalığı, öğrencilerin maddi durumlarının yetersizliği ve zamanın ölçme ve değerlendirme için yeterli olmadığını belirtmişler, anketteki açık uçlu sorulara cevap veren öğretmenler de destekler nitelikte aynı sıkıntılardan söz etmişlerdir. 2004 programı ile kullanılmaya başlanan ölçme ve değerlendirme

yöntem ve teknikleri ile ilgili yaşanan sıkıntılara yönelik ankette yer alan açık uçlu sorulara ilişkin sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

***Tekniklerle İlgili Yaşanan Sıkıntılar***

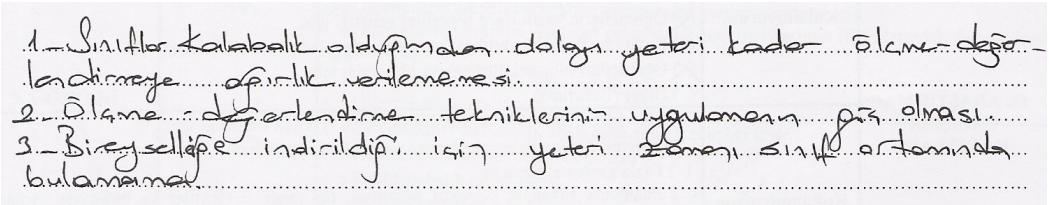
**Tablo 4.15.** 2004 İlköğretim Programı Yürürlüğe Girdikten Sonra Kullanmaya Başlanılan Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Yöntem ve Teknikleriyle İlgili Yaşanan Sıkıntılar

| YAŞANAN SIKINTILAR | N | f | % |
|---|---|---|---|
| **ÖĞRETMEN AÇISINDAN** | | | |
| Mevcutlar Fazla | 28 | 68 | 25,18 |
| Zaman Yetersiz | 28 | 46 | 18,14 |
| Fiziksel Koşullar Yetersiz | 28 | 30 | 11,12 |
| Öğretmenler Uygulamakta Zorlanıyor | 28 | 19 | 7,05 |
| Hizmet İçi Eğitimler Yetersiz | 28 | 15 | 5,55 |
| Sınıfta Disiplin Sorunları Oluştu | 28 | 4 | 1,48 |
| Proje Ve Araştırma Konusu Bulmakta Sıkıntıya Düşüyoruz | 28 | 3 | 1,11 |
| **ÖĞRENCİ AÇISINDAN** | | | |
| Form Doldurmak Çocukları Yoruyor ve Kağıtta Kalıyor, Kırtasiye Çok Fazla | 28 | 47 | 17,40 |
| Öğrencilerin Maddi Durumları Yetersiz ve Veli Desteği Yok | 28 | 19 | 7,05 |
| Ara Sınıf Öğrencileri Alışamadı Birinci Sınıflardan Başlanıp Aşama Aşama Uygulanmalıydı | 28 | 4 | 1,48 |
| Sınıf İçinde Başarılı Ve Başarısız Öğrenciler Arasında Seviye Farkları Oluşuyor ya da Var Olan Farkları Devam Ediyor | 28 | 4 | 1,48 |
| Kitaplar Çok Yüzeysel/Hatalı | 28 | 3 | 1,11 |
| Konular Çok Fazla | 28 | 3 | 1,11 |
| Bu Sistem Öğrencileri Tembelliğe İtti | 28 | 2 | 0,74 |
| **TOPLAM** | 28 | 267 | 100 |

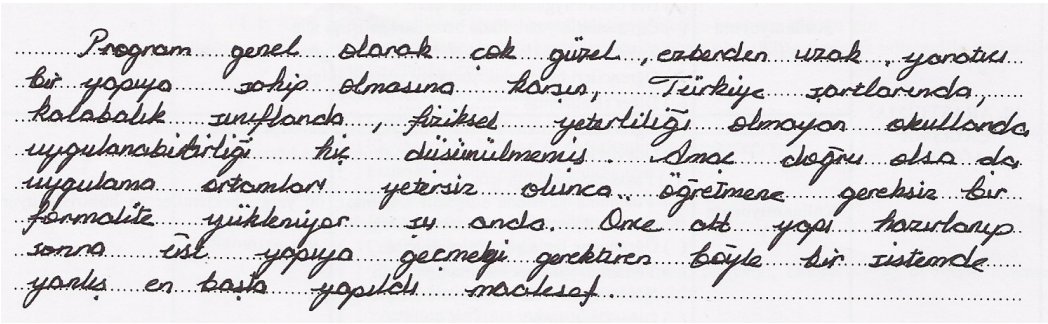
Tablo 4.15'e göre 2004 İlköğretim Programı yürürlüğe girdikten sonra kullanmaya başlanılan alternatif ölçme ve değerlendirme yöntem ve teknikleriyle ilgili yaşanan sıkıntıların başında sınıf mevcutlarının fazla olması (% 25,18), zamanın uygulamalar için yeterli olmaması (% 18,14), kırtasiyenin fazla olması (% 17,40) ve fiziksel koşulların yetersizliği (% 11,12) gelmektedir.

Yaşanan sıkıntılar konusunda da görüşme ve açık uçlu soruların sonuçları paralel gitmiştir. Kırtasiyenin fazla olması konusunda görüşme yapılan öğretmenler, mevcutların kalabalık olduğu ve çok fazla teknik olduğu için değerlendirme için

zaman bulamadıklarını, formların fazla olduğunu ve öğrencilerin yapmaktan sıkıldığını, boşa kağıt tüketimi olduğunu belirtmişlerdir. Fiziksel koşulların yetersizliği ile ilgili ise proje ve performans ödevlerini koyacak yer bulamadıklarını, öğrencilerin çantalarının kitaplar çoğaldığı için ağırlaştığını, kitapları okulda bırakma imkanının olmadığını, teknoloji kullanımının ve deneylerin okullarda malzeme eksikliği sebebiyle yapılamadığını söylemişlerdir. Ankette yer alan açık uçlu sorulara verilen bir yanıt yaşanan sıkıntıları özetler niteliktedir;


1- Sınıflar kalabalık olduğundan dolayı yeteri kadar ölçme-değerlendirmeye ağırlık verememesi.
2- Ölçme-değerlendirme tekniklerini uygulamanın güç olması.
3- Bireysel ilişki indirildiği için yeteri zaman sınıf ortamında bulamamak.

Bir başka öğretmen ise altyapı yetersizliğini dile getirmiştir;


Program genel olarak çok güzel, esterden uzak, yaratıcı bir yapıya sahip olmasına karşın, Türkiye şartlarında, kalabalık sınıflarda, fiziksel yetersizliği olmayan okullarda uygulanabilirliği hiç düşünülmemiş. Amaç doğru olsa da uygulama ortamları yetersiz olunca, öğretmene gereksiz bir formalite yükleniyor şu anda. Önce alt yapı hazırlanıp sonra üst yapıya geçmeyi gerektiren böyle bir sistemde yanlış en başta yapıldı maalesef.

Görüşmelerde dile getirilen sıkıntılar da benzer niteliktedir;

> ***Ö7.*** *Eskiden öğretmen merkezliydi şimdi öğrenci merkezli. Şimdi araştırma, gözlem var. Ama kırsal kesimde çalışıyoruz. Tam olarak uygulayabildiğimiz söylenemez. Çocuk kendini ifade edemiyordu. Şimdi kendini ifade edebilecek öğrenciler açıldı ama kötü öğrencilerde daha da gerileme oldu.*

> ***Ö8.*** *Eskiden toplu değerlendirme yapıyorduk. Şimdi daha bireysel. Grup çalışmalarına da imkan tanıyor yeni teknikler. Daha fazla uğraşı istiyor. Çocukları farklı farklı değerlendireceksin. Onları bir de sınıf içinde kıyaslayacaksın. Öğrenciden daha fazla ürün aldığımız için onları değerlendirmek daha da zor oluyor. Keşke okullarda ayrı bir ölçme değerlendirme birimi kurulsa,. öğretmen uygulasa, bu birim değerlendirse.*

Ankette yer alan açık uçlu sorularda da görüşme sonuçlarında olduğu gibi mevcutların fazlalığı ve zamanın yetersizliğinden söz edilmiştir. Buna ek olarak altyapı yetersizliği ve form doldurmanın çocukları yorduğu, kağıtta kaldığı ve kırtasiyenin fazla olduğu belirtilmiştir. 1998 programı ve 2004 programı ölçme ve değerlendirme yöntem ve tekniklerinin çeşitli değişkenlere göre karşılaştırılmasına yönelik tablolar aşağıda başlık altında sunulmuştur.

## 4.2. 1998 İLE 2004 PROGRAMLARININ ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME AÇISINDAN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLERE GÖRE KARŞILAŞTIRILMASINA YÖNELİK SONUÇLAR

Bu bölümde 1998 ve 2004 programlarının ölçme ve değerlendirme açısından ölçme ve değerlendirme ile ilgili seminer ihtiyacına, yöntem ve teknikleri kullanma sıklığına, cinsiyete, çalışılan kuruma, ölçme ve değerlendirme ile ilgili herhangi bir seminere katılıma, mesleki kıdeme, anket uygulanan ilçeye, sınıf mevcuduna, öğretmenlerin öğrencileri değerlendirme ölçütlerine, öğrencilerin derse ilgisi ve dersteki başarılarına, 2004 programındaki ölçme ve değerlendirme yöntem ve tekniklerinin öğrencileri geliştirip geliştirmediği ve öğrencilerin hangi yönden geliştiğine göre karşılaştırılmasına yönelik tablolara başlıklar altında yer verilmiştir. Her başlıkta ele alınan değişken için önce 1998 programına daha sonra 2004 programına ilişkin tablolar sunulmuştur.

### *Seminer İhtiyacı*

**Tablo 4.16.** Örneklem Grubunun Ölçme ve Değerlendirmeye İlişkin Seminer İhtiyacı Alt Gruplarına Göre Dağılımı

| | **1998 Programı Yürürlüktey-ken Seminer Alma İhtiyacı** | | **2004 Programı Yürürlükteyken Seminer Alma İhtiyacı** | |
|---|---|---|---|---|
| | **f** | **%** | **f** | **%** |
| **Hayır** | 236 | 74,2 | 117 | 36,8 |
| **Evet** | 82 | 25,8 | 201 | 63,2 |
| **TOPLAM** | 318 | 100,0 | 318 | 100,0 |

Tablo 4.16'ya göre 1998 programı yürürlükteyken öğretmenlerin % 74,2'sini oluşturan 236 öğretmen seminer ihtiyacı duymazken, % 25,82'ini oluşturan 82

öğretmen seminere ihtiyaç duyduğunu belirtmektedir. Buna karşılık 2004 programı yürürlüğe girdikten sonra öğretmenlerin % 36,8'ini oluşturan 117 öğretmen seminer ihtiyacı hissetmezken, % 63,2'sini oluşturan 201 öğretmenin seminere ihtiyaç duyduğu görülmektedir. Tablodaki sonuçlara göre 2004 programı yürürlüğe girdikten sonra öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme ile ilgili seminer ihtiyacı artmıştır. Buradan yola çıkarak öğretmenlerin yeni ölçme ve değerlendirme teknikleri konusunda bilgilerini yeterli görmedikleri ve yapılan hizmet içi eğitimlerin de öğretmenleri bilgilendirmede yeterli olmadığı söylenebilir. 1998 programı yürürlükteyken ve 2004 programı yürürlüğe girdikten sonra ölçme ve değerlendirme ile ilgili seminer ya da uzman kişi desteğine olan ihtiyaç arasındaki ilişkiye yönelik tabloya aşağıda yer verilmiştir.

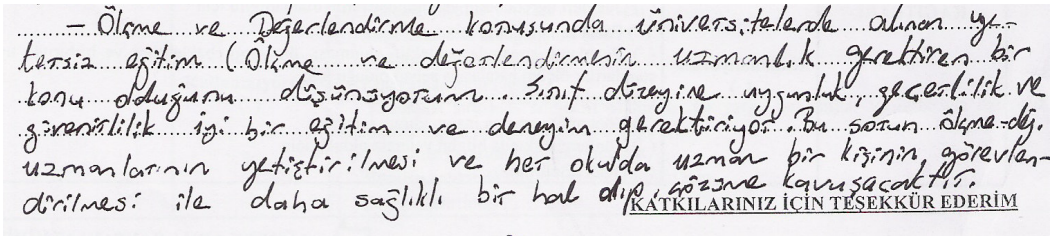
**Tablo 4.17.** 2004 Programı Yürürlüğe Girdikten Sonra Ölçme ve Değerlendirme ile İlgili Seminer ya da Uzman Kişi desteğine Duyulan İhtiyaç ile 1998 Programı Yürürlükteyken Ölçme ve Değerlendirme ile İlgili Seminer ya da Uzman Kişi Desteğine Duyulan İhtiyaç Arasındaki İlişki

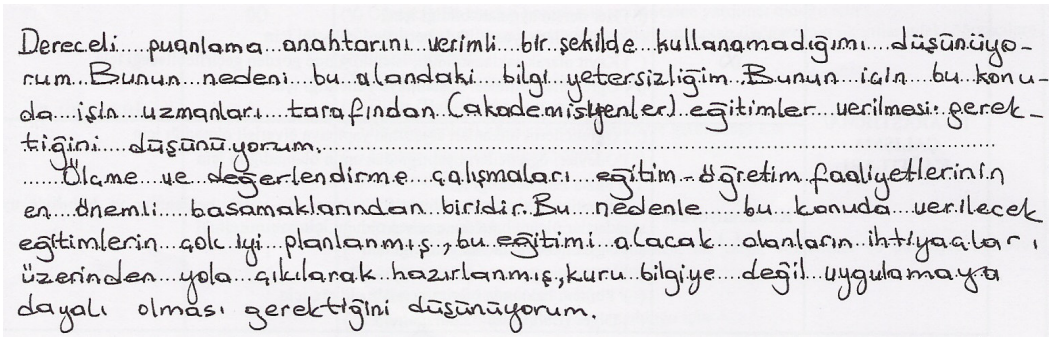
| | | | **1998 İlköğretim Sosyal Bilgiler Programı Yürürlükteyken Ölçme ve Değerlendirme ile İlgili Seminer ya da Uzman Kişi Desteğine İhtiyaç Duyuyor muydunuz?** | | **TOPLAM** |
|---|---|---|---|---|---|
| | | | **HAYIR** | **EVET** | |
| **2004 İlköğretim Sosyal Bilgiler Programı Uygulanmaya Başladıktan Sonra Ölçme ve Değerlendirmeyle İlgili Seminer ya da Uzman Kişi Desteğine İhtiyaç Duyuyor musunuz?** | **HAYIR** | **Frekans** | 105 | 12 | 117 |
| | | **Toplam %** | 33,0 | 3,8 | 36,8 |
| | **EVET** | **Frekans** | 131 | 70 | 201 |
| | | **Toplam %** | 41,2 | 22,0 | 63,2 |
| **TOPLAM** | | **Frekans** | 236 | 82 | 318 |
| | | **Toplam %** | 74,2 | 25,8 | 100,0 |
| **Ki-kare: 23,328** | | **sd: 1** | | **p: 0,000** | |

Tablo 4.17'ye göre 2004 programı yürürlüğe girdikten sonra ölçme ve değerlendirme ile ilgisi seminer ya da uzman kişi desteğine olan ihtiyaç ile 1998 programı yürürlükteyken ölçme ve değerlendirme ile ilgili seminer ya da uzman kişi desteğine olan ihtiyaç arasında .001 düzeyinde anlamlı ilişki vardır.

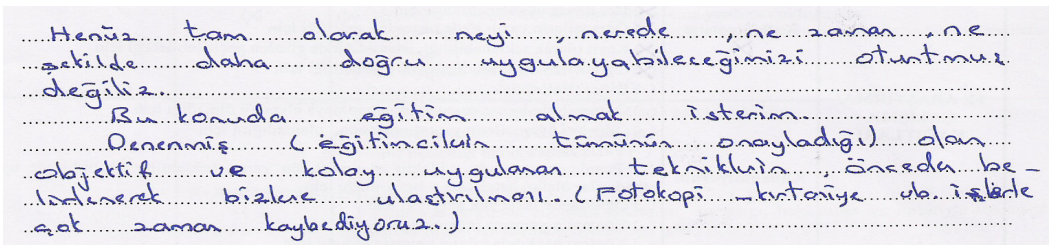
1998 programı yürürlükteyken ölçme ve değerlendirme ile ilgili seminer ya da uzman kişi desteğine ihtiyaç duymayan 131 kişi (% 41,2), 2004 programı yürürlüğe girdikten sonra ölçme ve değerlendirme ile ilgili seminer ya da uzman kişi desteğine ihtiyaç duymaya başlamıştır. Her iki programda da ölçme ve değerlendirme konusunda kendini yeterli hissedip seminer ya da desteğe ihtiyacı olmadığını belirten öğretmen sayısı 105'dir. (% 33,0) İki programda da ihtiyaç duyan öğretmen sayısı ise 70'tir. (% 22,0)

Bu sonuçlara göre 2004 programı yürürlüğe girdikten sonra ölçme ve değerlendirme ile ilgili seminer ya da uzman kişi desteğine olan ihtiyaç artmıştır. Yeni ölçme ve değerlendirme tekniklerinin uygulanmaya başlaması nedeniyle çıkan sonucun şaşırtıcı olmadığı söylenebilir. Bu konuda ankette yer alan açık uçlu sorulara yazılanlardan örnekler aşağıdadır.


– Ölçme ve Değerlendirme konusunda üniversitelerde alınan yetersiz eğitim (Ölçme ve değerlendirmenin uzmanlık gerektiren bir konu olduğunu düşünüyorum. Sınıf düzeyine uygunluk, geçerlilik ve güvenirlilik için bir eğitim ve deneyim gerekiyor. Bu sorun ölçme değerlendirme uzmanlarının yetiştirilmesi ve her okulda uzman bir kişinin görevlendirilmesi ile daha sağlıklı bir hale gelecektir.
KATKILARINIZ İÇİN TEŞEKKÜR EDERİM


Dereceli puanlama anahtarını verimli bir şekilde kullanamadığımı düşünüyorum. Bunun nedeni bu alandaki bilgi yetersizliğim. Bunun için bu konuda işin uzmanları tarafından (akademisyenler) eğitimler verilmesi gerektiğini düşünüyorum.

Ölçme ve değerlendirme çalışmaları eğitim-öğretim faaliyetlerinin en önemli basamaklarından biridir. Bu nedenle bu konuda verilecek eğitimlerin çok iyi planlanmış, bu eğitimi alacak olanların ihtiyaçları üzerinden yola çıkılarak hazırlanmış, kuru bilgiye değil uygulamaya dayalı olması gerektiğini düşünüyorum.


Henüz tam olarak neyi, nerede, ne zaman, ne şekilde daha doğru uygulayabileceğimizi otuntmuş değiliz.

Bu konuda eğitim almak isterim.

Deneyimiş (eğitimcilerin tümünün onayladığı) olan objektif ve kolay uygulanan tekniklerin örneğin bastırılarak bizlere ulaştırılması (fotokopi-kırtasiye vb. işlerde çok zaman kaybediyoruz.)

Yukarıda görüldüğü gibi öğretmenler hizmet içi eğitimlerin yetersiz olduğunu, eğitimleri veren müfettişlerin yetkin olmadıklarını vurgulamış, eğitimlerin akademisyenler tarafından verilmesi, denenmiş tekniklerin ülke çapında dağıtımının sağlanması gibi önerilerde bulunmuşlardır. Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yöntem ve tekniklerini kullanma sıklıkları anket sonuçlarına göre, önce 1998 programı arkasından 2004 programı için sırasıyla aşağıdaki gibidir;

***Teknikleri Kullanma Sıklığı***

**Tablo 4.18.** Örneklem Grubunun 1998 Programı Yürürlükteyken Ölçme Değerlendirme Yöntem ve Tekniklerini Kullanma Sıklığı Alt Gruplarına Göre Dağılımı

| ÖLÇME VE DEĞERLEN-DİRME YÖNTEM VE TEKNİKLERİ | 1998 Programı Yürürlükteyken | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Hiçbir zaman | | Nadiren | | Ara sıra | | Genellikle | | Her zaman | | TOPLAM | |
| | f | % | f | % | f | % | f | % | f | % | f | % |
| **Sözlü sınavlar** | 24 | 7,5 | 35 | 11,0 | 71 | 22,3 | 98 | 30,8 | 90 | 28,3 | 318 | 100,0 |
| **Yazılı sınavlar** | 2 | 0,6 | 9 | 2,8 | 58 | 18,2 | 118 | 37,1 | 131 | 41,2 | 318 | 100,0 |
| **Çoktan seçmeli testler** | 4 | 1,3 | 18 | 5,7 | 72 | 22,6 | 128 | 40,3 | 96 | 30,2 | 318 | 100,0 |
| **Doğru yanlış testleri** | 10 | 3,1 | 27 | 8,5 | 101 | 31,8 | 106 | 33,3 | 74 | 23,3 | 318 | 100,0 |
| **Kısa cevaplı yazılı sınavlar** | 10 | 3,1 | 45 | 14,2 | 89 | 28,0 | 102 | 32,1 | 72 | 22,6 | 318 | 100,0 |
| **Eşleştirmeli maddeler** | 28 | 8,8 | 60 | 18,9 | 95 | 29,9 | 80 | 25,2 | 55 | 17,3 | 318 | 100,0 |
| **Boşluk doldurmalı testler** | 12 | 3,8 | 33 | 10,4 | 99 | 31,1 | 108 | 34,0 | 66 | 20,8 | 318 | 100,0 |
| **Performans testleri/ödevleri** | 83 | 26,1 | 89 | 28,0 | 64 | 20,1 | 54 | 17,0 | 28 | 8,8 | 318 | 100,0 |
| **Anektod (Olay Kaydı)** | 94 | 29,6 | 79 | 24,8 | 92 | 28,9 | 34 | 10,7 | 19 | 6,0 | 318 | 100,0 |
| **Görüşme** | 31 | 9,7 | 66 | 20,8 | 94 | 29,6 | 89 | 28,0 | 38 | 11,9 | 318 | 100,0 |
| **Öz değerlendirme** | 106 | 33,3 | 62 | 19,5 | 79 | 24,8 | 49 | 15,4 | 22 | 6,9 | 318 | 100,0 |
| **Tartışma** | 23 | 7,2 | 34 | 10,7 | 115 | 36,2 | 96 | 30,2 | 50 | 15,7 | 318 | 100,0 |
| **Sergileme** | 39 | 12,3 | 64 | 20,1 | 111 | 34,9 | 69 | 21,7 | 35 | 11,0 | 318 | 100,0 |
| **Dereceleme ölçeği (Rubrik)** | 139 | 43,7 | 75 | 23,6 | 59 | 18,6 | 38 | 11,9 | 7 | 2,2 | 318 | 100,0 |
| **Gösteri** | 28 | 8,8 | 58 | 18,2 | 116 | 36,5 | 73 | 23,0 | 43 | 13,5 | 318 | 100,0 |
| **Akran değerlendirme** | 145 | 45,6 | 76 | 23,9 | 65 | 20,4 | 20 | 6,3 | 12 | 3,8 | 318 | 100,0 |
| **Kavram haritası** | 79 | 24,8 | 64 | 20,1 | 102 | 32,1 | 48 | 15,1 | 25 | 7,9 | 318 | 100,0 |
| **Öğrenci ürün dosyası (Portfolyo)** | 167 | 52,5 | 57 | 17,9 | 44 | 13,8 | 29 | 9,1 | 21 | 6,6 | 318 | 100,0 |
| **Araştırma/çalışma kağıtları** | 51 | 16,0 | 53 | 16,7 | 106 | 33,3 | 73 | 23,0 | 35 | 11,0 | 318 | 100,0 |
| **Kontrol listeleri** | 72 | 22,6 | 68 | 21,4 | 77 | 24,2 | 71 | 22,3 | 30 | 9,4 | 318 | 100,0 |
| **Projeler** | 85 | 26,7 | 102 | 32,1 | 89 | 28,0 | 23 | 7,2 | 19 | 6,0 | 318 | 100,0 |
| **İlgi ölçeği** | 173 | 54,4 | 67 | 21,1 | 52 | 16,4 | 17 | 5,3 | 9 | 2,8 | 318 | 100,0 |
| **Tutum ölçeği** | 172 | 54,1 | 63 | 19,8 | 58 | 18,2 | 15 | 4,7 | 10 | 3,1 | 318 | 100,0 |

Tablo 4.18.'e göre 1998 programı yürürlükteyken öğretmenler, yazılı sınavları her zaman (% 41,2), sözlü sınavları (% 30,8), çoktan seçmeli testleri (% 40,3), doğru

yanlış testlerini (% 33,3), kısa cevaplı yazılı sınavları (% 32,1), boşluk doldurmalı testleri (% 34,0) genellikle kullandıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler anektodu (%29,6), öz değerlendirmeyi (% 33,3), dereceleme ölçeğini (% 43,7), akran değerlendirmeyi (% 45,6), portfolyoyu (% 52,5), ilgi ölçeğini (% 54,4) ve tutum ölçeğini (% 54,1) hiçbir zaman kullanmadıklarını söylerken performans testleri/ödevlerini (% 28,0), projeleri (% 32,1) nadiren kullandıklarını belirtmişlerdir. Hiçbir zaman ve nadiren kullanıldığı söylenen yöntem ve teknikler beklenildiği gibi 2004 programı yürürlüğe girdikten sonra kullanılmaya başlanan yöntem ve teknikler olmuştur. Öğretmenlerin yeni yöntem ve teknikler konusunda bilgileri yeterli olmadığı için bu teknikleri kullanmamaları normal bir sonuçtur denilebilir. Şaşırtıcı olarak öğretmenler, 2004 programı yürürlüğe girdikten sonra kullanılmaya başlanan kontrol listelerini ara sıra (% 24,2) kullandıklarını belirtmişlerdir. Ara sıra kullandığını belirten öğretmenlerin daha çok özel okullarda görev yapan öğretmenler oldukları varsayılabilir.

**Tablo 4.19.** Örneklem Grubunun 2004 Programı Yürürlüğe Girdikten Sonra Ölçme ve Değerlendirme Yöntem ve Tekniklerini Kullanma Sıklığı Alt Gruplarına Göre Dağılımı

| ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME YÖNTEM VE TEKNİKLERİ | 2004 Programı Yürürlüğe Girdikten Sonra | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Hiçbir zaman | | Nadiren | | Ara sıra | | Genellikle | | Her zaman | | TOPLAM | |
| | f | % | f | % | f | % | f | % | f | % | f | % |
| **Sözlü sınavlar** | 59 | 18,6 | 46 | 14,5 | 69 | 21,7 | 72 | 22,6 | 72 | 22,6 | 318 | 100 ,0 |
| **Yazılı sınavlar** | 10 | 3,1 | 34 | 10,7 | 85 | 26,7 | 103 | 32,4 | 86 | 27,0 | 318 | 100 ,0 |
| **Çoktan seçmeli testler** | 9 | 2,8 | 18 | 5,7 | 69 | 21,7 | 127 | 39,9 | 95 | 29,9 | 318 | 100 ,0 |
| **Doğru yanlış testleri** | 16 | 5,0 | 25 | 7,9 | 94 | 29,6 | 106 | 33,3 | 77 | 24,2 | 318 | 100 ,0 |
| **Kısa cevaplı yazılı sınavlar** | 14 | 4,4 | 36 | 11,3 | 87 | 27,4 | 120 | 37,7 | 61 | 19,2 | 318 | 100 ,0 |
| **Eşleştirmeli maddeler** | 19 | 6,0 | 38 | 11,9 | 75 | 23,6 | 116 | 36,5 | 70 | 22,0 | 318 | 100 ,0 |
| **Boşluk doldurmalı testler** | 14 | 4,4 | 25 | 7,9 | 80 | 25,2 | 124 | 39,0 | 75 | 23,6 | 318 | 100 ,0 |
| **Performans testleri/ödevleri** | 12 | 3,8 | 34 | 10,7 | 58 | 18,2 | 126 | 39,6 | 88 | 27,7 | 318 | 100 ,0 |
| **Anektod (Olay Kaydı)** | 46 | 14,5 | 48 | 15,1 | 93 | 29,2 | 91 | 28,6 | 40 | 12,6 | 318 | 100 ,0 |
| **Görüşme** | 13 | 4,1 | 36 | 11,3 | 79 | 24,8 | 127 | 39,9 | 63 | 19,8 | 318 | 100 ,0 |
| **Öz değerlendirme** | 24 | 7,5 | 18 | 5,7 | 71 | 22,3 | 124 | 39,0 | 81 | 25,5 | 318 | 100 ,0 |
| **Tartışma** | 17 | 5,3 | 11 | 3,5 | 63 | 19,8 | 134 | 42,1 | 93 | 29,2 | 318 | 100 ,0 |
| **Sergileme** | 17 | 5,3 | 25 | 7,9 | 80 | 25,2 | 128 | 40,3 | 68 | 21,4 | 318 | 100 ,0 |
| **Dereceleme ölçeği (Rubrik)** | 58 | 18,2 | 36 | 11,3 | 80 | 25,2 | 106 | 33,3 | 38 | 11,9 | 318 | 100 ,0 |
| **Gösteri** | 23 | 7,2 | 23 | 7,2 | 76 | 23,9 | 128 | 40,3 | 68 | 21,4 | 318 | 100 ,0 |
| **Akran değerlendirme** | 43 | 13,5 | 41 | 12,9 | 99 | 31,1 | 77 | 24,2 | 58 | 18,2 | 318 | 100 ,0 |
| **Kavram haritası** | 28 | 8,8 | 23 | 7,2 | 74 | 23,3 | 107 | 33,6 | 86 | 27,0 | 318 | 100 ,0 |
| **Öğrenci ürün dosyası (Portfolyo)** | 12 | 3,8 | 5 | 1,6 | 33 | 10,4 | 112 | 35,2 | 156 | 49,2 | 318 | 100 ,0 |
| **Araştırma/çalışma kağıtları** | 8 | 2,5 | 11 | 3,5 | 40 | 12,6 | 129 | 40,6 | 130 | 40,9 | 318 | 100 ,0 |
| **Kontrol listeleri** | 24 | 7,5 | 26 | 8,2 | 73 | 23,0 | 114 | 35,8 | 81 | 25,5 | 318 | 100 ,0 |
| **Projeler** | 13 | 4,1 | 11 | 3,5 | 72 | 22,6 | 125 | 39,3 | 97 | 30,5 | 318 | 100 ,0 |
| **İlgi ölçeği** | 57 | 17,9 | 37 | 11,6 | 94 | 29,6 | 77 | 24,2 | 53 | 16,7 | 318 | 100 ,0 |
| **Tutum ölçeği** | 61 | 19,2 | 49 | 15,4 | 75 | 23,6 | 87 | 27,4 | 46 | 14,5 | 318 | 100 ,0 |

Tablo 4.19.'a göre 2004 programı yürürlüğe girdikten sonra öğretmenler sözlü sınavları genellikle ve her zaman (% 22,6), öğrenci ürün dosyasını (Portfolyo) (% 49,2) ve araştırma/çalışma kağıtlarını her zaman (% 40,9) kullandıklarını belirtmişlerdir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin bir kısmının 1998 programı yürürlükteyken ölçme ve değerlendirme tekniklerinin bazılarını kullanmazken, 2004 programı yürürlüğe

girdikten sonra kullanmaya başladıkları görülmektedir. Bunlar; performans testler/ödevleri, anektod, görüşme, öz değerlendirme, tartışma, sergileme, dereceleme ölçeği, gösteri, akran değerlendirme, kavram haritası, öğrenci ürün dosyası, araştırma/çalışma kağıtları, kontrol listesi, proje, ilgi ölçeği, tutum ölçeği olarak gözükmektedir. Tablodan ortaya çıkan sonuca göre tekniklerin en az kullanılanı bile "ara sıra" kullanılmaktadır. Eski ve yeni tekniklerin bir arada kullanıldığı da görülmektedir. Bu yöntemlerin ne kadar doğru uygulandığı tartışmaya açık olsa da, programın değişimi ile birlikte ölçme ve değerlendirme konusuna öğretmenlerin daha fazla zaman ayırması ve çeşitli tekniklerin bir arada kullanımı sağlanmıştır denilebilir.

Görüşme yapılan öğretmenler sistem değişimiyle birlikte kullandıkları ölçme ve değerlendirme yöntem ve tekniklerindeki değişimleri şöyle ifade etmişlerdir;

> ***Ö25.*** *Eski sistem ezbere dayanıyordu. Şimdi çocuk inceleyerek, yaparak yaşayarak öğreniyor. Eskiden ölçütlerim anlatım, yazılı, sözlülerdi. Şimdi performans ödevleri, araştırma, gözlem, inceleme bir de normal sınav değerlendirmesi yapıyorum.*

> ***Ö27.*** *Eskiden sadece test ve klasik sınavlar vardı. Şimdi ise daha çok araştırmaya yönelik performans değerlendirmeleri, derse katılım, kendilerini ifade etmeleri, sorumluluklarını yerine getirmeleri ve proje ödevlerine bakıyorum.*

Anket formundan elde edilen verilere göre ölçme ve değerlendirme yöntem ve tekniklerini kullanma sıklığının 1998 ve 2004 programları için cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını gösteren tablolar sırasıyla aşağıdaki gibidir.

