

TC
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM YÜKSEK LİSANS
PROGRAMI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

SOSYAL BİLGİLER DERSİ 2005 ÖĞRETİM
PROGRAMININ DEĞERLENDİRME BOYUTUNA
DAİR 4. VE 5. SINIF ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

FERDA DİKMEN
4706009

TEZ DANIŞMANI
Doç. Dr. SEVAL FER

İSTANBUL
2008

T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM YÜKSEK LİSANS
PROGRAMI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

SOSYAL BİLGİLER DERSİ 2005 ÖĞRETİM
PROGRAMININ DEĞERLENDİRME BOYUTUNA
DAİR ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

FERDA DİKMEN
4706009

Tezin Enstitüye Verildiği Tarih:
Tezin Savunulduğu Tarih:

Tez Oy birliği / Oy çokluğu ile başarılı bulunmuştur.

	Unvan Ad Soyad	İmza
Tez Danışmanı	: Doç. Dr. Seval FER	
Jüri Üyeleri	: Prof. Dr. Münire ERDEN	
	: Yrd. Doç. Dr. Sertel ALTUN	

İSTANBUL
MART 2008

ÖZ
SOSYAL BİLGİLER DERSİ 2005 ÖĞRETİM PROGRAMININ
DEĞERLENDİRME BOYUTUNA DAİR 4. VE 5. SINIF ÖĞRETMEN
GÖRÜŞLERİ
Ferda DİKMEN
Mart, 2008

Bu araştırmanın amacı, Sosyal Bilgiler dersi 2005 öğretim programının değerlendirme boyutunda yer alan geleneksel ve alternatif değerlendirmeye ilişkin, 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin yeterliklerinin kıdem ve eğitim durumuna göre farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesidir.

Araştırma modeli olarak, betimsel araştırma yöntemlerinden genel tarama modeli seçilmiştir. Araştırma, 2005-2006 öğretim yılında İstanbul ili Avrupa yakasında bulunan 10 resmi ilköğretim okulunda görev yapan 93 Sosyal Bilgiler öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Veriler, Doç. Dr. Seval Fer, Fransızca Öğretmeni Ferda Dikmen ve Matematik Öğretmeni Alper Bulut tarafından geliştirilen ve 61 maddeden oluşan “2005 Öğretim Programının Değerlendirme Boyutuna Yönelik Öğretmen Görüşleri Anketi” (ÖPYDÖGA) kullanılarak elde edilmiştir.

Araştırmanın alt problemlerine yanıt bulmak amacıyla anketlerden elde edilen öğretmen görüşleri ortalama ve frekans hesaplarıyla tablolaştırılmış ve daha sonra MANOVA tekniği ile analiz edilmiştir.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin sahip oldukları ölçme ve değerlendirme yeterlikleri eğitim durumuna göre, geleneksel ve alternatif değerlendirme alanında herhangi bir farklılık göstermemiştir. Aynı şekilde yine öğretmenlerin sahip oldukları ölçme ve değerlendirme yeterlikleri kıdem düzeyine göre, geleneksel ve alternatif değerlendirme alanında herhangi bir farklılık göstermemiştir.

Anahtar Kelimeler: Ölçme ve Değerlendirme, Alternatif Değerlendirme, Geleneksel Değerlendirme, Sosyal Bilgiler Öğretim Programı

ABSTRACT

OPINIONS OF 4th AND 5th GRADE TEACHERS ABOUT ASSESSMENT DIMENSION OF SOCIAL SCIENCES CURRICULUM

Ferda DİKMEN

March, 2008

The aim of this research is to find out whether any relation there is between 4th and 5th grade social sciences teachers' qualifications related to traditional assessment and alternative assessment in 2005 social sciences curriculum and also to find out how the education level and teaching experience effect teachers' qualifications.

The model for the research is descriptive. The research was carried out with 93 social sciences teachers from 10 primary schools in European side of İstanbul. The questionnaire "Teachers' Opinion About Evaluation Dimension of 2005 Social Sciences Curriculum", included 61 items, which were created by Doc Dr. Seval Fer, France Teacher Ferda DİKMEN and Mathematics Teacher Alper BULUT, was used to collect the data.

In order to find the answers for the questions of the research, mean and frequency of the opinions of the teachers gathered with the questionnaires are transferred into tables and analyzed using the technique of variance analysis MANOVA.

According to findings of the study, there are no significant differences between teaching experience regarding teachers' qualifications on traditional assessment and alternative assessment; likewise there are no significant differences between education level regarding teachers' qualifications on traditional assessment and alternative assessment.

Key Words: Measurement and Evaluation, Alternative Assessment, Traditional Assessment, Social Sciences Curriculum.

ÖNSÖZ

Bu araştırmada, Sosyal Bilgiler dersi 2005 öğretim programının değerlendirme boyutuna dair 4. ve 5. sınıf öğretmen görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Öncelikle, Eğitim Fakültesi Eğitim Programları ve Öğretim yüksek lisans programının ders aşamasında bana emeği geçen Sayın Prof. Dr. Münire Erden, Prof. Dr. Ali İlker Gümüşeli, Prof Dr. Ali Baykal, Yrd. Doç. Dr. Sevinç Peker ve Yrd. Doç. Dr. Sema Karakelle ve tüm diğer öğretim üyelerine teşekkür ve saygılarımı sunarım. Yine ders ve tez aşamasında benden yardımını ve özellikle hoşgörüsünü esirgemeyen tez danışmanım, sevgili hocam Doç. Dr. Seval Fer'e sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Çalışmam süresince benden desteklerini esirgemeyen, bana gerekli çalışma ortamını sağlamak ve beni motive etmek için çaba gösteren, isimlerini yazamadığım tüm arkadaşlarıma; anketin geliştirilmesi aşamasında beraber çalıştığımız sevgili arkadaşım Alper Bulut'a ve anketlerin uygulama aşamasında bana yardımcı olan arkadaşlarım Selen Güven, Serkan Demir ve Uğur Aydın'a teşekkür ederim. Ayrıca tezimin yöntem kısmında bilgileriyle beni yönlendiren Hakan Karataş'a ve İlker Cırık'a da çok teşekkür ederim.

Özellikle tezimin son aşamalarında beni sürekli destekleyen ve cesaretlendiren arkadaşlarım Sermin Özkeleş'e ve Ayşe Babacan'a da teşekkür ederim.

Son olarak eğitim hayatım boyunca ve hayatımın her anında, aramızdaki uzak mesafeye rağmen bana her türlü imkânı sağlayan ve destekleyen sevgili anneme, babama ve ablama minnettarım.

İstanbul; Mart, 2008

Ferda DİKMEN

İÇİNDEKİLER

Sayfa No

TEZ ONAY SAYFASI	
ÖZ	iii
ABSTRACT	iv
ÖNSÖZ	v
İÇİNDEKİLER.....	vi
TABLolar LİSTESİ	viii
ŞEKİLLER LİSTESİ	ix
KISALTMALAR	x

1. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Eğitimde Program Geliştirmede Temel Kavramlar.....	3
1.2.1. Eğitimde Program Geliştirme.....	3
1.2.2. Eğitim Programı	5
1.2.2.1. Öğretim Programı.....	6
1.2.2.2. Ders Programı.....	6
1.2.2.3. Örtük Program	7
1.2.3. Program Geliştirme Öğeleri	8
1.2.3.1. Hedef Belirleme	8
1.2.3.2. İçerik Düzenleme.....	13
1.2.3.3. Eğitim Durumlarının Düzenlenmesi	15
1.2.3.4. Değerlendirme	17
1.3. Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme	20
1.3.1. Ölçme ve Değerlendirmede Temel Kavramlar	20
1.3.2. Ölçme Araç ve Yöntemlerinin Nitelikleri	24
1.3.2.1. Geçerlik	24
1.3.2.2. Güvenirlik.....	25
1.3.2.3. Kullanışlılık.....	26
1.4. Geleneksel Ölçme ve Değerlendirme Teknikleri	26
1.4.1. Yazılı Sınavlar	27
1.4.2. Sözlü Sınavlar.....	27
1.4.3. Kısa Cevaplı Testler	28
1.4.4. Doğru-Yanlış Testleri.....	28
1.4.5. Eşleştirmeli Maddelerden Oluşan Testler	29
1.4.6. Çoktan Seçmeli Testler.....	29
1.5. Alternatif Değerlendirme	30
1.5.1. Gelişim Dosyası (Portfolyo).....	32
1.5.2. Kontrol Listesi.....	35
1.5.3. Öz Değerlendirme	36
1.5.4. Gözlem	36

1.5.5. Görüşme	37
1.5.6 Rubrik	38
1.6. Sosyal Bilgiler Dersi 4. ve 5. Sınıf Programı	39
1.6.1. Sosyal Bilgiler Programının Vizyonu	40
1.6.2. Sosyal Bilgiler Programının Yaklaşımı	40
1.6.3. Sosyal Bilgiler Programının Temel Öğeleri	41
1.6.3.1. Programın Genel Amaçları	41
1.6.3.2. Kazanımlar	43
1.6.3.3. Ölçme ve Değerlendirme	43
1.7. İlgili Araştırmalar	44
1.8. Araştırmanın Önemi	48
1.9. Problem Cümlesi	50
1.9.1. Alt Problemler	50
1.10. Araştırmanın Sayıtları	50
1.11. Araştırmanın Sınırlılıkları	50
1.12. Tanımlar	51
2. YÖNTEM	52
2.1. Araştırmanın Modeli	52
2.2. Araştırmanın Çalışma Grubu	52
2.3. Veri Toplama Aracı	56
2.3.1. Anketin Geliştirilmesi	56
2.3.2. Anketin Geçerlik Çalışması	58
2.3.3. Anketin Güvenirlik Çalışması	63
2.4. Anketin Uygulanması	66
2.5. Verilerin Çözümlemesi	66
3. BULGULAR	68
3.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	68
3.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	71
4. SONUÇ	74
4.1. Sonuç ve Tartışma	74
4.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma	74
4.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma	75
4.2. Öneriler	75
4.2.1. Uygulayıcılar İçin Öneriler	75
4.2.2. Araştırmacılar İçin Öneriler	76
KAYNAKÇA	77
EKLER	80
Ek 1. 80 Maddelik 2005 Öğretim Programının Değerlendirme Boyutuna Yönelik Öğretmen Görüşleri Anketi	80
Ek 2. 61 Maddelik 2005 Öğretim Programının Değerlendirme Boyutuna Yönelik Öğretmen Görüşleri Anketi	83
ÖZGEÇMİŞ	85

TABLULAR LİSTESİ

	Sayfa No
Tablo 1: Gelişim Dosyası İle Yapılan ve Standart Çoktan Seçmeli Sınavlar İle Yapılan Değerlendirme Arasındaki Farklar	33
Tablo 2: Çalışma Grubunu Oluşturan Okulların Listesi	53
Tablo 3: Çalışma Grubuna İlişkin Özellikler	53-54
Tablo 4: Çalışma Grubuna İlişkin Hizmet İçi Eğitim Durumu	55
Tablo 5: Çalışma Grubuna İlişkin Sınıf Düzeyleri	56
Tablo 6: 92 Maddelik “2005 Öğretim Programının Değerlendirme Boyutuna Yönelik Öğretmen Görüşleri Anketi”nin Geleneksel ve Alternatif Ölçmeye Göre Dağılımları	57
Tablo 7: 80 Maddelik “2005 Öğretim Programının Değerlendirme Boyutuna Yönelik Öğretmen Görüşleri Anketi”nin Alt Problemlere Göre Dağılımları.....	58
Tablo 8: 61 Maddelik Anketin Varimax Döndürme Sonrası Faktör Değerleri	62
Tablo 9: Faktörlerin İçerdikleri Maddelere Göre Dağılımı	63
Tablo 10: 61 Maddelik “2005 Öğretim Programının Değerlendirme Boyutuna Yönelik Öğretmen Görüşleri Anketi”nin Alt Ölçek Güvenirlik Değerleri	64
Tablo 11: 61 Maddelik Ölçeğin Madde Bazında Ortalama, Standart Sapma ve Madde Toplam Korelasyonu Değerleri	65
Tablo 12: Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre GDYY ve ADYY Alt Ölçeklerinden Aldıkları Puanların Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	68
Tablo 13: MANOVA Testi Varsayımlarının Sınanması	69
Tablo 14: Öğretmenlerin Geleneksel ve Alternatif Değerlendirme Yeterlik Puanlarının Kıdemlerine Göre MANOVA Değerleri	70
Tablo 15: GDYY ve ADYY İle Kıdem Düzeyi Arasındaki Etkileşim	70
Tablo 16: Öğretmenlerin Eğitim Durumlarına Göre GDYY ve ADYY Alt Ölçeklerinden Aldıkları Puanların Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	71
Tablo 17: MANOVA Testi Varsayımlarının Sınanması	72
Tablo 18: Öğretmenlerin Eğitim Durumlarına Göre GDYY ve ADYY Alt Ölçeklerine İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları.....	73

ŞEKİLLER LİSTESİ

	Sayfa No
Şekil 1: Faktör Çizgi Grafiği.....	61

KISALTMALAR

ADYY	: Alternatif Değerlendirmeye Yönelik Yeterlikler
GDYY	: Geleneksel Değerlendirmeye Yönelik Yeterlikler
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
ÖPDBYÖGA	: Öğretim Programının Değerlendirme Boyutuna Yönelik Öğretmen Görüşleri Anketi

1. GİRİŞ

Bu bölümde; problem durumu, ilgili araştırmalar, araştırmanın önemi, problem cümlesi, alt problemler ile araştırma ile ilgili sayıtlılar, sınırlılıklar ve ilgili tanımlara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Her alanda meydana gelen yeni gelişmeler ve hızlı değişimler sebebiyle gittikçe karmaşıklaşan yaşam, günümüz toplumlarında hayatlarını sürdüren bireylerin taşıdıkları sorumlulukları ve karşılaştıkları sorunları gün geçtikçe arttırmaktadır. Dünyadaki birçok ülkede olduğu gibi ülkemizde de, ekonomik, sosyal, kültürel, siyasal ve benzeri sorunlarla karşılaşılmakta ve bu sorunların temelinde eğitimdeki olumsuzlukların yer aldığı bilinmektedir. Toplumsal bir kurum olarak okul, bireyleri, ilerideki hayatlarında karşılaşacakları sorunlara karşı hazırlama ve bu sorunlarla baş edebilmeleri için onlara çeşitli beceriler ve davranışlar kazandırma görevini üstlenmektedir.