*Cinsiyet*

**Tablo 4.20.** 1998 Programı Yürürlükteyken Ölçme ve Değerlendirme Yöntem ve Tekniklerini Kullanma Sıklığının Cinsiyete Göre Farklılaşması

| ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME YÖNTEM VE TEKNİKLERİ | Cinsiyet | N | $\bar{X}$ | ss | t | sd | p |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **Yazılı Sınav** | kadın | 196 | 4,23 | 0,849 | 1,989 | 316 | 0,048 |
| | erkek | 122 | 4,03 | 0,871 | | | |
| **Çoktan Seçmeli Test** | kadın | 196 | 4,03 | 0,882 | 2,602 | 316 | 0,010 |
| | erkek | 122 | 3,75 | 0,982 | | | |
| **Doğru Yanlış Testleri** | kadın | 196 | 3,81 | 0,971 | 3,594 | 316 | 0,000 |
| | erkek | 122 | 3,39 | 1,065 | | | |
| **Kısa Cevaplı Yazılı Sınavlar** | kadın | 196 | 3,83 | 0,945 | 5,359 | 217,822 | 0,000 |
| | erkek | 122 | 3,16 | 1,164 | | | |
| **Eşleştirmeli Maddeler** | kadın | 196 | 3,47 | 1,139 | 4,607 | 316 | 0,000 |
| | erkek | 122 | 2,85 | 1,197 | | | |
| **Boşluk Doldur-malı Testler** | kadın | 196 | 3,74 | 0,995 | 3,73 | 316 | 0,000 |
| | erkek | 122 | 3,3 | 1,075 | | | |
| **Performans Testleri/Ödevleri** | kadın | 196 | 2,67 | 1,311 | 2,298 | 316 | 0,022 |
| | erkek | 122 | 2,34 | 1,21 | | | |
| **Anektod (Olay Kaydı)** | kadın | 196 | 2,49 | 1,17 | 2,072 | 316 | 0,039 |
| | erkek | 122 | 2,21 | 1,194 | | | |
| **Görüşme** | kadın | 196 | 3,22 | 1,189 | 2,017 | 316 | 0,045 |
| | erkek | 122 | 2,95 | 1,097 | | | |
| **Tartışma** | kadın | 196 | 3,46 | 1,078 | 2,066 | 316 | 0,040 |
| | erkek | 122 | 3,2 | 1,105 | | | |
| **Sergileme** | kadın | 196 | 3,14 | 1,19 | 2,996 | 316 | 0,003 |
| | erkek | 122 | 2,75 | 1,08 | | | |
| **Kavram Haritası** | kadın | 196 | 2,76 | 1,245 | 2,691 | 316 | 0,007 |
| | erkek | 122 | 2,38 | 1,174 | | | |
| **Proje** | kadın | 196 | 2,46 | 1,183 | 2,697 | 288,727 | 0,007 |
| | erkek | 122 | 2,13 | 0,995 | | | |
| **İlgi Ölçeği** | kadın | 196 | 1,91 | 1,138 | 2,153 | 292,754 | 0,032 |
| | erkek | 122 | 1,66 | 0,934 | | | |
| **Tutum Ölçeği** | kadın | 196 | 1,94 | 1,169 | 2,541 | 302,034 | 0,012 |
| | erkek | 122 | 1,65 | 0,899 | | | |

Tablo 4.20'ye göre 1998 programı yürürlükteyken yazılı sınav, performans testleri/ödevleri, anektod (Olay Kaydı), görüşme, tartışma, ilgi ölçeği ve tutum ölçeği kullanma sıklıkları cinsiyete göre .05 düzeyinde, çoktan seçmeli test, sergileme, kavram haritası ve proje kullanma sıklığı cinsiyete göre .01 düzeyinde, doğru yanlış testleri, kısa cevaplı yazılı sınav, eşleştirmeli madde, boşluk doldurmalı

test kullanma sıklığı cinsiyete göre .001 düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermektedir.

Bayan öğretmenler 1998 programı yürürlükteyken yazılı sınavları, çoktan seçmeli testleri, doğru yanlış testlerini, kısa cevaplı yazılı sınavları, eşleştirmeli maddeleri, performans testleri/ödevlerini, anektodu (Olay Kaydı), görüşmeyi, tartışmayı, sergilemeyi, kavram haritalarını, projeleri, ilgi ölçeğini, tutum ölçeğini kullanmayı erkek öğretmenlere oranla daha çok tercih etmektedir. Bu sonuçlara göre bayan öğretmenler değerlendirmeye daha fazla önem verip çeşitli teknikler kullanarak değerlendirme yaparken, erkek öğretmenler daha az çeşit yöntemle değerlendirme yaptıkları söylenebilir.

**Tablo 4.21.** 2004 Programı Yürürlüğe Girdikten Sonra Ölçme ve Değerlendirme Yöntem ve Tekniklerini Kullanma Sıklığının Cinsiyete Göre Farklılaşması

| ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME YÖNTEM VE TEKNİKLERİ | Cinsiyet | N | $\bar{X}$ | ss | t | sd | p |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **Doğru Yanlış Testleri** | Kadın | 196 | 3,73 | 1,096 | 2,016 | 316 | 0,045 |
| | Erkek | 122 | 3,48 | 1,054 | | | |
| **Kısa Cevaplı Yazılı Sınavlar** | Kadın | 196 | 3,74 | 0,997 | 3,924 | 316 | 0,000 |
| | Erkek | 122 | 3,27 | 1,099 | | | |
| **Eşleştirmeli Maddeler** | Kadın | 196 | 3,69 | 1,099 | 2,569 | 316 | 0,011 |
| | Erkek | 122 | 3,36 | 1,165 | | | |
| **Görüşme** | Kadın | 196 | 3,71 | 1,062 | 2,456 | 316 | 0,015 |
| | Erkek | 122 | 3,42 | 1,019 | | | |
| **Tartışma** | Kadın | 196 | 3,96 | 1,020 | 2,162 | 316 | 0,031 |
| | Erkek | 122 | 3,70 | 1,073 | | | |
| **Sergileme** | Kadın | 196 | 3,79 | 1,078 | 3,139 | 316 | 0,002 |
| | Erkek | 122 | 3,41 | 1,010 | | | |
| **Gösteri** | Kadın | 196 | 3,74 | 1,117 | 2,691 | 316 | 0,007 |
| | Erkek | 122 | 3,40 | 1,088 | | | |
| **Kavram Haritası** | Kadın | 196 | 3,77 | 1,225 | 2,680 | 316 | 0,008 |
| | Erkek | 122 | 3,40 | 1,140 | | | |
| **Öğrenci Ürün Dosyası (Portfolyo)** | Kadın | 196 | 4,36 | 0,909 | 2,829 | 316 | 0,005 |
| | Erkek | 122 | 4,05 | 1,035 | | | |
| **Araştırma/Çalışma Kağıtları** | Kadın | 196 | 4,26 | 0,876 | 2,967 | 316 | 0,003 |
| | Erkek | 122 | 3,94 | 1,007 | | | |
| **Proje** | Kadın | 196 | 4,05 | 1,001 | 3,735 | 316 | 0,000 |
| | Erkek | 122 | 3,67 | 0,982 | | | |
| **İlgi Ölçeği** | Kadın | 196 | 3,22 | 1,393 | 2,225 | 289,428 | 0,027 |
| | Erkek | 122 | 2,90 | 1,167 | | | |
| **Tutum Ölçeği** | Kadın | 196 | 3,17 | 1,363 | 2,535 | 316 | 0,012 |
| | Erkek | 122 | 2,79 | 1,255 | | | |

Tablo 4.21'e göre 2004 programı yürürlüğe girdikten sonra doğru yanlış testleri, ilgi ölçeği, tutum ölçeği, eşleştirmeli madde, görüşme, tartışma kullanma sıklığı cinsiyete göre .05 düzeyinde, sergileme, gösteri, kavram haritası, öğrenci ürün dosyası (Portfolyo), araştırma/çalışma kağıdı .01 düzeyinde, proje, kısa cevaplı yazılı sınavlar .001 düzeyinde anlamlı farklılıklar göstermektedir.

Bayan öğretmenler 2004 programı yürürlüğe girdikten sonra doğru yanlış testlerini, kısa cevaplı yazılı sınavları, eşleştirmeli maddeleri, görüşmeyi, tartışmayı, sergilemeyi, gösteriyi, kavram haritasını, öğrenci ürün dosyasını (Portfolyo), araştırma/çalışma kağıtlarını, projeleri, ilgi ölçeğini, tutum ölçeğini kullanmayı erkek öğretmenlere oranla daha çok tercih etmektedir.

Bu sonuçlara göre 2004 programı yürürlüğe girdikten sonra örneklemde yer alan bayan öğretmenler değerlendirmeye daha fazla önem verip çeşitli teknikler kullanarak değerlendirme yaparken erkek öğretmenler daha az çeşit yöntemle değerlendirme yapmaktadır. 1998 programı yürürlükteyken de 2004 programı yürürlüğe girdikten sonra da teknikleri kullanma sıklığı bayan öğretmenler lehine anlamlı farklılıklar göstermiştir. Buna göre program değişikliği olmasının cinsiyet yönünde varolan farklılıkları etkilemediği ortaya çıkmaktadır.

Anket formundan elde edilen verilere göre ölçme ve değerlendirme yöntem ve tekniklerini kullanma sıklığının çalışılan kuruma göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin tablolar aşağıda verilmiştir.

*Çalışılan Kurum*

**Tablo 4.22.** 1998 Programı Yürürlükteyken Ölçme ve Değerlendirme Yöntem ve Tekniklerini Kullanma Sıklığının Çalışılan Kuruma Göre Farklılaşması

| ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME YÖNTEM VE TEKNİKLERİ | Çalışılan Kurum | N | $\bar{X}$ | ss | t | sd | p |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **Yazılı Sınav** | Devlet | 282 | 4,12 | 0,875 | | | |
| | Özel | 36 | 4,44 | 0,695 | -2,159 | 316 | 0,032 |
| **Kısa Cevaplı Yazılı Sınav** | Devlet | 282 | 3,52 | 1,094 | | | |
| | Özel | 36 | 3,97 | 0,91 | -2,754 | 48,91 | 0,008 |
| **Eşleştirmeli Maddeler** | Devlet | 282 | 3,17 | 1,2 | | | |
| | Özel | 36 | 3,69 | 1,091 | -2,476 | 316 | 0,014 |
| **Boşluk Doldurmalı Testler** | Devlet | 282 | 3,53 | 1,064 | | | |
| | Özel | 36 | 3,94 | 0,826 | -2,745 | 51,114 | 0,008 |
| **Performans Testleri/Ödevleri** | Devlet | 282 | 2,46 | 1,246 | | | |
| | Özel | 36 | 3,22 | 1,376 | -3,428 | 316 | 0,001 |
| **Anektod (Olay Kaydı)** | Devlet | 282 | 2,26 | 1,096 | | | |
| | Özel | 36 | 3,42 | 1,36 | -4,923 | 41,009 | 0,000 |
| **Görüşme** | Devlet | 282 | 3,04 | 1,128 | | | |
| | Özel | 36 | 3,69 | 1,261 | -3,221 | 316 | 0,001 |
| **Sergileme** | Devlet | 282 | 2,88 | 1,132 | | | |
| | Özel | 36 | 3,86 | 1,046 | -4,941 | 316 | 0,000 |
| **Dereceleme Ölçeği (Rubrik)** | Devlet | 282 | 1,99 | 1,1 | | | |
| | Özel | 36 | 2,53 | 1,341 | -2,296 | 41,229 | 0,027 |
| **Gösteri** | Devlet | 282 | 3,07 | 1,138 | | | |
| | Özel | 36 | 3,72 | 0,944 | -3,31 | 316 | 0,001 |
| **Kavram Haritası** | Devlet | 282 | 2,54 | 1,217 | | | |
| | Özel | 36 | 3,14 | 1,222 | -2,768 | 316 | 0,006 |
| **Araştırma/Çalışma Kağıdı** | Devlet | 282 | 2,85 | 1,195 | | | |
| | Özel | 36 | 3,81 | 1,064 | -4,55 | 316 | 0,000 |
| **Kontrol Listeleri** | Devlet | 282 | 2,65 | 1,261 | | | |
| | Özel | 36 | 3,53 | 1,253 | -3,958 | 316 | 0,000 |
| **Proje** | Devlet | 282 | 2,24 | 1,07 | | | |
| | Özel | 36 | 3,08 | 1,273 | -4,349 | 316 | 0,000 |
| **İlgi Ölçeği** | Devlet | 282 | 1,73 | 1,007 | | | |
| | Özel | 36 | 2,42 | 1,339 | -2,954 | 40,213 | 0,005 |
| **Tutum Ölçeği** | Devlet | 282 | 1,77 | 1,054 | | | |
| | Özel | 36 | 2,31 | 1,191 | -2,831 | 316 | 0,005 |

Tablo 4.22'ye göre 1998 programı yürürlükteyken yazılı sınav, eşleştirmeli madde ve dereceleme ölçeği (Rubrik) kullanma sıklığı çalışılan kuruma göre .05 düzeyinde, kısa cevaplı yazılı sınav, boşluk doldurmalı test, kavram haritası, ilgi ölçeği ve tutum ölçeği .01 düzeyinde, performans testleri/ödevleri, anektod (Olay Kaydı), görüşme,

sergileme, gösteri, araştırma/çalışma kağıdı, kontrol listesi ve proje kullanma sıklığı .001 düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermektedir.

Özel okullarda görev yapan öğretmenler 1998 programı yürürlükteyken yazılı sınavları, kısa cevaplı yazılı sınavları, eşleştirmeli maddeleri, boşluk doldurmalı testleri, performans testleri/ödevlerini, anektodu (Olay Kaydı), görüşmeyi, sergilemeyi, dereceleme ölçeğini (Rubrik), gösteriyi, kavram haritalarını, araştırma/çalışma kağıtlarını, kontrol listelerini, projeleri, ilgi ölçeğini, tutum ölçeğini devlet okullarında görev yapan öğretmenlere oranla daha fazla kullanmaktadır.

Bu sonuçlara göre 1998 programı yürürlükteyken özel okullarda görev yapan öğretmenler değerlendirmeye daha fazla önem verip çeşitli teknikler kullanarak değerlendirme yaparken devlet okullarında görev yapan öğretmenler daha az çeşit yöntemle değerlendirme yapmaktadır.

**Tablo 4.23.** 2004 Programı Yürürlüğe Girdikten Sonra Ölçme ve Değerlendirme Yöntem ve Tekniklerini Kullanma Sıklığının Çalışılan Kuruma Göre Farklılaşması

| ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME YÖNTEM VE TEKNİKLERİ | Çalışılan Kurum | N | $\bar{X}$ | ss | t | sd | p |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **Sözlü Sınav** | devlet | 282 | 3,11 | 1,408 | -2,027 | 316 | 0,043 |
| | özel | 36 | 3,61 | 1,400 | | | |
| **Kısa Cevaplı Yazılı Sınav** | devlet | 282 | 3,52 | 1,051 | -1,987 | 316 | 0,048 |
| | özel | 36 | 3,89 | 1,090 | | | |
| **Eşleştirmeli Madde** | devlet | 282 | 3,50 | 1,145 | -3,277 | 49,829 | 0,002 |
| | özel | 36 | 4,06 | 0,924 | | | |
| **Performans Testleri/Ödevleri** | devlet | 282 | 3,70 | 1,090 | -3,380 | 316 | 0,001 |
| | özel | 36 | 4,33 | 0,862 | | | |
| **Anektod (Olay Kaydı)** | devlet | 282 | 2,94 | 1,177 | -6,671 | 316 | 0,000 |
| | özel | 36 | 4,31 | 0,951 | | | |
| **Görüşme** | devlet | 282 | 3,49 | 1,041 | -6,934 | 54,793 | 0,000 |
| | özel | 36 | 4,44 | 0,735 | | | |
| **Öz Değerlendirme** | devlet | 282 | 3,61 | 1,149 | -4,520 | 54,22 | 0,000 |
| | özel | 36 | 4,31 | 0,822 | | | |
| **Tartışma** | devlet | 282 | 3,79 | 1,056 | -3,775 | 316 | 0,000 |
| | özel | 36 | 4,47 | 0,736 | | | |
| **Sergileme** | devlet | 282 | 3,52 | 1,054 | -8,927 | 66,322 | 0,000 |
| | özel | 36 | 4,58 | 0,604 | | | |
| **Dereceleme Ölçeği (Rubrik)** | devlet | 282 | 2,95 | 1,242 | -5,883 | 316 | 0,000 |
| | özel | 36 | 4,22 | 1,045 | | | |
| **Gösteri** | devlet | 282 | 3,52 | 1,123 | -5,307 | 55,133 | 0,000 |
| | özel | 36 | 4,31 | 0,786 | | | |
| **Akran Değerlendirme** | devlet | 282 | 3,13 | 1,245 | -3,194 | 316 | 0,002 |
| | özel | 36 | 3,83 | 1,276 | | | |
| **Kavram Haritası** | devlet | 282 | 3,54 | 1,208 | -3,647 | 316 | 0,000 |
| | özel | 36 | 4,31 | 0,951 | | | |
| **Öğrenci Ürün Dosyası (Portfolyo)** | devlet | 282 | 4,19 | 1,004 | -4,806 | 82,215 | 0,000 |
| | özel | 36 | 4,67 | 0,478 | | | |
| **Araştırma/Çalışma Kağıdı** | devlet | 282 | 4,09 | 0,954 | -2,472 | 316 | 0,014 |
| | özel | 36 | 4,50 | 0,737 | | | |
| **Kontrol Listeleri** | devlet | 282 | 3,57 | 1,174 | -3,400 | 49,066 | 0,001 |
| | özel | 36 | 4,17 | 0,971 | | | |
| **Proje** | devlet | 282 | 3,81 | 1,015 | -3,940 | 316 | 0,000 |
| | özel | 36 | 4,50 | 0,775 | | | |
| **İlgi Ölçeği** | devlet | 282 | 2,99 | 1,296 | -4,184 | 316 | 0,000 |
| | özel | 36 | 3,94 | 1,194 | | | |
| **Tutum Ölçeği** | devlet | 282 | 2,91 | 1,311 | -4,380 | 316 | 0,000 |
| | özel | 36 | 3,92 | 1,180 | | | |

Tablo 4.23'e göre 2004 programı yürürlüğe girdikten sonra sözlü sınavlar, kısa cevaplı yazılı sınavlar, araştırma çalışma kağıtları kullanma sıklığı çalışılan kuruma göre .05 düzeyinde, eşleştirmeli madde, akran değerlendirme kullanma sıklığı .01 düzeyinde, performans testleri/ödevleri, anektod (Olay Kaydı), görüşme, öz değerlendirme, tartışma, sergileme, dereceleme ölçeği (Rubrik), gösteri, kavram haritası, öğrenci ürün dosyası (Portfolyo), kontrol listesi, proje, ilgi ölçeği, tutum ölçeği kullanma sıklığı .001 düzeyinde anlamlı farklılıklar göstermektedir..

Özel okullarda görev yapan öğretmenler 2004 programı yürürlüğe girdikten sonra sözlü sınavları, kısa cevaplı yazılı sınavları, eşleştirmeli maddeleri, performans testleri/ödevlerini, anektodu (Olay Kaydı), görüşmeyi, öz değerlendirmeyi, tartışmayı, sergilemeyi, dereceleme ölçeğini (Rubrik), gösteriyi, akran değerlendirme, kavram haritalarını, öğrenci ürün dosyasını (Portfolyo), araştırma/çalışma kağıtlarını, kontrol listelerini, projeleri, ilgi ölçeği, tutum ölçeğini devlet okullarında görev yapan öğretmenlere oranla daha fazla kullanmaktadır.

Bu sonuçlara göre 2004 programı yürürlüğe girdikten sonra özel okullarda görev yapan öğretmenler değerlendirmeye daha fazla önem verip çeşitli teknikler kullanarak değerlendirme yaparken, devlet okullarında görev yapan öğretmenler daha az çeşit yöntemle değerlendirme yapmaktadır.

1998 programı yürürlükteyken de 2004 programı yürürlüğe girdikten sonra da teknikleri kullanma sıklığı özel okullarda görev yapan öğretmenler lehine anlamlı farklılıklar göstermiştir. Buradan yola çıkarak program değişikliği olmasının çalışılan okul türü yönünde varolan farklılıkları etkilemediği ortaya çıkmaktadır. Devlet okullarındaki fiziksel şartların yetersizliği, sınıfların kalabalıklığı, velilerin sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel düzeyleri göz önünde bulundurulursa ortaya çıkan bu sonuç beklenen bir sonuçtur. Ayrıca bu durumun özel okullarda görev yapan öğretmenlerin terfi, atanma gibi kaygılardan uzak, bunun yanında ekonomik doyumlarının yüksek olmasından kaynaklanıyor olabileceği de düşünülmektedir. Özel okullarda öğretmenlerin kariyerleri ve çalışmalarındaki başarılarının iş bulma ya da değiştirme durumlarında önemli bir paya sahip olduğu düşünülmektedir.

Bunun yanında özel okullarda 1998 programı yürürlükteyken de öğrenci merkezli programlar (PYP gibi) uygulanmaya, ölçme ve değerlendirmeyi buna uyarlamaya çalışıldığı ve bu konuda seminerler aldıkları da bilinmektedir. Bu düşünceden hareketle ve tabloda ortaya çıkan sonuca göre, özel okullarda görev yapan öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme boyutundaki çalışmalarının daha verimli olduğu yorumu çıkarılabilir. Nitekim devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin yapılan görüşmelerde okullarında ölçme ve değerlendirmenin kurallarına uygun bir şekilde yapılıp yapılmadığına ilişkin görüşleri farklılık göstermekteyken, özel okullarda görev yapan öğretmenlerin tümü olumlu cevaplar vermişlerdir. Örneğin;

> ***Ö9.*** *Ne kadar değişik alanda değerlendirme olursa o kadar doğru ölçüleceğine inanıyorum. Burada bunu yapıyoruz. En az dört beş farklı alanda uygulama ve değerlendirme yapıyoruz. Tam ölçebildiğimizi düşünüyorum.*
>
> ***Ö18.*** *İnanıyorum.*
>
> ***Ö19.*** *Yapmaya çalışıyoruz. Müfettişlerin verdiği bilgiye göre uygulamaya çalışıyoruz.*
>
> ***Ö20.*** *Elimizden geleni yapıyoruz.,*

Özel okullarda görev yapan öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme alanında devlet okullarında görev yapan öğretmenlerden daha başarılı olduğu sonucu göz önünde bulundurulursa, öğretmenlerin kendilerini ve okullarını ölçme ve değerlendirme alanında başarılı bulmaları doğal bir sonuçtur denilebilir. Anket formundan elde edilen verilere göre ölçme ve değerlendirme yöntem ve tekniklerini kullanma sıklığının ölçme ve değerlendirme ile ilgili herhangi bir seminere katılıp katılmamaya göre farklılaşmasına ilişkin tablolar aşağıda verilmiştir.

*Seminere Katılım*

**Tablo 4.24.** 1998 Programı Yürürlükteyken Ölçme ve Değerlendirme Yöntem ve Tekniklerini Kullanma Sıklığının Ölçme ve Değerlendirme İle İlgili Herhangi Bir Seminere Katılıp Katılmamaya Göre Farklılaşması

| ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME YÖNTEM VE TEKNİKLERİ | Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme İle İlgili Herhangi Bir Seminere Katılıp Katılmamaları | N | $\bar{X}$ | ss | t | sd | p |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **Sözlü Sınavlar** | Hayır | 179 | 3,48 | 1,269 | -2,255 | 310,253 | 0,025 |
| | Evet | 139 | 3,78 | 1,128 | | | |
| **Performans Testleri/Ödevleri** | Hayır | 179 | 2,41 | 1,202 | -2,129 | 276,881 | 0,034 |
| | Evet | 139 | 2,72 | 1,362 | | | |
| **Öz Değerlendirme** | Hayır | 179 | 2,29 | 1,229 | -2,231 | 316 | 0,026 |
| | Evet | 139 | 2,61 | 1,327 | | | |
| **Dereceleme Ölçeği (Rubrik)** | Hayır | 179 | 1,93 | 1,115 | -2,151 | 316 | 0,032 |
| | Evet | 139 | 2,21 | 1,158 | | | |
| **Gösteri** | Hayır | 179 | 3,01 | 1,192 | -2,442 | 316 | 0,015 |
| | Evet | 139 | 3,32 | 1,036 | | | |
| **Araştırma/Çalışma Kağıdı** | Hayır | 179 | 2,8 | 1,173 | -2,744 | 316 | 0,006 |
| | Evet | 139 | 3,17 | 1,245 | | | |
| **Kontrol Listesi** | Hayır | 179 | 2,54 | 1,228 | -3,242 | 316 | 0,001 |
| | Evet | 139 | 3,01 | 1,321 | | | |
| **Proje** | Hayır | 179 | 2,22 | 1,094 | -2,044 | 316 | 0,042 |
| | Evet | 139 | 2,48 | 1,151 | | | |
| **İlgi Ölçeği** | Hayır | 179 | 1,65 | 0,962 | -3,132 | 316 | 0,002 |
| | Evet | 139 | 2,02 | 1,164 | | | |
| **Tutum Ölçeği** | Hayır | 179 | 1,67 | 0,999 | -2,975 | 273,945 | 0,003 |
| | Evet | 139 | 2,04 | 1,151 | | | |

Tablo 4.24'e göre 1998 programı yürürlükteyken sözlü sınav, performans testleri/ödevleri, öz değerlendirme, dereceleme ölçeği (Rubrik), gösteri ve proje kullanma sıklığı, ölçme ve değerlendirme ile ilgili herhangi bir seminere katılıp katılmamaya göre .05 düzeyinde, araştırma/çalışma kağıdı, ilgi ölçeği ve tutum ölçeği .01 düzeyinde, kontrol listesi kullanma sıklığı, ölçme ve değerlendirme ile ilgili herhangi bir seminere katılıp katılmamaya göre .001 düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermektedir.

Ölçme ve değerlendirme ile ilgili herhangi bir seminere katılmış olan öğretmenler 1998 programı yürürlükteyken sözlü sınavları, performans testleri/ödevlerini, öz

değerlendirmeyi, dereceleme ölçeğini (Rubrik), gösteriyi, araştırma/çalışma kağıtlarını, kontrol listelerini, projeleri, ilgi ölçeğini, tutum ölçeğini ölçme ve değerlendirme ile ilgili herhangi bir seminere katılmamış olan öğretmenlere oranla daha fazla kullanmaktadır. Bu sonuçlara göre 1998 programı yürürlükteyken ölçme ve değerlendirme ile ilgili herhangi bir seminere katılan öğretmenler değerlendirmeye daha fazla önem verip çeşitli teknikler kullanarak değerlendirme yaparken, seminere katılmayan öğretmenler daha az çeşit yöntemle değerlendirme yapmaktadır.

**Tablo 4.25.** 2004 Programı Yürürlüğe Girdikten Sonra Ölçme ve Değerlendirme Yöntem ve Tekniklerini Kullanma Sıklığının Ölçme ve Değerlendirme İle İlgili Herhangi Bir Seminere Katılıp Katılmamaya Göre Farklılaşması

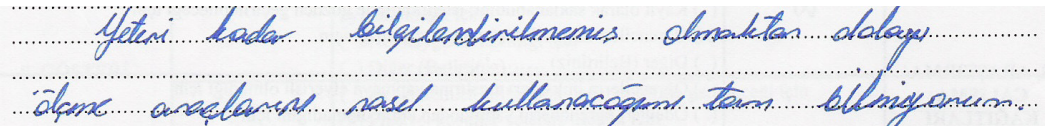
| ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME YÖNTEM VE TEKNİKLERİ | Ölçme ve Değerlendirme İle İlgili Her Hangi Bir Seminere Katılıp Katılmama | N | $\bar{X}$ | ss | t | sd | p |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **Sözlü Sınav** | Hayır | 179 | 2,92 | 1,396 | | | |
| | Evet | 139 | 3,47 | 1,380 | -3,522 | 316 | 0,000 |
| **Yazılı Sınav** | Hayır | 179 | 3,58 | 1,111 | | | |
| | Evet | 139 | 3,84 | 1,016 | -2,179 | 307,575 | 0,030 |
| **Çoktan Seçmeli Test** | Hayır | 179 | 3,77 | 0,982 | | | |
| | Evet | 139 | 4,03 | 0,992 | -2,312 | 316 | 0,021 |
| **Boşluk Doldurmalı Test** | Hayır | 179 | 3,59 | 1,042 | | | |
| | Evet | 139 | 3,83 | 1,056 | -1,985 | 316 | 0,048 |
| **Anektod (Olay Kaydı)** | Hayır | 179 | 2,87 | 1,182 | | | |
| | Evet | 139 | 3,40 | 1,231 | -3,892 | 316 | 0,000 |
| **Görüşme** | Hayır | 179 | 3,46 | 1,056 | | | |
| | Evet | 139 | 3,78 | 1,029 | -2,654 | 316 | 0,008 |
| **Öz Değerlendirme** | Hayır | 179 | 3,55 | 1,176 | | | |
| | Evet | 139 | 3,87 | 1,062 | -2,490 | 316 | 0,013 |
| **Tartışma** | Hayır | 179 | 3,71 | 1,124 | | | |
| | Evet | 139 | 4,06 | 0,903 | -3,126 | 315,632 | 0,002 |
| **Sergileme** | Hayır | 179 | 3,47 | 1,103 | | | |
| | Evet | 139 | 3,87 | 0,977 | -3,433 | 310,545 | 0,001 |
| **Dereceleme Ölçeği (Rubrik)** | Hayır | 179 | 2,87 | 1,245 | | | |
| | Evet | 139 | 3,38 | 1,282 | -3,575 | 316 | 0,000 |
| **Gösteri** | Hayır | 179 | 3,73 | 1,180 | | | |
| | Evet | 139 | 3,92 | 0,948 | -4,578 | 315,614 | 0,000 |
| **Akran Değerlendirme** | Hayır | 179 | 3,04 | 1,240 | | | |
| | Evet | 139 | 3,42 | 1,273 | -2,627 | 316 | 0,009 |
| **Kontrol Listesi** | Hayır | 179 | 3,44 | 1,142 | | | |
| | Evet | 139 | 3,88 | 1,155 | -3,418 | 316 | 0,001 |
| **Proje** | Hayır | 179 | 3,78 | 0,976 | | | |
| | Evet | 139 | 4,02 | 1,060 | -2,100 | 316 | 0,037 |
| **İlgi Ölçeği** | Hayır | 179 | 2,81 | 1,271 | | | |
| | Evet | 139 | 3,47 | 1,287 | -4,601 | 316 | 0,000 |
| **Tutum Ölçeği** | Hayır | 179 | 2,75 | 1,280 | | | |
| | Evet | 139 | 3,38 | 1,321 | -4,311 | 316 | 0,000 |

Tablo 4.25'e göre 2004 programı yürürlüğe girdikten sonra yazılı sınav, çoktan seçmeli test, boşluk doldurmalı test, öz değerlendirme, proje kullanma sıklığı, ölçme ve değerlendirme ile ilgili herhangi bir seminere katılıp katılmamaya göre .05

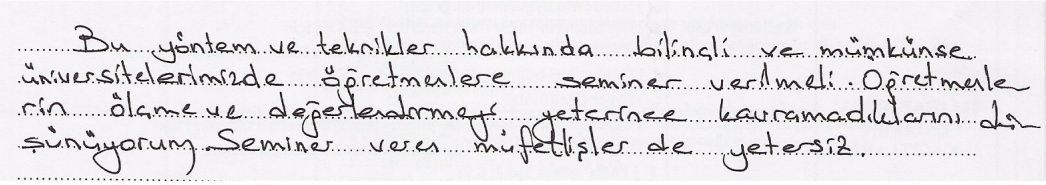
düzeyinde, görüşme, tartışma, akran değerlendirme .01 düzeyinde, sözlü sınav, anektod (Olay Kaydı), sergileme, dereceleme ölçeği (Rubrik), gösteri, kontrol listesi, ilgi ölçeği, tutum ölçeği .001 düzeyinde anlamlı farklılıklar göstermiştir.

Ölçme ve değerlendirme ile ilgili herhangi bir seminere katılmış olan öğretmenler 2004 programı yürürlüğe girdikten sonra sözlü sınavları, yazılı sınavları, çoktan seçmeli testleri, boşluk doldurmalı testleri, anektodu (Olay Kaydı) , görüşmeyi, öz değerlendirmeyi, tartışmayı, sergilemeyi, dereceleme ölçeğini (Rubrik), gösteriyi, akran değerlendirmeyi, kontrol listelerini, projeleri, ilgi ölçeğini, tutum ölçeğini ölçme ve değerlendirme ile ilgili herhangi bir seminere katılmamış olan öğretmenlere oranla daha fazla kullanmaktadır. Bu sonuçlara göre, 2004 programı yürürlüğe girdikten sonra, ölçme ve değerlendirme ile ilgili herhangi bir seminere katılan öğretmenler değerlendirmeye daha fazla önem verip çeşitli teknikler kullanarak değerlendirme yaparken, seminere katılmayan öğretmenler daha az çeşit yöntemle değerlendirme yapmaktadır.

1998 programı yürürlükteyken de 2004 programı yürürlüğe girdikten sonra da teknikleri kullanma sıklığı ölçme ve değerlendirme ile ilgili seminere katılan öğretmenler lehine anlamlı farklılıklar göstermiştir. Her ne kadar açık uçlu sorular ve görüşmelerde hizmet içi eğitimlerin yetersizliği belirtilmiş olsa da öğretmenlerin katıldıkları seminerler onları bilgilendirmiş, uygulamada kolaylık sağlamış, ölçme ve değerlendirmenin çeşitli yöntemler kullanılarak yapılmasına katkıda bulunmuştur. Ankette yer alan açık uçlu sorulara yazılan cevaplara örnekler şöyledir;


Yeteri kadar bilgilendirilmemiş olmaktan dolayı ölçme araçlarını nasıl kullanacağını tam bilmiyorum.

Yine seminerlerin yetersizliğinden söz eden bir başka öğretmen ise şöyle söylemiştir;


Bu yöntem ve teknikler hakkında bilinçli ve mümkünse üniversitelerimizde öğretmenlere seminer verilmeli. Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmeyi yeterince kavramadıklarını da düşünüyorum. Semineri veren müfettişler de yetersiz.

Görüldüğü gibi bazı öğretmenler aldıkları seminerleri yetersiz bulmakta ve ölçme ve değerlendirme alanındaki seminer ihtiyaçlarını dile getirmektedir. Ancak program değişikliği olmasının ölçme ve değerlendirme ile ilgili herhangi bir seminere katılıp katılmama yönünde varolan farklılıkları etkilemediği ortaya çıkmaktadır. Anket formundan elde edilen verilerden yola çıkarak, mesleki kıdeme göre ölçme ve değerlendirme yöntem ve tekniklerini kullanma sıklığının farklılaşmasına ilişkin tablolara aşağıda yer verilmiştir.