Okullarda öğrencilere kazandırılmak istenen becerilerin ve davranışların öğrenciler tarafından ne kadar öğrenildiğinin, öğrencilerin eksiklerinin neler olduğunun ve bunların nedenlerinin belirlenmesi amacıyla ölçme ve değerlendirme teknikleri kullanılarak çeşitli sonuçlara varılmaktadır. Eğitim sürecinde önemli bir rolü olan öğretme sürecinin ve öğrenmenin değerlendirilmesinin verimliliği büyük ölçüde kullanılacak olan ölçme araçlarının oluşturulmasına ya da bu araçların seçimine bağlıdır.

Yararlanılan ölçme ve değerlendirme teknikleri, öğrenilenlerin nasıl kullanıldığını belirlemekten çok, yeni durumlarda nasıl kullanıldığını ve öğrenilenlerden yeni bilgiler oluşurmada ne derece yararlanıldığını da gösterir nitelikte olmalıdır. Çünkü günümüzde toplumların okullardan beklentisi; bilgiye ulaşma yollarını kestirebilen, bilgiyi kullanıp yeni durumlara göre düzenleyen, eleştirel ve yaratıcı düşünebilen, problem çözmeye becerisine sahip ve araştırmaya istekli bireyler yetiştirilmesidir.

Ülkemizde, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan ve 2005-2006 eğitim-öğretim yılında ülke genelinde uygulanmaya başlanan İlköğretim Eğitim Programında, ölçme ve değerlendirmeye ilişkin ilkelerin, sadece ürün değil öğrenme sürecini de değerlendirecek ve öğrencilerin sahip oldukları becerileri günlük yaşamda kullanmalarına ve uygulamalarına katkıda bulunacak şekilde düzenlenmiş olması, ülkemizdeki eğitim sisteminde de bu ölçme ve değerlendirme tekniklerinin benimsenmesi gerektiğini göstermektedir.

Yeni Sosyal Bilgiler Öğretim Programında da geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin yanı sıra, alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemleri kullanılmaktadır. Öğretmenlerin, öğrencilerinin başarılarını ölçme ve değerlendirme aşamasında sadece yazılı ve sözlü sınavları değil gelişim dosyası (portfolyo), kontrol listesi, gözlem, öz değerlendirme, rubrik gibi alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarından faydalanmaları gerekmektedir. Böylece öğrencinin, bilgiyi bir kavram olarak ezberden tekrarlamak ya da becerisini yapay ortamlarda sergilemek yerine; bilgiyi yapılandırma, yeni bilgiler inşa etme ve becerisini uygulamalı olarak sergileme fırsatını bulacağı düşünülmektedir.

Öğretmen yeterliğinin eğitimin kalitesini doğrudan etkileyeceği düşünüldüğünde öğretmenin, nitelikli ve çok yönlü olarak yetiştirilmesi ve kendini geliştirmesi gerekmektedir. Ölçme ve değerlendirme uygulamaları sürecinde de öğretmenlere büyük görevler düşmektedir. Farklı amaçlarla yapılması plânlanmış ölçmeler için yazılı ya da sözlü hangi tür testlerin uygun olduğuna karar verilmesi, testlerin geçerlik ve güvenilirliğinin nasıl sağlanacağı, öğrenci kazanımlarının nasıl ve hangi ölçütlere göre değerlendirileceği öğretmenlerin bilgi düzeyleriyle ve yeterlikleriyle bağlantılıdır. Çünkü bir ölçme ve değerlendirme aracı yanlış ya da eksik geliştirilerek zamansız olarak kullanıldığında veya uygulandığında, öğrencinin ve öğretim programının değerlendirilmesine yönelik yanlış ya da eksik kararlar alınmasına neden olabilmektedir.

İlköğretim Programları gereğince öğrenci, değerlendirme sürecine aktif olarak katıldığından, öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme uygulamaları sürecinde kendi yeterlik düzeylerini nasıl algıladıklarına yönelik görüşlerinin alınmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Bu sebeple, yapılan bu araştırmada; ilköğretim 4. sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programındaki öğrenci kazanımlarının değerlendirilmesine

ilişkin öğretmen yeterliklerine yönelik öğretmen görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Bu bölümde araştırma problemi göz önünde bulundurularak, program geliştirme ve öğeleri, ölçme ve değerlendirmenin temel kavramları ve teknikleri açıklanmaya çalışılmıştır. Daha sonra ise yeni programın özelliklerine değinilmiş, son olarak ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

1.2. Eğitimde Program Geliştirmede Temel Kavramlar

Aşağıda program geliştirme ve öğeleri ile ölçme ve değerlendirme ile ilgili literatür incelemesine yer verilmiştir.

1.2.1. Eğitimde Program Geliştirme

Program kavramıyla, belli bir amaca ulaşabilmek için, yapılması gereken aktivitelerin nelerden oluştuğunun belirlenmesi, aşamalı bir şekilde sıralanması, her bir aktivitenin alacağı zamanı ve nasıl yapılacağını ve yapılan işlerin uygunluğunun nasıl belirlenebileceğinin bir tasarısı kastedilmektedir (Tan ve Erdoğan, 2003,10).

Varış (1997, 16-17) program geliştirmeyi, hazırlanmış programın araştırmacı bir yaklaşımla uygulamada geliştirilmesi olarak tanımlarken program geliştirmenin devamlı, kapsamlı ve uygulamalı bir süreç olduğunu belirtmektedir. Program geliştirme mekanizmasının devamlılığı, süreçler ve sonuçlar devamlı olarak değerlendirilerek, elde edilen veriler ışığında yapısal öğelerden bir veya birkaçını geliştirmek için yeni varsayımlar denenmesiyle sağlanır. Bu devamlılığı sağlayan en önemli unsurlardan biri de sağlıklı bir ekip çalışmasıdır.

Erden'e (1998, 4) göre program geliştirme en genel anlamıyla eğitim programlarının tasarlanması, uygulanması, değerlendirilmesi ve değerlendirme sonucu elde edilen veriler doğrultusunda yeniden düzenlenmesi sürecidir.

Ertürk'e (1997, 13-14) göre ise program geliştirme, öğrencide geliştirilecek davranışların önceden kararlaştırılıp bir sıraya konması; bu davranışları geliştirici öğrenme yaşantılarını gerçekleştirecek eğitim durumlarının düzenlenmesi; eğitim durumlarının (ve öğrenme yaşantılarının) istendik ve beklendik davranışları geliştirmedeki etkililik derecelerinin araştırılması yani değerlendirilmesidir. Program

geliştirme sürecinde eğitimcilerin yanıt arayacakları sorular ise şu şekilde sıralanmıştır:

1. Eğitim hedeflerin neler olmalı, öğrencilere hangi davranışlar kazandırılmalıdır?
2. Öğrenciler hedeflenen davranışları kazanmaları için hangi yaşantılardan geçirilmelidir?
3. Öğrenme yaşantıları (eğitim durumları) nasıl örgütlenirse öğrenci davranışları daha verimli değiştirilebilir?
4. Hedeflerin yerindeligi ve eğitim durumlarının etkililik derecesi nedir?
5. Mevcut programda ne gibi değişiklikler gereklidir?

Stenhouse (1976, 3) program geliştirmenin, program ile ilgili yapılan araştırmalar sonucu ortaya çıktığını belirtmiş; hedefinin de öğrenme-öğretme süreci düzeltilerek okul yaşantısının iyileştirilmesi olduğunu eklemiştir. Program geliştirme hareketi, teori ve uygulamanın birbirinden ayrılması hususunda atılmış bir adımdır. Ayrıca Ralph Tyler'in (Tyler 1949, I) program geliştirme çalışmalarını aşağıdaki dört temel soruya dayandırdığını söylemiştir:

1. Okul hangi eğitim amaçlarına ulaşmak için çabalamalıdır?
2. Bu amaçlara ulaşabilmek için eğitim yaşantıları nasıl belirlenmelidir?
3. Bu eğitim yaşantıları en etkili şekilde nasıl düzenlenmelidir?
4. Bu amaçlara ulaşıp ulaşılmadığı nasıl belirlenmektedir?

Demirel'e (2004, 5) göre program geliştirme, eğitim programının hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme öğeleri arasındaki dinamik ilişkiler bütünüdür. Program geliştirme çalışmalarının en önemli yönü, okul ve okul çevresindeki hayatın ve öğrencilerin geliştirilmesini amaç edinmesidir.

Günümüzde bilim ve teknoloji alanındaki gelişme ve yenilikler, bu gelişme ve yeniliklere uyum sağlayabilecek bireyler yetiştirmeyi gerekli kılmaktadır. Özellikle son yirmi yılda ülkemizde ve dünyada her alanda yaşanan hızlı değişimler ve hayatımıza giren yenilikler sorunların daha da karmaşık hale gelmesine neden olmuştur. Dolayısıyla sorunların çözümlerinde çok yönlü seçenekler ortaya çıkmış, değişik fikir ve yaklaşımlarla çeşitli çözüm yolları doğmuştur. Yaşanılan sorunların çözüm yollarının önemli ölçüde eğitim süreçleriyle ilgili olduğu söylenebilir. Buna bağlı olarak eğitim alanında da çeşitli yenilik ve değişiklikler ortaya koymak zorunlu

hale gelmiştir. Eğitim ve öğretimin etkili biçimde gerçekleşmesi amacıyla da eğitimde programlar geliştirilmektedir.

1.2.2. Eğitim Programı

Günümüze dek “eğitim programı” kavramı pek çok bilim adamı ve eğitimci tarafından çeşitli şekillerde tarif edilmeye çalışılmıştır. Örneğin Ertürk (1997, 95) eğitim programını “yetişek” olarak nitelemekte ve “belli öğrencileri belli bir zaman süresi içinde yetiştirmeye yönelik düzenli eğitim durumlarının tümü” olarak açıklamaktadır.

Eğitim programları, programın amaçlarını gerçekleştirmek üzere düzenlenmiş hedefler, kapsam, eğitim durumları ve değerlendirme öğelerinden oluşan bir sistemdir (Erden, 1998, 15). Küçükahmet (2003, 9) eğitim programının öğretim ve öğrenme süreçlerini kapsayan öğretim faaliyetlerinin tümü olduğunu belirtir. Bunlar eğitsel kol faaliyetleri, özel günlerin kutlanması, gezi-gözlem incelemeleri ve kültürel faaliyetler gibi ders dışı faaliyetlerdir. Tan’a (2005, 11) göre ise bir okulda veya eğitim kurumunda öğrencilerin arzulanan hedefleri kazanmaları için yapılacak okul içi ve okul dışı tüm öğrenme-öğretme etkinliklerini içeren programlardır.

Eğitim programı, çalışma alanı, öğretilecek üniteler, ders planları ve öğrenme yaşantılarını kapsar. Çalışma alanı ile kastedilen, matematik, fen gibi farklı alanlarda farklı seviyelere göre hazırlanmış içerik ve aktivitelerin yer aldığı alanlardır (McNeil, 1996, 116). Varış (1997, 14) eğitim programını “Bir eğitim kurumunun, çocuklar, gençler ve yetişkinler için sağladığı milli eğitimin ve kurumun amaçlarının geliştirilmesine dönük tüm faaliyetleri kapsar.” şeklinde tanımlayarak, Küçükahmet’in de belirttiği gibi eğitim programının öğretim, özel günler, geziler, rehberlik vb. faaliyetleri de kapsadığını eklemektedir. Demirel (2004, 6) de benzer bir tanımla eğitim programının, öğrenene, okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneği olduğuna değinmektedir.

Bir eğitim kuruluşunda, ders içi ve ders dışı olarak kutlanan belirli gün ve haftalar, öğretim yaşantılarının düzenlenmesinde kullanılan strateji, yöntem ve teknikler, bu kuruluşun eğitim amaçlarına ulaşmak için düzenlenen öğretim programları ve tüm bu amaçlara ulaşılıp ulaşılmadığını belirlemek için yapılan değerlendirme çalışmaları eğitim programları kapsamında yer almaktadır (Büyükkaragöz ve Çivi, 1994’den aktaran Güleryüz, 2001, 17).

1.2.2.1. Öğretim Programı

Varış (1997, 14) öğretim programının eğitim programı içinde ağırlık taşıyan bir kesim olduğunu belirterek; genellikle belli kategorilerden oluşan ve okullarda beceriye ve uygulamaya ağırlık tanıyan, bilgi ve becerinin eğitim programının amaçları doğrultusunda ve planlı biçimde kazandırılmasına dönük bir program olduğunu eklemiştir. Güteryüz'e (2001, 17) göre belli bir öğretim basamağındaki sınıflarda okutulacak derslerin amaçlarını, içeriğini, süresini, eğitim yaşantılarını ve değerlendirme süreçlerini kapsayan çalışmaları öğretim programı olarak tanımlamak mümkündür. Demirel (2004, 6) ise öğretim programını, okulda ya da okul dışında bireye kazandırılması planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneği olarak tanımlamıştır.

Öğretim programı, bir dersteki öğretme-öğrenme sürecinde nelerin, ne için ve nasıl yer alacağını gösteren bir kılavuz niteliği taşımaktadır. Bu derste öğrencilere kazandırılacak davranışların neler olduğu belirlendikten sonra bu davranışlardan birbirine benzer etkinlikler içinde öğretilebilecek olanlarla bir program hazırlanmaktadır (Özçelik, 1992, 4).

Öğretim, okullarda yapılan plânlı ve kontrollü öğretme faaliyetleri olarak adlandırılmaktadır. Eğitim kavramının, öğretim kavramını da kapsadığı göz önüne alındığında, öğretim faaliyetlerinin önceden belirlenmiş hedefler doğrultusunda, planlı bir şekilde düzenlenip uygulanmasına öğretim denilebilir. Buna göre öğretim programı da öğrencilerin sahip olmaları istenen özellikleri kazanmaları için düzenlenen öğretim etkinliklerinin plânlanmasıdır denebilir. Eğitimcilerin, öğretim faaliyetlerini düzenlerken, öğretimin hedeflerini, giriş davranışlarını, öğretim strateji ve yöntemlerini, öğretim araç ve gereçlerini ve öğrencilerin ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak öğretim sürecinin sağlıklı yürümesini sağlamaları önem taşımaktadır.

1.2.2.2. Ders Programı

Öğretim programının bir alt basamağı olan ders programı Küçükahmet (2003, 9) tarafından “öğretim programı içinde yer alan ve dersle ilgili olan öğretim faaliyetlerini sistematik biçimde düzenleyen program” olarak tanımlanmaktadır. Benzer şekilde Demirel de (2004, 7) “bir ders süresi içinde planlanan hedeflerin bireye nasıl kazandırılacağını gösteren tüm etkinliklerin yer aldığı plân” olarak ders programı kavramını açıklamıştır.

Tan'a (2005, 11) göre ders programı, dersin hedefleri ve içeriği, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme ve değerlendirmenin yani bir dersin öğretime yönelik tüm etkinliklerinin programlanmasıdır. Diğer tanımlarla benzer şekilde öğrencilere öğretilen konuların düzeyinin belirlenmesinin, öğretim ve değerlendirme şeklinin planlanmasıdır.

Daha geniş bir tanımla ele alınırsa yine Varış (1997, 14) ders programını şu şekilde açıklamıştır:

Öğretim programlarında yer alan "bilgi kategorilerinin disiplinlerin" ve faaliyet alanlarının, eğitim amaçları ile ilişkili olan özel amaçlarını gerçekleştirmeleri için öğretim ilkelerini konuların alt kategorilerini ve değerlendirme esaslarını içeren ve eğitim öğretim programlarındaki esasları öğrenci davranışlarına dönüştüren programdır.

Tüm tanımlarda değinilen ortak özellik her programın bir diğeriyle amaç ve içerik yönünden ilişkili olduğu, eğitim programının bir eğitim kurumunun amaçları doğrultusunda düzenlenmiş okul içindeki ve dışındaki eğitim faaliyetlerinin tümü, öğretim programının okul faaliyetleri ve ders programının ise belli bir ders ile ilgili olarak ayrıntılı biçimde düzenlenmesi olduğudur.

1.2.2.3. Örtük Program

Okullarda süregelen programla çelişen ya da programı destekleyerek güçlendiren fakat açık olarak tanımlanmamış programlar örtük program olarak adlandırılmaktadır. Bu programlar, doğru veya tam oluşturulmuş gibi kabul gördüklerinden bazı durumlarda idari denetim altında olmayabilir. Bazı durumlarda da gizil ya da yarı kabul görmüş olabilir. Okul yaşantılarından tatmin edici sonuçlar almak isteyen her öğretmenin ve her öğrencinin örtük programı iyi kavraması gerekmektedir (Stenhouse, 1976, 40). Kelly'ye (1977, 11) göre ise bazı eğitimcilerin örtük program olarak tarif ettikleri kavram, okul tarafından planlanan ve organize edilen fakat okulun planında açıkça görünmeyen etkinliklerle öğrencilerin çeşitli kazanımlar edindikleri programlardır. Toplum içindeki sosyal roller, yaşama dair çeşitli tutum ve davranışlar ve diğer yaşam tarzları bu şekilde öğrenilebilir.

Genellikle, okulun resmî olmayan programı olarak belirtilen örtük program aslında okulun toplumsallaşma işlevi ile ilişkilendirilmiştir. Bu yüzden, doğrudan ya da dolaylı olarak öğrencileri yetişkinliğe hazırlar (Saylor ve Alexander, 1973, 269).

Örtük programın toplumsallaşmayı sağlayan yapısı şu şekilde açıklanabilir: Öğrenciler okul hayatına alışmayı öğrendikleri gibi kendi isteklerini kontrol altına alıp ortak amaçlar doğrultusunda hareket etmeyi, içinde buldukları düzenin kurallarına uyarak ufak tefek anlaşmazlıklar karşısında hoşgörülü olmayı ve sebepleri açık olmasa da idarî yöntemleri kabullenmeyi öğrenirler (Jackson, 1968'den aktaran Saylor ve Alexander, 1973, 270).

Örtük program, belli hedeflerin kazanılmasında yardımcı ya da tam tersine yavaşlatıcı bir etken olsa da eğitim öğretim ile ilgili bazı sonuçların resmi olarak kabul görmediğinin bir belirtisidir. Örtük ya da gizil program beraberinde cevaplanması gereken pek çok soru getirir. Örneğin, program öğretmenden mi yoksa öğrenciden mi gizlidir, kimin ihtiyaçlarını karşılamaktadır, üzerinde çalışılmamalı ve okul yaşantısının doğal bir parçası olarak gizli mi kalmalıdır gibi. Öğrencilerin davranışlarındaki gelişimin, onların okuldaki rolleri ve statüleriyle ilişkilendirilebileceği düşünülürse, öğretmenin, öğrenci grupları içindeki rolleri belirlemedeki ve gruplar arası motivasyon ile bireysel motivasyonu sağlamadaki payı göz ardı edilmemelidir. Öğrenci, başarılarının mükâfatını tarafsız bir ortamda elde eder. Örtük program aynı zamanda öğrenciye, kendine değer verme ve kendine saygı duyma yetisi kazandırarak, ahlakî gelişiminin tamamlanmasında da önemli rol oynar (McNeil, 1996, 339-342).

1.2.3. Program Geliştirme Öğeleri

Bu başlık altında program geliştirme sürecinin temel öğeleri olan hedef belirleme, içerik düzenleme, eğitim durumlarının düzenlenmesi ve değerlendirme aşamaları açıklanmaya çalışılmıştır.

1.2.3.1. Hedef Belirleme

Hedefler eğitimin plânlanmasında temel unsur teşkil ederler ve program geliştirme sürecinin temel yapısını oluştururlar. Program geliştirmenin ana hatları, öğrenme fırsatlarının çeşitliliği, dersler ve programın diğer tüm parçaları, bir okulun belirlenen hedefleri içinde bir araya toplanmışlardır (Saylor ve Alexander, 1973, 161-162).

Hedef, bir öğrencinin plânlanmış yaşantılar sayesinde kazanması kararlaştırılan davranış değişiklikleri olarak ifade edilebilir. Ertürk (1997, 25) hedefin tanımını “bir öğrencinin planlanmış ve düzenlenmiş yaşantılar sayesinde kazanması kararlaştırılan

ve davranış değişikliği veya davranış olarak ifade edilmeye elverişli olan bir özelliktir” şeklinde yapmaktadır. Yani yetiştirilmiş olan kişi belli bilgi, yetenek, beceri, tutum ve alışkanlıklar kazanmaktadır. Sönmez (1994, 15) hedefin tanımını genel olarak varılmak istenen nokta olarak tanımlarken; eğitimde hedefi ise kişide gözlenmesi kararlaştırılan istendik özellikler olarak ele almakta ve bu özellikleri de bilgi, beceri, ilgi, güdülenmişlik, tutum vb. olarak sıralamaktadır. Başaran’a (1994, 175) göre eğitim hedefi, eğitim amacının bir kesimini gerçekleştirmek için, eğitime kazandırılacak davranış ya da davranış kümesi demektir. Başka bir deyişle, hedef davranışlar aynı anda eğitimin hedefidir.

Varış’a (1997, 96-97) göre hedefler ister yazılı bir şekilde düzenlensin, ister programı geliştiren ve programı uygulayanların kafalarında kavram ve fikirler halinde bulunsun, eğitim sürecinin temelini oluşturmaktadır. Hedefler toplum şartlarına ve ihtiyaçlarına cevap verecek nitelikte olmalı, demokratik ideallere uymalı, ayrıca kendi içinde tutarlı olup değişecek davranışın ne olduğu belirtilerek insanların temel ihtiyaçlarını karşılayabilmelidir.

Hedefler, eğitim-öğretim etkinlikleri düzenlenirken nelerin, ne zaman, nasıl öğretilereği ve öğrenmenin hangi ölçüde gerçekleştiğinin nasıl anlaşılacağı sorularının cevaplanmasında temel unsur oluşturmaktadır (Erginer, 2000, 12). Hedeflerin kapsadığı davranış alanlarının çok çeşitli olmaları, bir davranış alanının bile birçok ana ve alt kategorilere ayrılması okullarda çok çeşitli öğretim-öğrenme etkinliklerinden yararlanılmasını gerektirir. Bir okuldaki hedefler, çok geniş bir alanı kapsayarak, öğrenciler için hayata, yani hayatta üstlenecekleri toplumsal ve ekonomik rollere ve üst öğrenime, yani değişik bilimsel ve teknolojik çalışma alanlarına yönelik hazırlık niteliği taşımaktadır (Özçelik, 1992, 54-55).

Hedeflerin belirlenmesi için en yararlı yöntem, öğrencide gelişen ve değişen davranışın türünü belirleyen ve bu davranışın etkisini gösterdiği yaşam alanı içindeki anlatımlarla ifade etmektir. Hedef ifadeleri göz önüne alındığında, hedeflerin eğitim programları geliştirmede rehberlik sağlayan rolleri açıkça gözlenmekle birlikte, bu ifadelerin her birinin hedefin davranış ve içerik yönünü kapsadıkları da fark edilebilir (Tyler, 1949, 46-47).

Hedefler; uzak hedefler, genel hedefler ve özel hedefler olmak üzere üç boyutta incelenmektedir. Bir ülkenin uzak hedefleri söz konusu olduğunda, tüm toplum ve o

ülkedeki tüm topluluklar anlaşılmaktadır; dolayısıyla uzak hedefler, ‘Nasıl bir toplum?’ sorusunun cevabını yansıtmaktadır.

Uzak hedefler, ülkenin politik felsefesini yansıtan ve oldukça genel olarak belirtilen hedeflerdir (Demirel, 2004, 106). Uzun bir tarihi süreç içinde oluşan uzak hedefler toplumca uygun görülen yolu ifade eden direktiflerdir. Bugün Türk toplumunun uzak amacı, Mustafa Kemal Atatürk tarafından "Ülkemizi dünyanın en mamur, en medeni milletler seviyesinin üzerine çıkaracağız." sözüne göre şekillenmiştir. Toplumdaki değişimin yönü bu amaca uygun olarak düzenlenmelidir (Güleryüz, 2001, 19). Uzak hedef, en genel seviyede eğitim sisteminin yetiştirmeyi ve ortaya çıkartmayı tasarladığı ideal insan tipini belirler. Ertürk'e (1997, 14) göre uzak hedef politik felsefeyi yansıtır ve eğitim hizmetlerinin nasıl şekilleneceği konusunda yön göstermektedir.