*Mesleki Kıdem*

**Tablo 4.26.** 1998 Programı Yürürlükteyken Ölçme ve Değerlendirme Yöntem ve Tekniklerini Kullanma Sıklığının Mesleki Kıdeme Göre Farklılaşması

| ÖLÇME VE DE-ĞERLEN-DİRME YÖN-TEM VE TEKNİK-LERİ | Mesleki Kıdem | N | $\bar{X}$ | ss | Var-yan-sın Kay-nağı | Kareler Topla-mı | sd | Kare-ler Orta-laması | F | p | FARK |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **Gösteri** | 1)1-5 yıl | 44 | 3,34 | 1,077 | Grup-lar Arası | 13,666 | 3 | 4,555 | 3,621 | 0,013 | 1-2 2-4 |
| | 2)6-10 yıl | 109 | 2,86 | 1,150 | | | | | | | |
| | 3)11-15 yıl | 37 | 3,16 | 1,068 | Grup-lar İçi | 394,966 | 314 | 1,258 | | | |
| | 4)16 yıl ve üzeri | 128 | 3,30 | 1,126 | | | | | | | |
| | TOP LAM | 318 | 3,14 | 1,135 | TOP-LAM | 408,632 | 317 | | | | |
| **Tartış-ma** | 1)1-5 yıl | 44 | 3,30 | 0,930 | Grup-lar Arası | 36,941 | 3 | 12,314 | 11,281 | 0,000 | 1-2 1-4 2-3 2-4 |
| | 2)6-10 yıl | 109 | 2,93 | 1,095 | | | | | | | |
| | 3)11-15 yıl | 37 | 3,73 | 0,962 | Grup-lar İçi | 342,744 | 314 | 1,092 | | | |
| | 4)16 yıl ve üzeri | 128 | 3,66 | 1,061 | | | | | | | |
| | TOP LAM | 318 | 3,36 | 1,094 | TOP-LAM | 379,686 | 317 | | | | |
| **Sergi-leme** | 1)1-5 yıl | 44 | 3,05 | 0,939 | Grup-lar Arası | 35,566 | 3 | 11,855 | 9,462 | 0,000 | 1-2 2-3 2-4 |
| | 2)6-10 yıl | 109 | 2,54 | 1,059 | | | | | | | |
| | 3)11-15 yıl | 37 | 3,35 | 1,207 | Grup-lar İçi | 393,406 | 314 | 1,253 | | | |
| | 4)16 yıl ve üzeri | 128 | 3,25 | 1,197 | | | | | | | |
| | TOP LAM | 318 | 2,99 | 1,163 | TOP-LAM | 428,972 | 317 | | | | |
| **Araş-tırma/ Çalış-ma Kağıdı** | 1)1-5 yıl | 44 | 2,89 | 1,243 | Grup-lar Arası | 16,029 | 3 | 5,343 | 3,699 | 0,012 | 2-4 |
| | 2)6-10 yıl | 109 | 2,69 | 1,252 | | | | | | | |
| | 3)11-15 yıl | 37 | 3,03 | 1,067 | Grup-lar İçi | 453,518 | 314 | 1,444 | | | |
| | 4)16 yıl ve üzeri | 128 | 3,20 | 1,180 | | | | | | | |
| | TOP LAM | 318 | 2,96 | 1,217 | TOP-LAM | 469,547 | 317 | | | | |
| **Proje** | 1)1-5 yıl | 44 | 2,34 | 1,055 | Grup-lar Arası | 13,276 | 3 | 4,425 | 3,584 | 0,014 | 2-4 |
| | 2)6-10 yıl | 109 | 2,07 | 0,910 | | | | | | | |
| | 3)11-15 yıl | 37 | 2,38 | 1,089 | Grup-lar İçi | 387,721 | 314 | 1,235 | | | |
| | 4)16 yıl ve üzeri | 128 | 2,55 | 1,279 | | | | | | | |
| | TOP LAM | 318 | 2,34 | 1,125 | TOP-LAM | 400,997 | 317 | | | | |

Tablo 4.26'ya göre 1998 programı yürürlükteyken gösteri kullanma sıklığında 1-5 yıl arası mesleki kıdemi olan öğretmenler en yüksek ortalamaya ($\overline{X}$=3,34) sahiptir. Tartışma ($\overline{X}$=3,73) ve sergileme ($\overline{X}$=3,35) kullanma sıklığında 11-15 yıl arası mesleki kıdemi olan öğretmenler en yüksek ortalamaya sahiptir. Araştırma/çalışma kağıdı ($\overline{X}$=3,20) ve proje ($\overline{X}$=2,55) kullanma sıklığında 16 yıl ve üzeri mesleki kıdemi olan öğretmenler en yüksek ortalamaya sahiptir. Gösteri ($\overline{X}$=3,12), tartışma ($\overline{X}$=2,93), sergileme ($\overline{X}$=2,54), araştırma/çalışma kağıdı ($\overline{X}$=2,69) ve proje ($\overline{X}$=2,07) kullanma sıklığında en düşük ortalamaya ise 6-10 yıl arası mesleki kıdemi olan öğretmenler sahiptir.

Mesleki kıdem ile 1998 programı yürürlükteyken gösteri ve proje kullanma sıklığı arasında .05 düzeyinde anlamlı bir fark saptanmıştır. Mesleki kıdem ile 1998 programı yürürlükteyken tartışma, sergileme ve araştırma/çalışma kağıdı kullanma sıklığı arasında .001 düzeyinde anlamlı bir fark saptanmıştır. 1998 programı yürürlükteyken gösteri, proje, tartışma, sergileme ve araştırma/çalışma kağıdı kullanma sıklığı mesleki kıdeme göre farklılaşmaktadır.

1998 programı yürürlükteyken tartışma kullanma sıklığı için 1-5 yıl kıdemi olan öğretmenler ile 16 yıl ve üzeri kıdemi olan öğretmenler arasında ise 16 yıl ve üzeri kıdemi olan öğretmenler lehine, gösteri, tartışma, sergileme kullanma sıklığı için 1-5 yıl kıdemi olan öğretmenler ile 6-10 yıl kıdemi olan öğretmenler arasında 1-5 yıl kıdemi olan öğretmenler lehine, gösteri, sergileme, araştırma/çalışma kağıdı ve proje kullanma sıklığı için 6-10 yıl kıdemi olan öğretmenler ile 16 yıl ve üzeri kıdemi olan öğretmenler arasında ise 16 yıl ve üzeri kıdemi olan öğretmenler lehine, tartışma ve sergileme kullanma sıklığı için 6-10 yıl kıdemi olan öğretmenler ile 11-15 yıl kıdemi olan öğretmenler arasında ise 11-15 yıl kıdemi olan öğretmenler lehine anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

1998 programı yürürlükteyken ölçme ve değerlendirme yöntem ve tekniklerinden mesleki kıdeme göre anlamlı farklılaşmanın olduğu tekniklerin tümünde en düşük ortalamaya 6-10 yıl kıdemi olan öğretmenler sahiptir. Bu sonuca dayanarak kıdemin

6-10 yıl arasında olmasının, ölçme ve değerlendirme yöntem ve tekniklerini kullanma sıklığını etkileyen bir faktör olduğu söylenebilir.

**Tablo 4.27.** 2004 Programı Yürürlüğe Girdikten Sonra Ölçme ve Değerlendirme Yöntem ve Tekniklerini Kullanma Sıklığının Mesleki Kıdeme Göre Farklılaşması

| ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME YÖNTEM VE TEKNİKLERİ | Mesleki Kıdem | N | $\bar{X}$ | ss | Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | sd | Kareler Ortalaması | F | p | FARK |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **Görüşme** | 1)1-5 yıl | 44 | 3,61 | 0,841 | Gruplar Arası | 10,47 | 3 | 3,490 | 3,206 | 0,023 | 2-4 |
| | 2)6-10 yıl | 109 | 3,38 | 1,043 | | | | | | | |
| | 3)11-15 yıl | 37 | 3,57 | 0,899 | Gruplar İçi | 341,81 | 314 | 1,089 | | | |
| | 4)16 yıl ve üzeri | 128 | 3,80 | 1,139 | | | | | | | |
| | TOPLAM | 318 | 3,60 | 1,054 | TOPLAM | 352,28 | 317 | | | | |
| **Tartışma** | 1)1-5 yıl | 44 | 3,82 | 0,947 | Gruplar Arası | 24,686 | 3 | 8,229 | 8,012 | 0,000 | 2-3<br>2-4 |
| | 2)6-10 yıl | 109 | 3,50 | 1,127 | | | | | | | |
| | 3)11-15 yıl | 37 | 4,16 | 0,727 | Gruplar İçi | 322,5 | 314 | 1,027 | | | |
| | 4)16 yıl ve üzeri | 128 | 4,10 | 1,003 | | | | | | | |
| | TOPLAM | 318 | 3,86 | 1,047 | TOPLAM | 347,186 | 317 | | | | |
| **Sergileme** | 1)1-5 yıl | 44 | 3,48 | 1,023 | Gruplar Arası | 12,738 | 3 | 4,246 | 3,830 | 0,010 | 2-3<br>2-4 |
| | 2)6-10 yıl | 109 | 3,42 | 1,039 | | | | | | | |
| | 3)11-15 yıl | 37 | 3,86 | 1,084 | Gruplar İçi | 348,108 | 314 | 1,109 | | | |
| | 4)16 yıl ve üzeri | 128 | 3,83 | 1,066 | | | | | | | |
| | TOPLAM | 318 | 3,64 | 1,067 | TOPLAM | 360,846 | 317 | | | | |

Tablo 4.27'ye göre 2004 programı yürürlüğe girdikten sonra görüşme kullanma sıklığında 16 yıl ve üzeri mesleki kıdemi olan öğretmenler ($\bar{X}$=3,80), tartışma ($\bar{X}$=4,16) ve sergileme ($\bar{X}$=3,86) kullanma sıklığında 11-15 yıl mesleki kıdemi olan öğretmenler en yüksek ortalamaya sahiptir. Görüşme ($\bar{X}$=3,38), tartışma ($\bar{X}$=3,50)

ve sergileme ( $\overline{X}$ =3,42) kullanma sıklığında en düşük ortalamaya ise 6-10 yıl arası mesleki kıdemi olan öğretmenler sahiptir.

Mesleki kıdem ile 2004 programı yürürlüğe girdikten sonra görüşme kullanma sıklığı arasında .05 düzeyinde anlamlı bir fark saptanmıştır. Mesleki kıdem ile 2004 programı yürürlüğe girdikten sonra tartışma kullanma sıklığı arasında .001 düzeyinde anlamlı bir fark saptanmıştır. Mesleki kıdem ile 2004 programı yürürlüğe girdikten sonra sergileme kullanma sıklığı arasında .01 düzeyinde anlamlı bir fark saptanmıştır.

2004 programı yürürlüğe girdikten sonra görüşme, tartışma ve sergileme kullanma sıklığı için 6-10 yıl kıdemi olan öğretmenler ile 16 yıl ve üzeri kıdemi olan öğretmenler arasında 16 yıl ve üzeri kıdemi olan öğretmenler lehine, tartışma ve sergileme kullanma sıklığı için 6-10 yıl kıdemi olan öğretmenler ile 11-15 yıl kıdemi olan öğretmenler arasında 11-15 yıl kıdemi olan öğretmenler lehine anlamlı farklılıklar bulunmuştur

2004 programı yürürlüğe girdikten sonra ölçme ve değerlendirme yöntem ve tekniklerinden mesleki kıdeme göre anlamlı farklılaşmanın olduğu tekniklerin tümünde en düşük ortalamaya 6-10 yıl kıdemi olan öğretmenler sahiptir. Bu sonuca dayanarak kıdemin 6-10 yıl arasında olmasının, ölçme ve değerlendirme yöntem ve tekniklerini kullanma sıklığını etkileyen bir faktör olduğu söylenebilir.

1998 programı yürürlükteyken de 2004 programı yürürlüğe girdikten sonra da teknikleri kullanma sıklığı ile mesleki kıdem arasındaki farklılaşmalarda en düşük ortalamaya 6-10 yıl kıdemi olan öğretmenler sahiptir. Program değişikliği olmasının mesleki kıdem yönünde varolan farklılıkları etkilemediği ortaya çıkmaktadır. Yapılan görüşmelerde genellikle genç öğretmenlerin 2004 programına daha sıcak baktıkları, daha yaşlı öğretmenlerin ise 1998 programını savundukları görülmüştür. Buradan yola çıkarak genç öğretmenler lehine anlamlı farklılıklar beklenmekteyken tersi bir sonuç elde edilmiştir. Bu sonuçlara göre, 1-5 yıl kıdemi olan öğretmenler mesleğin başında idealist oldukları için yöntem ve teknikleri daha fazla

kullanmaktayken, 11 yıl ve üzeri kıdemi olan öğretmenler de tecrübeli oldukları için ölçme ve değerlendirme yöntem ve tekniklerini kullanmaktadırlar denilebilir. Ancak görüşme yapılan kıdemli öğretmenlerin 2004 programına ilişkin yoğun eleştirilerde bulunması programın yararına inandıkları için değil, mecbur tutuldukları için uyguladıklarını düşündürmektedir. Kıdemli öğretmenlerin görüşmelerde söylediklerinden örnekler şöyledir;

> ***Ö16.*** *Şimdiki sistemde fazla bilgi olmadığı için, bilgi başarısını ölçmede eski sistem daha iyiydi. Yeni sistem oyun şeklinde ve neden sonuç ilişkileri yok. Bu nedenle ezberde kalıyor öğrenilenler. Kitaplarda içerik yok, çok yüzeysel ve kitaplar özensiz hazırlanmış.*

> ***Ö13.*** *Eskiden konular daha detaylıydı, bilgi birikimi çoktu. Eski öğrenciler, internetten araştırma imkanı olmadığı için mi bilmiyorum, daha çok okuyorlardı. Daha ilgiliydiler, bilgi edinmeye daha istekliydiler. Şimdi imkanlar var ama başarı yok. Teknolojiyle ters orantılı görüyorum. Daha aktifler, ama bilgileri dağınık. Eskiden bilgi yoğundu ama başarı daha yüksekti. Şimdi çocuk çok aktif görünüyor ama başarı oranı düşük.*

Kıdemli bir başka öğretmen ise yeni sistemi beğenmekle birlikte uygulamada güçlükler çekildiğini, mevcutlar azaltılırsa uygulanabileceğini şöyle dile getirmiştir;

> ***Ö17.*** *Şu an hazırlanan çalışma kitapları güzel ama 15- 20 kişilik sınıflar için güzel. Benim mevcudum 42. Birer dakikadan düşünün, çocuğun yaptığını kontrol etmenize ya da düzeltmeler yapmanıza asla zaman yok. Yapabildiğimiz kadar yapıyoruz. Çok önemli gördüğümüz konuları sınıfça cevaplandırıyoruz. Tahtaya yazıyoruz. "Bunun dışında cevap yazanlar yanlış yazmıştır, lütfen bu çalışmalarını düzeltsin" şeklinde kontrol yapabiliyoruz. Bunun dışında "birbirinize bakın, kimin çalışmaları eksik" diyoruz. Önceden küme çalışmalarımız vardı. Çocuklar soru hazırlar, birbirine sorar, cevap alırlar, öğretmen not tutturur, tekrar öğretmen sorular sorardı. Ben eski öğretmenim diye mi bilmiyorum, eski sistemi daha iyi buluyorum. Çocukların söz alma şansı da daha fazlaydı. Şimdi çalışma kitaplarına gömülüyorlar. Ne yapıyorlarsa orada yapıyorlar. Çocukları konuşturalım mı, çalışma kitaplarını mı yaptıralım? Zaman bizim için büyük problem. Kalabalık sınıflarda bence bu program zor.*

Görüşmelerde dile getirilenlerden de anlaşıldığı gibi, kıdemi yüksek olan öğretmenler genellikle programın iyi olmadığından ya da uygulamada güçlükler olduğundan söz etmiştir. Kıdemli öğretmenler genellikle programın yararına

inanmamakta ancak mecbur kaldıkları için uygulamaktadır yorumu yapılabilir. Ölçme ve değerlendirme yöntem ve tekniklerini kullanma sıklığının anket uygulanan ilçeye göre farklılaşmasına ilişkin tablolara aşağıda yer verilmiştir.

***Anket Uygulanan İlçe***

**Tablo 4.28.** 1998 Programı Yürürlükteyken Ölçme ve Değerlendirme Yöntem ve Tekniklerini Kullanma Sıklığının Anket Uygulanan İlçeye Göre Farklılaşması

| ÖLÇME VE DE-ĞERLEN- DİRME TEKNİK- LERİ | Anket Uygulanan İlçe | N | $\bar{X}$ | ss | Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | sd | Kareler Ortalaması | F | p | FARK |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **Kısa Cevaplı Yazılı Sınav** | 1-Kadıköy | 117 | 3,84 | 0,973 | Gruplar Arası | 22,57 | 2 | 11,285 | 10,173 | 0,000 | 1-3 2-3 |
| | 2-Kartal | 98 | 3,63 | 1,116 | Gruplar İçi | 349,408 | 315 | 1,109 | | | |
| | 3-Sultanbeyli | 103 | 3,20 | 1,079 | TOPLAM | 371,978 | 317 | | | | |
| | TOPLAM | 318 | 3,57 | 1,083 | | | | | | | |
| **Perfor-mans Testleri/ Ödevleri** | 1-Kadıköy | 117 | 2,88 | 1,247 | Gruplar Arası | 24,768 | 2 | 12,384 | 7,863 | 0,000 | 1-3 |
| | 2-Kartal | 98 | 2,49 | 1,43 | Gruplar İçi | 496,116 | 315 | 1,575 | | | |
| | 3-Sultanbeyli | 103 | 2,21 | 1,072 | TOPLAM | 520,884 | 317 | | | | |
| | TOPLAM | 318 | 2,54 | 1,282 | | | | | | | |
| **Görüş-Me** | 1-Kadıköy | 117 | 3,32 | 1,258 | Gruplar Arası | 10,232 | 2 | 5,116 | 3,87 | 0,022 | 1-3 |
| | 2-Kartal | 98 | 3,10 | 1,144 | Gruplar İçi | 416,463 | 315 | 1,322 | | | |
| | 3-Sultanbeyli | 103 | 2,89 | 1,019 | TOPLAM | 426,695 | 317 | | | | |
| | TOPLAM | 318 | 3,12 | 1,16 | | | | | | | |
| **Tartış-Ma** | 1-Kadıköy | 117 | 3,67 | 1,042 | Gruplar Arası | 24,42 | 2 | 12,21 | 10,826 | 0,000 | 1-3 2-3 |
| | 2-Kartal | 98 | 3,39 | 1,109 | Gruplar İçi | 355,265 | 315 | 1,128 | | | |
| | 3-Sultanbeyli | 103 | 3,00 | 1,038 | TOPLAM | 379,686 | 317 | | | | |
| | TOPLAM | 318 | 3,36 | 1,094 | | | | | | | |
| **Sergile-Me** | 1-Kadıköy | 117 | 3,29 | 1,232 | Gruplar Arası | 17,65 | 2 | 8,825 | 6,758 | 0,001 | 1-2 2-3 |
| | 2-Kartal | 98 | 2,89 | 1,2 | Gruplar İçi | 411,322 | 315 | 1,306 | | | |
| | 3-Sultanbeyli | 103 | 2,75 | 0,967 | TOPLAM | 428,972 | 317 | | | | |
| | TOPLAM | 318 | 2,99 | 1,163 | | | | | | | |
| **Kavram Haritası** | 1-Kadıköy | 117 | 2,97 | 1,189 | Gruplar Arası | 23,471 | 2 | 11,735 | 8,104 | 0,000 | 1-2 1-3 |
| | 2-Kartal | 98 | 2,39 | 1,249 | Gruplar İçi | 456,177 | 315 | 1,448 | | | |
| | 3-Sultanbeyli | 103 | 2,42 | 1,176 | TOPLAM | 479,648 | 317 | | | | |
| | TOPLAM | 318 | 2,61 | 1,23 | | | | | | | |
| **Proje** | 1-Kadıköy | 117 | 2,62 | 1,244 | Gruplar Arası | 16,708 | 2 | 8,354 | 6,848 | 0,001 | 1-3 |
| | 2-Kartal | 98 | 2,26 | 1,204 | Gruplar İçi | 384,289 | 315 | 1,22 | | | |
| | 3-Sultanbeyli | 103 | 2,09 | 0,793 | TOPLAM | 400,997 | 317 | | | | |
| | TOPLAM | 318 | 2,34 | 1,125 | | | | | | | |

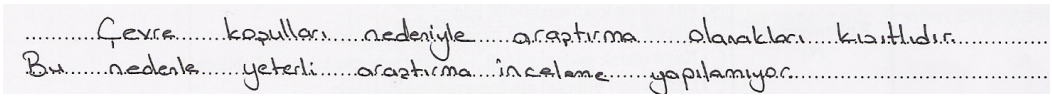
Tablo 4.28'e göre 1998 programı yürürlükteyken, kısa cevaplı yazılı sınavlar ($\bar{X}$=3,84), performans testleri/ödevleri ($\bar{X}$=2,88), görüşme ($\bar{X}$=3,32), tartışma ($\bar{X}$=3,67), sergileme ($\bar{X}$=3,29), kavram haritası ($\bar{X}$=2,97) ve proje ($\bar{X}$=2,62) kullanma sıklığında Kadıköy ilçesi en yüksek ortalamaya sahiptir. Kısa cevaplı yazılı

sınavlar ($\overline{X}$=3,20), performans testleri/ödevleri ($\overline{X}$=2,21), görüşme ($\overline{X}$=2,89), tartışma ($\overline{X}$=3,00), sergileme ($\overline{X}$=2,75) ve proje ($\overline{X}$=2,09) kullanma sıklığında en düşük ortalamaya Sultanbeyli ilçesi sahipken, kavram haritası ($\overline{X}$=2,39) kullanma sıklığında en düşük ortalamaya Kartal ilçesi sahiptir.

Anket uygulanan ilçe ile 1998 programı yürürlükteyken görüşme kullanma sıklığı arasında .05 düzeyinde, kısa cevaplı yazılı sınavlar, performans testleri/ödevleri, tartışma, sergileme, kavram haritası ve proje kullanma sıklığı arasında ise .001 düzeyinde anlamlı farklılıklar saptanmıştır.

1998 programı yürürlükteyken kısa cevaplı yazılı sınavlar, performans testleri/ödevleri, görüşme, tartışma, proje kullanma sıklığı için Kadıköy ilçesi ile Sultanbeyli ilçesi arasında Kadıköy ilçesi lehine; sergileme ve kavram haritası kullanma sıklığı için Kadıköy ilçesi ile Kartal ilçesi arasında Kadıköy ilçesi lehine; kısa cevaplı yazılı sınavlar, tartışma ve sergileme kullanma sıklığı için Kartal ilçesi ile Sultanbeyli ilçesi arasında ise Kartal ilçesi lehine anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

1998 programı yürürlükteyken ölçme ve değerlendirme yöntem ve tekniklerinden anket uygulanan ilçeye göre anlamlı farklılaşmanın olduğu tekniklerin tümünde en yüksek ortalamaya Kadıköy ilçesi sahiptir. Kavram haritası dışındaki ölçme ve değerlendirme yöntem ve tekniklerinin tümünde en düşük ortalamaya ise Sultanbeyli ilçesi sahip olmuştur. Buna göre Kadıköy ilçesindeki okullarda ölçme ve değerlendirmeye daha çok önem verildiği ve daha çeşitli tekniklerin kullanıldığı düşünülebilir. Okulların fiziki şartları, öğrencilerin imkansızlıkları ve velilerin maddi güçlerinin ilçelere göre farklılık gösterdiği göz önünde bulundurulursa sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan ilçelerde ölçme ve değerlendirmenin yeterince yapılamadığı söylenebilir. Bu konuda ankette yer alan açık uçlu soruya verilen cevap şöyledir;



**Tablo 4.29.** 2004 Programı Yürürlüğe Girdikten Sonra Ölçme ve Değerlendirme Yöntem ve Tekniklerini Kullanma Sıklığının Anket Uygulanan İlçeye Göre Farklılaşması

| ÖLÇME VE DEĞERLEN-DİRME YÖNTEM VE TEK-NİKLERİ | Anket Uygulanan İlçe | N | $\bar{X}$ | ss | Varyan-sın Kaynağı | Kareler Toplamı | sd | Kare-ler Orta-lama-sı | F | p | FA RK |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **Tartışma** | 1)Kadıköy | 117 | 4,05 | 0,99 | Gruplar Arası | 6,740 | 2 | 3,370 | 3,118 | 0,046 | 1-3 |
| | 2)Kartal | 98 | 3,80 | 1,055 | | | | | | | |
| | 3)Sultan-beyli | 103 | 3,72 | 1,079 | Gruplar İçi | 340,446 | 315 | 1,081 | | | |
| | TOPLAM | 318 | 3,86 | 1,047 | TOP-LAM | 347,186 | 317 | | | | |
| **Sergile-Me** | 1)Kadıköy | 117 | 3,85 | 1,061 | Gruplar Arası | 8,180 | 2 | 4,090 | 3,653 | 0,027 | 1-3 |
| | 2)Kartal | 98 | 3,53 | 1,212 | | | | | | | |
| | 3)Sultan-beyli | 103 | 3,51 | 0,884 | Gruplar İçi | 352,666 | 315 | 1,120 | | | |
| | TOPLAM | 318 | 3,64 | 1,067 | TOP-LAM | 360,846 | 317 | | | | |
| **Gösteri** | 1)Kadıköy | 117 | 3,85 | 1,039 | Gruplar Arası | 11,075 | 2 | 5,538 | 4,538 | 0,011 | 1-3 |
| | 2)Kartal | 98 | 3,55 | 1,261 | | | | | | | |
| | 3)Sultan-beyli | 103 | 3,41 | 1,014 | Gruplar İçi | 384,349 | 315 | 1,220 | | | |
| | TOPLAM | 318 | 3,61 | 1,117 | TOP-LAM | 395,425 | 317 | | | | |

Tablo 4.29'a göre 2004 programı yürürlüğe girdikten sonra tartışma ($\bar{X}$=4,05), sergileme ($\bar{X}$=3,85), gösteri ($\bar{X}$=3,85) kullanma sıklığında Kadıköy ilçesi en yüksek ortalamaya sahiptir. Tartışma ($\bar{X}$=3,72), sergileme ($\bar{X}$=3,51), gösteri ($\bar{X}$=3,41) kullanma sıklığında en düşük ortalamaya ise Sultanbeyli ilçesi sahiptir.

Anket uygulanan ilçe ile 2004 programı yürürlüğe girdikten sonra tartışma, sergileme, gösteri kullanma sıklıkları arasında .05 düzeyinde anlamlı farklar saptanmıştır. 2004 programı yürürlüğe girdikten sonra tartışma, sergileme, gösteri kullanma sıklıkları için Kadıköy ilçesi ile Sultanbeyli ilçesi arasında Kadıköy ilçesi lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

2004 programı yürürlüğe girdikten sonra ölçme ve değerlendirme yöntem ve tekniklerinden anket uygulanan ilçeye göre anlamlı farklılaşmanın olduğu tekniklerin tümünde en yüksek ortalamaya Kadıköy ilçesi sahiptir. Ölçme ve değerlendirme yöntem ve tekniklerinden anket uygulanan ilçeye göre anlamlı farklılaşmanın olduğu

tekniklerin tümünde en düşük ortalamaya ise Sultanbeyli ilçesi sahip olmuştur. Buna göre Kadıköy ilçesinde ölçme ve değerlendirmeye daha çok önem verildiği ve daha çeşitli tekniklerin kullanıldığı düşünülebilir. Okulların fiziki şartları, öğrencilerin imkansızlıkları ve velilerin maddi güçlerinin ilçelere göre farklılık gösterdiği göz önünde bulundurulursa sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan ilçelerde ölçme ve değerlendirmenin yeterince yapılamadığı söylenebilir.

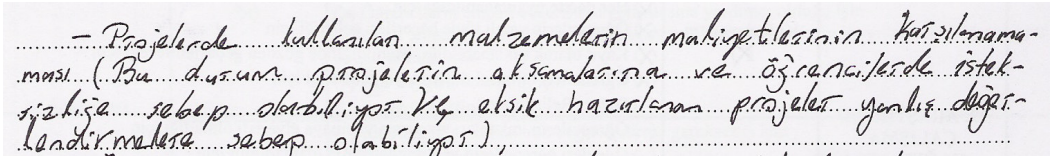
1998 programı yürürlükteyken de 2004 programı yürürlüğe girdikten sonra da teknikleri kullanma sıklığı Kadıköy ilçesi lehine anlamlı farklılıklar göstermiştir. Program değişikliği olmasının sosyo-ekonomik düzey yönünde varolan farklılıkları etkilemediği ortaya çıkmaktadır. Ölçme ve değerlendirme alanında başarılı çalışmalar sosyo-ekonomik düzeyi yüksek ilçelerde daha iyi yapılabilmektedir. Görüşmelerde öğretmenlerin belirttiğine göre 2004 programı ile değerlendirme daha fazla kırtasiyeye dönük olduğundan velilerin sosyo-ekonomik durumları değerlendirmeyi daha fazla etkilemeye başlamıştır. Örneğin;

> ***Ö4.*** *Eskiden yöntem olarak düz anlatımı kullanıyorduk. Şimdi ise öğrenci daha aktif. Çok fazla kırtasiye işleri oluyor. Çalıştığımız bölge maddi açıdan kısıtlı bir bölge. Öğrencilerin alım gücü yok. Maddi sıkıntılar yüzünden çok sorun yaşıyoruz. Sürekli fotokopi çektirmemiz gerekiyor ancak öğrencilerden para toplayamıyoruz. Her bölgeye aynı programın uygulanması yanlış bence. Yeni sistemin en büyük sıkıntısı bu.*
>
> ***Ö22.*** *Şimdiki değerlendirmede öğretmene yük geldi. Projelerde velinin bilgili olması lazım. Bizim velilerimiz yardım edemiyor öğrencilere. Yeni teknikler maddi olarak da külfet oldu velilere.*

Maddi imkansızlıkların öğrencilerin psikolojisi üzerinde olumsuz etkiler yarattığına vurgu yapan bir öğretmen şöyle söylemiştir;

> ***Ö26.*** *Evinde bilgisayar olan ve olmayan öğrenciler arasında gruplar oluştu. Bazı öğrencilerde aşağılık kompleksi oluşmaya başladı. Ödevini bilgisayarda yazamadığı için teslim etmek istemeyen öğrenciler var.*

Bu nedenle sosyo-ekonomik düzeyi yüksek ilçelerin lehine anlamlı farklılıklar ortaya çıkması beklenen bir sonuçtur. 2004 programı yürürlüğe girdikten sonra bu farklılıklar değişmemiş hatta daha da artmıştır. Örnek olarak ankette yer alan açık uçlu sorulara verilen bir cevap şöyledir;




Maddi imkansızlıkların Kartal ve Sultanbeyli ilçelerinde dile getirilmesi beklenirken, Kadıköy ilçesinde görev yapan öğretmenlerden bazılarının da aynı konuya değinmesi ilginç bir sonuçtur. Bunun, Kadıköy ilçesine bağlı sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan bölgelerin varlığından kaynaklandığı varsayılabilir. Anket formundan elde edilen verilere göre ölçme ve değerlendirme yöntem ve tekniklerini kullanma sıklığının sınıf mevcuduna göre farklılaşmasına ilişkin tablolar şöyledir;

*Sınıf Mevcudu*

**Tablo 4.30.** 1998 Programı Yürürlükteyken Ölçme ve Değerlendirme Yöntem ve Tekniklerini Kullanma Sıklığının Sınıf Mevcuduna Göre Farklılaşması

| ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME YÖNTEM VE TEKNİKLERİ | Sınıf Mevcudu | N | $\overline{X}$ | ss | Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | sd | Kareler Ortalaması | F | p | FARK |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **Kısa Cevaplı Yazılı Sınav** | 1)5-30 | 63 | 3,97 | 0,915 | Gruplar Arası | 14,277 | 2 | 7,138 | 6,286 | 0,002 | 1-2 1-3 |
| | 2)31-45 | 170 | 3,53 | 1,110 | | | | | | | |
| | 3)46 ve üstü | 85 | 3,35 | 1,077 | Gruplar İçi | 357,701 | 315 | 1,136 | | | |
| | TOPLAM | 318 | 3,57 | 1,083 | TOPLAM | 371,978 | 317 | | | | |
| **Eşleştirmeli Madde** | 1)5-30 | 63 | 3,83 | 1,115 | Gruplar Arası | 28,548 | 2 | 14,274 | 10,549 | 0,000 | 1-2 1-3 |
| | 2)31-45 | 170 | 3,13 | 1,180 | | | | | | | |
| | 3)46 ve üstü | 85 | 3,00 | 1,165 | Gruplar İçi | 426,232 | 315 | 1,353 | | | |
| | TOPLAM | 318 | 3,23 | 1,198 | TOPLAM | 454,780 | 317 | | | | |
| **Boşluk Doldurmalı Test** | 1)5-30 | 63 | 3,92 | 0,938 | Gruplar Arası | 9,691 | 2 | 4,846 | 4,516 | 0,012 | 1-2 |
| | 2)31-45 | 170 | 3,46 | 1,099 | | | | | | | |
| | 3)46 ve üstü | 85 | 3,54 | 0,970 | Gruplar İçi | 337,997 | 315 | 1,073 | | | |
| | TOPLAM | 318 | 3,58 | 1,047 | TOPLAM | 347,689 | 317 | | | | |
| **Performans Testleri/Ödevleri** | 1)5-30 | 63 | 2,98 | 1,385 | Gruplar Arası | 17,758 | 2 | 8,879 | 5,559 | 0,004 | 1-3 |
| | 2)31-45 | 170 | 2,51 | 1,284 | | | | | | | |
| | 3)46 ve üstü | 85 | 2,29 | 1,121 | Gruplar İçi | 503,125 | 315 | 1,597 | | | |
| | TOPLAM | 318 | 2,54 | 1,282 | TOPLAM | 520,884 | 317 | | | | |
| **Anektod (Olay Kaydı)** | 1)5-30 | 63 | 2,98 | 1,276 | Gruplar Arası | 34,629 | 2 | 17,314 | 13,277 | 0,000 | 1-2 1-3 2-3 |
| | 2)31-45 | 170 | 2,35 | 1,179 | | | | | | | |
| | 3)46 ve üstü | 85 | 2,01 | 0,945 | Gruplar İçi | 410,796 | 315 | 1,304 | | | |
| | TOPLAM | 318 | 2,39 | 1,185 | TOPLAM | 445,425 | 317 | | | | |
| **Tartışma** | 1)5-30 | 63 | 3,49 | 1,176 | Gruplar Arası | 7,869 | 2 | 3,934 | 3,333 | 0,037 | 1-3 2-3 |
| | 2)31-45 | 170 | 3,45 | 1,021 | | | | | | | |
| | 3)46 ve üstü | 85 | 3,11 | 1,145 | Gruplar İçi | 371,817 | 315 | 1,180 | | | |
| | TOPLAM | 318 | 3,36 | 1,094 | TOPLAM | 379,686 | 317 | | | | |
| **Proje** | 1)5-30 | 63 | 2,67 | 1,283 | Gruplar Arası | 10,215 | 2 | 5,107 | 4,117 | 0,017 | 1-3 |
| | 2)31-45 | 170 | 2,31 | 1,142 | | | | | | | |
| | 3)46 ve üstü | 85 | 2,14 | 0,902 | Gruplar İçi | 390,782 | 315 | 1,241 | | | |
| | TOPLAM | 318 | 2,34 | 1,125 | TOPLAM | 400,997 | 317 | | | | |

Tablo 4.30'a göre 1998 programı yürürlükteyken kısa cevaplı yazılı sınavlar ($\overline{X}$=3,97), eşleştirmeli maddeler ($\overline{X}$=3,83), boşluk doldurmalı testler ($\overline{X}$=3,92), performans testleri/ödevleri ($\overline{X}$=2,98), anektod (Olay Kaydı) ($\overline{X}$=2,98), tartışma ($\overline{X}$=3,49) ve proje ($\overline{X}$=2,67), kullanma sıklığında 5-30 sınıf mevcudu olan öğretmenler en yüksek ortalamaya sahiptir. Kısa cevaplı yazılı sınavlar ($\overline{X}$=3,35), eşleştirmeli maddeler ($\overline{X}$=3,00), performans testleri/ödevleri ($\overline{X}$=2,29), anektod (Olay Kaydı) ($\overline{X}$=2,01), tartışma ($\overline{X}$=3,11) ve proje ($\overline{X}$=2,14) kullanma sıklığında en düşük ortalamaya 46 ve üstü sınıf mevcudu olan öğretmenler sahiptir. Boşluk doldurmalı testleri kullanma sıklığında en düşük ortalamaya ise 31-45 sınıf mevcudu olan öğretmenler ($\overline{X}$=3,46) sahiptir.