Tan'a (2005, 12) göre genel hedefler belli bir eğitim kesiminin ya da okulun genel hedefleridir. Genel hedefler uzak hedeflere uygun olarak düzenlenir. Ertürk'e (1997, 14) göre ise genel hedefler, eğitimin genel hedefleri ve okulun genel hedefleri olarak iki düzeyde düşünülebilir. Eğitimin genel hedefleri uzak hedefle, okulun genel hedefleri de eğitimin genel hedefleriyle tutarlı olmak zorundadır.

Genel hedefler de eğitimin ürünü olarak yetişmesi istenen ideal insanın niteliklerinden oluşur. Ancak genel hedefler belirlenirken bu niteliklerin tek tek sayılmış olması beklenir. Bir ülkenin ulusal eğitim sisteminin genel hedeflerini belirlemek, ülkenin geleceği açısından büyük önem taşır (Özçelik, 1992, 10).

Taba (1962'den aktaran Stenhouse, 1976, 55) hedeflerin kültür transferini sağlamada, demokratik yaşam tarzının gelişmesinde, amaçların geniş birer açıklaması olduğunu belirtmektedir. Genel seviyelerde saptanan amaçları belirlemenin başlıca işlevi eğitim program üzerindeki etkileri belirlemektir. Genel hedefler, ancak bireyler kesin bilgi, yetenek ve tutumları kazandıktan sonra sonuca ulaşabilmektedir.

Özel hedefler, bir dersin, bir ünite ya da bir konunun hedefleri olarak ifade edilebilir. (...) Bir dersin özel hedefleri toplum, birey, konu ve doğayla ilişkileri dikkate alınarak düzenlenir (Güleryüz, 2001, 21). Özel hedefler, dersi alan öğrencilerin bu derste gerçekleşen öğrenme yaşantılarının ürünü olarak kazanmaları beklenen bilişsel, duyuşsal veya devinsel nitelikli bazı özelliklerdir (Özçelik, 1992, 3-4).

Ertürk'e (1997, 15) göre özel hedefler, öğrenciye kazandırılması uygun görülen özellikler ve bir disiplin ya da çalışma alanı için hazırlanmış olan hedeflerdir.

Özel hedefler, genel hedeflere göre daha belirgin olup bu belirginlik, eğitim programının genel hedeflerinden sınıf ve ders düzeyindeki hedeflere doğru ilerleyerek artış gösterir. Hedefler, program geliştirme uzmanlarına, öğretmenlere, hatta öğrencilere ve toplumun diğer üyelerine belirli davranışların belirli amaçlarını daha rahat tanımlayabilme imkânı veren ifadelerdir (Ornstein ve Hunkins, 1988, 151).

Hedeflerin sosyal bilimlerde, fen bilimlerinde basitten karmaşığa, kolaydan zora, birbirinin önkoşulu olacak şekilde ifade edilmesi, hedeflerin aşamalı sıralanışı (taksonomisi) olarak adlandırılır (Güleryüz, 2001, 22). Aşamalı sınıflandırılması, bilişsel alan, duyuşsal alan ve devinsel (psikomotor) alan olarak yapılan özel hedeflerde bilişsel alan, zihinsel yetilerin, duyuşsal alan ilgi, duygu, değer ve tutumların, devinsel alan ise organların tek tek toplu hareketleriyle ilgili becerileri kapsamaktadır. Hedef taksonomileri içerisinde en iyi bilinen Bloom tarafından hazırlanan ve geliştirilen Bilişsel Alan Taksonomisidir.

Bloom hedeflerin sınıflandırmasını yaparken, öğretmenler tarafından kullanılan eğitim-öğretim yöntemlerini, çeşitli araç-gereçleri ya da konu veya içeriği sınıflandırma amacını gütmemiştir. Asıl sınıflandırılan, bireyin eğitim-öğretim süreci içerisinde düşünme, hissetme ve eylem halinde bulunduğu tasarlanmış öğrenci davranışlarıdır (Bloom, 1956'den aktaran Stenhouse, 1976, 57). Bilişsel, duyuşsal ve devinsel olarak adlandırılan her alan, somuttan soyuta, basitten karmaşığa doğru kategorilere ayrılarak sınıflandırılmıştır (Saylor ve Alexander, 1973,180). Hedefler, davranışsal olarak yapılandırılmaya çalışıldığında, davranışların kendine özgü doğaları, davranışları özelliklerine göre sınıflandırmayı gerektirmiştir. Bloom tarafından ilk olarak bilişsel hedeflerin hiyerarşik düzeni baz alınarak hazırlanan hedef taksonomileri, hedeflerin daha iyi anlaşılmasına yardımcı olmuş ve eğitim etkinliklerinde kullanılmasını kolaylaştırmıştır. Daha sonraki aşamalarda duyuşsal hedeflerin ve devinsel hedeflerin sınıflandırılması yapılmıştır (Erginer, 2000, 14).

Bilişsel alan, öğrenildiği varsayılan bilginin hatırlanması, bireyin problemi çözerkenki zihinsel süreci, verilen materyali önceki bilgilerine dayanarak; fikir, yöntem ve süreçlerle yeniden düzenlemesi ile ilgili hedefleri kapsamaktadır.

Duyuşsal alan hisleri, duyguları, kabul etme ya da reddetme gibi basamakları içerirken psikomotor alan ise kas ve motor becerileri, araç ve gereçlerin el becerisi ile kullanımı ya da kas ve sinir düzenlemeleri gerektiren hareketlerin yer aldığı aşamalarla ilgili hedefleri içerir (Kratwohl, 196'den aktaran Kelly, 1977, 55).

Bilişsel alanda önemli olan zihinsel etkinliklerdir ve öğrencilerden zihinsel olarak ortaya koymaları beklenen etkinlikler basitten gelişmişe doğru sıralanmıştır (Tan, 2005, 26). Bilişsel alan, zihinsel süreçlerle açıklanan öğrenme ürünleri hakkında bilgi verir ve öğrencilerin, bilme, hatırd tutma, sebep ve sonucunu anlama, bilgileri kullanma, bilgileri analiz ederek ayrıştırma, sentezleyerek yeni bilgiler üretme ve yargılayarak değerlendirme gibi zihinsel süreçleriyle ilgilenir (Erginer, 2001, 14). Renkleri birbirinden ayırma, belli bir ilkeyi söyleme, olguları tarihlere göre sıralama, kuralları uygulama, problem çözme gibi öğrenmeler bu kategoride toplanır (Erden ve Fidan, 2001, 170).

Bilişsel alan; bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme olmak üzere altı aşamada sınıflandırılmıştır. Bilgi düzeyinin temel zihinsel içeriği, öğrencinin hatırlama davranışını göstermesi, kavrama düzeyinde konuyu veya olayı açıklayıp tarif edebilmesi, uygulama düzeyinde öğrendiğini yeni durumlara uygulayabilmesi, analiz düzeyinde bütünü öğelerine ayırabilmesi, sentez düzeyinde bir bütün oluşturmak için parçaları bir araya getirmesi, değerlendirme düzeyinde ise bir sentezin değerini yargılayabilmesidir (Tan, 2005, 27-28).

Duyuşsal alan daha çok öğrencilerin psikolojik durumlarıyla ilgili hedefleri içermektedir (Tan, 2005, 29). Bu alandaki hedefler, en az yapılan eylemden, en çok yapılan doğru ilerler (Kratwohl, Bloom&Masia, 1964'den aktaran Woolfolk, 2004, 436). En alt seviyede öğrenci, belirli bir fikre yalnızca ilgi gösterirken, en üst seviyede fikri benimseyip kabul ederek, sürekli olarak bu fikirle hareket eder (Woolfolk, 2004, 436).

Duyuşsal alandaki özellikler, bilişsel alandaki bazı öğeler olmaksızın gerçekleşmeyebilir. Bunun sebebi bilmediğimiz bir nesneye ya da olguya karşı herhangi bir duyuşsal tepki veremememizdir. Bu alandaki ilgi, tutum, güdülenmişlik, kaygı vb. boyutlar, kişinin yaşantılarının bir ürünü olup sadece okul sistemi içinde oluşmasa da kişiye kazandırılması zorunludur. Bu alandaki aşamalar olan alma,

tepkide bulunma, değer verme, örgütlenme ve nitelenmişlik aşamaları Kratochvil tarafından sınıflandırılmıştır (Sönmez, 1994, 64).

Alma düzeyinde öğrenciden beklenen, belirli bir olayı fark etme isteği içinde olması, tepkide bulunma düzeyinde bir uyarıcıya tepki göstermesi, değer verme düzeyinde kabul ettiği şeye ilgi gösterip değer vermesi, örgütlenmede farklı değerleri bir araya getirerek bir sistem oluşturması ve nitelenmişlik düzeyinde de kişinin kendine ait bir değer sistemi oluşturmasıdır (Tan, 2005, 29-31).

Devinsel (psikomotor) alan Sönmez'e (1994, 72-73) göre öğrenilmiş becerilerin kodlandığı alandır. Kişi kaslarını veya vücut organlarını kullanarak öğrenilmiş ya da geçici davranışlar sergilemektedir. Bilişsel ve duyuşsal alanla iç içe olan bu alanda kişi, ilk etapta davranışı taklit ederken, sonraki aşamalarda davranışı otomatik olarak yapabilir.

Devinsel alan zihin ve kas koordinasyonunu gerektiren becerilerin baskın olduğu alandır. (Grobman, 1970'den aktaran Demirel, 2004, 38). Devinsel alandaki hedefler; güzel sanatlar, meslekî ve teknik eğitim ve özel eğitim de dahil olmak üzere çok geniş alanları kapsayarak, bu alanda görev yapan eğitimcilerin çıkarlarına hizmet etmelidir. Kimya, fizik ve biyoloji gibi diğer birçok alanda da, belirli hareketlerde uzmanlaşmış olmak ve iyi gelişmiş el ve göz koordinasyonu gerekmektedir (Woolfolk, 2004, 437). Bu alanın alt basamakları ise uyarılma, kılavuz denetiminde yapma, beceri haline getirme, duruma uydurma ve yaratmadır.

Uyarılma düzeyi, nesnelere duyu organlarıyla fark edilmesi, kılavuz denetiminde yapma düzeyi bir model takip edilerek veya komutlar rehberliğinde bir beceriyi gerçekleştirme, beceri haline getirme bir davranışın çok iyi ve rahat bir şekilde yapılması, duruma uydurma kazanılmış becerilerin karşılaşılan yeni durumlara uyarlanabilmesi ve yaratma düzeyi de yeni bir motor beceri icat etme ya da bir ürün ortaya koymadır (Tan, 2005, 32).

1.2.3.2. İçerik Düzenleme

İçerik, bir bütünü oluşturan öğelerin tümü olarak tanımlanabilir ve “ne öğretelim”, “neleri ele alarak hedefleri gerçekleştirelim” sorularının karşılığı olarak ifade edilebilir. Hedefler, konu, birey, toplum ve doğa alanlarından seçilerek oluşturulduğundan içeriğin belirleyicisi de hedeflerdir denebilir (Güleryüz, 2001, 51). Varış'a (1997, 114-116) göre içerik, eğitim amaçlarının gerçekleşmesi için

yararlanılan bir kaynaktır. Program geliştirme ile ilgilenenlerin ise içerik seçimine ilişkin kriterlere göre hareket etmesinde fayda vardır. Varış bu kriterleri; toplumsal fayda, bireysel fayda, öğrenme ve öğretim ve bilgi yapısında içeriğin işgal ettiği yer olarak sıralamaktadır.

Tan ve Erdoğan'a (2003, 14) göre içeriğin düzenlenmesi, hedef davranışları kazandıracak biçimde ünite ve konuların düzenlenmesidir. İçerik öğrencinin hazır bulunuşluk düzeyine uygun, somuttan soyuta, basitten karmaşığa, kolaydan zora, bilinenden bilinmeyene, birbirinin önkoşulu şeklinde düzenlenmelidir.

İçeriğin sıralanmasında en önemli amaç, öğrenci için içeriği anlamlı hale getirmektir. İşlemlerin öğrenci için anlamlı hâle gelebilmesi için de, öğrencinin işlemler arası ilişkiyi açıkça görebilmesi ve bütüne doğru mantıklı bir bakış açısı geliştirmesi gerekmektedir. Verimli ve etkili bir öğretim hedeflendiğinde, program tasarımcısı içeriğin sıralanması aşamasında dengeli bir yol izleyerek düzenleme çalışmaları gerçekleştirmelidir (Doğan, 1997, 206-207).

İçerik, hedef davranışlara göre düzenlendiğinden hedefin düzeyi, sınırlama ve basamak yönü göz önüne alınmalıdır. İçerik, hedefte bulunan ifadelerle göre düzenlenir. Öğrencinin yaşı, genel ve özel yeteneği, ilgi ve güdülenmişliği de içeriğin düzenlenmesini sınırlayacak nitelikte olabilir. Kavramlar somuttan soyuta, basitten karmaşığa, basamak basamak verildiğinde öğrenme daha kolay gerçekleşir. İçerikte yer alacak bir önemli husus da gelişme ve değişmeden kaynaklanan bilgilerin yenilenmesine dikkat edilmesidir (Sönmez, 1994, 84-85). Eskiye olguların, kavramların, teori ve yaklaşımların geçerliliği kalmayabilir. İçerik, çağdaş bilimsel bilgiyi yansıttığı oranda geçerli ve önemli olduğundan içerikteki bilginin eskimemesi gerekir (Erginer, 2000, 69).

İçerik seçimi öğrencilerin hedeflerine ulaşmasında önemli rol oynar. Bu nedenle içerik seçiminde dikkatli olunmalı ve bazı ilkeler göz önünde bulundurulmalıdır. İçerik, kazandırılmak istenen öğretim hedefine uygun olmalı, öğrenciden göstermesi istenilen davranışı sağlayacak tüm bilgilere sahip olmalıdır. Çabuk değişen bilgiler yerine kalıcı olan bilgiler verilmelidir. İçerik, öğrencilerin sahip oldukları giriş davranışlara uygun olursa, yeni bilgiler ile geçmiş yaşantılar arasında rahatlıkla ilişki kurulabilir. Yeni bilgiler, öğrencinin ilgisine uygun olmalı, o andaki veya gelecekteki ihtiyacını karşılayacak nitelikte olmalıdır (Erden ve Fidan, 1996, 182).

Benzer şekilde, Tan'a (2005, 12) göre de öğrenci bilgiyi hazır bulunuşluk düzeyine göre aldığından, içerik sunulurken zorluk-kolaylık ve kullanılan anlatım dili açısından öğrenci düzeyine uygun olmalıdır. Gerekli görülürse, öğrencilere bazı önkoşul davranışlar kazandırılabilir. Sönmez'e (1994, 89) göre de içerik düzenlenirken öğrencinin hazır bulunuşluk düzeyi göz önüne alınmalı; kavramlar tanımlanıp açıklanırken kullanılacak sözcükler öğrencinin yaşantılarına, bilişsel, duyuşsal ve devinsel hazır bulunuşluk düzeyine uygun olmalıdır. Öğrencinin içinde yaşadığı doğal ve toplumsal koşullar ile kültürel değerler de içerik düzenlenirken dikkate alınması gereken noktalardır.

Özet olarak içerik düzenlenirken hedef davranışlar göz önüne alınmalı, basitten karmaşığa, birbirinin önkoşulu olacak şekilde, yeni durumlara uyarlanabilen bilgiler ile yazılmalı; bilginin miktarı ile öğrencilerin kavrama ve algılama kapasiteleri arasındaki denge iyi ayarlanmalı, bilgiler öğrencilerin yaşantılarına adapte edilebilmeli ve öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyleri göz ardı edilmemelidir.

1.2.3.3. Eğitim Durumlarının Düzenlenmesi

Demirel'e (2004, 135) göre, eğitim durumlarının düzenlenmesi aşaması öğrencilere istenilen davranışların kazandırılmasını sağlayan aşamadır. Öğrencilerde istenilen davranışın gelişebilmesi için yaşantılarının etkili biçimde düzenlenmesi söz konusudur. Bu yaşantıların düzenlenmesinde belli ölçütlerin olması öğrenmelerin nasıl olduğunun bilinmesi gerekmektedir. Ertürk'e (1997, 86-95) göre eğitim durumlarının düzenlenmesi aşamasında dikkat edilmesi gereken ölçütler, hedeflerle olan tutarlılık, yani hedeflerin davranışa dönüştürülüp hangi konu alanı ile kazandırılacağına saptanması; öğrenene görelilik, yani eğitim durumlarının öğrencilerin ihtiyaçlarını giderecek düzeyde olmaları; ekonomiklik, yani yaşantının araç-gereç ve öğretim zamanı açısından ucuza mal edilmesi ya da öğrenme yaşantısının birden fazla davranışı gerçekleştirmeye yönelik olması ve bir öğrenme yaşantısının diğer öğrenme yaşantısıyla kaynaşık olması, yani yaşantıların birbirleriyle etkileşim halinde olmasının önemidir.

Eğitim durumları, belli ünite ya da konunun hedef davranışlarının öğrenciler tarafından kazanılması için, ders işlenişinde dikkat çekme, güdüleme, dönüt, düzeltme, pekiştirme; öğrenme etkinliklerini düzenlemede girdilere uygun strateji, yöntem ve teknikler, araç gereçlerin kullanılması ve öğrenme derecesini belirlemek

için yapılan çalışmaların tümü olarak açıklanabilir (Güleryüz, 2001, 52). Bir eğitim durumunda, davranışlar öğrenciye kazandırılırken aşamalı sıraya uyulması, öğrenci katılımının sağlanması, uygun öğrenme-öğretme strateji, yöntem ve tekniklerle akıl yürütmelerin iç içe düzenlenmesi gerekir. Tüm bu aşamalar günlük ders planında gösterilmelidir (Sönmez, 1994, 136).

Eğitim durumları düzenlenirken okulun ve dersin hedefleri saptanır. Bir konu alanı düzeyinde belirlenen hedefler davranışa dönüştürülür ve bu hedef davranışlara uygun içerik belirlenir. Kolaydan zora, basitten karmaşığa, birbirinin ön koşulu olacak şekilde düzenlenen hedef davranışlar uygun sürelerdeki ders saatlerine bölüştürülür (Sönmez, 1994, 136). Derse başlamadan önce öğrenciler, o derste kazandırılması planlanan hedeflerden haberdar edilerek dikkatlerinin derse çekilmesine çalışılır ve edinecekleri bilgilerin kendilerine sağlayacağı yararları bahsedilerek öğrenme istekleri artırılır. Kullanılan olumlu ve olumsuz pekiştiriciler ile verilen ipuçları gözlenmek istenen davranışın kolaylaştırılmasına yardımcı olurlar. Öğrencinin öğrenme düzeyi ile ilgili dönüt alındıktan sonra ise öğrenme aksaklık ve güçlüklerinin telafisine yönelik konu tekrarları, ödev, projeler vb. etkinlikler düzenlenir (Tan, 2005, 14).

Eğitim durumlarının düzenlenmesindeki önemli değişkenler arasında öğretim stratejileri, yöntem ve teknikler de yer almaktadır. Tan'a (2005, 74) göre öğretim stratejisi bir konunun öğretimindeki yaklaşımdır. Erden ve Fidan'a (1996, 183) göre ise öğretimin, hedeflere ulaşmak amacıyla örgütlenmesinde izlenecek yoldur.

Oldukça sık kullanılan bir strateji olan sunuş stratejisi, bir öğretici tarafından konunun öğrencilere aktarılması stratejisidir ve tamamen öğretmen merkezlidir. Buluş stratejisi ise öğretmen rehberliğinde, öğrencilerin konuyu kendi kendilerine öğrenmeleri stratejisidir ve öğrenci merkezlidir. Araştırma-soruşturma stratejisi ise öğretmen danışmanlığında, öğrencilerin araştırma yaparak kendi kendilerine öğrenme stratejisidir (Tan, 2005, 74-75).

Eğitim durumları düzenlenirken uygun öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanılması da oldukça önemlidir. Başarılı bir öğretim için, öğretmenler bu yöntemler arasından kendilerine, öğrencilerine, konu alanına, kazandırmak istedikleri davranışlara en uygun olanı seçmelidirler (Erden ve Fidan, 1996, 185). Anlatma yöntemi, tartışma yöntemi, örnek olay yöntemi, gösterip yaptırma yöntemi, problem çözme yöntemi ve

bireysel çalışma yöntemi bahsedilen öğretim yöntem ve tekniklerinden bazılarıdır. Bu yöntemlerden birkaçı aşağıda açıklanmaya çalışılmıştır.

Anlatım yöntemi, bir konuşmacıdan, çok sayıda dinleyicinin yararlanmasını sağlayan bir yöntemdir (Bilen, 1982'den aktaran Erden ve Fidan, 1996, 185). Bu yöntemde iletişim tek yönlü olduğundan, öğrencilerin pasif kalması ve öğrenciden dönüt alınmaması gibi sorunlarla karşılaşılabilir. Tartışma yönteminde ise anlatım yönteminin tersine öğretmenle öğrencilerle ve öğrenciler kendi aralarında çift yönlü iletişim kurarlar. Bu yöntem, problem çözme, yeni kavramlar kullanma, eleştirel düşünme becerilerinin gelişmesine katkıda bulunur. Gösterip yaptırma yönteminde ise kazandırılmak istenen bilişsel ya da devinsel beceri, uzman ya da öğretmen tarafından gerçekleştirilir ve öğrencilerden bu beceriyi kendilerinin de göstermeleri istenir (Erden ve Fidan, 1996, 186-187).

Öğretim yöntem ve teknikleri, öğretim materyalleriyle desteklendiğinde öğrenmenin daha kalıcı olacağı söylenebilir. Öğretim materyalleri görsel, işitsel ya da hem görsel hem de işitsel olabilir. Öğrencilerin çeşitli beceri alanlarına hitap edebilecek nitelikte olan materyaller, öğrencilerin bilgileri daha rahat anlamalarına ve kavramları daha rahat oluşturmalarına yardımcı olur.

Eğitim durumlarının düzenlenmesinde, öğretim boyutu kadar öğrenme boyutu da büyük önem taşımaktadır. Öğrenme stilleri ve öğrenme stratejileri bu aşamada devreye girer. Öğrenme süreci tüm bireyler için farklı olduğu üzere öğrencilere kendi öğrenme yollarına uygun ortamlar sunmak gerekmektedir. Öğrencinin başarısı, bu yollara uygun olarak hazırlanmış öğrenme yaşantılarına bağlıdır.

1.2.3.4. Değerlendirme

Teknik olarak değerlendirme, ölçümlerin ölçüt veya ölçütlerle kıyaslanarak bir karara varma işidir (Tan, 2005, 180). Özçelik'e (1981, 160-161) göre değerlendirme, ölçme sonucunu bir ölçüt ile karşılaştırma ve bu yolla ölçme sonucuyla belirlenmiş olan özellik hakkında bir karara varma işlemidir. Değerlendirmede önemli olan, ulaşılan kararın doğruluğudur ve bu doğruluk ölçme sonucu ile ölçütün doğruluğuna bağlıdır. Yılmaz'a (1996, 13) göre ise değerlendirme, ölçme sonuçlarının, aynı alana ait bir kriter ile kıyaslanarak bir değer yargısına ve oradan da bir karara ulaşma sürecidir. Değerlendirme sürecinde en önemli öge kriterdir. Değerlendirme sürecinde kullanılan kritere göre değer yargısı, dolayısıyla da karar değişmektedir.

Değerlendirme, belirlenen hedeflere ulaşıp ulaşılmadığını ya da ne derece ulaşıldığını gösterir. Diğer bir ifadeyle, ölçülen nesnenin ya da niteliğin hangi özellikte olduğu konusunda karar verme ya da yargılama işlemidir (İşman, 2003, 194). Bir şeyin niteliği hakkında değer yargısına ulaşılabilmesi için o nitelik üzerinde en az bir gözlem yapılmış ve veri elde edilmiş olunması ve bu veriyi karşılaştıracak bir ölçüt bulunması gerekmektedir. Bu veri, o ölçütle karşılaştırılarak değer yargısına ulaşılabilir (Turgut, 1985'den aktaran Erden, 1998, 9).

Ertürk'e (1997, 107) göre değerlendirme aşaması, program geliştirmenin son ve tamamlayıcı halkası olarak eğitim hedeflerinin gerçekleşme derecesini tayin etme sürecidir. Erden'e (1998, 10) göre program değerlendirme, gözlem ve çeşitli ölçme araçları ile eğitim programlarının etkililiği hakkında veri toplama, elde edilen verileri programın etkili olduğuna işaret eden ölçütlerle karşılaştırıp yorumlama ve programın etkililiği hakkında karar verme sürecidir. Demirel'e (2004, 183) göre ise program değerlendirme, programa dayalı eğitim kaynaklarını kabul edilmesine, değiştirilmesine ya da ortadan kaldırma kararının verilmesine yönelik bilgiler içermektedir. Değerlendirme, eğitim programı plâni, eğitim-öğretimin kalitesi ve öğrencilerin öğrenme davranışları üzerine odaklanmalıdır. Böyle detaylı bir değerlendirmeden sonra program geliştirme uzmanları programı aynı şekilde uygulayıp uygulamayacaklarına, değiştirip uygulamaya ya da baştan hazırlayıp hazırlamayacaklarına dair karar verirler (Ornstein ve Hunkins, 1988, 196).