Sınıf mevcudu ile 1998 programı yürürlükteyken boşluk doldurmalı testler, tartışma ve proje kullanma sıklığı arasında .05 düzeyinde, kısa cevaplı yazılı sınavları ve performans testleri/ödevleri kullanma sıklığı arasında .01 düzeyinde, eşleştirmeli madde ve anektod (Olay Kaydı) kullanma sıklığı arasında .001 düzeyinde anlamlı farklılıklar saptanmıştır. 1998 programı yürürlükteyken boşluk doldurmalı testler, tartışma, proje, kısa cevaplı yazılı sınav, performans testleri/ödevleri, eşleştirmeli madde, anektod (Olay Kaydı) kullanma sıklığı sınıf mevcuduna göre farklılaşmaktadır.

1998 programı yürürlükteyken kısa cevaplı yazılı sınavlar, eşleştirmeli madde, boşluk doldurmalı test, anektod (Olay Kaydı), kullanma sıklığı için 5-30 sınıf mevcudu olan öğretmenler ile 31-45 sınıf mevcudu olan öğretmenler arasında 5-30 sınıf mevcudu olan öğretmenler lehine, kısa cevaplı yazılı sınavlar, eşleştirmeli madde, performans testleri/ödevleri, anektod (Olay Kaydı), tartışma, proje kullanma sıklığı için 5-30 sınıf mevcudu olan öğretmenler ile 46 ve üstü sınıf mevcudu olan öğretmenler arasında 5-30 sınıf mevcudu olan öğretmenler lehine, anektod (Olay Kaydı) ve tartışma kullanma sıklığı için 31-45 sınıf mevcudu olan öğretmenler ile 46 ve üstü sınıf mevcudu olan öğretmenler arasında ise 31-45 sınıf mevcudu olan öğretmenler lehine anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

1998 programı yürürlükteyken ölçme ve değerlendirme yöntem ve tekniklerinden sınıf mevcuduna göre anlamlı farklılaşmanın olduğu tekniklerin tümünde en yüksek ortalamaya 5-30 sınıf mevcudu olan öğretmenler sahiptir. Boşluk doldurmalı testler dışındaki tüm tekniklerde en düşük ortalamaya ise 46 ve üstü sınıf mevcudu olan öğretmenler sahiptir. Buna göre sınıf mevcudu arttıkça ölçme ve değerlendirme tekniklerini uygulamak güçleşmektedir. Nitekim öğretmenlerin sınıf mevcutlarına ilişkin Tablo 3.6.'da (bakınız, s. 82) mevcutların kalabalıklığını göstermektedir. Kalabalık sınıflarda fotokopi sıkıntısı, değerlendirme sonuçlarına göre öğrencilerin eksik yönlerinin belirlenip tamamlama çalışmalarının hazırlanması çok büyük sıkıntılar yarattığından, eğitim öğretim gibi ölçme ve değerlendirmenin de gereği gibi yapılabilmesi için sınıf mevcutlarının azaltılması gerekmektedir yorumu yapılabilir.

**Tablo 4.31.** 2004 Programı Yürürlüğe Girdikten Sonra Ölçme ve Değerlendirme Yöntem ve Tekniklerini Kullanma Sıklığının Sınıf Mevcuduna Göre Farklılaşması

| ÖLÇME VE DE-ĞERLEN DİRME YÖN-TEM VE TEKNİK-LERİ | Sınıf Mevcu-du | N | $\bar{X}$ | ss | Varyan-sın Kaynağı | Kareler Toplamı | sd | Kare-ler Orta-laması | F | p | FA RK |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **Kısa Cevaplı Yazılı Sınav-Lar** | 1)1-30 | 63 | 3,98 | 1,008 | Gruplar Arası | 16,981 | 2 | 8,490 | 7,880 | 0,000 | 1-2 1-3 |
| | 2)31-45 | 170 | 3,53 | 0,992 | | | | | | | |
| | 3)46 ve üstü | 85 | 3,31 | 1,145 | Gruplar İçi | 339,384 | 315 | 1,077 | | | |
| | TOP-LAM | 318 | 3,56 | 1,060 | TOP-LAM | 356,365 | 317 | | | | |
| **Eşleş-tirmeli Madde-Ler** | 1)1-30 | 63 | 4,00 | 1,063 | Gruplar Arası | 15,078 | 2 | 7,539 | 6,042 | 0,003 | 1-2 1-3 |
| | 2)31-45 | 170 | 3,48 | 1,121 | | | | | | | |
| | 3)46 ve üstü | 85 | 3,41 | 1,147 | Gruplar İçi | 393,035 | 315 | 1,248 | | | |
| | TOP-LAM | 318 | 3,57 | 1,135 | TOP-LAM | 408,113 | 317 | | | | |
| **Perfor-mans Testleri /Ödev-leri** | 1)1-30 | 63 | 4,25 | 0,803 | Gruplar Arası | 19,049 | 2 | 9,525 | 8,482 | 0,000 | 1-2 1-3 |
| | 2)31-45 | 170 | 3,62 | 1,157 | | | | | | | |
| | 3)46 ve üstü | 85 | 3,71 | 1,021 | Gruplar İçi | 353,731 | 315 | 1,123 | | | |
| | TOP-LAM | 318 | 3,77 | 1,084 | TOP-LAM | 372,780 | 317 | | | | |

| | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **Anek-tod (Olay Kaydı)** | 1)1-30 | 63 | 3,56 | 1,254 | Gruplar Arası | 24,022 | 2 | 12,011 | 8,298 | 0,000 | 1-2<br>1-3<br>2-3 |
| | 2)31-45 | 170 | 3,11 | 1,192 | | | | | | | |
| | 3)46 ve üstü | 85 | 2,74 | 1,187 | Gruplar İçi | 455,956 | 315 | 1,447 | | | |
| | TOP-LAM | 318 | 3,10 | 1,230 | TOP-LAM | 479,978 | 317 | | | | |
| **Görüş-me** | 1)1-30 | 63 | 4,02 | 0,992 | Gruplar Arası | 13,743 | 2 | 6,871 | 6,394 | 0,002 | 1-2<br>1-3 |
| | 2)31-45 | 170 | 3,52 | 1,094 | | | | | | | |
| | 3)46 ve üstü | 85 | 3,46 | 0,946 | Gruplar İçi | 358,537 | 315 | 1,075 | | | |
| | TOP-LAM | 318 | 3,60 | 1,054 | TOP-LAM | 352,280 | 317 | | | | |
| **Tartış-ma** | 1)1-30 | 63 | 4,22 | 0,975 | Gruplar Arası | 12,173 | 2 | 6,087 | 5,723 | 0,004 | 1-2<br>1-3 |
| | 2)31-45 | 170 | 3,84 | 0,999 | | | | | | | |
| | 3)46 ve üstü | 85 | 3,65 | 1,131 | Gruplar İçi | 355,012 | 315 | 1,064 | | | |
| | TOP-LAM | 318 | 3,86 | 1,047 | TOP-LAM | 347,186 | 317 | | | | |
| **Sergile me** | 1)1-30 | 63 | 4,06 | 0,998 | Gruplar Arası | 16,323 | 2 | 8,162 | 7,462 | 0,001 | 1-2<br>1-3 |
| | 2)31-45 | 170 | 3,61 | 1,061 | | | | | | | |
| | 3)46 ve üstü | 85 | 3,40 | 1,049 | Gruplar İçi | 344,523 | 315 | 1,094 | | | |
| | TOP-LAM | 318 | 3,64 | 1,067 | TOP-LAM | 360,846 | 317 | | | | |
| **Derece-leme Ölçeği (Rubrik )** | 1)1-30 | 63 | 3,54 | 1,354 | Gruplar Arası | 15,966 | 2 | 7,983 | 4,958 | 0,008 | 1-2<br>1-3 |
| | 2)31-45 | 170 | 3,01 | 1,240 | | | | | | | |
| | 3)46 ve üstü | 85 | 2,93 | 1,261 | Gruplar İçi | 507,204 | 315 | 1,610 | | | |
| | TOP-LAM | 318 | 3,09 | 1,285 | TOP-LAM | 523,170 | 317 | | | | |
| **Gösteri** | 1)1-30 | 63 | 4,00 | 0,950 | Gruplar Arası | 12,389 | 2 | 6,195 | 5,094 | 0,007 | 1-2<br>1-3 |
| | 2)31-45 | 170 | 3,55 | 1,131 | | | | | | | |
| | 3)46 ve üstü | 85 | 3,45 | 1,150 | Gruplar İçi | 393,035 | 315 | 1,126 | | | |
| | TOP-LAM | 318 | 3,61 | 1,117 | TOP-LAM | 395,425 | 317 | | | | |
| **İlgi Ölçeği** | 1)1-30 | 63 | 3,43 | 1,364 | Gruplar Arası | 10,457 | 2 | 5,229 | 3,048 | 0,049 | 1-3 |
| | 2)31-45 | 170 | 3,08 | 1,289 | | | | | | | |
| | 3)46 ve üstü | 85 | 2,89 | 1,310 | Gruplar İçi | 540,323 | 315 | 1,175 | | | |
| | TOP-LAM | 318 | 3,10 | 1,318 | TOP-LAM | 550,780 | 317 | | | | |

Tablo 4.31'e göre 2004 programı yürürlüğe girdikten sonra kısa cevaplı yazılı sınavlar ($\overline{X}$=3,98), eşleştirmeli maddeler ($\overline{X}$=4,00), anektod (Olay Kaydı) ($\overline{X}$=4,25), görüşme ($\overline{X}$=4,02), tartışma ($\overline{X}$=4,22), sergileme ($\overline{X}$=4,06), dereceleme ölçeği (Rubrik) ($\overline{X}$=3,54), gösteri ($\overline{X}$=4,00), ilgi ölçeği ($\overline{X}$=3,43),

performans testleri/ödevlerini ($\overline{X}$=4,25) kullanma sıklığında 5-30 sınıf mevcudu olan öğretmenler en yüksek ortalamaya sahiptir. Kısa cevaplı yazılı sınavlar, eşleştirmeli maddeler ($\overline{X}$=3,41), anektod (Olay Kaydı) ($\overline{X}$=2,74), görüşme ($\overline{X}$=3,46), tartışma ($\overline{X}$=3,65), sergileme ($\overline{X}$=3,40), dereceleme ölçeği (Rubrik) ($\overline{X}$=2,93), gösteri ($\overline{X}$=3,45), ilgi ölçeği ($\overline{X}$=2,89) kullanma sıklığında en düşük ortalamaya 46 ve üstü sınıf mevcudu olan öğretmenler ($\overline{X}$=3,31) sahiptir. Performans testleri/ödevlerini kullanma sıklığında en düşük ortalamaya ise 31-45 sınıf mevcudu olan öğretmenler ($\overline{X}$=3,62) sahiptir.

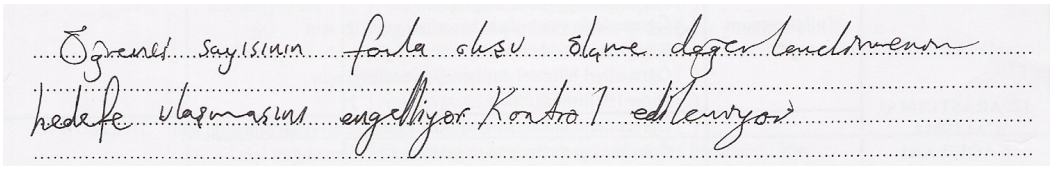
Sınıf mevcudu ile 2004 programı yürürlüğe girdikten sonra ilgi ölçeği kullanma sıklığı arasında .05 düzeyinde, eşleştirmeli madde, görüşme, tartışma, dereceleme ölçeği (Rubrik), gösteri kullanma sıklığı arasında .01 düzeyinde, kısa cevaplı yazılı sınavlar, performans testleri/ödevleri, anektod (Olay Kaydı), sergileme kullanma sıklığı arasında .001 düzeyinde anlamlı farklılıklar saptanmıştır.

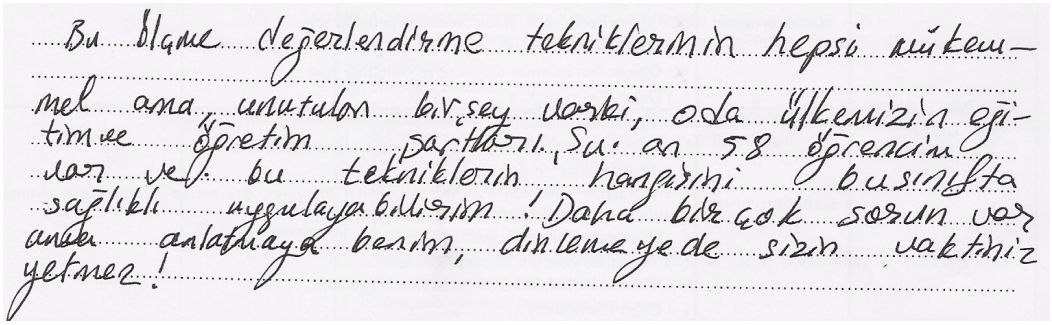
2004 programı yürürlüğe girdikten sonra kısa cevaplı yazılı sınavlar, eşleştirmeli maddeler, performans testleri/ödevleri, anektod (Olay Kaydı), görüşme, tartışma, sergileme, dereceleme ölçeği (Rubrik), gösteri kullanma sıklığı için 5-30 sınıf mevcudu olan öğretmenler ile 31-45 sınıf mevcudu olan öğretmenler arasında 5-30 sınıf mevcudu olan öğretmenler lehine, kısa cevaplı yazılı sınavlar, eşleştirmeli maddeler, performans testleri/ödevleri, anektod (Olay Kaydı), görüşme, tartışma, sergileme, dereceleme ölçeği (Rubrik), gösteri, ilgi ölçeği kullanma sıklığı için 5-30 sınıf mevcudu olan öğretmenler ile 46 ve üstü sınıf mevcudu olan öğretmenler arasında 5-30 sınıf mevcudu olan öğretmenler lehine, anektod (Olay Kaydı) kullanma sıklığı için 31-45 sınıf mevcudu olan öğretmenler ile 46 ve üstü sınıf mevcudu olan öğretmenler arasında ise 31-45 sınıf mevcudu olan öğretmenler lehine anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

2004 programı yürürlüğe girdikten sonra ölçme ve değerlendirme yöntem ve tekniklerinden sınıf mevcuduna göre anlamlı farklılaşmanın olduğu tekniklerin tümünde en yüksek ortalamaya 5-30 sınıf mevcudu olan öğretmenler sahiptir.

Performans testleri/ödevleri dışındaki tüm tekniklerde en düşük ortalamaya ise 46 ve üstü sınıf mevcudu olan öğretmenler sahiptir. Buna göre sınıf mevcudu arttıkça ölçme ve değerlendirme tekniklerini uygulamak güçleşmektedir denilebilir.

1998 programı yürürlükteyken de 2004 programı yürürlüğe girdikten sonra da teknikleri kullanma sıklığı 5-30 sınıf mevcuduna sahip öğretmenler lehine anlamlı farklılıklar göstermiştir. Program değişikliği olmasının sınıf mevcudu yönünde varolan farklılıkları etkilemediği ortaya çıkmaktadır. Ölçme ve değerlendirme alanında başarılı çalışmalar az mevcutlu sınıflarda yapılabilmektedir. Yapılan görüşmelerde ve açık uçlu sorularda öğretmenlerin 2004 programı için en yoğun eleştirileri mevcutların fazla olmasından ötürü değerlendirmelerin yapılamadığı ya da kontrol edilemediği yönünde olmuştu. Anket sonuçları, görüşme sonuçları ve ankette yer alan açık uçlu soruların sonuçları birbirine paralel olarak ölçme ve değerlendirme yöntem ve tekniklerinin mevcutların kalabalıklığı sebebiyle gereği gibi uygulanamadığı, uygulamanın yapılabilmesi için mevcutların azaltılması gerektiği sonucunu vermiştir.


Öğrenci sayısının fazla olması ölçme değerlendirmenin hedefe ulaşmasını engelliyor. Kontrol edilemiyor.


Bu ölçme değerlendirme tekniklerinin hepsi mükemmel ama unutulan bir şey varki, o da ülkemizin eğitim ve öğretim şartları. Şu an 58 öğrencim var ve bu tekniklerin hangisini bu sınıfta sağlıklı uygulayabilirim! Daha bir çok sorun var anlatmaya benim, dinlemeye de sizin vaktiniz yetmez!

Görüşme yapılan bir öğretmen de, anketteki açık uçlu sorularda belirtilen sınıf kalabalıklığı nedeniyle kontrol yapılamamasına ilişkin sıkıntılarını dile getirmiştir;

> ***Ö21.*** *Tam uygulanamıyor. Uygulamaya çalışıyoruz. Çocuklar alışkın olmadığı için sadece çalışıp getirmiş olduğu için kalitesine bakmadan not vermek zorunda kalıyoruz. Sınıflar 20 kişiyi aşmazsa, 5 ders saati ve devamında etüt çalışması olursa, sınıfta öğrenciye ait dolap ve her sınıfta iki öğretmen olursa bu sistem tam anlamıyla uygulanabilir ancak.*

Anketteki açık uçlu sorularda mevcutların fazlalığı sebebiyle kontrol yapamadıklarını belirten öğretmenlerin yanında görüşmelerde bir çok sorun ile birlikte sınıf kalabalıklığına değinilmiştir;

> ***Ö24.*** *Maddi sıkıntısı olan öğrencilerle ilgili problemler oluyor. Zaman yetersiz. Sadece ön plandaki çocuklar gelişiyor. Diğer öğrencilerin eksikliklerini söyleyip düzeltip getirmelerini istiyorum ama umursamıyorlar, zorla yapıyorlar. Bu tür sorunlar olmasa çok daha iyi işleyeceğiz. Sınıflar kalabalık olmamalı.*

> ***Ö3.*** *Daha çok çocuğu tanımamıza yardımcı oluyor. Ama çocuğu geliştirdiğini sanmıyorum. Hele kalabalık sınıflarda bunun başarılabileceğine inanmıyorum. Daha az mevcutlu sınıflarda çocuğu tanıma adına daha iyi sonuçlar doğurur ama kalabalık sınıflarda sanmıyorum.*

Görüldüğü gibi gerek ankette yer alan açık uçlu sorularda gerekse görüşmelerde pek çok sıkıntıdan bahsedilirken, mutlaka dile getirilen en büyük sorun, mevcutların kalabalıklığıdır. Pek çok başka sorun mevcutlar fazla olduğu için ortaya çıkmaktadır. Örneğin kırtasiye yükü, kontrol yapılamaması gibi. Görüşme sonuçlarından elde edilen verilere göre öğretmenlerin öğrenci başarısını değerlendirme ölçütlerine yönelik oluşturulan tablolar, önce 1998 programı için arkasından da 2004 programı için aşağıda verilmiştir.

*Öğretmenlerin Öğrenci Başarısını Değerlendirme Ölçütleri*

**Tablo 4.32.** 1998 Programı Yürürlükteyken Öğrenci Başarısını Değerlendirme Ölçütleri

| ÖĞRENCİ BAŞARISINI DEĞERLENDİRME ÖLÇÜTLERİ | N | f | % |
|---|---|---|---|
| **Yazılı** | 28 | 17 | 26,0 |
| **Sözlü** | 28 | 11 | 17,0 |
| **Test** | 28 | 10 | 15,0 |
| **Derse Katılım** | 28 | 6 | 9,0 |
| **Boşluk Doldurmalı Sınavlar** | 28 | 4 | 6,0 |
| **Anlatım- Sunum** | 28 | 3 | 4,5 |
| **Ödev** | 28 | 3 | 4,5 |
| **Öğrenci Hakkındaki Görüşüm** | 28 | 2 | 3,0 |
| **Aldığı Görevi Yerine Getirmesi** | 28 | 1 | 3,0 |
| **Öykü Yazdırma** | 28 | 1 | 1,5 |
| **Sınıf Geneline Göre** | 28 | 1 | 1,5 |
| **Öğrencilerin Tanımları Bilip Bilmemesi** | 28 | 1 | 1,5 |
| **Defter Düzeni** | 28 | 1 | 1,5 |
| **Gözlem** | 28 | 1 | 1,5 |
| **Görev Alma İsteği** | 28 | 1 | 1,5 |
| **Soru Cevap** | 28 | 1 | 1,5 |
| **Davranışlar** | 28 | 1 | 1,5 |
| **TOPLAM** | 28 | 65 | 100 |

Tablo 4.32'ye göre 1998 programı yürürlükteyken öğrenci başarısını değerlendirmede öğretmenler görüşmelerde belirttiklerine göre en çok yazılı sınavlar (% 26,0), sözlü sınavlar (% 17,0) ve çoktan seçmeli testleri (% 15,0) ölçüt almaktadırlar.

Bu sonuçlara göre 1998 programı yürürlükteyken öğrenci başarılarını değerlendirme daha çok sınavlar üzerinden yapılmaktadır. Bunun sebebinin 2004 programında olduğu gibi çeşitli ölçme ve değerlendirme yöntem ve tekniklerinin olmaması, bilinmemesi ya da uygulanmasının zorunlu olmayışı olabileceği düşünülmektedir.

**Tablo 4.33.** 2004 Programı Yürürlüğe Girdikten Sonra Öğrenci Başarısını Değerlendirme Ölçütleri

| ÖĞRENCİ BAŞARISINI DEĞERLENDİRME ÖLÇÜTLERİ | N | f | % |
|---|---|---|---|
| **Proje** | 28 | 12 | 16,00 |
| **Performans Değerlendirme** | 28 | 10 | 13,00 |
| **Sınıf İçi Performans** | 28 | 10 | 13,00 |
| **Yazılı** | 28 | 6 | 8,00 |
| **Test** | 28 | 6 | 8,00 |
| **Bireysel Çalışma Ve Yapılan Etkinlikler** | 28 | 4 | 5,30 |
| **Anlatım-Sunum** | 28 | 4 | 5,30 |
| **Araştırma Ödevi** | 28 | 4 | 5,30 |
| **Öz Değerlendirme** | 28 | 4 | 5,30 |
| **Aldığı Görevi Yerine Getirmesi** | 28 | 3 | 4,10 |
| **Boşluk Doldurmalı Sınavlar** | 28 | 2 | 2,75 |
| **Sosyal Becerileri Geliştirici Uygulamalı Davranışlar** | 28 | 2 | 2,75 |
| **Defter Düzeni** | 28 | 1 | 1,40 |
| **Öykü Yazdırma** | 28 | 1 | 1,40 |
| **Akran Değerlendirme** | 28 | 1 | 1,40 |
| **Sınıf Geneline Göre** | 28 | 1 | 1,40 |
| **Süreç Değerlendirme** | 28 | 1 | 1,40 |
| **Öğrencinin Görev Alması** | 28 | 1 | 1,40 |
| **Karşılaştırma Yapma Yeteneği** | 28 | 1 | 1,40 |
| **Gözlem** | 28 | 1 | 1,40 |
| **TOPLAM** | 28 | 75 | 100 |

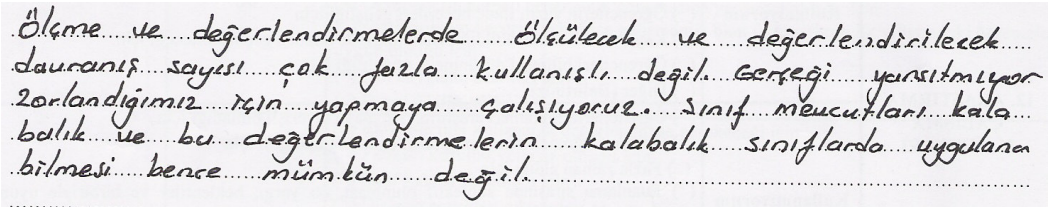
Tablo 4.33'e göre 2004 programı yürürlüğe girdikten sonra öğrenci başarısını değerlendirmede öğretmenler en çok proje (% 16,00), performans değerlendirme (% 13,00) ve sınıf içi performansı (% 13,00) ölçüt almaktadır. Program değişimi ile birlikte kullanılan ölçme ve değerlendirme yöntem ve teknikleri de değişim göstermiştir.

Bu sonuçlara göre program değiştikten sonra sözlü sınavların kullanımı tamamen ortadan kalkmıştır. Ancak yazılı ve çoktan seçmeli testlerin kullanımı hala sürmektedir. Görüşme yapılan öğretmenlerin bir kısmı (özellikle genç öğretmenler) daha faydalı olduğunu düşündükleri için, yeni yöntem ve teknikleri kullanırken bir kısmı da (daha yaşlı öğretmenler) mecbur edildikleri için kullandıklarını belirtmişlerdir. Buradan yola çıkarak 2004 öğretim programını ve değerlendirme anlayışını henüz tüm öğretmenlerin benimsediği söylenememektedir. Bunun yanında

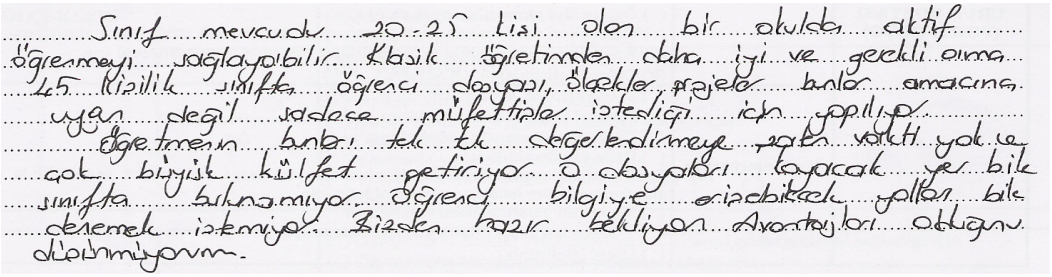
anket sonuçlarında ölçme ve değerlendirme yöntem ve tekniklerini kullanma sıklığı ile kıdem arasında kıdemi fazla öğretmenler lehine anlamlı farklılıklar çıkması da ilginç bir sonuçtur (bakınız, Tablo 4.26. ve 4.27., s. 132 ve 133). Bu sonuçtan hareketle kıdemi fazla olan öğretmenler programı benimseyip yararlı olacağına inandıkları için değil, mecbur oldukları için ölçme ve değerlendirme yöntem ve tekniklerini daha çeşitli ve sık kullanmaktadır yorumu daha önce yapılmıştı. Kıdemi fazla olan bir öğretmenin görüşme sırasında öğrencileri değerlendirme ölçütleri ile ilgili soruya vermiş olduğu yanıt da bunu destekler niteliktedir.

> ***Ö17.*** *Eskiden sadece sözlü, yazılı ya da ödev değerlendirmesi vardı. Şimdi performans değerlendirmesi var. Öğrencileri günlük değerlendiriyoruz. Gerçi o zaman da ben artı eksi veriyordum ama nota kendi içimde çeviriyordum. Şu an buna mecbur tuttular. Biz onu sözlü notu olarak daha bir farklı veriyorduk. Şimdi bir de proje var, zorunlu kılındı. Açıkçası bizi de sıkıntıya sokuyor. Biz daha veremedik çünkü herhangi bir alanda çocuk araştıracak, bilgisine yeni bir bilgi katacak, yeni bilgiyi yapılandıracak. Bilgisine bilgi katacak ne ödev vereceğimiz konusunda sıkıntıya düştük. Sadece sosyal bilgiler değil tüm derslerde aynı sıkıntıyı yaşıyoruz.*

Yine 16-20 yıl arası kıdeme sahip bir öğretmen mecbur oldukları için yaptıklarını "zorlanıyoruz" kelimesi kullanarak ankette yer alan açık uçlu sorularda şöyle ifade etmiştir;


Ölçme ve değerlendirmelerde Ölçülecek ve değerlendirilecek davranış sayısı çok fazla kullanışlı değil. Gerçeği yansıtmıyor zorlandığımız için yapmaya çalışıyoruz. Sınıf mevcutları kalabalık ve bu değerlendirmelerin kalabalık sınıflarda uygulanabilmesi bence mümkün değil.

Bir başka öğretmen ise bu konuda şöyle söylemiştir;


Sınıf mevcudu 20-25 kişi olan bir okulda aktif öğrenmeyi sağlayabilir. Klasik öğretimden daha iyi ve gerekli ama 45 kişilik sınıfta öğrenci dosyası ödevler projeler bunlar amacına uygun değil sadece müfettişler istediği için yapılıyor. Öğretmenin bunları tek tek değerlendirmeye zaten vakti yok ve çok büyük külfet getiriyor. O dosyaları koyacak yer bile sınıfta bulunmuyor. Öğrenci bilgiye erişebilsek yollar bile deneyemek istemiyor. Bizden hazır bekliyor. Avantajları olduğunu düşünmüyorum.

Daha önce de belirtildiği gibi, kıdemli öğretmenlerin geneli programı benimsememiş olmakla birlikte mecbur oldukları için uygulamaktadır. Bunu da görüşme ve ankette yer alan açık uçlu sorularda açık bir şekilde belirtmişlerdir. 2004 programı yürürlüğe girdikten sonra, öğrencilerin derse ilgisi ve dersteki başarılarında değişme olup olmadığına ilişkin görüşme sorusuna verilen cevaplarla ilgili sonuçlara aşağıda yer verilmiştir.

***Öğrencilerin Derse İlgisi ve Dersteki Başarıları***

**Tablo 4.34.** 1998 Programı Yürürlükteyken Öğrencilerin Derse İlgisi ve Dersteki Başarısı ile 2004 Programı Yürürlüğe Girdikten Sonra Öğrencilerin Derse İlgisi ve Dersteki Başarısının Karşılaştırılması

| ÖĞRENCİLERİN DERSE İLGİSİ VE DERSTEKİ BAŞARILARI | N | f | % |
|---|---|---|---|
| **Arttı** | 28 | 19 | 68,0 |
| **Kısmen Arttı** | 28 | 4 | 14,0 |
| **Değişmedi** | 28 | 2 | 7,2 |
| **Azaldı** | 28 | 1 | 3,6 |
| **Azaldı Ama Sınıfta Kalınmadığı İçin** | 28 | 1 | 3,6 |
| **Zamanla Anlaşılacaktır** | 28 | 1 | 3,6 |
| **TOPLAM** | 28 | 28 | 100 |

Tablo 4.34'e göre öğretmenlerin % 68,0'i 2004 programı yürürlüğe girdikten sonra öğrenci ilgi ve başarılarının arttığını belirtmiştir. Bunun sebebi olarak eğitim-öğretim ve ölçme ve değerlendirmenin öğrenci merkezli olması gösterilebilir. Görüşmelerde dile getirilenlere örnekler şöyledir;

> ***Ö18.*** *Genel olarak eski öğrencilerle kıyasladığımızda o bilgi yükü kalktı ama şimdi yetiştirdiğimiz öğrenciler bilgi yönünden eksik olacak. Şimdi daha çok çocuğun özgüvenini sağlıyoruz. Düşüncelerini açıkça söyleyebiliyorlar. Hayal güçleri gelişiyor. Bu yönlerden yeni sistem çok olumlu. Çocukların güzel konuşma yetenekleri gelişti ve düşüncelerini yazıyla ifade güçleri gelişti. Eskiden öğrencilere seçenek veriyorduk. Eski kuşak velilerle çatışıyoruz. Bizim zamanımızda şu bilgileri öğreniyorduk şimdi bu çocuklar hiçbir şey bilmiyorlar gibi söylemlerle karşımıza geliyorlar. Eskiden çocuklara soru sorardık; var mıdır yok mudur?, açıklayınız. Cevapları vardır ya da yoktur oluyordu. Bu kadar. Şimdi çok güzel cevaplar veriyorlar. Yeni sistem buna fırsat veriyor.*

> ***Ö2.*** *Sosyal bilgilerde daha iyi, çünkü sohbet edebiliyorlar. Konuları öz vermiş, kısa vermiş. Ezberciliği kaldırmış. Herkes katılabiliyor. Herkes*

*fikrini söylemek istiyor. İlgileri arttı. Başlangıcı verip öğretmen ve öğrenciye bırakıldığında, artı bir sorun yoksa ders alabildiğine gelişiyor.*

2004 programını olumlu gören iki öğretmen ise öğrencilerin kitaplarına değinmiştir;

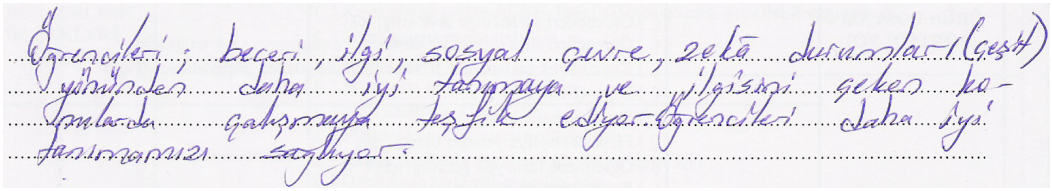
***Ö25.*** *Az da olsa çocuklar hazırlık yapıyorlar, iş birliği yapıyorlar, bu iyi. Gerçi eskiden de buna yakın çalışmalar vardı. Çok büyük değişiklikler yok. Kitaplarda biraz farklılaşma oldu. Başarı değişmedi. İlgi nispeten arttı ama sunumlarda nasıl olsa sunum yapanlar hazırlandı diye ilgi dağınıklıkları oluyor.*

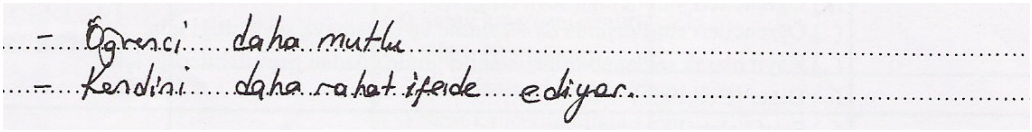
***Ö12.*** *Kitaplar ders ve çalışma diye ayrıldı. Çalışma kitapları çok renkli, çocuklara hitap ediyor. Kuru kuru dersin dışına çıkıldı. Çalışma kitapları aynı zamanda öğrencilerin defterleri. Bence daha eğlenceli hale geldi. Bir kroki konusuna bile üç beş sayfa yer verilmiş. Çeşitli örneklerle tekrar tekrar anlatılmış. Çocuk bir sayfada öğrenemediğini bir sonraki sayfada yine öğrenme şansına sahip. Bence çok daha iyi.*

Bir başka öğretmen ise başarının 2004 programındaki ölçme ve değerlendirme tekniklerinin ortalamaya katılması yoluyla sağlandığına vurgu yapmıştır;

***Ö24.*** *İyi öğrenciler hep iyi. Bu sistemde isteksiz, ilgisiz öğrencileri de zorlayan etmenler var, bu açıdan olumlu. Proje ve performans ödevlerinin ortalamaya katılması başarıyı yükselten bir etmen.*

Bu konuda ankette yer alan açık uçlu sorulara öğretmenlerin verdiği cevaplardan örnekler de destekler niteliktedir;


Öğrencileri; beceri, ilgi, sosyal çevre, zeka durumları (geçti) yönünden daha iyi tanımaya ve ilgisini gelen kaynaklara çalışmaya teşvik ediyor. Öğrencileri daha iyi tanımamızı sağlıyor.