Program değerlendirmenin genelde birçok can sıkıcı sorunu çözümlenmesi beklenir. Program geliştirme aşamasında tercih yapmaları gereken ve eğitim-öğretim materyallerinin nerede ve nasıl geliştirileceğini sorgulayan program geliştirme uzmanları, öğrenme fırsatlarının öğrencileri üzerindeki etkileri konusunda kaygı duyan öğretmenler, program değerlendirmede kendi sorularının cevaplarını ve sorunlarının çözümlerini aramaktadırlar (Mc Neil, 1996, 263).

Bloom (1971'den aktaran Demirel, 2004, 183) öğretim ve değerlendirmenin, istenilen davranışın oluşmasında eğitim sürecinin ayrılmaz iki ögesi olduğunu belirtmektedir. Değerlendirme olmadan, öğretim durumu hakkında karar vermek olanaksızdır. Değerlendirme, hedeflerle belirlenen değişmelerin olup olmadığını, olmuşsa gerçekleşme derecesini belirleyen kanıtların toplanıp yargılanmasıdır.

Eğitim ve öğretimin değerlendirilmesi çeşitli yollardan elde edilmiş bilgilerden bir yargıya varılması sürecidir. Bu bilgiler lme araç ve gereçleri aracılığıyla elde edilebileceği gibi genel bilgi anketleri, dolaysız gözlem ya da ğrenci-ğretmen görüşmesi gibi nicel olmayan teknikler aracılığıyla da sağlanabilir. Sağlam temellerden oluşmuş bir değerlendirme için de iyi lme araçlarına gereksinim vardır (Ahmann ve Glock, 1963, 13).

Cronbach (1963'den aktaran Stenhouse, 1976, 98) değerlendirmenin kullanılacağı üç aşama olduğunu belirtmektedir. Bunlar sırasıyla, eğitim-ğretim araç ve gereçleri ile yöntemlerinin hangilerinin uygun olduğu ve değişimin hangi aşamada gerekli olduğu belirlenerek dersin düzenlenmesi; bireyi kendi gelişim süreci ya da eksiklikleriyle değerlendirerek birey hakkında kararlar verilmesi ve son olarak okul sistemi, öğretmenlerin yeterlilik düzeyleri vb. hakkında yönetimle ilgili kararlar verilmesidir.

Değerlendirmenin hizmet ettiği amaçlar Downie (1967, 5-6) tarafından sekiz madde olarak belirlenmiştir. Bu değerlendirmeye yönelik etkinlik ve amaçların hepsi öğrenmenin gelişmesi ve ilerlemesini sağlamak içindir. Bu amaçlar şunlardır:

- Etkili bir eğitim için bilgi sağlamak.
- Öğrencilerin sınıflarını geçme aşamasında karar vermeye yardımcı olmak ve öğrencilerin ailelerine manidar bilgiler vermek için bilgi sağlamak.
- Öğrenmeyle bağlantılı olan problem ve zorlukları fark etmek.
- Öğrencilerin ğrenme kapasitelerini değerlendirmek.
- Öğretme metotlarının etkililiği konusunda fikir sahibi olmak.
- Çeşitli ğretim programları için ğrenci seçmek ya da onların lise, niversite ve benzeri eğitim kurumları ile meslekî, sına ya da asker programlara alınmalarını sağlamak.
- Bir ğretmenin bir dersi öğretmedeki etkililiğini değerlendirmek.
- Tüm eğitim kurumunun etkililiği hakkında bir fikir edinmek ve bu kurumun programının geliştirilip düzenlenmesi için karar almak.

1.3. Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme

Aşağıda ölçme ve değerlendirme ile ilgili temel kavramlara, ölçme araç ve yöntemlerinin niteliklerine yer verilmiştir.

1.3.1. Ölçme ve Değerlendirmede Temel Kavramlar

Eğitimde ölçme ve değerlendirme denilince öğretme sürecinin ve öğrenmenin değerlendirilmesiyle ilgili çeşitli kuramların, araç ve tekniklerin geliştirilmesi anlaşılmaktadır. Okullarda uygulanmakta olan sözlü ve yazılı sınavlar, ödevler, sunumlar, projeler gibi ölçme araç ve tekniklerinin geliştirilmesi, ölçme ve değerlendirmenin ana konularındandır.

Eğitim süreci içinde ölçme ve değerlendirme yoluyla, hedef davranışların ne kadar gerçekleştirildiği, gerçekleştirilemeyenlerin neler olduğu, hangi konuların yeterince öğrenildiği, hangilerinde eksikliklerin bulunduğu görülmektedir. Ölçme ve değerlendirme faaliyetleri sayesinde amaçlar ve hedef davranışlar yeniden gözden geçirilir. Öğrencilere doğru ve etkili geri bildirimler vererek, onlara daha etkili rehberlik yapılabilir (Yılmaz, 1996, 25). Eğitimde değişik amaçlarla ölçme ve değerlendirme yapılır. Öğrencilerin tanınması, yani onların en iyi gelişebilecekleri öğretme-öğrenme ortamına sokulmaları; öğrenmelerin izlenmesi yani öğrenme eksikliklerinin zamanında belirlenerek ortadan kaldırılması ve öğrenme düzeyinin belirlenmesi de hedeflerin gerçekleşme derecesinin ortaya konması içindir (Özçelik, 1992, 231).

Ölçme ve değerlendirmeyle ilgili kullanılan bir takım temel kavramlar mevcuttur. Bunlar birim, nitelikler, ölçüm, ölçüt, ölçek, ölçmede sıfır gibi kavramlardır. Aşağıda bu kavramlar kısaca açıklanmaya çalışılmıştır.

Bir ölçme aracını oluşturan en küçük parça o ölçme aracının birimi olarak kabul edilir (Demirel, 2004, 190). Ölçme sonuçları sayılarla ifade edilirken pek çok yerde 'birim'ler kullanılır. «152 cm», «16 °C», «36 öğrenci» gibi ölçme sonuçlarında °C ve 'öğrenci' birer birim ifade ederler. Ölçmede kullanılacak birimlerde bulunması istenen özellikler; birimlerin eşitliği, genelliği ve kullanım amacına uygunluğudur (Turgut, 1997, 12-13).

'Nitelik' kavramıyla ölçmeye konu olan özellikler kastedilmektedir. Öğrencilere kazandırılması planlanan bilişsel, duyuşsal ve devinsel davranışlar eğitimsel

ölçmelerde söz konusu olan niteliklerdir. ‘Ölçüm’ kavramı, ölçme işlemi sonucunda elde edilen sayı veya sembolü ifade eder. ‘Ölçüt’ ise ölçümler hakkında bir karara varılırken kullanılan kriterlerdir (Tan, 2005, 178-180).

Arıcı’ya (2004, 14) göre ölçekler objelerin ya da bireylerin bazı niteliklere sahip oluş derecelerini saptama işlemindeki ‘ölçme skalaları’dır. Turgut (1997, 16) ise ölçek kavramını, belli birimde bölmelenmiş bir ölçme aracı olarak tanımlar.

Ölçme açısından ‘sıfır’ önemli bir kavramdır. Ölçmede kullanılan sayı veya sembollerin sıfırı varsa, bu sıfırın, ölçülen büyüklüğün sıfır değerine karşılık olması beklenir. Eğitimde kullanılan bazı birimlerin sıfır değerleri vardır. Başarı ölçmede takdir edilen notun sıfırı tanımlanmış olsa da ne derecede bir başarısızlığa ‘sıfır’ takdir edileceği bilinemez (Turgut, 1997, 14). Tan’a (2005, 188) göre sıfır dendiğinde, ilgilendiğimiz değişkenin yokluğu değil, sadece ilgilendiğimiz özelliğe bağlı bir grubun hiç sahip olmadığı anlaşılmalıdır.

Ölçme, objelerin sahip oldukları vasıfların miktarını göstermek üzere onlara sayı tayin etme kurallarını ifade eder (Nunnally, 1981’den aktaran Arık, 1998, 142). Ölçme, objelere, durumlara ya da bireylere belirli bir niteliğe sahip oluş derecelerini belirlemek için, belirli kurallara uyararak, sembolik değerler verme işlemidir. Bu tanım, çok farklı “ölçme araçları” kullanarak farklı değişkenler üzerinde yapılan düzenli ölçme ya da gözlem işlemlerini de kapsamaktadır (Arıcı, 2004, 13). Ölçmeye konu olan özelliklerin bazıları doğrudan gözlenebilirken diğerleri dolaylı olarak gözlenir. Bu sebeple doğrudan ve dolaylı ölçme yöntemleri ortaya çıkmıştır (Tekin, 1993’den aktaran Demirel, 2004, 188). Doğrudan ölçmede, ölçme konusu olan özelliğin kendisi dolaysız olarak ölçülebilir, boy ve kilo gibi. Dolaylı ölçmede ise, doğrudan ölçülemeyen özellikler, onlarla ilgili olduğu bilinen ya da sanılan başka bir özellik gözlenerek ölçülürler, sıcaklık ve zekâ gibi (Tekin, 2004, 32).

Başka bir tanımla ölçme, varlık veya olayların belli bir özelliğe (nitel veya nicel) sahip oluş derecelerini belirleme işlemidir. Bu belirlemede, gerçekte var olanın, ilişkileri belirlenmiş bir semboller sistemi yardımı ile betimlenmesine çalışılır. Betimlemede, ölçülen büyüklükler arasındaki ilişkilerin, kullanılan semboller sistemindeki ilişkilerle gösterilmesi ve bu ikisi arasında mümkün olan en yüksek uyumun sağlanması amaçlanır (Turgut, 1977’den aktaran Özçelik, 1981, 10).

Eğitimde ölçme, öğrencinin taşıdığı özelliğin nicelik yönünü gösteren bir değer elde etmeyi amaçlayan bir süreçtir. Eğitim sürecinde, her öğrencinin belirli bir konumu vardır. Eğitimde ölçme, öğrencilerin bu konularına sayısal değerler atayarak bu konuları ifade etmeyi amaç edinmiştir (Ahmann ve Glock, 1963, 11).

Bir öğretmen, ölçme ve değerlendirme alanının özel bilgilerini kazanmış olması oldukça önemlidir çünkü öğretmen, bir öğrencinin herhangi bir dersteki başarısını ölçüp değerlendirecek en yetkili kişidir. Ölçme ve değerlendirme tekniklerine uyarak not veren bir öğretmen, daha az hatalı değer yargılarına ulaşmakla birlikte, kendi öğretim yöntemlerini de geliştirmiş olur (Turgut, 1997, 4).

Tan (2004, 179) ölçme işleminin aşamalarını şu şekilde ifade etmektedir:

- Ölçülmek istenen niteliklerin ne olduğunun tespit edilmesi.
- Ölçülecek niteliklerin hangi sayı veya sembollerle ifade edileceğine karar verilmesi.
- Belirli kurallara göre niteliklerle nicelikleri eşleştirme işleminin yapılması.

Buradan yola çıkarak da bir öğrencinin dersteki başarısını nicel olarak ifade etmeden önce yapılan işlemler şu şekildedir:

- Ölçülecek niteliklerin (davranışların) seçimi.
- Bu nitelikleri ölçecek soruların yazılıp bir ölçme aracının hazırlanması.
- Bu ölçme aracının uygulanması.
- Öğrenci cevaplarının puanlanması.

Objelerin ya da bireylerin bazı niteliklere sahip oluş derecelerini saptama işlemi değişik kurallara göre yapılabileceğinden bu kuralların gerekli kıldığı çeşitli ölçekler ya da ölçme skalaları vardır (Arıcı, 2004, 14). Ölçme işleminin yapılışına ve ölçme sonuçlarını göstermede kullanılan sayı kümesinin özelliklerine bağlı olarak çeşitli ölçekler elde edilir (Demirel, 2004, 191). Tekin (2004, 33-34) ölçek sözcüğünü, iki farklı anlamı üzerinde durarak açıklamıştır. İlk tanımda ölçeiğin, nesnelere verilen sayıların anlamlarını ve bu sayıların kullanılmasında uyulması gereken kural ve kısıtlamaları belirtmek için kullanıldığını; diğer tanımda da cetvel ve metre gibi ölçme araçları üzerindeki bölmeleri ya da belli bir başlangıç noktasından itibaren

değişmez bir birimle bölmelenmiş bir ölçme aracını belirtmek için kullanıldığını ifade etmiştir. Ölçekler şu dört ana türde olabilir:

- Sınıflama ölçekleri
- Sıralama ölçekleri
- Eşit aralıklı ölçekler
- Eşit oranlı ölçekler

Sınıflama Ölçekleri: En basit gözlem biçimi, nesnelere belli bir yönden benzeyip benzemediklerine göre sınıflamaktır. Belli bir yönden birbirine benzeyenler aynı kategori içerisinde yer alır. Bir sınıfa giren bütün bireyler, iletişimde kolaylık sağlamak için bir sınıf adıyla anılırlar. Bu ölçekte nesnelere verilen sayıların sayısal anlamları yoktur çünkü miktar belirtmezler. Dolayısıyla bu ölçeklerdeki sayılarla herhangi bir matematiksel işlemin yapılması mümkün değildir (Tekin, 2004, 34). Sınıflama yoluyla elde edilen ölçme sonuçları üzerinde ancak sınıfların frekanslarına dayanan istatistiksel işlemler anlamlı olur (Turgut, 1997, 19). Bireyleri cinsiyetlerine, dinlerine, milliyetlerine, mesleklerine göre gruplama; futbolculara numara verme, öğrencilere numara verme bu tür ölçeklere örneklerdir.

Sıralama Ölçekleri: Sıralama ölçekleri, belirli bir niteliğe sahip oluş derecelerine göre obje ve bireyleri sıraya koymada kullanılan ölçeklerdir. Objeler ve bireyler bir niteliğe sahip oluş derecelerine göre sıraya konduktan sonra bu sıralar sayılarla ya da başka bir belirtke ile gösterilebilir ve sahip oldukları niteliklere göre sıralanabilirler (Arıcı, 2004, 15). Madenleri sertlik derecelerine ya da özgül ağırlıklarına göre sıraya koyma, mavi renkleri tonlarına göre sıralama, bir sınıftaki öğrencileri boy sırasına koyma bu tür ölçeklere örnek olarak sıralanabilir.

Eşit Aralıklı Ölçekler: Eşit aralıklı ölçek, birimlerde eşitliğin sağlandığı ve sıfırın tanımlanmış olduğu ölçek türüdür. Eşit aralıklı ölçeklerde sınıflar arası aralıkların da eşitliği sağlanmış olur (Tan, 2005, 189). Eşit aralıklı ölçekler, ya iki noktası belirlenip bu iki nokta arası eşit aralıklara bölünerek ya da bir noktası belirlenip bu noktadan itibaren tanımlanmış olan bir birimle bölmelenerek geliştirilir. Termometre, takvim ve standart puanlar bu alandaki ölçeklere örnek olarak verilebilir. (Demirel, 2004).

Eşit Oranlı Ölçekler: Bir değişkenin iki gerçek değerinin birbirine oranının, bu değerlere karşılık olan iki ölçme sonucunun birbirine oranına eşit olmasına, eşit oranlılık özelliği denir (Turgut, 1997). Eşit oranlı ölçek özelliği taşıyan ölçme sonuçları üzerinde sınıflama, sıralama, farkları, toplamları bulma, çarpma ya da bölme gibi işlemler, ölçülen özellikte de anlamlarını korurlar. Bu nedenle, bu nitelikteki ölçme sonuçları üzerinde her türlü istatistiksel işlem uygulanabilir (Demirel, 2004). Metre, kilogram, saat, zaman ve güç ölçüleri bu ölçek türüne örnek verilebilir.

1.3.2. Ölçme Araç ve Yöntemlerinin Nitelikleri

Bir ölçme aracının ya da yönteminin kullanılış amacına uygun olup olmadığını belirleyen birçok etken vardır. Bu etkenler aracın veya yöntemin kendi niteliklerinden, uygulama koşullarından, üzerinde ölçme yapılan kişi ya da nesnenin niteliklerinden kaynaklanabilir (Turgut, 1997, 27). Ölçme araç ve yöntemlerinin niteliklerini geçerlik, güvenirlik ve kullanılabilirlik olarak sıralamak mümkündür. Aşağıda bu kavramlar çeşitli tanımlarla açıklanmaya çalışılmıştır.

1.3.2.1. Geçerlik

Bir ölçme aracı, ölçülecek özellik ya da özellikleri, tam ve doğru olarak ölçülmesi söz konusu olmayan başka özelliklerle karıştırmadan ölçebilmelidir. Geçerlik, bir ölçme aracının kullanılış amacına hizmet etme derecesini belirtir (Tekin, 2004, 41). Bir ölçme aracının veya yönteminin, onunla ölçülmek istenen değişkeni ölçüp ölçmediği; ölçbiliyorsa, onu başka değişkenlerden ne derece arınık olarak ölçtüğü geçerlik kavramının tanımı olarak ifade edilebilir (Turgut, 1997, 27). Bir ölçme aracı kullanış amacına ne oranda hizmet edebiliyorsa o oranda geçerlik özelliğine sahiptir (Yılmaz, 1996, 44).

Bir ölçek ne derece kusursuz ya da yüksek nitelikli olursa olsun, istenilen özelliği başka özelliklerle karıştırmadan ölçen bir ölçek olmadıkça işe yaramaz. Bir ölçeğin geçerliği, onun istenilen özelliği ölçme işini, diğer özelliklerden etkilenmeden ve onların etkilerini ölçümlere yansıtmadan yapabilme işidir (Özçelik, 1981, 36-37).

Bir ölçme aracının geçerliği incelenirken verilecek karar, o ölçme aracının ölçmeyi amaçladığı değişkeni ne derecede ölçebildiği yargısıdır. Bir ölçme aracından elde edilen puanlara, dili kullanma, puanlamada yanlışlık gibi aracın ölçmek istediği niteliklerin dışındaki niteliklerin karışması o ölçme aracından elde edilecek

ölçümlerin geçerliğini düşürebilir. Dolayısıyla ölçülecek bir değişkeni eksik ölçen bir ölçme araç veya yöntemi geçerliği düşük sonuçlar verebilir (Tan, 2005, 258-259).

Bir test ancak ölçülmek istenen özelliği doğru bir şekilde ölçtüğü zaman geçerlidir. Örneğin, bir öğrencinin İngilizce dersinde edindiği bilgileri ölçmek üzere hazırlanmış bir testin, öğrencinin bu dersteki başarısını ölçme amacından başka hiçbir amacı olmamalıdır. Eğer test, bilgi seviyesi yüksek olan bir öğrencinin konuyu bilmeden de doğru cevabı kestirebileceği bir şekilde düzenlenmiş ise başarıdan ziyade genel bilgiyi ölçer. Dolayısıyla böyle bir testin ölçülmek istenen özelliği tam olarak ölçtüğü ve geçerli olduğu söylenemez (Micheels ve Karnes, 1950, 104).

1.3.2.2. Güvenirlik

Güvenirlik kavramı, herhangi bir ölçme araç veya yönteminin ölçtüğü değişkeni ne derece duyarlıkla ölçebildiğinin; başka bir deyişle, ölçme sonuçlarının tesadüfi hatalardan ne derece arınık olduğunun ifade edildiği kavramıdır. Bir ölçme sonucunun içindeki tesadüfi hatalar ne derece az ise ölçme sonucu o derece güvenli sayılır. Dolayısıyla eğitimdeki ölçmelerde hata miktarının veya güvenilirliğin kestirilebilmesi için, ölçmelerin tekrarına ihtiyaç vardır (Turgut, 1997, 27). Bir ölçme aracı, aynı özelliği her uygulandığında aynı sonucu verecek tarzda ölçebiliyorsa güvenlidir (Yılmaz, 1996, 40).

Bir başka ifadeyle güvenilirlik, ölçümlerin hatasızlık derecesi veya gerçeği yansıtmaya derecesi olarak algılanabilir. Ölçümlerin tutarlılığı, güvenilirliğin bir diğer anlamı olarak da ifade edilebilir. Aynı nitelik üzerinde birden çok ölçme veya puanlama yapıldığında elde edilen sonuçların tutarlı olması gerekir (Tan, 2005, 230).

Güvenirlik, bir ölçme aracının ölçmesi gereken özelliği tutarlı olarak ölçebilmesidir. Çoğu kez geçerlik ile güvenilirlik birbirleriyle karıştırılsa da ve bir ölçme aracının ölçmesi gereken özelliği tam olarak ölçemeyebileceği düşünülse de eğer tutarlılık söz konusuysa o ölçme aracının güvenilirliğinden söz edilebilir. Yani bir ölçme aracı ikinci kez kullanıldığında benzer sonuçlar elde ediliyorsa güvenilirlikten söz etmek mümkündür (Lien, 1967, 49).

Güvenilir bir ölçme aracı, aynı özelliklerle ilgili olarak arka arkaya yapılan ölçmelerde yaklaşık olarak aynı sonucu verir. Güvenirlik, geçerliğin bir parçasıdır denebilir. Bir testin ölçmek istediği özelliği doğru olarak ölçmesi için, o testin söz konusu özelliği tutarlı olarak ölçmesi gerekir (Tekin, 2004, 55). Güvenirlik, bir testin doğru ve tutarlı

olmasını ifade eder. Test her uygulandığında aynı davranışı ölçüyor; test puanlarını etkileyen faktörler, test her verildiğinde bu puanları aynı derecede etkiliyorsa, testin güvenilirliği yüksektir denebilir. Diğer bir deyişle, güvenilirliği yüksek olan test, aynı öğrenciye ikinci kere uygulandığında aynı sonucun elde edildiği testtir (Micheels ve Karnes, 1950, 111).

1.3.2.3. Kullanışlılık

Kullanışlılık, bir testin kullanılmasındaki kolaylıktır. Bu özelliğe sahip bir testin uygulanması, emek para ve zaman gibi faktörler açısından ekonomik sayılabilecek sınırlar içindedir (Özçelik, 1987'den aktaran Yılmaz, 1996, 50).

Ölçme araç ve yöntemlerinin kullanılabilirliği hakkında dikkat edilmesi gereken noktalar şu şekilde özetlenebilir; araç ve yöntemin ekonomik düzeyi, öğretmene, öğrenciye ve yönetime yük olmayacak şekilde düzenlenmelidir. Testlerin veya yazılı yoklamaların hazırlanmaları, uygulanacak grubun sayısının azlığına ya da çokluğuna veya puanlamanın ne kadar vakit alacağına göre değişebilir; buna bağlı olarak uygulama aşamasında da zaman açısından kullanışlı olan yöntem seçilmelidir. Ölçme aracını hazırlayan veya uygulayan kişilerin, bu alandaki bilgi ve becerilere hakim olmaları gerekmektedir. Testlerdeki ve yazılı sınavlardaki sayfa ve cevap kağıdı düzeni de uygulamada kolaylığı arttırmakta; puanlama anahtarının kullanılması araç ve yöntemleri daha kullanışlı hale getirmektedir (Turgut, 1997, 45).

Testi geliştiren kişi, elde etmek istediği güvenilir verileri daha kolay, daha ucuz ve daha az zamanda nasıl elde edebileceğini, testin planlama evresinde belirlemeli, dolayısıyla kullanılabilirlik etkenini düşünmüş olmalıdır (Tekin, 2004, 79).

1.4. Geleneksel Ölçme ve Değerlendirme Teknikleri

Okullarda, öğrencilerin bilişsel özelliklerinin ya da öğrenme ürünlerinin ölçülmesinde daha çok yazılı sınavlar, sözlü sınavlar, kısa cevaplı testler, çoktan seçmeli testler, doğru yanlış testleri, eşleştirmeli maddelerden oluşan testler ve ödev projeler gibi ölçme araç, yöntem ve teknikleri kullanılmaktadır (Turgut, 1983; Tekin, 1993; Gelbal, 1999'den aktaran Demirel, 2004, 205). Öğretmenler testleri hazırlarken, testlerin geçerlik ve güvenilirlik özelliklerinin sağlanmış olmasını göz önünde bulundurlarsa, değerlendirmenin daha etkili olmasını sağlayabilirler

(Eggen ve Kauchak, 2004, 535). Aşağıda yazılı ve sözlü sınavlardan, test çeşitlerinden bahsedilmiş ve çeşitli tanımlarla açıklanmaya çalışılmıştır.

1.4.1. Yazılı Sınavlar

Yazılı sınavlar geleneksel eğitim sisteminde en çok kullanılan sınav türüdür denebilir. Bunun sebeplerinden bazıları, sınavın hazırlanmasının kolay olması ve iyi bilinen bir sınav türü olmasıdır. Tekin'e (2004, 110-112) göre yazılı yoklamalarda öğrencilere bir ya da birkaç soru sorularak, bu sorulara yazılı olarak cevap vermeleri istenir. Öğrenci sorunun cevabını düşünerek hatırlar ve yazılı olarak ifade eder. Öğrenci, cevabını ifade etmede serbest bırakıldığından, öğrencinin özgün ve yaratıcı düşünme gücünü, yazılı anlatım becerisini, belirli konulardaki görüşlerini, ilgi ve tutumunu ölçmede oldukça kullanışlı bir sınav türüdür. Sorulan sorular sınırlı ya da serbest cevap soruları olabilir. Böylece alınmak istenen cevabın içerik, nitelik veya uzunluğu belirlenebilir. Tan'a (2005, 325) göre yazılı sınavlar sentez yeteneğinin ve kompozisyon becerilerinin ölçülmesinde kullanılabilir bir tekniktir. Dolayısıyla, seçenekli testlerle iyi şekilde ölçülemeyecek davranışları ölçmede kullanılabilirler.

Cevapların yazılı verilmesi zorunluluğu, uzunluğu, cevaplayıcının bağımsızlığı, puanlamanın öğretmenin kanısına dayanması vb. özellikler yazılı sınavların niteliklerini etkilemektedirler. Buna karşın yazılı sınavların temel özellikleri iyi bilinmesi, yeterince güvenilir ve geçerli sonuçlar alınmasını sağlayabilir (Turgut, 1997, 47-48).