- Öğrenci daha mutlu
- Kendini daha rahat ifade ediyor.

Örneklerde görüldüğü gibi, genel olarak 2004 programıyla öğrencilerin ilgilerinde artış olduğunu belirtmektedir. Ancak başarıları ile ilgili yorumlar değişiklik göstermektedir. Kimi öğretmenler ilgi ile bağlantılı olarak başarının yükseldiğini belirtirken, kimi öğretmenler ise bilgi eksikliğinden ve başarının değişmediğinden ya

da düştüğünden bahsetmiştir. 2004 programıyla kullanılmaya başlanan ölçme ve değerlendirme yöntem ve tekniklerinin öğrencileri geliştirip geliştirmediği konusundaki görüşme sonuçları aşağıda yer verilmiştir.

***Öğrencilerin Gelişip Gelişmediği***

**Tablo 4.35.** 2004 Programı Yürürlüğe Girdikten Sonra Kullanılmaya Başlanan Ölçme ve Değerlendirme Yöntem ve Tekniklerinin Öğrencileri Geliştirip Geliştirmediği

| ÖĞRENCİLERİN GELİŞİP GELİŞMEDİĞİ | N | f | % |
|---|---|---|---|
| **Evet** | 28 | 20 | 71 |
| **Kısmen** | 28 | 5 | 18 |
| **Değişmedi** | 28 | 2 | 7 |
| **Zamanla Anlaşılacaktır** | 28 | 1 | 4 |
| **TOPLAM** | 28 | 28 | 100 |

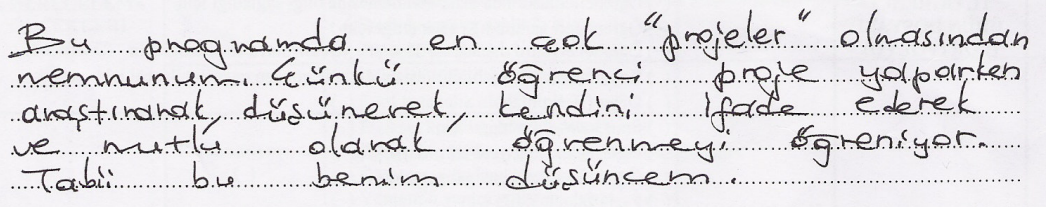
Tablo 4.35'e göre görüşme yapılan öğretmenlerin % 71'i alternatif ölçme tekniklerinin öğrencileri geliştirdiğini belirtmiştir. Öğrencilerin geliştiğini söyleyen öğretmenlerin bir kısmı gelişmenin sadece durumu iyi öğrenciler için geçerli olduğunu, kötü öğrenciler için yeni yöntem ve tekniklerin külfet haline geldiğini ve öğrencilerin daha da gerilediğini belirtmişlerdir. Öğrencilerin geliştiğini söyleyen öğretmenlerin bir kısmı ise, başarısız öğrencilerin bile bazı çalışmalarda başarı gösterdiklerini, çalışma kitaplarındaki etkinliklerin bolluğu sebebiyle bol tekrar yoluyla öğrencilerin öğrenme şansının arttığını söylemiştir. Görüşmelerden örnekler şöyledir;

> ***Ö28.*** *Derste suskun öğrenciler bile 'ben de bir şeyler başarabiliyorum'u gösterdi. Öğrenciler kendilerini ifade edebiliyorlar. Yaparak yaşayarak öğreniyorlar. Yararı mutlaka oldu ama % 100 başarı sağlanamıyor. İsteksiz öğrencilerde bir gelişme yok.*

Aynı yönde bir başka öğretmen şunları söylemiştir;

> ***Ö11.*** *98 programı öğrenciye bilgiyi tanım olarak ezberletiyordu. 2004 programı ezbercilikten kurtardı. Konuları kendi yaşantısından örneklerle daha iyi öğreniyorlar. Daha katılımcı oldular. İlgi arttı. Dolayısıyla başarıları da tetiklendi.*

Ankette yer alan açık uçlu sorulara verilmiş bir cevapta ise öğretmen projelerden memnuniyetini bildirmiştir;




Öğretmenler genel olarak öğrencilerin geliştiğini belirtmiştir. Öğrencilerin hangi yönlerden geliştiği konusunda ise farklı fikirler ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin hangi yönden geliştiklerine ilişkin yapılan görüşmelerde ortaya çıkan sonuçların tablosu aşağıdadır.

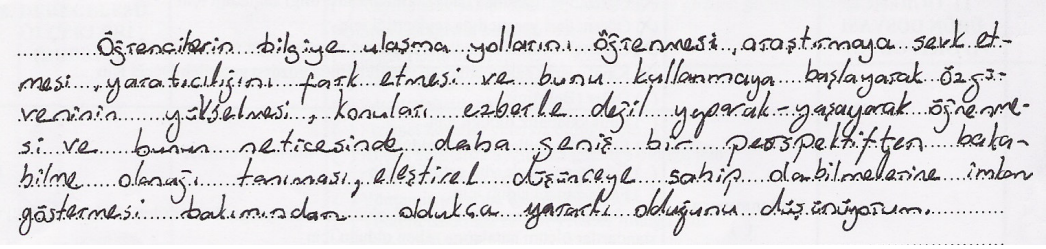
***Öğrencilerin Hangi Yönden Geliştiği***

**Tablo 4.36.** Alternatif Ölçme Tekniklerinin Öğrencileri Hangi Yönlerden Geliştirdiği

| ÖĞRENCİLERİN HANGİ YÖNDEN GELİŞTİĞİ | N | F | % |
|---|---|---|---|
| **Araştırma Yetenekleri Gelişti** | 28 | 8 | 32 |
| **Özgüvenleri Gelişti** | 28 | 4 | 16 |
| **Sorumluluk Bilinci Gelişti** | 28 | 3 | 12 |
| **Kendilerini İfade Etme Yönleri Gelişti** | 28 | 3 | 12 |
| **Kendilerini Daha İyi Tanıdılar** | 28 | 2 | 8 |
| **Muhakeme Yetenekleri Gelişti** | 28 | 1 | 4 |
| **Dosyalama Yapmayı Öğrendiler** | 28 | 1 | 4 |
| **El Kol Koordinasyonları Gelişti** | 28 | 1 | 4 |
| **Daha Azimli Çalışmaya Başladılar** | 28 | 1 | 4 |
| **Kaynaklara Nasıl Ulaşacaklarını Öğrendiler** | 28 | 1 | 4 |
| **TOPLAM** | 28 | 25 | 100 |

Tablo 4.36'ya göre alternatif ölçme teknikleriyle öğrencilerin en çok araştırma yetenekleri (% 32), özgüvenleri (% 16), sorumluluk bilinçleri (% 12) ve kendilerini ifade etme yönlerinin (% 12) geliştiği belirtilmiştir.

Ankette yer alan açık uçlu sorulardan bir örnek şöyledir;



Bu konuda görüşme yapılan öğretmenlerden biri öğrenci merkezli eğitime geçiş yapıldığını dile getirmiştir;

> ***Ö18.*** *Çocuğun kendini ifade etme olanağını tam ortaya çıkarıyor. Yıllardır öğrenci merkezli eğitim diyorduk ama bir türlü tam geçiş yapamıyorduk. Şimdiki bu etkinlikler öğrenciyi tam olarak etkin kılıyor. Çocuk sonuca akıl yürüterek ulaşıyor. Çok başarılı buluyorum.*

Öğrencilerin gelişiminin hangi yönlerde sağlandığını dile getiren iki öğretmenin söyledikleri de aşağıdaki gibidir;

> ***Ö3.*** *Daha önceki programda testler, sınavlar gibi daha somut teknikleri kullanıyorduk. Çocuklardaki davranışlara dikkat ediyorduk. Bunları çizelgeye de döküyorduk. Üniversitede etkinlik sistemi vardı aslında. Mezun olalı çok olmadığı için bize gösterilmişti. Bu etkinlikleri zaten uyguluyorduk. Ama şu anda bunu tüm derslere yaydık. Yeni program çocukları daha hareketli kılıyor. Daha çok öğrenci merkezli olduğu için çocuklar kendini daha sorumlu hissediyor. Bunun için de daha çok çalışıyorlar. Proje ve performans ödevleriyle daha bireysel çalışıyorlar. Eskiden genellik vardı. Şimdi çocuk kendini daha ön planda hissediyor. Program güzel hazırlanmış, zenginleştirilmiş. Bunlar çocuğu ezbercilikten kurtarıyor. Daha sosyal bir kişilik kazandırıyor.*

> ***Ö13.*** *Çocuk araştırmaya, incelemeye yöneldi, kendisini tanımaya başladı. Eksikliklerini görebiliyor.*

Bu sonuçlara bakarak 2004 programı ile ulaşılmak istenen hedeflerin bir kısmının (sosyal kişilik kazandırma, araştırma yapma, kendini tanıma, kendini ifade etme, akıl yürütme gibi) gerçekleştiği söylenebilir.

# BÖLÜM V.
# SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

## 5.1. SONUÇLAR VE TARTIŞMA

Bu araştırmada, özel okullarda görev yapan öğretmenlerin 1998 programı yürürlükteyken yazılı sınavları, kısa cevaplı yazılı sınavları, eşleştirmeli maddeleri, boşluk doldurmalı testleri, performans testleri/ödevlerini, anektodu (Olay Kaydı), görüşmeyi, sergilemeyi, dereceleme ölçeğini (Rubrik), gösteriyi, kavram haritalarını, araştırma/çalışma kağıtlarını, kontrol listelerini, projeleri, ilgi ölçeğini, tutum ölçeğini devlet okullarında görev yapan öğretmenlere oranla daha fazla kullandığı görülmüştür. Özel okullarda görev yapan öğretmenler 2004 programı yürürlüğe girdikten sonra sözlü sınavları, kısa cevaplı yazılı sınavları, eşleştirmeli maddeleri, performans testleri/ödevlerini, anektodu (Olay Kaydı), görüşmeyi, öz değerlendirmeyi, tartışmayı, sergilemeyi, dereceleme ölçeğini (Rubrik), gösteriyi, akran değerlendirmeyi, kavram haritalarını, öğrenci ürün dosyasını (Portfolyo), araştırma/çalışma kağıtlarını, kontrol listelerini, projeleri, ilgi ölçeğini, tutum ölçeğini devlet okullarında görev yapan öğretmenlere oranla daha fazla kullanmaktadır. 1998 programı yürürlükteyken ortaya çıkan sonuçlarla, 2004 programı yürürlüğe girdikten sonra ortaya çıkan sonuçlara karşılaştırmalı olarak bakıldığında, özel okullarda görev yapan öğretmenlerin başarılı oldukları tekniklerin fazla değişiklik göstermediği görülmektedir. Ancak tekniklerin sayısının oldukça fazla olması ve devlet okullarında 1998 programı yürürlükteyken bilinmeyen tekniklerin özel okullarda uygulanmakta olmasından yola çıkarak özel okullarda görev yapan öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yöntem ve teknikleri konusunda devlet okullarında görev yapan öğretmenlere oranla daha fazla bilgi sahibi olduğu ve uygulama yaptıkları söylenebilir.

Bayan öğretmenler 1998 programı yürürlükteyken, yazılı sınavları, çoktan seçmeli testleri, doğru yanlış testlerini, kısa cevaplı yazılı sınavları, eşleştirmeli maddeleri, performans testleri/ödevlerini, anektodu (Olay Kaydı), görüşmeyi, tartışmayı, sergilemeyi, kavram haritalarını, projeleri, ilgi ölçeğini, tutum ölçeğini kullanmayı

erkek öğretmenlere oranla daha çok tercih etmektedir. Yine bayan öğretmenler 2004 programı yürürlüğe girdikten sonra doğru yanlış testlerini, kısa cevaplı yazılı sınavları, eşleştirmeli maddeleri, görüşmeyi, tartışmayı, sergilemeyi, gösteriyi, kavram haritasını, öğrenci ürün dosyasını (Portfolyo), araştırma/çalışma kağıtlarını, projeleri, ilgi ölçeğini, tutum ölçeğini kullanmayı erkek öğretmenlere oranla daha çok tercih etmektedir. 1998 programı yürürlükteyken ortaya çıkan sonuçlarla 2004 programı yürürlüğe girdikten sonra ortaya çıkan sonuçlara karşılaştırmalı olarak bakıldığında bayan öğretmenlerin başarılı oldukları tekniklerin fazla değişiklik göstermediği görülmektedir. Ancak tekniklerin sayısının oldukça fazla olmasından yola çıkarak bayan öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yöntem ve teknikleri konusunda erkek öğretmenlere oranla daha fazla bilgi sahibi olduğu ve uygulama yaptıkları söylenebilir. Titrek (2005) yaptığı araştırmada bayan öğretmenlerin ders içi performansı erkek öğretmenlere oranla daha çok dikkate aldığını, erkek öğretmenlerin ise öğrencilerin sınıf ve okuldaki davranışlarından bayan öğretmenlere oranla daha çok etkilendiğini ortaya çıkarmıştır. Buradan yola çıkarak, bayan öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme alanında daha objektif olduğu sonucu çıkarılacak olursa ve objektifliğin daha doğru değerlendirme sağladığı düşünülürse iki araştırmanın sonuçlarının benzer olduğu görülmektedir.

Anket uygulanan öğretmenlerin 1998 programı yürürlükteyken ölçme ve değerlendirme ile ilgili seminer ya da uzman kişi desteğine olan ihtiyaçlarının 2004 programı yürürlüğe girdikten sonra arttığı belirlenmiştir. 2004 programı ile birlikte yeni ölçme ve değerlendirme yöntem ve tekniklerinin kullanılmaya başlanmasının ölçme ve değerlendirme ile ilgili seminer ya da uzman kişi desteğine duyulan ihtiyacı arttıracağı beklenmektedir. Çıkan sonuç bu beklenti ile paralel olmuştur. Nitekim Çakan (2004) araştırmasında, öğretmenlerin kendilerini ölçme ve değerlendirme alanında yetersiz algıladıklarını ortaya koymuştur. Cerit (2006, s. 12-13) de Yücel (2006) tarafından yapılan çalışmada yeni programın uygulanmasında en temel sorunun öğretmenlerin program ile ilgili olarak yetersiz bilgilendirilmeleri olarak tespit edildiğini, yeni programın etkin şekilde uygulanabilmesi için öğretmen ve öğretmen adaylarının yetiştirilmesi ve okullarda ortamın buna uygun şekilde düzenlenmesinin sağlanması gerektiğini belirtmiştir.

Çoğu öğretmene göre, okullarında ölçme ve değerlendirme uygulamaları olması gerektiği gibi uygulanmaktadır. Ancak uygulanmadığını ya da kısmen uygulandığını düşünen öğretmen sayısı da az değildir. Buna gösterilen sebeplerin başında ise, öğretmenlerin bilgi eksikliği, mevcutların kalabalıklığı ve sisteme henüz alışamamış olmaları yer almaktadır. Öğretmenlerin bilgi eksikliğinin en başta sayılan sebep olmasından ve seminer ihtiyacının artmasından ötürü yapılan hizmet içi eğitimlerin yetersiz olduğu söylenilebilir.

Ölçme ve değerlendirme ile ilgili herhangi bir seminere katılmış olan öğretmenler, 1998 programı yürürlükteyken sözlü sınavları, performans testleri/ödevlerini, öz değerlendirmeyi, dereceleme ölçeğini (Rubrik), gösteriyi, araştırma/çalışma kağıtlarını, kontrol listelerini, projeleri, ilgi ölçeğini, tutum ölçeğini ölçme ve değerlendirme ile ilgili herhangi bir seminere katılmamış olan öğretmenlere oranla daha fazla kullanmaktadır. Ölçme ve değerlendirme ile ilgili herhangi bir seminere katılmış olan öğretmenler 2004 programı yürürlüğe girdikten sonra sözlü sınavları, yazılı sınavları, çoktan seçmeli testleri, boşluk doldurmalı testleri, anektodu (Olay Kaydı), görüşmeyi, öz değerlendirmeyi, tartışmayı, sergilemeyi, dereceleme ölçeğini (Rubrik), gösteriyi, akran değerlendirmeyi, kontrol listelerini, projeleri, ilgi ölçeğini, tutum ölçeğini ölçme ve değerlendirme ile ilgili herhangi bir seminere katılmamış olan öğretmenlere oranla daha fazla kullanmaktadır. 1998 programı yürürlükteyken ortaya çıkan sonuçlarla, 2004 programı yürürlüğe girdikten sonra ortaya çıkan sonuçlara karşılaştırmalı olarak bakıldığında, ölçme ve değerlendirme ile ilgili herhangi bir seminere katılmış olan öğretmenlerin başarılı oldukları tekniklerin sayısının oldukça fazla olması, ölçme ve değerlendirme ile ilgili herhangi bir seminere katılmış olan öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yöntem ve teknikleri konusunda seminere katılmayan öğretmenlere oranla daha fazla bilgi sahibi olduğu ve uygulama yaptıkları söylenebilir. Bu beklenen bir sonuç olmakla birlikte, görüşmelerde hizmet içi eğitimlerin yetersizliği 2004 programı ile ilgili yapılan eleştiriler arasında yer almaktadır. Buradan yola çıkarak, hizmet içi eğitimler ne kadar yetersiz de bulunsalar öğretmenleri bilgilendirmek açısından yararlı olmuştur denilebilir. Pilten (2001) sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme alanında yeterli olmadıklarını belirtmiş, ölçme ve değerlendirme problemlerini öğretmenlerin

eğitim eksikliği ve maddi eksikliklerden kaynaklanan eksiklikler olarak belirlemiştir. Pilten'in de belirttiği gibi, öğretmenlerin eğitim eksikliği bir ölçme ve değerlendirme problemidir, ancak yukarıda belirtildiği gibi, eğitimler öğretmenleri bilgilendirmemiştir denilemez.

1998 programı yürürlükteyken de, 2004 programı yürürlüğe girdikten sonra da teknikleri kullanma sıklığı 5-30 sınıf mevcuduna sahip öğretmenler lehine anlamlı farklılıklar göstermiştir. Program değişikliği olmasının sınıf mevcudu yönünde varolan farklılıkları etkilemediği ortaya çıkmaktadır. Ölçme ve değerlendirme alanında başarılı çalışmalar az mevcutlu sınıflarda yapılabilmektedir. Yapılan görüşmelerde ve açık uçlu sorularda, öğretmenlerin 2004 programı için en yoğun eleştirileri mevcutların fazla olmasından ötürü değerlendirmelerin yapılamadığı ya da kontrol edilemediği yönünde olmuştur. Anket sonuçları, görüşme sonuçları ve açık uçlu soruların sonuçları birbirine paralel olarak ölçme ve değerlendirme yöntem ve tekniklerinin mevcutların kalabalıklığı sebebiyle gereği gibi uygulanamadığı, uygulamanın yapılabilmesi için mevcutların azaltılması gerektiği sonucunu vermiştir. Gelen ve Beyazıt (2006) tarafından yapılan çalışmalarda, yeni programın uygulanmasında karşılaşılan ve programın uygulanmasına engel olan unsurların, sınıfların kalabalık olması ve yeterli materyalin bulunmaması olduğu bulunmuştur (Cerit, 2006, s. 12-13).

1998 programı yürürlükteyken de 2004 programı yürürlüğe girdikten sonra da teknikleri kullanma sıklığı Kadıköy ilçesi lehine anlamlı farklılıklar göstermiştir. Program değişikliği olmasının sosyo-ekonomik düzey yönünde varolan farklılıkları etkilemediği ortaya çıkmaktadır. Ölçme ve değerlendirme alanında başarılı çalışmalar sosyo-ekonomik düzeyi yüksek ilçelerde daha iyi yapılabilmektedir. Görüşmelerde öğretmenlerin belirttiğine göre, 2004 programı ile değerlendirme daha fazla kırtasiyeye dönük olduğundan velilerin sosyo-ekonomik durumları değerlendirmeyi daha fazla etkilemeye başlamıştır. Örneğin evinde bilgisayarı olan öğrenciler daha geniş araştırma yapma imkanına sahip olduğundan değerlendirmelerde bilgisayarı olmayan öğrencilerin önüne geçmiştir. Bu nedenle sosyo-ekonomik düzeyi yüksek ilçelerin lehine anlamlı farklılıklar ortaya çıkması

beklenen bir sonuçtur. 2004 programı yürürlüğe girdikten sonra, bu farklılıklar değişmemiş hatta daha da artmıştır.

1998 programı yürürlükteyken de 2004 programı yürürlüğe girdikten sonra da, teknikleri kullanma sıklığı ile mesleki kıdem arasındaki farklılaşmalarda en düşük ortalamaya 6-10 yıl kıdemi olan öğretmenler sahiptir. Program değişikliği olmasının mesleki kıdem yönünde varolan farklılıkları etkilemediği ortaya çıkmaktadır. Yapılan görüşmelerde, genellikle genç öğretmenlerin 2004 programına daha sıcak baktıkları, daha yaşlı öğretmenlerin ise, 1998 programını savundukları görülmüştür. Buradan yola çıkarak genç öğretmenler lehine anlamlı farklılıklar beklenmekteyken, tersi bir sonuç elde edilmiştir. Bu sonuçlara göre, 1-5 yıl kıdemi olan öğretmenler mesleğin başında idealist oldukları için yöntem ve teknikleri daha fazla kullanmaktayken, 11 yıl ve üzeri kıdemi olan öğretmenler de tecrübeli oldukları için ölçme ve değerlendirme yöntem ve tekniklerini kullanmaktadırlar denilebilir. Nitekim Topal (1999) araştırmasında kıdem arttıkça öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme amacına uygun davranma eğilimine girdiklerini ortaya koymuştur. Simon ve Giroax (2000) de kıdemi düşük öğretmenlerin portfolyo konu seçimi, zamanlama ve planlama konusunda titiz davranmadıklarını belirlemiştir.

Öğretmen görüşlerine göre, öğrencilerin en çok hoşlandıkları ve başarılı oldukları ölçme ve değerlendirme türlerinin başında çoktan seçmeli testler, projeler, boşluk doldurmalı sınavlar ve performans ödevleri yer almaktadır. Bu sonuca göre, 1998 programı yürürlükteyken kullanılmakta olan tekniklerin bazılarının kullanılmaya devam edildiği ve bunun yanında alternatif ölçme ve değerlendirme yöntem ve tekniklerinin de kullanılmaya başlandığı söylenebilir.

Görüşme sonuçlarına göre 1998 programı yürürlükteyken öğretmenlerin öğrenci başarısını değerlendirme ölçütlerinin başında yazılı, sözlü sınavlar ve çoktan seçmeli testler yer almıştır. Anket sonuçlarında bu yöntem ve tekniklerin yanında doğru yanlış testleri, kısa cevaplı yazılı sınavlar ve boşluk doldurmalı testler de sayılmıştır. Görüşme sonuçlarına göre, 2004 programı yürürlüğe girdikten sonra öğretmenlerin öğrenci başarısını değerlendirme ölçütlerinin başında proje, performans

değerlendirme ve sınıf içi performans sayılmıştır. Anket sonuçlarında bu tekniklerin yanında sözlü sınav, yazılı sınav, çoktan seçmeli test, doğru yanlış testleri, kısa cevaplı yazılı sınavlar, eşleştirmeli maddeler, boşluk doldurmalı testler, görüşme, öz değerlendirme, tartışma, sergileme, dereceleme ölçeği (Rubrik), gösteri, kavram haritası, öğrenci ürün dosyası (Portfolyo), kontrol listesi, tutum ölçeği de sayılmıştır. Görüşme ve anket sonuçları paralellik göstermiştir. 2004 programı yürürlüğe girdikten sonra öğretmenler çok çeşitli teknikleri bir arada kullanmaya başlamıştır. Öğretmenlerin program değişikliği ile birlikte, öğrenci başarısını değerlendirmede ilk sıradaki ölçütlerinde de değişiklikler olduğu görülmektedir. Topal (1999) yaptığı araştırmada öğretmenlerin daha çok yazılı sınavları tercih ettikleri, eşleştirmeli soru tipine çocuğun psikolojik yapısına uygun olacağı, öğrencilerin motivasyonunu arttıracağı düşüncesiyle ağırlık verdiklerini saptamıştır. İki araştırmada da benzer sonuçlar elde edilmiştir.

1998 programı yürürlükteyken kısa cevaplı yazılı sınavlar, ölçme ve değerlendirme ile ilgili herhangi bir seminere ihtiyaç duymayan öğretmenler tarafından daha fazla kullanılmaktadır. Her ölçme ve değerlendirme yöntem ve tekniğinin olumsuz tarafları olabileceği düşünülürse, kendilerini yeterli gören öğretmenlerin aslında ölçme ve değerlendirme konusunda yeterli olmadıkları düşünülebilir. Buna benzer olarak Titrek'in (2005) yaptığı araştırmada hizmet içi eğitime katılmayan öğretmenlerin uzun cevaplı yazılı sınavları daha fazla kullandıkları saptanmıştır.

İnceleme yapılan 13 yöntemle ilgili kullanma ve kullanma nedenlerinin geneline bakıldığında, öğrenci ürün dosyası ve dereceleme ölçeği kullanma nedenlerinin ikisinde de öğrencilere sorumluluk kazandırması başta gelirken araştırma/çalışma kağıtları ve projelerde öğrencilerin araştırma gücünü yükseltmesi başta gelmiştir. Diğer tekniklerde belirtilen nedenler farklılık göstermiştir. Kullanmama nedenlerinde başta gelen seçenekler, araştırma/çalışma kağıtları ve projelerde, öğrencilerin imkanlarının araştırma yapmaya elverişli olmamasıdır. Dereceleme ölçeği ve öğrenci ürün dosyasında en çok işaretleme yapılan kullanmama nedeninin sınıfın kalabalık olması gösterilmesi dikkat çekicidir. Uşak ve Aydoğdu (2003), öğrenci başarısını değerlendirirken genel olarak bilgi, kavrama ve uygulama düzeyinde soruların

kullanıldığını ortaya koymuştur. Buradan yola çıkarak doğru yanlış testleri ve boşluk doldurmalı testleri kullanmama nedeni olarak sadece bilgi basamağında soru sorulmasının gösterilmesi haklı bir sebeptir denilebilir.

2004 programı yürürlüğe girdikten sonra kullanılmaya başlanan ölçme ve değerlendirme tekniklerinin olumlu görülen taraflarının başında daha araştırmaya yönelik olması, öğrencilerin pek çok yönden gelişmesini sağlaması ve öğrencilerin ilgi ve başarılarını arttırması gelmektedir. Öğretmenler çoğunlukla öğrenciler açısından olumlu olan yönleri belirtmişlerdir. Görüşme yapılan öğretmenler içerisinde bir çok yönden olumlu taraflarını belirten öğretmenler, olumlu hiçbir taraf bulamadığını belirten öğretmenler ve bunun yanında olumlu yanlarını söylese de uygulayamadıklarını belirten öğretmenler de bulunmaktadır. Korkmaz ve Kaptan (2005), portfolyonun fen eğitiminde öğrenci niteliklerini belirlemek, öğrenme öğretme sürecini geliştirmek ve bilimsel gelişmeyi izlemek amacıyla kullanılabileceğini göstermiştir. Bu araştırmanın sonuçları ile öğretmenlerin olumlu gördükleri taraflar benzeşmektedir.

2004 İlköğretim Programı yürürlüğe girdikten sonra kullanılmaya başlanan alternatif ölçme ve değerlendirme yöntem ve tekniklerinin öğretmenlere getirdiği avantajların başında, öğrenciyi her yönüyle değerlendirebilmek, öğrencilerin derslere ilgi ve başarılarının artması, öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenmeleri, programın araştırmaya yönelik olması ve farklı zeka türlerine göre öğrencilere hitap edebilmek gelmektedir. Açık uçlu sorulara verilen cevaplar ile görüşme sonuçları paralellik göstermektedir. Genelde söylenen avantajlar öğrencilere yöneliktir. Öğretmenler kendi açılarından avantaj olarak öğrencileri her yönüyle değerlendirebildiklerini belirtmişlerdir. Görüşme yapılan öğretmenlerden bazıları da öğrencilerinin hiç bilmedikleri yönlerinin ortaya çıktığını söylemişlerdir. Treagusteal (2001) yapılan araştırmaların, öğretmenlerin öğrencilerin öğrenme süreçlerini sürekli olarak değerlendirmesini dikkate alan öğretim yöntemlerini kullanmalarının, öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırdığını gösterdiğini söylemektedir.

Öğretmenler alternatif ölçme tekniklerinin öğrencileri geliştirdiğini belirtmiştir. Öğrencilerin geliştiğini söyleyen öğretmenlerin bir kısmı gelişmenin sadece durumu iyi öğrenciler için geçerli olduğunu, kötü öğrenciler için yeni yöntem ve tekniklerin külfet haline geldiğini ve öğrencilerin daha da gerilediğini belirtmişlerdir. Öğrencilerin geliştiğini söyleyen öğretmenlerin bir kısmı ise başarısız öğrencilerin bile bazı çalışmalarda başarı gösterdiklerini, çalışma kitaplarındaki etkinliklerin bolluğu sebebiyle bol tekrar yoluyla öğrencilerin öğrenme şansının arttığını söylemiştir.

Alternatif ölçme teknikleriyle öğrencilerin en çok araştırma yetenekleri, özgüvenleri, sorumluluk bilinçleri ve kendilerini ifade etme yönlerinin geliştiği belirtilmiştir. Bu sonuçlara bakarak 2004 programı ile ulaşılmak istenen hedeflerin bir kısmının gerçekleştiği söylenebilir. (Bakınız; İlgili Alan Yazın, s. 10). Vaiz (2003) portfolyo ve projeler için öğrencilerin ders dışı kaynakları özellikle de internet kaynaklarını kullandığını gözlemlemiştir. Portfolyo, kağıt kalem testi, veli ve öz değerlendirmeler arasında anlamlı farklılıklar bulmuştur. Frazier ve Paulson (1992) ise yaptıkları araştırmada portfolyonun öğrencilerin kendilerine güvenlerini arttırdığını, çalışmalarından gurur duymayı öğrettiğini, yazma isteğini arttırdığını belirtmişlerdir. Öğretmenler 2004 programı yürürlüğe girdikten sonra, öğrenci ilgi ve başarılarının arttığını belirtmiştir. Bunun nedeni olarak eğitim-öğretim ve ölçme ve değerlendirmenin öğrenci merkezli olması gösterilebilir. Nitekim Titrek'in (2005) yaptığı araştırmada, öğrencilerin başarısızlık nedenlerine ilişkin öğretmen görüşleri arasında öğrencilerin derse karşı ilgisiz olmaları belirtilen on iki neden içerisinde altıncı sırada yer almıştır. 2004 programı ile öğrencilerin derse ilgisi ve dersteki başarılarının arttığı göz önünde bulundurulursa, öğrenci başarısızlık nedenleri içerisinde öğrencilerin derse karşı ilgisiz olmaları bundan sonra yapılacak araştırmalarda daha alt sıralarda yer alacak ya da hiç belirtilmeyecektir yorumu yapılabilir. Atasoy ve Akdeniz (2006), yapılandırmacı kurama göre hazırlanmış çalışma yapraklarını fizik dersinde uyguladıkları araştırmalarında, uygulamadan sonra öğrencilere yönelttikleri açık uçlu sorularda öğrencilerden, çalışma yaprakları ile fizik dersine ilgilerinin arttığı, bu esnada yapılan tartışmaların dersleri daha zevkli hale getirdiği ve daha kalıcı bilgiler öğrendikleri yönünde cevaplar almışlardır.

Öğrenciler; doğruyu kendileri araştırıp bulduklarını, olayları nedenleri ile araştırabildiklerini, ezberden kurtulduklarını, günlük hayatla ilişkilendirme yapabildiklerini, grup çalışması yapabildiklerini, ön bilgileri hatırlamakta zorlandıklarını belirtmişlerdir.

2004 programı yürürlüğe girdikten sonra kullanılmaya başlanan ölçme ve değerlendirme tekniklerinin olumsuz görülen taraflarının başında, sınıf içinde başarılı ve başarısız öğrenciler arasında seviye farklarının oluşması ya da varolan seviye farklarının devam etmesi, zamanın yetersiz olması, öğrencilerin maddi durumlarının yetersiz olması ve mevcutların fazla olması gelmektedir. Görüşülen öğretmenlerin bir kısmı sınıflarında varolan seviye gruplarının devam ettiğini, yeni seviye gruplarının oluştuğunu ve seviyeler arası farkın çok açıldığını belirterek, durumu iyi olan öğrencilerin çok ilerlediğini ancak durumu zaten zayıf olan öğrencilerin tamamen geriliklerini, yeni programın iyi öğrencilere yönelik hazırlandığını söylemişlerdir. Zamanın yetersizliği ile ilgili olarak kitaplardaki etkinliklerin yoğun olması ve sınıfların kalabalıklığı sebebiyle sadece uygulama yapılabildiğini, kontrol etmeye zamanlarının kalmadığını söylemişler, kontrolü ancak yanındaki öğrencilerin kontrol etmesi yoluyla yapabildiklerini belirtmişlerdir. Bazı konuların işlenmesi ile ilgili verilen sürelerin yeterli olmadığı da belirtilmiştir. Öğrencilerin maddi durumlarının yetersizliğinin en çok proje ve araştırma ödevlerinde kendini gösterdiği, bilgisayarı olan öğrencilerin bir adım öne geçtiği, öğrencilerin gidebileceği yakında kütüphane olmaması ya da olanlara öğrencilerin gidecek durumunun olmaması, okuldan sonra çalışan öğrencilerin sıkıntılar yaşaması söylenenler arasındadır. Nitekim Ersoy (2006) yaptığı araştırmada, gelişim dosyasının nesnel, performans ölçen gerekli bir değerlendirme tekniği olduğunu, bireysel ve mesleki gelişime katkı sağladığını belirtmiş ancak bu süreçte zamanlama sorunu olduğunu, sürecin etkili yürütülebilmesi için yönlendirmelerin daha etkili olması gerektiğini söylemiştir. Zamanlama sorunu yapılmış iki araştırmanın da ortak sonucudur. Atasoy ve Akdeniz (2006) araştırmalarında, sınıf ortamının kalabalık oluşu ve araç gereç yetersizliği nedeniyle öğretmenlerin, yapılandırmacı kurama göre hazırlanan çalışma yapraklarının uygulanmasında güçlüklerle karşılaştıklarını saptamışlardır.

2004 İlköğretim Programı yürürlüğe girdikten sonra kullanmaya başlanılan alternatif ölçme ve değerlendirme yöntem ve teknikleriyle ilgili yaşanan sıkıntıların başında sınıf mevcutlarının fazla olması, zamanın uygulamalar için yeterli olmaması, kırtasiyenin fazla olması ve fiziksel koşulların yetersizliği gelmektedir. Yaşanan sıkıntılar konusunda da görüşme ve açık uçlu soruların sonuçları paralel gitmiştir. Kırtasiyenin fazla olması konusunda görüşme yapılan öğretmenler, mevcutların kalabalık olduğu ve çok fazla teknik olduğu için değerlendirme için zaman bulamadıklarını, formların fazla olduğunu ve öğrencilerin yapmaktan sıkıldığını, boşa kağıt tüketimi olduğunu belirtmişlerdir. Fiziksel koşulların yetersizliği ile ilgili ise proje ve performans ödevlerini koyacak yer bulamadıklarını, öğrencilerin çantalarının kitaplar çoğaldığı için ağırlaştığını, kitapları okulda bırakma imkanının olmadığını, teknoloji kullanımının ve deneylerin okullarda malzeme eksikliği sebebiyle yapılamadığını söylemişlerdir. Titrek (2005), "Öğretmenlerin İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersinde Kullandıkları Ölçme Araçlarının Niteliksel Özellikleri" adlı çalışmasında sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin başarısız olma nedenleri ile ilgili öğretmen görüşlerini almıştır. Öğretmenler, ders araç gereçlerinin yetersizliği, öğretmenlerin farklı yöntemleri kullanmamaları ve aile ilgisi, çevresel durumlar, maddi olanaksızlıklar, öğrencilerin psikolojik durumlarını başarısızlık nedenlerinin başında saymışlarıdır. İki araştırma sonucunun birbiriyle tutarlı sonuçlar verdiği görülmektedir.

Ortaya çıkan sonuçları özetlemek gerekirse; öğretmenlerin genel olarak dile getirdikleri gibi 2004 programı ile eğitim hayatına giren ölçme ve değerlendirme yöntem ve teknikleri programın hedefleri ve öğrenci gelişimi noktasında başarılı sonuçlar ortaya çıkarabilecek niteliktedir. Ancak uygulamalar konusunda yaşanmakta olan mevcut kalabalıklığı, öğretmenlerin bilgi eksiklikleri, okulların fiziki şartları gibi sıkıntıların giderilmesi programın ve tekniklerin başarıya ulaşması için olumlu yönde çalışmalar olacaktır.

Sürekli değerlendirmenin olumlu bir uygulama olduğu kanısı yaygınsa da öğretmenler değerlendirme formlarının fazla olduğunu sıkça dile getirmişlerdir. Formların etkin olabilmesi için uygulanabilirliğinin arttırılmasının da program

açısından olumlu sonuçlar doğuracağı varsayılmaktadır. Yine yapılmış güzel öğrenci çalışmaları örnekleri ve kaliteli seminerlerle öğretmenlerin programı daha fazla benimsemeleri ve yeterince bilgilendirilmeleri yönünde çalışmalar yapılması programın verimliliğini arttıracak etkinlikler olabilir. Ayrıca öğretmenlerin program hakkındaki eleştirileri değerlendirilmeli, gerekli uygulamalar yapılmalıdır.

## 5.2. ÖNERİLER

### 5.2.1. Milli Eğitim Bakanlığı İçin Öneriler

- Hizmet içi eğitimler çoğaltılmalı, uzman kişiler ve akademisyenlerin seminerler vermesi sağlanarak daha verimli hale getirilmeli, öğretmenlerin hizmet içi eğitim programlarına katılmaları için özendirici ve teşvik edici önlemler alınmalıdır.
- Olanaklı olduğunca sınıf mevcutlarını azaltma yönünde çalışmalar yapılmalıdır.
- Özellikle kütüphane imkanı olmayan ilçelerdeki okulların okul kütüphaneleri zenginleştirilmeli, araştırma yapmaya uygun hale getirilmelidir. Özellikle de öğrencileri internet kafelere gitme sıkıntısından kurtarabilmek adına her okulda öğrencilerin kullanımına açık bilgisayarlar olması önerilir.
- Okulların fiziki şartlarının iyileştirilmesi yönünde çalışmalar yapılmalıdır.
- Okullardaki araç gereç eksikliğinin giderilmesi yönünde çalışmalar yapılmalıdır.
- Gözlem ve değerlendirme formları azaltılıp uygulanabilir hale getirilmelidir.

### 5.2.2. Öğretmen Yetiştiren Kurumlar İçin Öneriler

- Özellikle de eğitim fakültelerindeki ölçme ve değerlendirme derslerinin daha verimli hale getirilmesine yönelik çalışmalar yapılmalıdır.
- Öğretmen adaylarına, ölçme ve değerlendirme alan bilgisi bakımından hem teorik hem de pratik etkinliklerle deneyim kazandırılmalıdır.

### 5.2.3. Konuya Yönelik Araştırma Yapacak Akademisyenler İçin Öneriler

- Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme alan bilgisi açısından yeterlilikleri araştırılabilir.
- Ders ve çalışma kitaplarındaki ölçme ve değerlendirme etkinlikleri incelenebilir.
- Bu araştırmayı geliştirmek adına daha büyük bir örneklem grubuyla çalışılabilir.
- Öğretmenlerin lisans eğitiminde ölçme ve değerlendirme derslerinin yeterliliği araştırılabilir.
- 2004 programı ile kullanılmaya başlanan ölçme ve değerlendirme yöntem ve tekniklerinin verimliliği, başarıya etkisi, uygulamaların düzeyi ve niteliği araştırılabilir.
- Her bir ölçme ve değerlendirme yöntem ve tekniğinin uygulama boyutuna ilişkin detaylı araştırmalar yapılabilir.

## KAYNAKÇA


- Agazzi, A. (1970). *İmtihanların Pedagojik Yönleri (İ. Birkan, Çev.).* İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

- Altunay, U. (2001). Yapılandırmacılık. http://www.geocities.com/ualtunay.geo/dersler/tarih/yapi.html web adresinden Ağustos 2005 tarihinde edinilmiştir.

- Arıcı, H. (1987). *Sosyal Bilimlerde Ölçme-Değerlendirme, İçinde: Ortaöğretim Kurumlarında Sosyal Bilimler Öğretimi ve Sorunları.* Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.

- Atasoy, Ş., Akdeniz, A.R. (2006). Yapılandırmacı Öğrenme Kuramına Uygun Geliştirilen Çalışma Yapraklarının Uygulama Sürecinin Değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi.* Sayı: 170, s.s. 157-175.

- Atay, D. Y. (2003). *Öğretmen Eğitiminin Değişen Yüzü.* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Atıcı, B. (2000). Öğretmen Eğitiminde Yeni Bir Olanak: www ve Sosyal Oluşturmacılık. *II. Ulusal Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu,* 10-12 Mart 2000, Onsekiz Mart Üniversitesi: Çanakkale

- Aydın, A. (2001). *Eğitim Fakültesi Mezunu Olan ve Olmayan Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Yeterliliklerinin Karşılaştırılmasına Yönelik Bir Çalışma.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Aydın, B. (1993). *Seçme Gerektiren Test Maddeleri İle Kısa Cevap Gerektiren Test Maddelerinin Psikometrik Özellikleri ve Öğrenci Başarısı Bakımından Karşılaştırılması.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Balkı, N., Çoban, A. K., Aktaş, M. (2003). İlköğretim Öğrencilerinin Bilim ve Bilim İnsanına Yönelik Düşünceleri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* Sayı:1, s.s. 11-17.

- Bencze, J.L. Constructivist Learning Theory. OISE/ University of Toronto. http://leo.oise.utoronto.ca/~lbencze/Constructivism.html web adresinden Haziran 2005 tarihinde edinilmiştir.

- Bekiroğlu, F. O. (2004). *Ne Kadar Başarılı? Klasik ve Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri: Fizikte Uygulamalar.* İstanbul: Nobel Yayın Dağıtım.

- Binbaşıoğlu, C. (1978). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme.* Ankara: Binbaşıoğlu Yayınevi.

- Bozkurt, Y. (1999). *İlkokul 4. Sınıf Matematik Dersinde İşbirlikli Öğrenme Sonucunda Kullanılan Farklı Ölçme Tekniklerinin Başarıyı Ölçme Düzeyine Etkisi.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Can, T. (2004). *Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğretmenlerinin Yetiştirilmesinde Kuram ve Uygulama Boyutuyla Oluşturmacı Yaklaşım-Oluşturmacılık Kuramı.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Cerit, Y. (2006). Sistem Yaklaşımı Açısından Yeni Öğretim Programına Eleştirel Bir Bakış. *İlköğretmen Eğitimci Dergisi*, Sayı: 4, s.s. 11-13.

- Clark, R. (2005). *Öğretmenin 55 Altın Kuralı (E. Davutoğlu, Çev.).* Ankara: Arkadaş Yayınevi.

- Çakan, M. (2004). Öğretmenlerin Ölçme-Değerlendirme Uygulamaları ve Yeterlik Düzeyleri: İlk ve Ortaöğretim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, Sayı:2,* s.s. 99-114.

- Çelik, D. (2006). Ölçmeden Değerlendirmeye. *Yeni Eğitim Dergisi, Sayı:14,* s. 28.

- Çepni, S, Bayrakçeken S.,Yılmaz A.,Yücel C., Semerci Ç., Köse E., Sezgin F., Demircioğlu G. ve Gündoğdu K. (2007). *Ölçme ve Değerlendirme.* (E. Karip, Edt.). Ankara: PegemA Yayıncılık.

- Demirel, Ö. (1999). *Planlamadan Değerlendirmeye Öğretme Sanatı.* Ankara: PegemA Yayıncılık.

- Demirel, Ö. (2004). *Türkçe Öğretimi.* Ankara: PegemA Yayıncılık.

- Deniz, Z. Alternatif Değerlendirme Yöntemleri. Hacettepe Üniversitesi Seminer Dosyaları. www.eod.hacettepe.edu.tr/seminerdosyalari web adresinden Temmuz 2006 tarihinde edinilmiştir.

- Deryakulu, D. (2001). *Yapıcı Öğrenme.* Ankara: Eğitim Sen Yayınları.

- Erdem, E ve Demirel, Ö. (2002). Program Geliştirmede Yapılandırıcılık Yaklaşımı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* Sayı:23, s.s. 81-87.

- Erginer. E. (2006). Yeni İlköğretim Programları Gerçekten Yapılandırıcı mı? Bir Fikir Taraması. *İlköğretmen Eğitimci Dergisi,* Sayı:4, s.s. 46-47.

- Ersoy, F. (2006). Öğretmen Adaylarının Gelişim Dosyasına Dayalı Değerlendirmeye İlişkin Görüşleri. *İlköğretim Online, Sayı: 5(1),* s.s. 85-89.

- Ertuğrul, H. (2003). *Son Gelişmelerle Öğretmenlikte Yeni Teknikler.* İstanbul: Timaş Yayınları.
- Gagnon, G. W., Collay, M. Constructivist Learning Design. www.prainbow.com web adresinden Haziran 2005 tarihinde edinilmiştir.

- Güleç, S., Alkış, S. (2003) İlköğretim Birinci Kademe Öğrencilerinin Derslerdeki Başarı Düzeylerinin Birbiriyle İlişkisi. *İlköğretim Online E-Dergi, Sayı:2,* s.s. 19-27.

- Hein, G. E. (15-22 october 1991). Constructivist Learning Theory. *Conference Jerusalem Israel.* www.exploratorium.edu web adresinden Haziran 2005 tarihinde edinilmiştir.

- Hesapçıoğlu, M. (1992). *Öğretim İlke ve Yöntemleri, Eğitim Programları ve Öğretim.* İstanbul: Beta Basım Yayım.

- Ilgar, R. (2003). Çevreden Gelen Uyaranların Eğitime Etkisi. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı: 2,* s.s. 39-44.

- İlci, B.(2002). Tümel (Portfolio) Değerlendirme. Hacettepe Üniversitesi Seminer Dosyaları. www.eod.hacettepe.edu.tr/seminerdosyalari web adresinden Temmuz 2006 tarihinde edinilmiştir.

- İskender, P., Şam, E.A. (2006). İlköğretim Okullarında Sosyal Bilgiler Öğretimi Açısından Olması Gereken Donanım ve İnsan Kaynakları. *Milli Eğitim Dergisi, Sayı: 170*, s.s. 143-156.

- İşman, A. (2001) *Türk Eğitim Sisteminde Ölçme ve Değerlendirme***.** Adapazarı, Değişim Yayınları.

- Kabaca, M.Y. (2003). *Kavram Haritalarının Matematik Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme Aracı Olarak Kullanımının İncelenmesi.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Kabakçı, I. ve Karakaya. (2003). *Web'de Öğrenme; Ölçme ve Değerlendirme.* Ankara: Türkiye Bilişim Derneği Yayınları:19.

- Kabapınar, Y. (2005). Uygulama ve Değerlendirme Ölçütleriyle Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretiminde Kullanılabilecek Bir Öğretim Yöntemi Olarak Empati. *Değerler Eğitimi Dergisi*, Sayı:9, s.s. 120-141.

- Kabapınar, Y. (2006a). Eğitim Felsefesinin Yansıması Olarak İngiliz Öğrencilerin Tarih Dersi Defterleri: Nicola ve Arkadaşlarının Tarihsel Bilinçlerinin Oluşum Sürecinden Kesitler. *Milli Eğitim Dergisi, Sayı:170*, s.s. 8-31.

- Kabapınar, Y. (2006b). Bireysel Bilinçlerin Oluşumuna Giden Yolda Yeni Sosyal Bilgiler Öğretimi ve Ders Kitaplarına Bir Bakış: "Aaaaa Sosyal Bilgiler Ezberlemeden de Olabiliyormuş!". *İlköğretmen Eğitimci Dergisi*, Sayı:3, s.s. 28-32.

- Karaca, E. (1996). *Seçme Gerektiren Kısa Cevaplı ve Doğru-Yanlış Testlerinin Madde ve Test Özelliklerinin Karşılaştırılması.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Karaca, E. (2004). *Öğretmen Adaylarının Ölçme ve Değerlendirme Yeterliklerine İlişkin Algıları.* Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları: 90.

- Karaduman, H. (2006). 2004 Sosyal Bilgiler Öğretimi Programı ve Yapılandırmacı Kuram. *İlköğretmen Eğitimci Dergisi, Sayı:3,* s.s. 36-39.

- Karasar, N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi.* Ankara: Nobel Yayın.

- Kaya, O. N. (2003). Eğitimde Alternatif Bir Değerlendirme Yolu: Kavram Haritaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı:25,* s.s. 265-271.

- Kaynak, S. (2000). *Ortaöğretimdeki Branş Öğretmenlerinin Öğrenci Başarısını Ölçme ve Değerlendirme ile İlgili Görüşlerinin Değerlendirilmesi.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Korkmaz,H.ve Kaptan, F. (2003). Portfolyo Değerlendirme. *Çağdaş Eğitim, Sayı: 295,* s.s. 28-29.

- Korkmaz, H. ve Kaptan, F. (2005). Fen Eğitiminde Öğrencilerin Gelişimini Değerlendirmek İçin Elektronik Portfolyo Kullanımı Üzerine Bir İnceleme. *The Turkish Online Journal of Education Tecnology, Sayı: 1.*

- Köken, N. (2003). Sosyal Bilgiler Öğretiminde Problem Çözme Becerilerinin Çoktan Seçmeli Testlerle Ölçülmesi. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı: 2,* s.s. 55-68.

- Kutlu, Ö. (2003). Cumhuriyet'in 80. Yılında: Ölçme ve Değerlendirme. *Milli Eğitim Dergisi, Sayı: 160.*

- Kuzgun, Y. (2002). *Rehberlik ve Psikolojik Danışma***.** Ankara: ÖSYM Yayınları.

- LeComplete, M.D.Goetz, J.P. (1982) Problems Of Reliability And Validity İn Ethnographic Research, REview Of Educational Research, 52, 31-60

- Milli Eğitim Bakanlığı (2004a). *İlköğretim Hayat Bilgisi Dersi 1,2,3. Sınıflar Öğretim Programı.* Ankara, MEB Yayınevi.

- Milli Eğitim Bakanlığı (2004b). *İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi 4-5. Sınıflar Öğretim Programı.* Ankara, MEB Yayınevi.

- Milli Eğitim Bakanlığı (2001). *Anadolu Öğretmen Liseleri İçin Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme.* Ankara, MEB Yayınevi.

- Moore, K. D. (2000). *Öğretim Becerileri (N. Kaya, Çev.).* Ankara: Nobel Yayınları.

- Ocak, G. (2006). Ürün Seçki Dosyaları Hakkında Öğrenci Görüşleri (Erzurum İl Örneği). *Milli Eğitim Dergisi, Sayı:170*, s.s. 217-229.

- Oğuz, M. (1999). *2000'li Yıllara Yaklaşırken Toplumumuzun Eğitim ve Öğretimden Beklentileri.* İstanbul: Kurtiş Matbaacılık.

- Öncü, H. (1994). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme.* Ankara: Matser Basım.

- Özalp, D. (1992). *Kısa Cevaplı ve Çoktan Seçmeli Maddelerden Oluşan Testlerin Psikometrik Özelliklerinin Karşılıklı Olarak İncelenmesi.* Yayınlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Özçelik, D. A. (1981). *Okullarda Ölçme ve Değerlendirme.* Ankara: ÜSYM Eğitim Yayınları:3.

- Özçelik, D. A. (1998-8). *Ölçme ve Değerlendirme.* Ankara: ÖSYM Yayınları.

- Özdemir, D. (1997). *Kısa Cevaplı, Çoktan Seçmeli ve Kompozisyon Tipi Maddelerden Oluşan Testlerin Psikometrik Özelliklerinin Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Özmen, H. (2004). Fen Öğretiminde Öğrenme Teorileri ve Teknoloji Destekli Yapılandırmacı (Constructivist) Öğrenme. *The Turkish Online Journal of Educational Technology, Sayı3,* s.1-24.

- Öztürk, C. (2006). 2005 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı ve Etkili Öğretim. *İlköğretmen Eğitimci Dergisi, Sayı:3*, s.s. 25-27.

- Pilten, P. (2001). *İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Alanındaki Anlayış ve Uygulamalarının Değerlendirilmesi.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Saban, A. (2000). *Öğrenme Öğretme Süreci: Yani Teori ve Yaklaşımlar.* İstanbul: Nobel Yayın Dağıtım.

- Sarıcan, E. (2006). *1998 ile 2004 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programlarının Vatandaşlık değerleri açısından karşılaştırılması.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Saygı, B. Akran Gruplarının Birbirlerini Değerlendirmesi. *Hacettepe Üniversitesi Seminer Dosyaları.* www.eod.hacettepe.edu.tr/seminerdosyalari web adresinden temmuz 2006 tarihinde edinilmiştir.

- Serper, S. (2005). Yeni Müfredatı Yaşayarak Göreceğiz. *Ahmet Gümüş ile Yapılan Röportaj.* http://www.bianet.org/2005/07/01_c/63147.htm web adresinden Ağustos 2005 tarihinde edinilmiştir.

- Sertdemir, Y. (1995). *Test Yöntemi Okuduğunu Anlama Yetisi Ölçmede Farklılık Yaratır mı? Örnek Vaka Çalışması.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Silverman, D. (1993) Interpreting Qualitative Data: Method For Analysing Talk, Text And Interaction: London Sage Publication

- Şaşan H. H. (2002). Yapılandırmacı Öğrenme. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi, Sayı:74-75,* s.s. 49-52.

- Tekin, H. (2003). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme.* Ankara: Yargı Yayınevi.

- Tekindal, S. (2002). *Okullarda Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri***.** Kocaeli: Evrim Yayınevi.

- Thanasoulas, D. Constructivist Learning. http://www.seasite.niu.edu/Tagalog/Teachers_Page/Language_Learning_Articles/constructivist_learning.htm web adresinden Haziran 2005 tarihinde edinilmiştir.

- Titiz, O. (2005). Y*eni Öğretim Sistemi.* İstanbul: Zambak Yayınları.

- Titrek, A.D. (2005). *Öğretmenlerin İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersinde Kullandıkları Ölçme Araçlarının Niteliksel Özellikler.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Toker, N. Eğitimde Ölçme ve Değerlendirmenin Kullanımı ve Önemi. http://www.egitim.com/egitimciler/0753/0753.3/0753.3.1.olcme.vb1.p01.asp #MakaleGiris web adresinden Temmuz 2005 tarihinde edinilmiştir.

- Topal, T. (1999). *İlköğretim Birinci Kademe Öğrenme-Öğretme Sürecinde Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerini Etkin Kullanabilme Düzeylerinin Belirlenmesi.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Turgut, M. F. (1990). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Metotları.* Ankara: Saydam Matbaacılık.

- Türk Dil Kurumu Sözlüğü (1997). Ankara: TDK Yayınları.

- Uğurlu, N. (1996). *Aynı Davranışı Ölçmeye Yönelik Seçmeli Maddelerden Oluşan Testlerin Psikometrik Özelliklerinin İncelenmesi.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Ulutaş, S. (2003). *Genel Liselerdeki Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme İlkelerini Uygulama Düzeylerinin Araştırılması.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Ulutaş, S. (2006). Eğitimde Değerlendirmede Yeni Yaklaşımlar. *Yeni Eğitim Dergisi., Sayı:14,* s.s. 23-27.

- Umay, A. (2006). Yeni Eğitim Programları Nasıl Bir İnsan Yetiştirmeyi Hedefliyor? *Eğitim, Zil ve Teneffüs Eleştirel Pedagoji Dergisi, Sayı:2,* s.12.

- Uşak, M. ve Aydoğdu, M. (2003). Fen Bilgisi Sınav Sorularının Bloom Taksonomisine Göre Değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı: 2,* s.s. 87-95.

- Ün, K. , Demirel, Ö. (1987) *Eğitim Terimleri.* Ankara: Şafak Matbaası.

- Ünal, Z. (1997). *İlköğretim Okulları 4. Sınıf Programına Göre Hazırlanmış Kısa Cevaplı ve Çoktan Seçmeli Testlerin Psikometrik Özelliklerinin İncelenmesi.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Üstüner, I. Ş. (2002). Yeni Eğitim Paradigmaları Üzerine. *Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Bülteni, Sayı: 12,* s. 2.

- Vaiz, O. (2003). *Proje Tabanlı Öğrenmede Portfolyoların (Öğrenci Gelişim Dosyalarının) Kullanımı ve Öğrenme Sürecine Yansımaları.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Viechnicki, K. J. ve Diğerleri (1993). Öğrenci Dosyalarının Değerlendirilmesinin Öğretmenin Sınıf İçi Etkinliklerine Olan Etkisi (E. Gökçe, Çev.). *Journal of Teacher Education, Sayı: 5,* s. 44.

- Yalçın, M. (2003). *Sürekli Değerlendirmenin Fizikokimya Öğretiminde Rehber Olarak Kullanımı: Bir Durum Çalışması.* Yayınlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.

- Yanpar, T. (2005). Sosyal Bilgiler Dersinde Oluşturmacı Yaklaşımda Öğrencilerin Etkinlik Dosyalarını Yordayan Değişkenler. *Kastamonu Eğitim Dergisi, Sayı: 2,* s.s. 513-526.

- Yıldırım, C. (1999). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme (4. Basım).* Ankara: ÖSYM Yayınları.

- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2004). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri.* Ankara: Seçkin Yayıncılık.

- Yıldırım, İ. (2004). Depresyonun Yordayıcısı Olarak Sınav Kaygısı, Gündelik Sıkıntılar ve Sosyal Destek. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı: 27,* s.s. 241-250.

- Yılmaz, H. (1998). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme.* Konya: Mikro Yayım.

- Yılmaz, H. (2001). *Öğretmenim Lütfen Bu Kitabı Okur musun!...* Konya: Çizgi Kitabevi Yayınları.

- Yurdabakan, B. (2005), Editör: Özcan Demirel. *Yapılandırmacılık.* Eğitimde Yeni Yönelimler. Ankara: PegemA Yayıncılık.

- Yurdabakan, İ. (1997). *Çoktan Seçmeli ve Doğru Yanlış Tipi Testlerin Psikometrik Özelliklerinin Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi.* Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Yüksel, S. (2003). Öğrencilerin Öğretme-Öğrenme Sürecine Yönelik Direnç Davranışları. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı:1*. s.s. 123-127

- (2006). Eğitimde Değerlendirmede Yeni Yaklaşımlar. *Yeni Eğitim Dergisi, Sayı: 14,* s. 24.

- www.meb.gov.tr

- www.ttkb.meb.gov.tr

- http://carbon.cudenver.edu/~mryder/itc_data/constructivism.html

# EKLER

## EK 1.

### ÖĞRETMEN ANKET FORMU

Değerli Meslektaşım;

Cevaplayacağınız anket, öğretmenlerin 1998 - 2004 İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretim Programları'nda kullandıkları ölçme değerlendirme yöntem ve teknikleri, bu yöntem ve tekniklerin ne kadar çeşitlilikle kullanıldığı ve bu konudaki öğretmen görüşlerini belirlemek amacıyla yapılan çalışmaya veri oluşturacaktır.

Sizden alınacak bilgilerin samimi olması ve doğruyu yansıtması eğitimimizde yeni başlanan sistemde yaşanan sürecin tespiti açısından önemlidir. İsminiz gizlilik ilkesine uygun olarak kesinlikle saklı kalacaktır. Tüm soruları okumanız ve her soruyu cevaplandırmaya özen göstermeniz bu çalışmanın güvenilir sonuçlar üretmesi açısından çok önemlidir. Zamanınızı ayırdığınız için teşekkür ederim.

Meltem ATAMAN
Marmara Üniversitesi
Meltem54@yahoo.com
0 544 436 13 79
0 505 750 54 11

**BÖLÜM I: Kişisel Bilgiler**

Yanıtınızı ilgili yere (X) işareti koyarak belirtiniz.

*1.1. Cinsiyetiniz*
( ) Kadın ( ) Erkek

*1.2. Çalıştığınız kurum*
( ) Devlet Okulu ( ) Özel Okul

*1.3. Mezun olduğunuz yüksek öğretim kurumu*
( ) Öğretmen Okulu
( ) Eğitim Enstitüsü
( ) Eğitim Yüksekokulu
( ) Eğitim Fakültesi
( )Diğer (Lütfen Belirtiniz ) ……

*1.4. Mesleki kıdeminiz*
( ) 1-5 yıl ( ) 6-10 yıl ( ) 11-15 yıl ( ) 16-20 yıl ( ) 21 yıl ve üzeri

*1.5. Sınıfınızda kaç öğrenci eğitim öğretim görmektedir?*
( ) 5-15 ( ) 16-30 ( ) 31-45 ( ) 46-60 ( ) Daha fazla

**BÖLÜM II: 1998- 2004 İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretim Programları, Ölçme ve Değerlendirme Uygulamalarına İlişkin Bilgiler**

*2.1. Ölçme ve değerlendirme konulu herhangi bir seminere katıldınız mı?*
( ) Evet ( ) Hayır

Semineri kimin düzenlediğini, konusunu ve seminere katılma yılınızı belirtiniz.

……

……

*2.2. 1998 İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretim Programı yürürlükteyken, ölçme ve değerlendirmeyle ilgili seminer ya da uzman kişi desteğine ihtiyaç duyuyor muydunuz?*
( ) Evet ( ) Hayır

*2.3. 2004 İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretim Programı uygulanmaya başladıktan sonra, ölçme ve değerlendirmeyle ilgili seminer ya da uzman kişi desteğine ihtiyaç duyuyor musunuz?*
( ) Evet ( ) Hayır

2.4. *Sosyal Bilgiler dersinde öğrenci başarılarını değerlendirmede aşağıdaki ölçme ve değerlendirme yöntemlerini ne kadar sıklıkla uyguluyorsunuz?*

| ***Ölçme ve Değerlendirme Yöntem ve Teknikleri*** | ***1998 Programı Yürürlükteyken*** | | | | | ***2004 Programı Yürürlüğe Girdikten Sonra*** | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | **Her Zaman** | **Genellikle** | **Ara Sıra** | **Nadiren** | **Hiç bir Zaman** | **Her Zaman** | **Genellikle** | **Ara Sıra** | **Nadiren** | **Hiç bir Zaman** |
| Sözlü Sınavlar | | | | | | | | | | |
| Yazılı Sınavlar | | | | | | | | | | |
| Çoktan Seçmeli Testler | | | | | | | | | | |
| Doğru Yanlış Testleri | | | | | | | | | | |
| Kısa Cevaplı Yazılı Sınavlar | | | | | | | | | | |
| Eşleştirmeli Maddeler | | | | | | | | | | |
| Boşluk Doldurmalı Testler | | | | | | | | | | |
| Performans Testleri/Ödevleri | | | | | | | | | | |
| Anektod (Olay Kaydı) | | | | | | | | | | |
| Görüşme | | | | | | | | | | |
| Öz Değerlendirme | | | | | | | | | | |
| Tartışma | | | | | | | | | | |
| Sergileme | | | | | | | | | | |
| Dereceleme Ölçeği (Rubrik) | | | | | | | | | | |
| Gösteri | | | | | | | | | | |
| Akran Değerlendirme | | | | | | | | | | |
| Kavram Haritaları | | | | | | | | | | |
| Öğrenci Ürün Dosyası (Portfolyo) | | | | | | | | | | |
| Araştırma/Çalışma Kağıtları | | | | | | | | | | |
| Kontrol Listeleri | | | | | | | | | | |
| Projeler | | | | | | | | | | |
| İlgi Ölçeği | | | | | | | | | | |
| Tutum Ölçeği | | | | | | | | | | |

***2.5. 2004 İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretim Programı uygulanmaya başladıktan sonra, Sosyal Bilgiler dersinde hangi ölçme ve değerlendirme yöntem ve tekniklerini kullanmayı tercih ediyorsunuz / etmiyorsunuz?***

***Lütfen her yöntem / teknik için kullanıyorum ya da kullanmıyorum şıklarından birini işaretleyiniz. Hangi şıkkı işaretlediyseniz o şıkkın nedenlerinden işaretleme yapınız. Tercih nedenleri bölümünde birden çok seçenek işaretleyebilirsiniz.***

| Değerlendirme | Tercih | Tercih nedenleri |
|---|---|---|
| **1. YAZILI SINAVLAR** | **Kullanıyorum** ( ) | ( ) Herkese aynı sorular sorulabildiği için<br>( ) Uygulama kolay olduğu için<br>( ) Öğrencilerin yazılı ifade becerileri geliştiği için<br>( ) Kayıt olarak saklanabildiği, istenildiğinde gözden geçirilebileceği için<br>( ) Diğer (Belirtiniz) ……. |
| | **Kullanmıyorum** ( ) | ( ) Uzun sürdüğü için<br>( ) Az sayıda soru sorulabildiği için<br>( ) Güvenirliği düşük olduğu için<br>( ) Puanlama güç olduğu için<br>( ) Objektif olmadığı için<br>( ) Az soru sorulması nedeniyle şans başarısı arttığı için<br>( ) Öğrencinin yazılı ifade gücü, verdiği cevapların doğruluğunu etkilediği için<br>( ) Cevabı sınırlama güçlüğü olduğu için<br>( ) Sorunun güçlüğünü belirlemede sıkıntı yarattığı için<br>( ) Öğretmene fazla yük getirdiği için<br>( ) Yöntemin yararına inanmadığım için<br>( ) Yöntem hakkında yeterli bilgim olmadığı için<br>( ) Diğer (Belirtiniz) ……. |
| **2. ÇOKTAN SEÇMELİ TESTLER** | **Kullanıyorum** ( ) | ( ) Değerlendirme ve puanlama kolay olduğu için<br>( ) Herkese aynı sorular sorulabildiği için<br>( ) Okuduğunu anlayan herkese kolaylıkla uygulanabildiği için<br>( ) Sınav süresi içinde çok sayıda soru sorulabildiği için<br>( ) Kayıt olarak saklanabildiği, istenildiğinde gözden geçirilebileceği için<br>( ) Hemen her tür bilişsel yeterlilik ölçülebildiği için<br>( ) Diğer (Belirtiniz) ……. |
| | **Kullanmıyorum** ( ) | ( ) Soru hazırlama güç olduğu için<br>( ) Sözlü ve yazılı ifade yeteneğini olumsuz etkilediği için<br>( ) Başarıda şansa büyük ölçüde yer verdiği için<br>( ) Öğretmene fazla yük getirdiği için<br>( ) Yöntemin yararına inanmadığım için<br>( ) Yöntem hakkında yeterli bilgim olmadığı için<br>( ) Diğer (Belirtiniz) ……. |
| **3. DOĞRU YANLIŞ TESTLERİ** | **Kullanıyorum** ( ) | ( ) Okuduğunu anlayan herkese kolaylıkla uygulanabildiği için<br>( ) Kayıt olarak saklanabildiği, istenildiğinde gözden geçirilebileceği için<br>( ) Herkese aynı sorular sorulabildiği için<br>( ) Sınav süresi içinde çok sayıda soru sorulabildiği için<br>( ) Puanlama basit olduğu için<br>( ) Değerlendirme objektif olduğu için<br>( ) Diğer (Belirtiniz) ……. |
| | **Kullanmıyorum** ( ) | ( ) Sadece bilgi basamağında soru sorulabildiği için<br>( ) Soru hazırlama güç olduğu için<br>( ) Başarıda şansa büyük ölçüde yer verdiği için<br>( ) Öğretmene fazla yük getirdiği için<br>( ) Yöntemin yararına inanmadığım için<br>( ) Yöntem hakkında yeterli bilgim olmadığı için<br>( ) Diğer (Belirtiniz) ……. |

| | | |
|---|---|---|
| **4. EŞLEŞTİRMELİ MADDELER** | **Kullanıyorum** ( ) | ( ) Uygulama kolay olduğu için<br>( ) Puanlama kolay olduğu için<br>( ) Kayıt olarak saklanabildiği, istenildiğinde gözden geçirilebileceği için<br>( ) "Kim?, Ne?, Nerede?" gibi soruların cevabını oluşturan olgusal bilgilerin ölçülmesinde kullanışlı olduğu için<br>( ) Herkese aynı sorular sorulabildiği için<br>( ) Okuduğunu anlama gücüne sahip küçük yaşlardaki öğrencilere de uygulanabildiği için<br>( ) Diğer (Belirtiniz) ……. |
| | **Kullanmıyorum** ( ) | ( ) Şans faktörü yüksek olduğu için<br>( ) Soru hazırlama güç olduğu için<br>( ) Sözlü ve yazılı ifade yeteneğini olumsuz etkilediği için<br>( ) Genelde sadece bilginin hatırlanmasına yönelik olduğu için<br>( ) Öğretmene fazla yük getirdiği için<br>( ) Yöntemin yararına inanmadığım için<br>( ) Yöntem hakkında yeterli bilgim olmadığı için<br>( ) Diğer (Belirtiniz) ……. |
| **5. BOŞLUK DOLDURMALI TESTLER** | **Kullanıyorum** ( ) | ( ) Çok sayıda soru sorulabildiği için (Kapsam geçerliği yüksek)<br>( ) Puanlama kolaylığı olduğu için<br>( ) Puanlama objektif olduğu için<br>( ) Yazılı ifade gücü puanı etkilemediği için<br>( ) Okuduğunu anlama gücüne sahip küçük yaşlardaki öğrencilere de uygulanabildiği için<br>( ) Herkese aynı sorular sorulabildiği için<br>( ) Bilgiyi net bir şekilde ölçmeyi sağladığı için<br>( ) Kayıt olarak saklanabildiği, istenildiğinde gözden geçirilebileceği için<br>( ) Diğer (Belirtiniz) ……. |
| | **Kullanmıyorum** ( ) | ( ) Soru hazırlama güç olduğu için<br>( ) Başarıda şansa büyük ölçüde yer verdiği için<br>( ) Sadece bilgi basamağında soru sorulabildiği için<br>( ) Öğretmene fazla yük getirdiği için<br>( ) Öğrencileri ezbere yönelttiği için<br>( ) Yöntemin yararına inanmadığım için<br>( ) Yöntem hakkında yeterli bilgim olmadığı için<br>( ) Diğer (Belirtiniz) ……. |
| **5. ÖZ DEĞERLENDİRME** | **Kullanıyorum** ( ) | ( ) Bireyin kendi yeteneklerini keşfetmesine yardımcı olduğu için<br>( ) Öğrencinin kendi güçlü ve zayıf yönlerini tanımalarına yardım ettiği için<br>( ) Öğrencilerin motivasyonlarını arttırdığı için<br>( ) Her derste uygulanabildiği için<br>( ) Öğrenciye öz disiplin kazandırdığı için<br>( ) Öğrenciye sorumluluk kazandırdığı için<br>( ) Öğrenciye değerlendirme becerisi kazandırdığı için<br>( ) Okuduğunu anlayan herkese kolaylıkla uygulanabildiği için<br>( ) Kayıt olarak saklanabildiği, istenildiğinde gözden geçirilebileceği için<br>( )Yazılı anlatım becerisi yeterince gelişmemiş olan ilköğretimin ilk yıllarındaki öğrencilere uygun olduğu için<br>( ) Diğer (Belirtiniz) ……. |
| | **Kullanmıyorum** ( ) | ( ) Öğrenciler yanlı davranabileceği için<br>( ) Yöntemin yararına inanmadığım için<br>( ) Yöntem hakkında bilgim yetersiz olduğu için<br>( ) Diğer (Belirtiniz) ……. |

| | | |
|---|---|---|
| **7. TARTIŞMA** | **Kullanıyorum**<br>**( )** | ( ) Öğrencilerin eleştirel düşünme yeteneğinin gelişmesini sağladığı için<br>( ) Öğrencilerin değerlendirme yeteneğinin gelişmesini sağladığı için<br>( ) Aktif öğrenmeyi sağladığı için<br>( )Yazılı anlatım becerisi yeterince gelişmemiş olan ilköğretimin ilk yıllarındaki öğrencilere uygun olduğu için<br>( ) Öğrencilerin fikirlerini ortaya koymasını sağladığı için<br>( ) Öğrencilerin sözlü iletişim becerilerinin gelişmesini sağladığı için<br>( ) Öğrencilere dinleme becerisi kazandırdığı için<br>( ) Öğrencilere gruba ait olma duygusu kazandırdığı için<br>( ) Not kaygısını azalttığı için<br>( ) Diğer (Belirtiniz) ……. |
| | **Kullanmıyorum**<br>**( )** | ( ) Puanlama güç olduğu için<br>( ) Zaman aldığı için<br>( ) Tek doğru cevap olmadığı için<br>( ) Sınıf kalabalık olduğu için<br>( ) Disiplin sorunları çıktığı için<br>( ) Yöntemin yararına inanmadığım için<br>( ) Yöntem hakkında bilgim yetersiz olduğu için<br>( ) Diğer (Belirtiniz) ……. |

| | | |
|---|---|---|
| **8. DERECELEME ÖLÇEKLERİ (RUBRİK)** | **Kullanıyorum**<br>**( )** | ( ) Diğer yöntemlerin değerlendirilmesini kolaylaştırdığı için<br>( ) Öğrencilere sorumluluk kazandırdığı için<br>( ) Puanlama için harcanan süreyi kısalttığı için<br>( ) Kullanışlı olduğu için<br>( ) Nesnellik sağladığı için<br>( ) Her derste uygulanabildiği için<br>( )Yazılı anlatım becerisi yeterince gelişmemiş olan ilköğretimin ilk yıllarındaki öğrencilere uygun olduğu için<br>( ) Kayıt olarak saklanabildiği, istenildiğinde gözden geçirilebileceği için<br>( ) Sınav kaygısını azalttığı için<br>( ) Diğer (Belirtiniz) ……. |
| | **Kullanmıyorum**<br>**( )** | ( ) Hazırlama güçlüğü olduğu için<br>( ) Sınıf kalabalık olduğu için<br>( ) Fiziksel koşullar yetersiz olduğu için<br>( ) Küçük sınıflarda uygulama güçlüğü olduğu için<br>( ) Öğretmene fazla yük getirdiği için<br>( ) Yöntemin yararına inanmadığım için<br>( ) Yöntem hakkında bilgim yetersiz olduğu için<br>( ) Diğer (Belirtiniz) ……. |

| | | |
|---|---|---|
| **9. GÖSTERİ** | **Kullanıyorum**<br>**( )** | ( ) Öğrencilerin fiziksel yetenekleri ve becerilerini göstermelerini sağladığı için<br>( ) Öğrencilerin sosyalleşmesine yardımcı olduğu için<br>( ) Yaparak yaşayarak öğrenmeyi sağladığı için<br>( ) Öğrencilerin sözlü ifade becerileri geliştiği için<br>( ) Aile ile iletişimi sağlayabileceği için<br>( ) Öğrencilerin empati becerisinin gelişmesine yardımcı olduğu için<br>( )Yazılı anlatım becerisi yeterince gelişmemiş olan ilköğretimin ilk yıllarındaki öğrencilere uygun olduğu için<br>( ) Not kaygısını azalttığı için<br>( ) Diğer (Belirtiniz) ……. |
| | **Kullanmıyorum**<br>**( )** | ( ) Ek yöntemler kullanarak değerlendirme gerekeceği için<br>( ) Fiziksel koşullar yetersiz olduğu için<br>( ) Sınıf kalabalık olduğu için<br>( ) Disiplin sorunları çıktığı için<br>( ) Çok zaman aldığı için<br>( ) Puanlama sırasında subjektif olunması, ön yargı, beklentiler ve birbiriyle uyumsuz standartlar ölçüm hatalarına sebep olduğu için<br>( ) Yöntemin yararına inanmadığım için<br>( ) Yöntem hakkında bilgim yetersiz olduğu için<br>( ) Diğer (Belirtiniz) ……. |

| | | |
|---|---|---|
| **10. KAVRAM HARİTALARI** | **Kullanıyorum**<br>**( )** | ( ) Puanlama kolaylığı olduğu için<br>( ) Kavramlar arası ilişkileri öğrencilerin anlamasını kolaylaştırdığı için<br>( ) Şematik gösterim öğrencilerin ilgisini çektiği ve öğrencilere kolay geldiği için<br>( )Yazılı anlatım becerisi yeterince gelişmemiş olan ilköğretimin ilk yıllarındaki öğrencilere uygun olduğu için<br>( ) Öğrencilerin ne anladıklarını ve kavram yanılgılarını ortaya koymada yardımcı olduğu için<br>( ) Öğrencilerde ezber yerine kavramsal anlamayı sağladığı için<br>( ) Kayıt olarak saklanabildiği, istenildiğinde gözden geçirilebileceği için<br>( ) Diğer (Belirtiniz) ……. |
| | **Kullanmıyorum**<br>**( )** | ( ) Zaman aldığı için<br>( ) Sınıf kalabalık olduğu için<br>( ) Öğretmene fazla yük getirdiği için<br>( ) Yöntemin yararına inanmadığım için<br>( ) Yöntem hakkında bilgim yetersiz olduğu için<br>( ) Diğer (Belirtiniz) ……. |

| | | |
|---|---|---|
| **11. ÖĞRENCİ ÜRÜN DOSYASI (PORTFOLYO)** | **Kullanıyorum** ( ) | ( ) Öğrencilerin ne bilmediğini değil ne bildiğini ortaya koyduğu için<br>( ) Öğrenciler bu yöntemi sınav olmaya tercih ettikleri için<br>( ) Öğrenciye öz disiplin kazandırdığı için<br>( ) Öğrencilere sorumluluk kazandırdığı için<br>( ) Öğrencilere kendi kendini değerlendirme becerisi kazandırdığı için<br>( ) Öğrenci gelişimini izlemede kanıtlarla yardımcı olduğu ve öğretmenin değerlendirmesini kolaylaştırdığı için<br>( )Öğrencilerin arkadaşlarının gelişimini izleyerek birbirlerine yardımcı olmalarını sağladığı için<br>( ) Her derste uygulanabildiği için<br>( ) Aile ile iletişimi sağladığı için<br>( ) Öğrenci- öğretmen diyaloğunu arttırdığı için<br>( ) Öğrenciler hakkında daha derinlemesine bilgi sağladığı için<br>( ) Öğrencileri yaratıcılığa sevk ettiği için<br>( ) Öğrencileri sınıf dışında da düşünme ve çalışmaya sevk ettiği için<br>( ) Kayıt olarak saklanabildiği, istenildiğinde gözden geçirilebileceği için<br>( ) Diğer (Belirtiniz) ……. |
| | **Kullanmıyorum** ( ) | ( ) Sınıf kalabalık olduğu için<br>( ) Fiziksel koşullar yetersiz olduğu için<br>( ) Öğretmene fazla yük getirdiği için<br>( ) Fazla zaman aldığı için<br>( ) Puanlama sırasında subjektif olunması, ön yargı, beklentiler ve birbiriyle uyumsuz standartlar ölçüm hatalarına sebep olduğu için<br>( ) Yöntemin yararına inanmadığım için<br>( ) Yöntem hakkında bilgim yetersiz olduğu için<br>( ) Diğer (Belirtiniz) ……. |

| | | |
|---|---|---|
| **12. ARAŞTIRMA/ ÇALIŞMA KAĞITLARI** | **Kullanıyorum** ( ) | ( ) Öğrencilerin araştırma yapma gücünü yükselttiği için<br>( ) Eğitimin her kademesinde uygulanabildiği için<br>( ) Her derste uygulanabildiği için<br>( ) Öğrencilerin yazılı ifade becerileri geliştiği için<br>( ) Kayıt olarak saklanabildiği, istenildiğinde gözden geçirilebileceği için<br>( ) Öğrencileri bilimsel düşünmeye yönelttiği için<br>( ) Diğer (Belirtiniz) ……. |
| | **Kullanmıyorum** ( ) | ( ) Öğrencilerin imkanları araştırma yapmaya elverişli olmadığı için<br>( ) Ödevleri öğrencilerin yaptığından emin olamadığım için<br>( ) Fazla zaman aldığı için<br>( ) Puanlama sırasında subjektif olunması, ön yargı, beklentiler ve birbiriyle uyumsuz standartlar ölçüm hatalarına sebep olduğu için<br>( ) Öğretmene fazla yük getirdiği için<br>( ) Yöntemin yararına inanmadığım için<br>( ) Yöntem hakkında bilgim yetersiz olduğu için<br>( ) Diğer (Belirtiniz) ……. |

| | | |
|---|---|---|
| **13. PROJELER** | **Kullanıyorum** ( ) | ( ) Öğrencilerin araştırma yapma gücünü yükselttiği için<br>( ) Eğitimin her kademesinde uygulanabildiği için<br>( ) Her derste uygulanabildiği için<br>( ) Öğrencilerin yazılı ifade becerileri geliştiği için<br>( ) Kayıt olarak saklanabildiği, istenildiğinde gözden geçirilebileceği için<br>( ) Öğrencileri bilimsel düşünmeye yönelttiği için<br>( ) Diğer (Belirtiniz) ……. |
| | **Kullanmıyorum** ( ) | ( ) Öğrencilerin imkanları araştırma yapmaya elverişli olmadığı için<br>( ) Ödevleri öğrencilerin yaptığından emin olamadığım için<br>( ) Grup çalışması şeklinde yapılan projelerde grup üyelerinin eşit şekilde çalışıp çalışmadığını tespit etmek güç olduğu için<br>( ) Fazla zaman aldığı için<br>( ) Disiplin sorunları çıktığı için<br>( ) Puanlama sırasında subjektif olunması, ön yargı, beklentiler ve birbiriyle uyumsuz standartlar ölçüm hatalarına sebep olduğu için<br>( ) Öğretmene fazla yük getirdiği için<br>( ) Yöntemin yararına inanmadığım için<br>( ) Yöntem hakkında bilgim yetersiz olduğu için<br>( ) Diğer (Belirtiniz) ……. |

(2.5. ve 2.6. soruları yanıtlamak isteğinize bırakılmıştır)

2.5. 2004 İlköğretim Programı yürürlüğe girdikten sonra kullanmaya başladığınız alternatif ölçme ve değerlendirme yöntem ve tekniklerinin öğretmenlere getirdiği avantajlar nelerdir? Lütfen yazınız.

……
……
……
……
……
……

2.6. 2004 İlköğretim Programı yürürlüğe girdikten sonra kullanmaya başladığınız alternatif ölçme ve değerlendirme yöntem ve teknikleriyle ilgili yaşadığınız sıkıntılar nelerdir? Lütfen yazınız.

……
……
……
……
……
……

**KATKILARINIZ İÇİN TEŞEKKÜR EDERİM**

**EK 2.**

## ÖĞRETMEN GÖRÜŞME FORMU

Araştırma Sorusu:

Okul---------- Sınıf ---------- Tarih ve Saat:----------

Görüşmeci:----------

Merhaba, benim adım Meltem ATAMAN ve yüksek lisans öğrencisiyim. Değişen eğitim sistemi ile ilgili bir araştırma yapıyorum. Özellikle değişen ölçme ve değerlendirme sistemi ile ilgili sizinle görüşme yapacağım. Bu görüşmede söyleyeceğiniz her şey gizli kalacak, benden başka kimse bilmeyecektir. Görüşme yaklaşık 20 dakika sürecek. İzin verirseniz sorulara başlamak istiyorum.

ANA SORULAR

***1.*** 1998 İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretim Programı yürürlükteyken öğrenci başarısını değerlendirmede neleri ölçüt alırdınız? 2004 İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretim Programı yürürlüğe girdikten sonra neleri ölçüt alıyorsunuz?

**2.** 1998 İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretim Programı yürürlükteyken kullanmakta olduğunuz ölçme ve değerlendirme yöntem ve teknikleri ile 2004 İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretim Programı yürürlüğe girdikten sonra kullanmaya başladığınız ölçme ve değerlendirme yöntem ve tekniklerini karşılaştıracak olsanız neler söylerdiniz?

- Yetersizlikleri neler?
- Yaşanan uygulama güçlükleri neler ( Değerlendirmeye ayrılan süre)?
- Öğrencilerin bilgi ve yeteneklerini yansıtma durumları nasıl?
- Öğretmen yetersizlikleri var mı? Seminerlere ihtiyaç duyuluyor mu?
- Öğrencilerin başarısız olmaları ölçme ve değerlendirme yöntem ve tekniklerinin yanlış seçiminden ya da uygulanmasından kaynaklanıyor olabilir mi?

**3.** Alternatif ölçme teknikleri (Portfolyo, öz / akran değerlendirme, dereceleme ölçekleri vs.) öğrencileri geliştirdi mi?

- Hangi yönlerden geliştirdi? (Araştırma, kendini ifade etme, gözlem, tartışma, değerlendirme, yaratıcılık, işbirliği..vb)

**4.** 1998 İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretim Programı yürürlükteyken öğrencilerin derse ilgisi ve başarısı nasıldı? 2004 İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretim Programı yürürlüğe girdikten sonra öğrenci ilgi ve başarısında bir değişme oldu mu?

- Değişim olduysa bunda alternatif ölçme tekniklerinin etkisi var mı?

***5.*** Sizin görüşünüze göre öğrenciler hangi tür değerlendirmelerden hoşlanıyor ve hangi tür değerlendirmelerde daha başarılı oluyor?

**6.** Okulunuzda öğrenci başarılarının ölçme ve değerlendirme kurallarına uygun ölçüldüğüne inanıyor musunuz?

- Hayırsa neden?
- Bunu gidermek için önerileriniz neler?

**EK 3.**

# ANKET ONAY YAZISI

T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

SAYI : B.08.4.MEM.4.34.00.18.580/ 2478 — 22 Kasım 06
KONU: Anket(**Meltem ATAMAN**)

VALİLİK MAKAMINA

İLGİ : a-) Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü' nün 20.09.2006 tarih ve 2704 sayılı yazısı.
b-)Milli Eğitim Bakanlığı Araştırma,Planlama ve Koordinasyon Kurulu Başkanlığı'nın 18.08.2003 tarih ve B.0.0.APK.0.03.05.02/2430 sayılı emri.

Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği Yüksek Lisans proğramı öğrencisi Meltem ATAMAN, **"Benzeşen ve Ayrışan Yönleriyle 1998 ve 2004 İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretim Proğramlarında (4.-5. Sınıflar) Ölçme ve Değerlendirme Yöntem Teknikleri ve Bunlara İlişkin Öğretmen Görüşleri"** konusunda anket çalışması hakkında ilgi(a) yazı ve ekleri Müdürlüğümüzce incelenmiştir.

Adı geçenin yukarıda belirtilen konuda, eğitim-öğretimi aksatmamak koşulu ile İlimiz Kartal, Sultanbeyli ve Kadıköy İlçelerindeki okullarda, okul Müdürlerinin gözetim ve sorumluluğunda, anket yapılan kişilere ait kimlik bilgilerinin yazılmaması kaydıyla, (**EK:4/1- 4/2- 4/3- 4/4- 4/5- 4/6- 4/7- 4/8- 4/9- 4/10- 4/11- 5/1- 5/2- 5/3- 5/4- 5/5-** )' de belirtilen anket çalışmasını ekli listede isimleri yazılı ilimiz Kartal, Sultanbeyli ve Kadıköy İlçesindeki okullara uygulaması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde Olurlarınıza arz ederim.

M.Ata ÖZER
Milli Eğitim Müdürü

EKLER :
Ek-1. İLGİ (a)yazı ve ekleri

O L U R
21./11/2006

Hikmet DİNÇ
Vali a.
Vali Yardımcısı

EĞİTİME %100 DESTEK

**NOT** :Verilecek cevapta tarih, kayıt numarası, dosya numarası yazılması rica olunur.
Adres :İstanbul Milli Eğitim Müdürlüğü A.Blok Ankara cad. No:2 Cağaloğlu 526 13 82

*4440632*

**EK 4.**

## PERFORMANS ÖDEVİ DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ

**Öğrencinin Adı Soyadı: ……**
**No: …….**
**Sınıfı: …….**
**Tarih: …….**
**Ödev Konusu:** Besinler ve Değerleri.

| DEĞERLENDİRME ÖLÇÜTLERİ | Çok İyi (4) | İyi (3) | Orta (2) | Çalışma Tekrarlama (1) | Puan |
|---|---|---|---|---|---|
| Farklı bilgi kaynakları kullanarak bilgi ve veri toplama | | | | | |
| Bilgilerin bir bütün haline getirilmesi | | | | | |
| Ödev konusu ile ilgili temel kavramları anlama, anlatma | | | | | |
| Zamanı iyi kullanma | | | | | |
| Raporun düzeni, görünüşü, yazım kurallarına uygunluğu | | | | | |
| Kaynakçanın belirtilmesi | | | | | |
| Yaratıcılık | | | | | |
| Ortaya çıkan ürünün konunun amacına uygunluğu | | | | | |
| TOPLAM PUAN | | | | | |

**EK 5.**

## ÖZ DEĞERLENDİRME FORMU

"Herkesin Bir Kimliği Var" ünitesinin sonunda neleri, ne kadar öğrendiğinizi anlamak için kendinizi değerlendirebilirsiniz. Bunu yapabilmek için aşağıdaki soruları cevaplamalısınız. Sorularda size uygun olan şıklardan birini işaretleyiniz(X):

" Bunu çok iyi yapabiliyorum" için ☺,
" Bunu kısmen yapabiliyorum" için 😐,
" Bunu yapamıyorum" için ☹

| | | ☺ | 😐 | ☹ |
|---|---|---|---|---|
| 1. | Fiziksel özelliklerimi tarif edebilirim. | | | |
| 2. | Bir olay yaşadığımda duygularımı ifade edebilirim. | | | |
| 3. | Bir olay veya durum karşısında duygu ve düşüncelerimi ayırt edebilirim. | | | |
| 4. | Arkadaşlarıma fiziksel farklılıklarından dolayı farklı davranmam. | | | |
| 5. | Sınıf içinde konuşmak istediğimde izin isterim. | | | |
| 6. | Benimle aynı düşüncede olmasa bile arkadaşımı dinlerim. | | | |
| 7. | Bir tartışma sırasında arkadaşımın sözünü kesmem. | | | |
| 8. | | | | |
| 9. | | | | |
| 10. | | | | |
| 11. | | | | |
| 12. | | | | |

Sonunda iki kez 😐 ya da bir kez ☹ işaretlediyseniz, başarılı bir şekilde çalışmaya devam edebilmek için, bu konuları tekrar çalışmalısın.

**EK 6.**

## DERECELİ PUANLAMA ANAHTARI (RUBRİK)

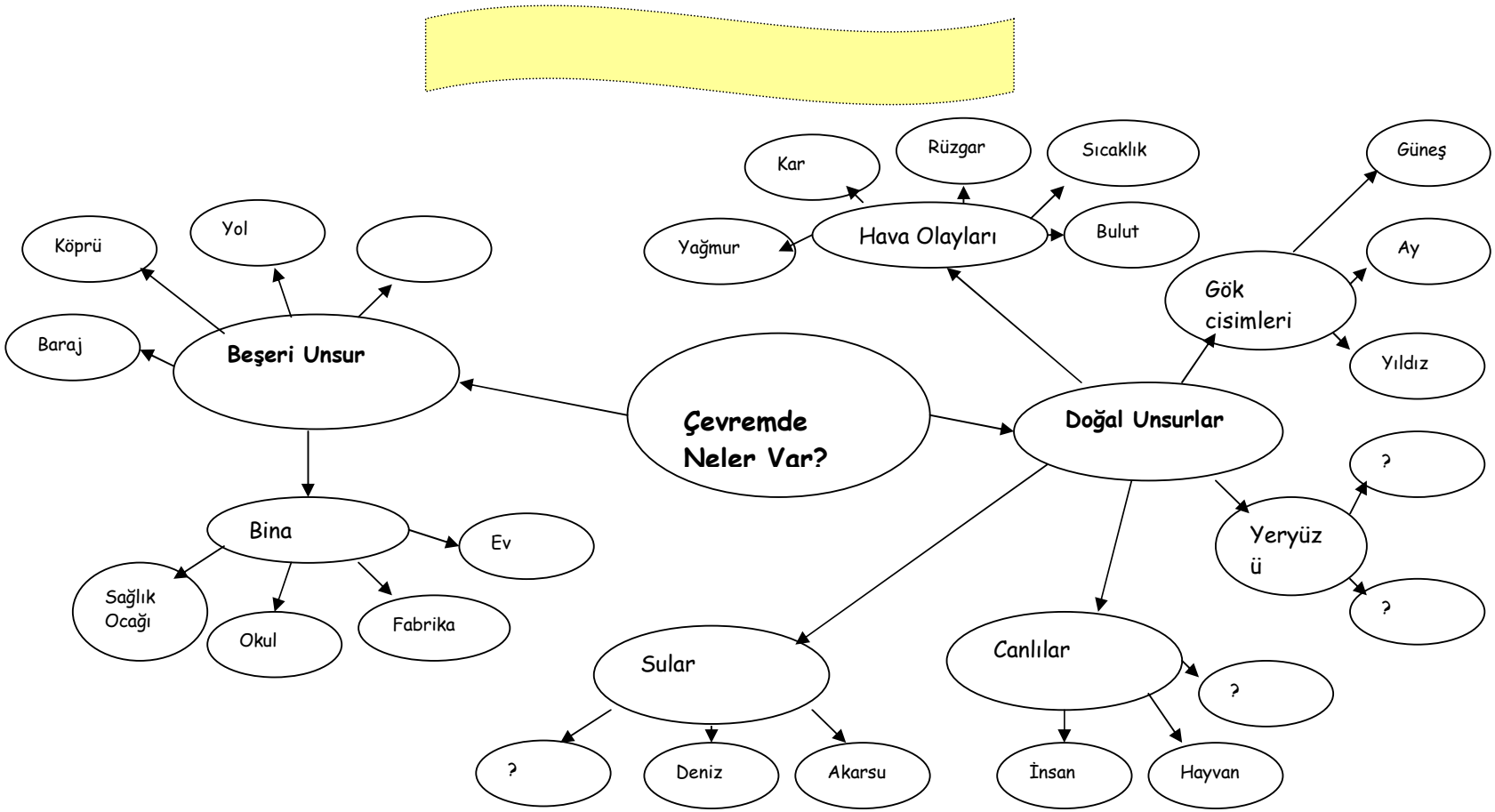
| PUAN | ÖLÇÜTLER |
|---|---|
| 4 | Öğrenci ödevin gerektirdiği bilgi ve becerilerin tamamına sahiptir. Yapılan çalışma çok iyidir.)Öğrenci, zaman çizelgesini oluşturmak için, hayatındaki önemli olaylardan hangilerini, seçeceğine gerekçeleriyle karar vermiştir.<br>• Her olayla ilgili kanıt toplamış ve kullanmıştır.<br>• Olayları tarihlerine göre sıralamıştır.<br>• Olayları zaman şeridinde uygun şekilde yerleştirmiştir. |
| 3 | • Öğrenci, hayatındaki bazı olayları rast gele belirlemiştir.<br>• Bu olaylarla ilgili kanıtlar kullanmamıştır.<br>• Belirlediği olayları tarihlerine göre sıralamıştır.<br>• Bu olayları zaman şeridinde uygun şekilde yerleştirmiştir. |
| 2 | • Öğrenci, hayatındaki birkaç olayı belirlemiştir.<br>• Bu olaylarla ilgili kanıt kullanmamıştır.<br>• Bu olayların bazılarını tarihlerine göre sıralamıştır.<br>• Bu olayları zaman şeridine uygun şekilde yerleştirememiştir. |
| 1 | • Öğrenci, hayatındaki bir iki olayı belirlemiştir.<br>• Bu olaylarla ilgili kanıt kullanmamıştır.<br>• Bu olayları tarihlerine göre sıralamamıştır.<br>• Bu olayları zaman şeridinde doğru yerleştirememiştir. |

**Değerlendirme:**

4 – Çok iyi 3 – İyi 2 – Orta 1 – Zayıf

Bu ödevden öğrencilerin alabileceği en yüksek puan 4'tür. Buradan öğrencilerin yüzde olarak puanı da hesaplanabilir. Örneğin öğrenci 3 puan almış ise, yüzde puanı 75'dir ( (3 / 4)x 100 = 75 ). Öğrencilerin becerilerle ilgili eksikleri var ise her bir öğrenci için bu eksiklerin belirleyerek gereken önlemleri almalısınız.

**EK 7. KAVRAM HARİTASI**



**EK 8.**

## ÖĞRENCİLERDE ÇOKLU ZEKAYI ÖLÇMEK İÇİN KONTROL LİSTESİ

**Öğrencinin Adı Soyadı :.....**

**Dil Zekası**

- Yaş ortalamasından daha iyi yazıyor.
- Anekdotlar anlatıyor.
- Kelime oyunlarından hoşlanıyor.
- Kitap okumaktan hoşlanıyor.
- Kelimeleri doğru heceliyor.
- Dinlemeyi seviyor (hikayeler, radyo programları).
- Yasma göre iyi bir kelime haznesi var.
- Diğer çocuklarla sözel iletişimi gelişmiş.

**Mantıksal-Matematiksel Zeka**

- Cihazların nasıl çalıştığıyla ilgili sorular soruyor.
- Aritmetik problemleri kafasında çabucak çözebiliyor (veya okul öncesi dönemde yasma göre ileri matematik kavramları gelişmiş).
- Matematik dersinden zevk alıyor (veya okul öncesi dönemde saymayı ve sayılarla ilgilenmeyi seviyor).
- Matematik konulu bilgisayar oyunlarım ilgi çekici buluyor (veya bilgisayar olanakları yoksa diğer matematik sayı oyunlarım seviyor).
- Satranç gibi strateji oyunları oynamayı seviyor (veya okul öncesinde örneğin kareleri saymayı gerektiren oyunları seviyor).
- Mantık bulmacalarım seviyor.
- Nesneleri sınıflandırmaktan hoşlanıyor.
- Yüksek seviyede bilişsel düşünmenin kullanıldığı işlemler gerektiren deneyler yapmaktan hoşlanıyor.
- Yaşıtlarından daha soyut ve kavramsal düşünebiliyor.
- Yaşıtlarına göre sebep sonuç ilişkilendirmesi iyi gelişmiş.

**Uzamsal Zeka**

- Net görsel tasvirler yapabiliyor.
- Harita, tablo ve diyagramları yazılı metinlerden daha iyi yorumluyor.
- Yaşıtlarından daha fazla hayal kuruyor.
- Sanat etkinliklerinden zevk alıyor.
- Yasma göre gelişmiş figürler çizebiliyor.
- Film, slayt ve benzeri görsel sunuları izlemekten zevk alıyor.
- Yap-boz gibi görsel etkinliklerle uğraşmaktan zevk alıyor.
- Yasma göre ilginç üç boyutlu yapılar kurabiliyor (örneğin LEGO binalar).
- Okurken resimlerden, yazılardan çıkardığından daha fazla anlam çıkarıyor.
- Çalışma kitapları, çalışma yaprakları veya diğer materyallerle uğraşmaktan zevk alıyor.

**Bedensel-Kinestetik Zeka**

- Bir veya daha çok sporla ilgileniyor (veya okul öncesinde yasma göre gelişmiş fiziksel performans gösteriyor).
- Bir yerde uzun süre tutulduğunda durmadan kıpırdanıp etrafında geziniyor.
- Diğer insanların hareketlerini zekice taklit ediyor.
- Eşyaları ayırmayı ve yeniden bir araya toplamayı seviyor.
- Gördüğü bir şeye hemen el atıyor.
- Koşmaktan, zıplamaktan zevk alıyor.
- Bir el sanatında beceri gösteriyor (örneğin ağaç işleri, dikiş, mekanik) ya da çeşitli alanlarda iyi mekanik koordinasyon sergiliyor.
- Kendini beden dilini kullanarak ifade edebiliyor.
- Kil gibi şekillendirilebilir nesnelerle çalışmaktan zevk alıyor.
-

**Müzikal Zeka**

- Dinlediği şarkıların melodilerini hatırlıyor.
- Güzel bir sesi var.
- Bir enstrüman çalıyor veya bir koroda şarkı söylüyor.
- Ritmik bir konuşma ve hareket tarzı var.
- Çalışırken masaya ya da sıraya ritmik şekilde vuruyor.
- Çevresel seslere çok duyarlı (örneğin çatıdaki yağmur sesi).
- Müzik sesi duyduğunda bundan hoşlanıyor.
- Sınıf dışında öğrendiği şarkıları söylüyor.

**Sosyal Zeka**

- Yaşıtlarıyla sosyal ilişkiler kurmayı seviyor.
- Doğal bir lider gibi görünüyor.
- Problemleri olan arkadaşlarına tavsiyeler veriyor.
- Klüplere, topluluklara veya diğer organizasyonlara katılıyor (veya okul öncesinde düzenli bir sosyal
- grubun parçası gibi görünüyor).
- Diğer çocuklara öğretmekten zevk alıyor.
- İki ya da daha fazla yakın arkadaşı var.
- Empati kurabiliyor.
- Diğer insanlar onunla olmaktan hoşlanıyorlar.

**Öze Dönük Zeka**

- Bağımsızlık duygusu gelişmiş.
- Yeterlilikleri ve zayıflıkları konusunda gerçekçi fikirleri var.
- Oynamak veya çalışmak için yalnız bırakıldığında başarılı oluyor.
- Çok bahsetmediği bir hobisi ya da uğraşı var.
- Kendisini iyi yönlendirebiliyor.
- Tek basma çalışmayı başkalarıyla çalışmaya tercih ediyor.
- Ne hissettiğini düzgün bir şekilde anlatabiliyor.
- Başarılarından ve başarısızlıklarından ders alıyor.
- Kendine güveni fazla.

**Değerlendirme:** Her seçenek için evet ve hayır cevapları verin. Hangi zeka türünde evetler fazlaysa öğrenci o zeka türüne girmektedir.

**EK 9.**

## PROJE DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ

Projenin Adı:
Öğrencinin;
Adı ve soyadı:
Sınıfı:
No:

| **GÖZLENECEK ÖĞRENCİ KAZANIMLARI** | DERECELER | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | Zayıf | Kabul Edilebilir | Orta | İyi | Çok İyi |
| | **1** | **2** | **3** | **4** | **5** |
| **I. PROJE HAZIRLAMA SÜRECİ** | | | | | |
| Projenin amacını belirleme | | | | | |
| 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 | | | | | |
| Toplanan bilgilerin analiz edilmesi | | | | | |
| Elde edilen bilgilerden çıkarımda bulunma | | | | | |
| Toplanan bilgileri düzenlenme | | | | | |
| 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 materyalle destekleme | | | | | |
| Sunuda akıcı bir dil ve beden dilini kullanma | | | | | |
| Verilen sürede sunuyu yapma | | | | | |
| Sunum sırasındaki öz güvene sahip olma | | | | | |
| Severek sunu yapma | | | | | |
| **TOPLAM** | | | | | |
| **GENEL TOPLAM** | | | | | |

Öğretmenin yorumu: ……

**EK 10.**

## SOSYAL BİLGİLER DERSİNE YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİ

Sevgili öğrenciler, aşağıda Sosyal Bilgiler dersine yönelik duygu ve düşünceleri yansıtan cümleler yer almaktadır. Bu cümlelerin karşısında da "Hiç katılmıyorum", "Katılmıyorum", "Katılıyorum" ve "Tamamen katılıyorum" olmak üzere dört seçenek verilmiştir. Lütfen cümleleri dikkatle okuyunuz ve sonra kendinize uygun olan seçeneklerden birini işaretleyiniz.

| | Hiç katılmıyorum | Katılmıyorum | Katılıyorum | Tamamen katılıyorum |
|---|---|---|---|---|
| 1. Sosyal Bilgiler benim için ilgi çekicidir. | | | | |
| 2. Sosyal Bilgiler dersine girerken büyük sıkıntı duyarım. | | | | |
| 3. Sosyal Bilgiler konularını severim | | | | |
| 4. Arkadaşlarımla Sosyal Bilgiler konularını tartışmaktan zevk alırım. | | | | |
| 5. Sosyal Bilgiler bütün dersler içinde en korktuğum derstir. | | | | |
| 6. Sosyal Bilgiler dersi benim için gereksizdir. | | | | |
| 7. Boş zamanlarımda Sosyal Bilgiler dersi çalışırım. | | | | |
| 8. Sosyal Bilgiler dersi sınavından çekinirim. | | | | |
| 9. Boş zamanlarımda Sosyal Bilgiler konularını okumaktan zevk alırım. | | | | |
| 10. Sosyal Bilgiler dersinde zaman geçmek bilmez. | | | | |
| 11. Yıllarca Sosyal Bilgiler dersi okusam bıkmam. | | | | |
| 12. Sosyal Bilgiler dersi beni huzursuz eder. | | | | |
| 13. Diğer derslere göre Sosyal Bilgileri daha çok severek çalışırım. | | | | |
| 14. Sosyal Bilgiler dersi beni korkutur. | | | | |
| 15. Çalışma zamanımın çoğunu Sosyal Bilgiler dersine ayırmak isterim. | | | | |
| 16. Sosyal Bilgiler dersinin konuları aklımı karıştırır. | | | | |
| 17. Sosyal Bilgiler dersinin konuları ilgi çekicidir. | | | | |
| 18. Sosyal Bilgiler dersinin gelmesini dört gözle beklerim. | | | | |
| 19. Sosyal Bilgiler dersinin yaşantımda önemli yararlar sağlayacağına inanırım. | | | | |
| 20. Sosyal Bilgiler dersi çalışırken canım sıkılır. | | | | |
| 21. Sosyal Bilgiler öğrenmek hayatımı renklendirir. | | | | |

**NOT:** Öğrencilerinizin dersinize yönelik tutumlarını ölçmek amacıyla gözlem, soru listeleri, tamamlanmamış cümleler ve hikâye anlatma gibi çeşitli yöntemleri kullanabileceğiniz gibi yukarıdaki ölçeği de kullanabilirsiniz. Bu ölçeği I. Dönemin başı, II. dönemin başı ve II. dönemin sonunda uygulayabilirsiniz. Öğrencilerinizin ölçekten aldıkları toplam puanlarına göre, eğer tutumları olumsuzsa, olumlu tutumlar geliştirmeleri için gereken önlemleri alınız.

**EK 11.**

## GÖZLEM FORMU

Etkinlik Adı : Tarih
Sınıf : …./…./…….

Dolduracağınız bu formun amacı; sınıfta uygulanan etkinliğin, öğrencilerden aldığınız tepkiler doğrultusunda amacına ne derecede ulaştığını değerlendirmenizdir. Formu doldurarak kendinize ilişkin alacağınız geri bildirim doğrultusunda, amaca ulaşamadığını düşündüğünüz konularda "Okul Rehber Öğretmeni veya Okul İdaresi"nden destek alabilirsiniz. Aşağıda listelenmiş ifadeleri okuyun ve ifadelerde yer alan durumun ne derecede gerçekleştiğine ilişkin "yüzde" sütununun altına 0–100 arası bir yüzde verin.

Teşekkürler

| | | Yüzde (%) |
|---|---|---|
| 1 | Etkinlik öncesinde öğrencilere açıkladığım "etkinlik amacı" öğrenciler tarafından açık bir şekilde anlaşıldı. | |
| 2 | Etkinlik yaşanırken öğrenciler kendi aralarında arkadaşlarının söz hakkına saygılı davrandı. | |
| 3 | Etkinlik yaşanırken öğrenciler kendi aralarında arkadaşlarının duygu ve düşüncelerine saygılı davrandı. | |
| 4 | Öğrenciler etkinlik sürecine, duygu ve düşüncelerini belirterek katkıda bulundu. | |
| 5 | Öğrenciler etkinlik sürecine, günlük hayattan örnekler vererek katkıda bulundu. | |
| 6 | Öğrenciler etkinlikte işlenenlerin hayattaki yerini anladıklarını ifade etti. | |
| 7 | Öğrenciler etkinlikte öğrendiklerini günlük hayatında kullanmayı düşündüklerini ifade etti. | |
| 8 | Öğrencileri benzer etkinliklere katılma konusunda istekli gördüm. | |

Bu etkinliğin daha verimli olması için aşağıdaki düzenlemeler yapılmalıdır:
……
……
……

NOT: Öğretmenin gerçekleştireceği her etkinlikten sonra etkinliğin verimliliğine ilişkin kullanılabileceği türden bir gözlem formudur. Öğretmen tarafından doldurulması için geliştirilmiştir. Öğretmen isterse farklı türde formlar geliştirebilir.

**EK 12. PORTFOLYO**



# HAYAT BİLGİSİ PORTFOLYOM



# İZİN BELGESİ

Tarih: 25.02.2003

Beytepe İlköğretim Okulu Müdürlüğü'ne;

Okulunuz III-D sınıfında 1151 No'lu Fatma Dündar isimli öğrencinizin velisiyim. Velisi bulunduğum öğrencinin 24/02/2003 –28/03/2003 tarihleri arasında Hayat Bilgisi dersinde Proje Tabanlı Öğrenme ve Portfolyo (Tümel) Değerlendirme etkinlikleri çalışmasına katılması şahsımca uygundur.

Gereğini bilgilerinize arz ederim. Saygılarımla.....

Öğrenci Velisi

Hatice Dündar

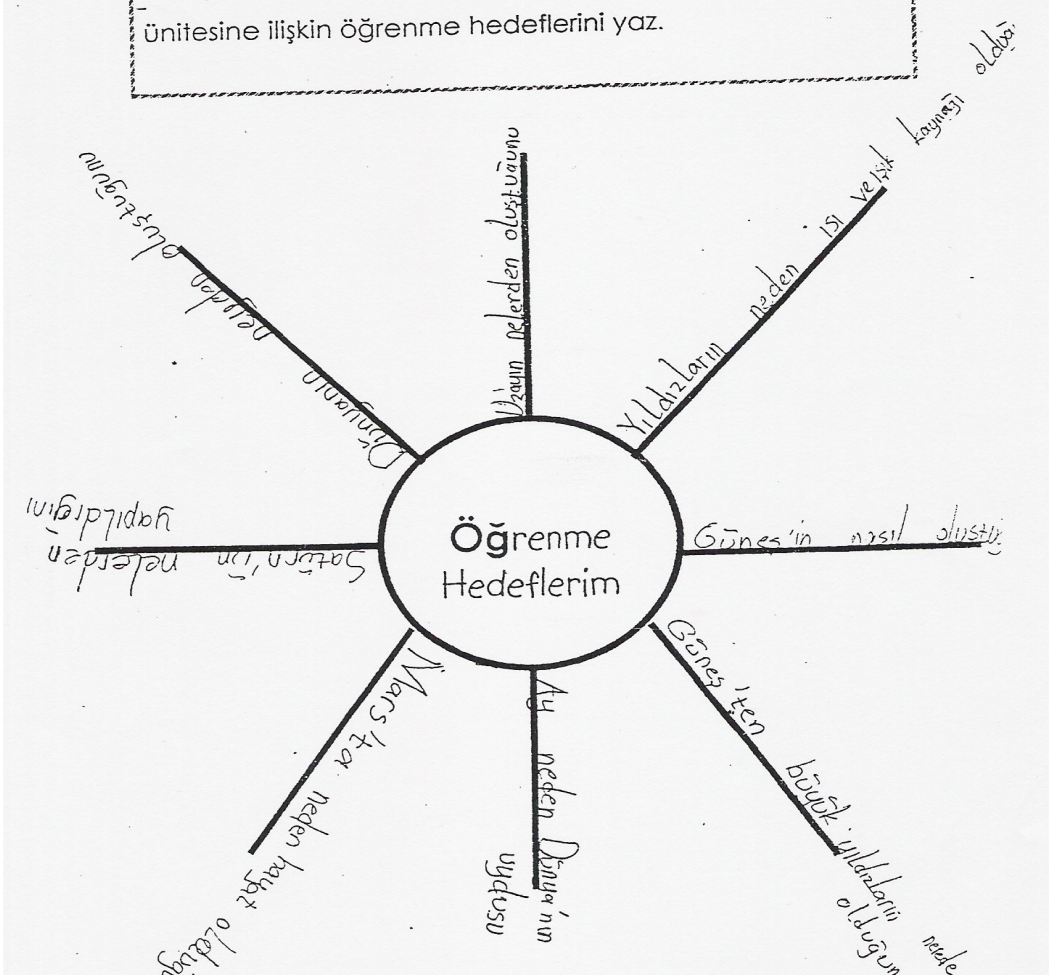
İmza

# PORTFOLYOMUN İÇİNDEKİLER

| Tarih | Çalışmanın Adı |
|---|---|
| 1. 24.02.2003 | Neler yaptığımızı ve neler öğrendiğimizi yazdık. |
| 2. 25.02.2003 | İzin Belgesi |
| 3. 27.02.2003 | Geceleri düzgün uyuyabilmek için ne yapabilirim. |
| 4. 27.02.2003 | Okuma |
| 5. 27.02.2003 | Okuma |
| 6. 01.03.2003 | Anket |
| 7. 01.03.2003 | Anket |
| 8. 03.03.2003 | Günlük |
| 9. 04.03.2003 | Günlük |
| 10. 05.03.2003 | Günlük |
| 11. 06.03.2003 | Günlük |
| 12. 07.03.2003 | Günlük |
| 13. 07.03.2003 | Proje ile ilgili bir kağıt |
| 14. 10.03.2003 | Günlük |
| 15. 10.03.2003 | Portfolyomun içinde olan kağıtların adı |
| 16. 11.03.2003 | Günlük |
| 17. 14.03.2003 | Günlük |
| 18. 14.03.2003 | Bilmece |
| 19. 14.03.2003 | Bilmece ve Fıkra |
| 20. 17.03.2003 | Günlük |
| 21. 17.03.2003 | Grup Arkadaşlarım ve Numaraları |
| 22. 18.03.2003 | Günlük |
| 23. 19.03.2003 | Günlük |
| 24. 19.03.2003 | Toplantı ve Yorum kartı |
| 25. 20.03.2003 | Günlük |
| 26. 20.03.2003 | Proje Etkinlik Kılavuzu |
| 27. 21.03.2003 | Yorum kartı |
| 28. 21.03.2003 | Bulmaca |
| 29. 21.03.2003 | Bulmaca |
| 30. 24.03.2003 | Günlük |
| 31. 24.03.2003 | Projem |
| 32. 27.03.2003 | Günlük |
| 33. 28.03.2003 | Proje Hedeflerim |
| 34. 28.03.2003 | Öğrenme Hedeflerim |

# ÖĞRENME HEDEFLERİM

Şekildeki çizgiler üzerine "Dünyamız ve Uzay " ünitesine ilişkin öğrenme hedeflerini yaz.



Adı ve Soyadı=Fatma Dündar
Tarih=24.02.2023
266

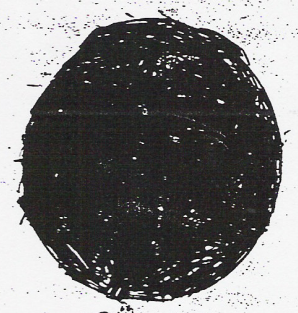
Ünitenin Adı=Dünyamız ve Uzay

| Bu gün neler yaptık? | Bu gün neler öğrendim? |
| --- | --- |
| Tepegözü açıp, bir çocuğun Ay ile ilgili düşüncelerini okuyup, inceledik. Tepegözü kapatıp, öğretmenimiz bize sorular sordu, biz de cevap verdik. Dünya ve Uzay ile ilgili merak ettiğimiz soruları, söyledik. | Ay'ın şeklinin hep aynı olmadığını öğrendim. Yıldızların say say bitmediğini öğrendim. Ay'ın, Yeniayı Hilâl ☽, İlkdördün ◑, Dolunay ○, Sondördün ◐ olduğunu öğrendim. Ay, Güneş ışığı ile o şekillere girdiğini öğrendim. Teleskop ile o şekillerin incelenebileceğini öğrendim. |

# Güneş Sistemi

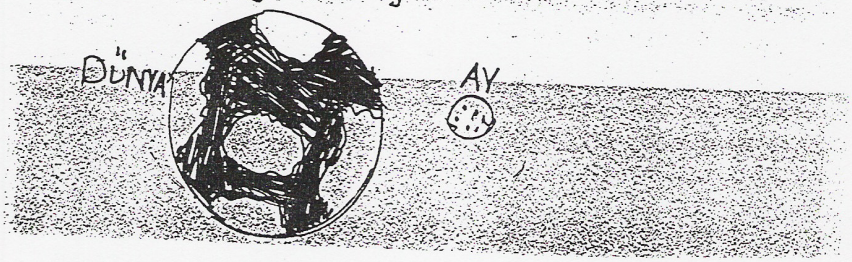
Güneş ısı ve ışık kaynağıdır. Güneş bir yıldızdır.

(1)



GÜNEŞ

Güneş sistemi 9 gezegenden oluşur. Güneş, Güneş sisteminin merkezinde yer alır. Yıldızlar ısı ve ışık enerjisi yayarlar. Dokuz gezegenin adı: Merkür, Venüs, Dünya, Mars, Jüpiter, Satürn, Uranüs, Neptün ve Plüton'dur. Ayrıca Güneş sisteminde kaya ve buzdan oluşan kuyruklu yıldızlarda vardır. Bunların hepsi Güneş'in etrafında döner. Güneş çok sıcak ve parlak bir gazlardan oluşur. Uzayda bunlardan başka bir çok şey vardır. Bunların tümüne Evren adı verilir. Dünya, Güneş'in etrafında dönen 3. gezegendir. Dünya'nın bir tane tek ve doğal uydusu Ay'dır.

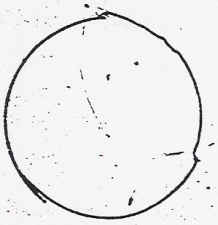


# Güneş Sistemi



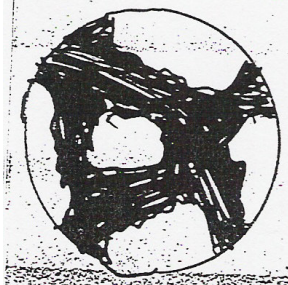
Merkür

Aşırı ölçüde sıcaktır (gündüzleri 500°C, geceleri -175°C). Hemen hemen hiç atmosferi olmayan bu gezegenin yüzeyi kayalıktır.



Venüs

Çok sıcaktır (yaklaşık 480°C). Kalın ve yoğun bir atmosferi olup, Güneş ısısını tutan karbon dioksit bulutlarıyla örtülüdür. Yüzeyi kayalık ve kraterlidir.



Dünya

Sıcaklık 60°C ile -90°C arasında değişir. Atmosferi temelde azot ve oksijenden oluşur. Yüzeyinin %75'i su ile kaplıdır.

Ünitenin Adı=Dünyamız ve Uzay İsim ve Soyad=Fatma Dündar Tarih=27.02.20

Sorun: Geceleri uyumak için zorluk çekiyorum. Düzgün uyuyabilmek için ne yapabilirim

☆ Bu konuyla ilgili gözlem ve incelemelerim neler?
Uyumakta zorluk çeken insanları araştıra-
bilirim.

☆ Bu konu ile ilgili tahminim ne?
Sorunları olabilir, sesler duyabilir, hasta olabilir.

☆ Nasıl bir araştırma yapabilirim?
Bilimsel ve kaynaksal bir araştırma ya-
pabilirim.

☆ Araştırmanın sonucu ne oldu?
Sakin bir yerde uyuyarak sonuca ulaş-
tı.

Fatma Dündar 3-D

3/0
1151 27.02.2003

## Derya Sorular Soruyor

-Fareyi evden nasıl uzaklaştırabilirim?

## Derya gözlem yapıyor ve Kestirimde Bulunuyor

-Farenin evdeki kediyi gördüğü zaman kaçtığını ve daha da ilginç olanı farenin kedinin kokusunu bile duyduğunda evi terk ettiğini gözlüyor.

## Derya Tahminde Bulunuyor

-Derya gözlem sonrasında böyle bir karara varır: Fareler kedileri gördüğü zaman ya da kokularını duyduğu zaman bulundukları yeri ter ederler.

## Derya Araştırmayı Tasarlıyor ve Araştırmaya başlıyor

-Kediye benzer bir yastık yaparsam ve kedinin kokusu bu yastığa sinerse evdeki kedi de evi terk edecektir.

Derya kediye benzer bir yastık yapıp evin kedisini bu yastıkla sürekli oyun oynatarak kokusunun yastığa sinmesini sağlar.

## Derya Gözlemlerini Kaydediyor

- Derya daha sonra yapmış olduğu oyuncak kediyi mutfağa koyar ve gözlemeye başlar. Gözlemlerini büyük bir titizlikle kaydeder.

## Derya Kaydettiği Gözlem Sonuçlarını Yorumluyor

- Derya farenin oyuncak kediyi gördüğünde ve kokusunu duyduğunda evi terk ettiğini görür.

## Derya Sonuca Ulaşıyor

- Derya yaptığı araştırma ile farelerin kedileri görünce korktuğunu hatta kedilerin kokusunu bile duyduklarında evi terk ettikleri sonucuna ulaşıyor.

## Derya Yeni Bir Araştırmaya Başlıyor

-Acaba geceleri uyumasını engelleyen sivrisineklerden nasıl kurtulabilir?

# DERYA BİLİMSEL ARAŞTIRMA YAPIYOR

Derya yaz tatili nedeniyle köyde yaşayan anneannesinin yanına güzel bir tatil geçirmek amacıyla gider. Derya için köyde her şey çok güzeldir. Kuşlar, böcekler, koyunlar, keçiler, köpekler, kediler,..... her şey onun için yaratılmış bir oyun ve eğlence merkezi gibidir. Derya bir tek fareleri sevmemekte ve onlardan tiksinmektedir. Bir gün sabah kalktığında ve mutfağa gittiğinde bir fareyle karşılaşır. Bir anda ne yapacağını şaşırır ve sandalyenin üzerine çıkarak düşünmeye başlar.

**Derya İçin sorun olan şey nedir?**

FARE

**Derya bu sorunu nasıl çözebilir?**

ARAŞTIRMA YAPARAK

**Peki nasıl bir araştırma yapmalıdır?**

BİLİMSEL BİR ARAŞTIRMA

köpüğü sırayla bir beherin içine atar ve karıştırır. Birinci deney grubunun içine su ilave eder; ama ikinci deney (kontrol) grubunun içine hiçbir şey koymaz. Kısa bir süre sonra deney grubundaki köpüğün su yüzüne çıktığını, kumunsa dibe çöktüğünü gözler. Kontrol grubunda ise hiçbir fark yoktur.

Elif Bulgularını Kaydediyor:

| Süre (Saniye) / Madde | 5 | 10 | 15 | 20 |
|---|---|---|---|---|
| Su katılan karışım | - | + | + | + |
| Su katılmayan karışım | - | - | - | - |

Elif Sonuçları Yorumluyor:

Elif görüyor ki su katılan karışımda ilk 10 saniye sonra köpük yukarı çıkmaya başlar; ancak su katılmayan karışımda değişiklik yoktur. 15 saniye sonra su katılan karışımdaki kumun yavaş yavaş dibe çöktüğünü görür. 20. saniyede ise kum ve köpük tamamiyle birbirinden ayrılmıştır.

Elif Sonuca Ulaşıyor:

Köpük – kum karışımı yüzdürme tekniği ile birbirinden ayrıldı.

Elif Yeni Bir Araştırmaya Başlıyor:

Acaba çivi ve talaş karışımı da yüzdürme yöntemiyle birbirinden ayrılır mı?

3/D Fatma Pündar 3/D 27.02.2003

# ELİF BİLİMSEL ARAŞTIRMA YAPIYOR

Elif bir gün bahçede oyun oynarken annesinin çiçek tohumu ektiğini görür ve hem yardım etmek, hem de nasıl çiçek tohumu ekildiğini öğrenmek için annesinin yanına gider. Yalnız, annesinin yanına gidince bir sorunla karşı karşıya kalır: Çiçek tohumları ile küçük çakıl taşları karışmıştır. Çiçek tohumlarını ekmek için önce bu iki maddeyi ayırması gerekir. Annesine nasıl ayırabileceğini sorar; annesi de bu iki maddenin bir karışım olduğunu ve bunları yüzdürme yöntemiyle ayırabileceğini söyler, bunu anlatır.

Elif Bilimsel Araştırmaya Başlıyor:

Elif Gözlem Yapıyor ve Kestirimde Bulunuyor:

Annesinin tohumla çakılı ayırmasını dikkatle gözler ve yoğunlukları farklı iki katının bu yöntemle ayrılabileceği kanısına varır.

Elif Hipotez Kuruyor:

Elif gözlem sonrasında böyle bir karara varır: Katı – katı karışımları yüzdürme yöntemiyle birbirinden ayrılır.

Elif Araştırmayı Tasarlıyor ve Uygulamaya Başlıyor:

Elif iki deney grubu oluşturuyor. Araştırması için malzemeleri ayarlıyor. Araştırmasının malzemeleri kum ve köpüktür. Kum ve

# HAFTALIK PROJE RAPORU

Ad ve Soyad: Fatma Dündar

Tarih: 01./03./2003

**Haftanın başında:**

Tarih: 01./03./2003

1. Bu hafta hangi sorulara cevap bulmalıyım?
2. Neyi daha iyi anlamalıyım?
3. Bu hafta nasıl bir araştırma yapmalıyım?
4. Bu hafta neyi tasarlamalıyım?

**Hafta sonu:**

Tarih: 01./03./2003

1. Bu hafta hangi çalışmayı ya da çalışmaları bitirdim? Haya Bilgisinden okuma yaptım. Dünya ve Uzay ile ilgili resim ve yazı buldum.
2. Bu hafta içinde proje ile ilgili beni heyecanlandırıcak, ilgilendirecek ne oldu? Dünya ve Uzay ile ilgili konular ilgimi çekti.
3. Karşılaştığım güçlükler nelerdir? Güçlüklerle karşılaşmadım.
4. Bu haftaki hedeflerim nelerdi ve ne kadarına ulaşabildim? Hedeflerim Dünya ve Uzay ile ilgiliydi. Bir kaç tanesine ulaştım.
5. Bir sonraki hafta için hedeflerim neler? Bir sonraki hafta için hedeflerimi belirlemedim.
6. Planladığım işlerin aksama durumu ne? O gün ne yaptığımızı unuttuğum için günlüğümü yazamadım.
7. Hangi uzmanlarla görüştüm ne elde ettim? Uzmanlarla görüşmedim.
8. Nelerden yararlandım? Kitaplardan ve dergilerden yararlandım.

Adı, Soyadı: Fatma Dündar Tarih 03.03.2003

## Hayat Bilgisi Günlüğüm

| Tarih | Neler Yaptım? | Neler Öğrendim? |
|---|---|---|
| 03.03.2003 | Dünya ve Uzay ile ilgili kavramları yazıp, resim çizdim. Hayat Bilgisinden okuma yaptım. | Dünya'mızın tek uydusunun Ay olduğunu öğrendim. Ay'da hayat olmadığını öğrendim. Ay'ın ışık kaynağı olmadığını öğrendim. Güneş'ten aldığı ışığı yansıttığını öğrendim. Dünya'mızın küre biçiminde olduğunu öğrendim. Depremin, yer kabuğu katmanlarındaki kırılmalardan meydana geldiğini öğrendim. Bahar mevsiminde eriyen kar suları, yağmur suları toprağın derinliklerine süzülemez. Bu sular, yeryüzündeki akarsulara karışır. Suyu artan akarsuların sel baskınına neden olduğunu öğrendim. Yangınlar, dikkatsizlik ve ihmal sonucu ortaya çıkar. Doğal afetler sonucunda da ortaya çıktığını öğrendim. Kış mevsiminde, bazı bölgelere çok kar yağar. Yağan kar, dağların tepelerinde kümeler oluşturur. Çeşitli nedenlerle dağlardan kopan kar kümeleri, çığ felâketine yol açtığını öğrendim. Heyelân (toprak kayması), toprak tabakalarının bir yamaçtan ya da dağdan kayıp gitmesine denildiğini öğrendim. |

Yeter Fatma. Öğrendiklerini günlüğüne çok güzel yansıtıyorsun. (10)

Adı, Soyadı: Fatma Dündar Tarih: 04.03.2003

## Hayat Bilgisi Günlüğüm

| Tarih | Neler Yaptım? | Neler Öğrendim? |
|---|---|---|
| 04.03.2003 | Hayat Bilgisinden anlatma yaptık. Hayat Bilgisinden sorular çıkartıp; cevapladık. | Doğal afetlerin, deprem, sel baskını, heyelân (toprak kayması), çığ, yangın ve yanardağ batlaması olduğunu öğrendim. Yurdumuzun Marmara Bölgesi'nde 17 Ağustos 1999'da şiddetli bir deprem olduğunu öğrendim. Marmara Bölgesi'nde çok sayıda insan öldüğünü öğrendim. İlk yardım çantası ve deprem çantası hazırlamamız gerektiğini öğrendim. İlk yardım çantasının içine, ailemizin ihtiyacını karşılayacak şekilde düzenleyeceğimizi öğrendim. Deprem çantasının içine, kuru yiyecekler, el feneri ve battaniye koyacağımızı öğrendim. İtfaiyenin telefon numarasının 110 olduğunu öğrendim. Ağır eşyaları rafların alt kısımlarına konulacağını öğrendim. |

Tarih: 07.03.2003 Ad-Soyad=Fatma Dündar

# HAFTA SONU RAPORUM

1.) Bu hafta "Dünya ve Uzay" ünitesi ile ilgili neler yaptım?
Araştırma yaptım. Resim ve yazı buldum.

2.) Bu hafta "Dünya ve Uzay" ünitesi ile ilgili neler öğrendim?
Uzay boşluğundaki, gök cisimlerini öğrendim. Güneş'in etrafında dönen gezegenleri öğrendim.

3.) Bu hafta sonu neleri araştırmalıyım?
Bu hafta sonu Güneş sistemini, uzaylıların şekliğin nasıl olduğunu ve yıldızların Dünya'dan kaç metre uzak olduğunu araştırabilirim.

4.) Bu hafta sonu neleri öğrenmeliyim?
Bu hafta sonu Güneş sistemini öğrenmeliyim.
Ay'ın oluşumunu öğrenmeliyim.
Yıldızların nasıl meydana geldiğini öğrenmeliyim.

Tarih: 07.03.2003 279

Ad-Soyad=Fatma Dündar

# NASIL BİR PROJE YAPMALIYIM?

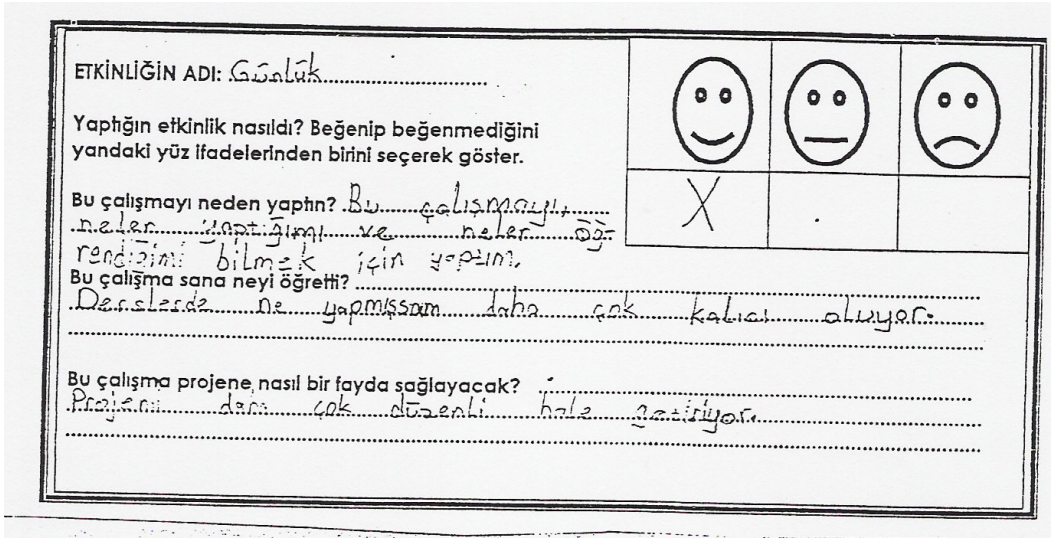
1.) "Dünya ve Uzay" ünitesi ile ilgili hangi projeleri yapabilirim? (En az 5 tane proje ismi yaz)

1) Güneş Sistemi
2) Dünya'nın oluşumu
3) Uzayda bulunan gök cisimleri
4) Kutup Yıldızının özelliği
5) Ay'ımızı Tanıyalım

2.) Bu projeleri nasıl araştırabilirim?

Kitaplardan, ansiklopedilerden, kaynaksal kitaplardan ve konu ile ilgili tüm kaynaklardan araştırabilirim.

3.) En çok yapmak istediğim proje Güneş Sistemi'dir. Çünkü Güneş sisteminin içindeki gezegenleri çok merak ettiğim için "Güneş Sistemini" yapmak istiyorum.



ETKİNLİĞİN ADI: Günlük

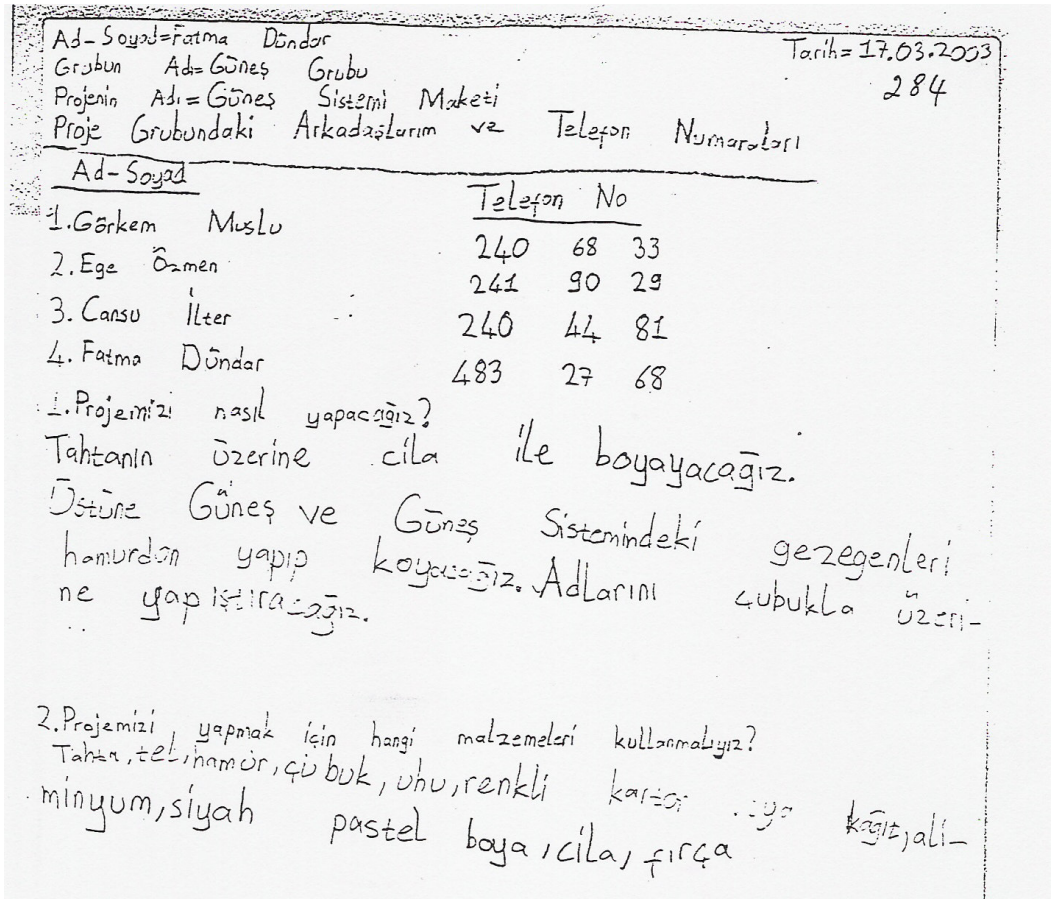
Yaptığın etkinlik nasıldı? Beğenip beğenmediğini yandaki yüz ifadelerinden birini seçerek göster.

| | | |
|---|---|---|
| | | |
| X | | |

Bu çalışmayı neden yaptın? Bu çalışmayı neler yaptığımı ve neler öğrendiğimi bilmek için yaptım.

Bu çalışma sana neyi öğretti? Derslerde ne yapmışsam daha çok kalıcı oluyor.

Bu çalışma projene nasıl bir fayda sağlayacak? Projem daha çok düzenli hale geliyor.



Ad-Soyad=Fatma Dündar
Grubun Adı=Güneş Grubu
Projenin Adı=Güneş Sistemi Maketi
Tarih=17.03.2003
284

Proje Grubundaki Arkadaşlarım ve Telefon Numaraları

| Ad-Soyad | Telefon No |
|---|---|
| 1. Görkem Muslu | 240 68 33 |
| 2. Ege Özmen | 241 90 29 |
| 3. Cansu İlter | 240 44 81 |
| 4. Fatma Dündar | 483 27 68 |

1. Projemizi nasıl yapacağız?
Tahtanın üzerine cila ile boyayacağız. Üstüne Güneş ve Güneş Sistemindeki gezegenleri hamurdan yapıp koyacağız. Adlarını çubukla üzerine yapıştıracağız.

2. Projemizi yapmak için hangi malzemeleri kullanmalıyız?
Tahta, tel, hamur, çubuk, ahu, renkli karton, alüminyum, siyah kağıt, pastel boya, cila, fırça

Fatma Dündar
13.03.2003

# TOPLANTI

Güneş
Cansu
Fatma

İlter
Bizmen
Bündar

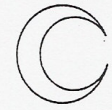
Grubu 287

Projemizin Adı: Güneş Sistemi Maketi (100x70cm)

Malzemeler:
- Mukavvanın büyüklüğünde tahta kestirilecek.
- Hamur (10)
- 2 metre tel
- 1 paket çubuk
- Yapıştırıcı
- Renkli karton, kağıt
- Aliminyum
- Siyah pastel boya
- Vermik (cila)
- 2 cm eninde fırça

# BİLMECELER

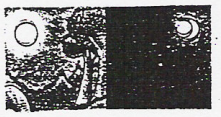
On beşinde gençelir,
Otuzunda kocalır.



İçi ateş, dışı taş
Biri kuru, biri yaş.



Bir salkım üzümüm var;
Yarısı beyaz yarısı kara.



Güneş
Merkür
Venüs
Dünya
Mars
Jüpiter
Satürn
Uranüs