1.4.2. Sözlü Sınavlar

Sözlü sınavlar, öğretmen tarafından sözlü olarak sorulan soruların, öğrenciler tarafından sözlü olarak cevaplanması esasına dayanmaktadır. Soruların hazırlanması açısından kolaydır ve az zaman alır. Fakat öğrencilere sorulan soruların sayıca sınırlı olması ve her öğrenciye aynı sorunun yöneltilememesi sözlü sınavların sınırlılıklarındandır (Turgut, 1983'den aktaran Demirel, 2004, 207). Sözlü sınavlar, öğrencinin başkalarıyla nasıl iletişim kurabileceğini ve kendini sözlü olarak nasıl ifade edebileceğini yansıttığından, bu özelliğiyle diğer sınav türlerinden ayrılır. Ayrıca matematik gibi alanlarda problem çözerken gösterdiği düşünce süreci adım adım izlendiğinden, öğrencinin güçlüklerinin tanınmasında etkili bir araç olduğu

söylenbilir. Bu özelliklerin aksine bir defada tek bir öğrenci sınava alındığından, vakit kaybı söz konusu olabilir (Tekin, 2004, 122).

Tan (2005, 330), sözlü sınavların daha etkili kullanılmasına yönelik dikkat edilmesi gereken durumları şu şekilde sıralamıştır; sorular önceden hazırlanmalı ve cevabı fazla uzun olmamalıdır, öğretmen soru sormadan önce öğrenciyi rahatlatmalıdır, sorular açık ve anlaşılır olmalıdır ve önceden puanlama anahtarı hazırlanmalıdır.

1.4.3. Kısa Cevaplı Testler

Kısa cevaplı testler, sorulan soruların cevaplarının bir kelime, rakam veya en çok bir cümle ile verilebileceği türden sınavlardır. Test maddeleri genellikle bilgi ve kavrama düzeyindeki davranışları ölçmek için uygun olup tanım, ilke, sınıflama gibi kavramlarla ilgili sorular sorulabilir. Kısa cevaplı testlerin olumlu özellikleri, hazırlanmasının kolay olması, yazılı sınavlara göre daha fazla soru sorulabilmesi, cevaplayan kişinin bağımsız olması olarak sıralanabilir. (Tan, 2005, 336-337).

Kısa cevaplı testlerdeki hatırlayıp yazma becerisinin, verilen maddeler arasından doğru olanı seçmekten daha üst düzeyde bir zihinsel etkinlik gerektirdiği düşünülürse, bu tür testlerin üst düzey davranışları ölçme konusunda daha yeterli olacağı söylenebilir (Tekin, 2004, 126). Bu özelliklerine rağmen öğrenciler sadece bilgiyi hatırlama işlemini gerçekleştirdiklerinden, bu testlerdeki sorular öğrencinin kazandığı bilgiyi ne kadar iyi kullanabileceğine dair ipucu vermez. Buna ek olarak beklenmeyen fakat kabul edilebilir cevaplar notlandırmayı güçleştirebilir (Vural, 2004, 69).

Kısa cevap maddeleri yazılırken ise, maddenin ifadesinin açık olmasına ve her maddenin bir ön bilgiyi yoklamasına dikkat edilmelidir. Her madde yalnız bir bilgiyi yoklamalı ve cevaplayan kişinin tanıdığı bir kaynaktan birebir alınmamalıdır (Turgut, 1997, 71-72).

1.4.4. Doğru Yanlış Testleri

Doğru-yanlış testleri bazıları doğru, bazıları yanlış olarak verilen önermelerden oluşmaktadır. Testi cevaplayan kişiden, her maddeyi okuyarak, o maddeyi doğru veya yanlış olarak sınıflaması istenir (Turgut, 1997, 75).

Doğru-yanlış türündeki test maddelerinin geçerlik ve güvenilirliğinin sağlanması gerektiğinden, bu maddeler hazırlanırken oldukça dikkat edilmelidir. Çünkü test

maddelerinin doğruluğu veya yanlışlığı tartışma konusu olmamalıdır. Doğru-yanlış testlerinin temel özellikleri, cevaplama işleminin kolay olması ve fazla zaman almaması, puanlamanın kolay ve objektif olmasıdır. Bu olumlu özelliklerin aksine şans başarısının yüksek olması, yani seçmesi gereken cevabı bilmeyen öğrencinin %50 şans ile tahmin yürütmesi söz konusudur. Dolayısıyla doğru-yanlış maddesini yanlış olarak seçen bir öğrencinin aklındaki yanlış anlamının nereden kaynaklandığını öğrenmek çok zordur ve bu tür testler bu amaçla kullanılmaya elverişli değildir (Tan, 2005, 339-340; Tekin, 2004, 138-139).

1.4.5. Eşleştirmeli Maddelerden Oluşan Testler

Eşleştirme maddeleri, iki grup halinde verilen ve birbirleriyle ilgili olan bilgi öğelerinin eşleştirilmesini gerektirir. Eşleştirilmesi gereken bilgi öğeleri arasında; terimler, tanımlar, semboller ve adları, tarihî olaylar ve tarihleri vb. yer alabilir (Tekin, 2004, 131).

Eşleştirmeli testlerle, kısa sürede çok sayıda davranışı ölçmek mümkün olabilir. Soruları hazırlama aşaması kolay da olsa nitelikli sorular hazırlanması gerekmektedir. Örneğin sorulan sorunun doğru cevabı diğer sorular için uygun bir çeldirici olmalıdır. Genelde bilgi düzeyindeki ya da alt düzeydeki zihinsel davranışların ölçülmesinde kullanılan eşleştirmeli sorular, karma bir testin alt kısmı olarak da kullanılabilir. Bu tür testlerin etkili olması için; cevap seçenekleri soru sayısından fazla olmalı, sorular ve seçenekler iki kolonda sunulmalı, seçenekler belli bir sıraya veya düzene göre verilmelidir (Tan, 2005, 356-358).

1.4.6. Çoktan Seçmeli Testler

Seçmeli testler, sorulan bir sorunun cevabını, verilen cevaplar arasından seçtiren maddelerden oluşmuş testlerdir. Çoktan seçmeli bir madde, bir madde kökü ile madde kökünü izleyen üç veya daha çok sayıdaki seçimlik cevaplardan, yani seçeneklerden oluşur. Seçeneklerden biri madenini doğru cevabı diğerleri ise çeldiricileridir. (Turgut, 1997, 86; Tekin, 2004, 147).

Çoktan seçmeli test maddeleri yazılırken bilgi düzeyinin üstünde sorular sorulmalı, cevabı ‘en doğru’ olan madde formatı kullanılmalı, maddeler kolay algılanabilir ve dil bakımından grubun düzeyine uygun olmalı, sorular kapsam geçerliliğine uygun hazırlanmalı yani hatırlama düzeyinin üstünde sorular sorulmalıdır. Çoktan seçmeli

testler, öğrencilerin bilgi, kavrama ve uygulama düzeyindeki davranışların ölçümünde kullanılması açısından uygun olsa da sentez ve değerlendirme düzeyindeki davranışları ölçmede uygun bir sınav türü olmayabilir (Tan, 2005, 351-358). Buna ek olarak öğrencinin neyi bilip neyi bilmediği tespit edilse bile, öğrencinin sahip olduğu bilgilerle neler yapabileceği hakkında hiçbir veri elde edilememektedir (Vural, 2004, 68).

Çoktan seçmeli testlerin günümüzde yaygın olarak kullanılmasının önemli nedenlerinden biri verilen cevapların makinede puanlandırılmasının oldukça kullanışlı oluşudur. Bu tür testler tıpkı doğru-yanlış testlerinde ve kısa cevaplı testlerde olduğu gibi öğretmene birçok soru sorma imkânı sağlar. Böylece bir test, birçok konuyu kapsayan sorulardan oluşabilir (Henson, 2004, 150).

1.5. Alternatif Değerlendirme

Okullarda günümüzde kullanılan ölçme ve değerlendirme teknikleri yukarıda açıklanmaya çalışılmıştır. Tüm bu teknikler yıllardan beri kullanılmaktadır fakat her alanda olduğu gibi hızla gelişen eğitim alanında da çeşitli değişimler yaşanmaktadır. Artık eğitim dünyasında da öğrencilerin öğrenme sonuçlarının değişik, çağdaş ve daha yararlı olacak şekillerde değerlendirilmesi gerekliliği vardır. Öğretmenler öğrencilerini, uyguladıkları yazılı ve sözlü sınavların sonuçları doğrultusunda değerlendirmekte ve öğrencilerin çeşitli bilgi ve becerileri kazanıp kazanmadıklarına dair yargıya varmaktadırlar.

Oysa öğrencilerin, kazandıkları bilgi ve becerileri nerede ve nasıl kullanacaklarını ve bu bilgileri ezberlemek yerine onların uygulanmasını bilmeye ihtiyaçları vardır. Öğretimdeki değişiklikler, kullanılan ölçme ve değerlendirme yöntemlerinde de değişiklik yapılmasını gerektirmektedir ve bu yüzden alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerine ihtiyaç duyulmaktadır.

Geleneksel yöntemlerle yapılan ölçme ve değerlendirmelerde, öğrencilerden bir daha karşılaşmayacakları tarzdaki problemleri çözmeleri veya soruları cevaplandırmaları istenmektedir. Dolayısıyla öğrenci bu gibi durumlarla tek başına, herhangi bir araç veya kaynak olmaksızın, sınırlı bir zaman diliminde çalışarak başa çıkmaktadır. Oysa gerçek hayattaki gerçek sorunların çözümü için zamana ve çeşitli kaynaklara, yaratıcılık ve üst düzey düşünme temel becerilerinin kullanılmasına ve diğer insanların desteğine ihtiyaç vardır. Alternatif değerlendirme, geleneksel yöntemlere

yöneltiren bu gibi eleştirilerden yola çıkarak doğmuştur (Kirst, 1991a; Popham, 2002; Wolf, Bixby, Glenn, & Gardner, 1991' den aktaran Woolfolk, 2004, 538).

Alternatif değerlendirme öğrencilerin gerçekçi unsurlar içeren ödevlerdeki ya da görevlerdeki performanslarını sınavarak onları değerlendiren bir yaklaşımdır. Bu görev ya da ödevler karmaşık ve bütünleştirilmiş olup gerçek yaşam unsurları içerirler. Yazılı sınavlar, özellikle de çoktan seçmeli testler gerçekçi değerler içermezler (Gall, Walter, Gall, 1996, 266–267). Alternatif değerlendirme, öğrencilerin kazandıkları bilgi ve becerileri gerçek hayatta uygulayabilmelerine yönelik değerlendirmelerdir (Woolfolk, 2004, 555). Alternatif değerlendirme, öğrencinin bilgiyi nasıl anladığı ve nasıl kullandığı hakkında bilgi veren bir değerlendirme türüdür. Öğrencinin var olan bilgilerini bir ürüne veya aktiviteye dönüştürmesini, günlük yaşamındaki problemleri nasıl çözeceğini ve problem çözmek için sahip olduğu bilgi ve becerileri nasıl kullanacağını inceleyerek süreç içinde değerlendirilmesidir (MEB, 426). Alternatif değerlendirme yöntemiyle öğretmenler, öğrencilerinin kendi yeteneklerini gerçek durumlara uygulayabilmedeki becerileri hakkında bilgi toplarlar. Öğrencilerinden bilgi ve becerilerini, herhangi bir aktiviteyle ya da bir ürün ortaya koyarak yerine getirmelerini isterler (Airasian, 1997'den aktaran Egen ve Kauchak, 2004, 609).

Alternatif değerlendirme genellikle performansa dayalı olup öğrenciden öğrendiğini, tek tipe indirgenmiş yazılı sınav ve testlerin aksine, doğal bir ortamda göstermesi istenir. Eğitim ortamında değerlendirme genellikle, öğrenmenin ölçülmesi, öğrencinin kendisinin ve ailesinin, öğrencinin gelişimi hakkında bilgilendirilmesi amacıyla kullanılır. Fakat alternatif değerlendirme, gerçek hayatta gerekli olan becerilerin değerlendirilmesidir. Bu nedenle bu tür değerlendirmeler, yeni kazanılan bilgilerin yeni durumlara uygulanmasındaki ustalığın ve yeteneğin değerlendirilmesine odaklanmaktadır (Smaldino, Russell, Heinich, Molenda, 2005, 69-70).

Stiggins (1997, 179-183) alternatif değerlendirme uygulamalarında izlenilmesi gereken aşamaları şu şekilde sıralamaktadır: İlk aşamada değerlendirilecek performans belirlenir; bunun için ne tür bir performansın kim için ölçüleceği kararlaştırılır. Daha sonra ise performans alıştırmaları hazırlanır. Bu alıştırmalar hazırlanırken öğrenciden, becerisini hangi yollarla ortaya koymasının isteneceği ve bu becerinin nasıl gözlemleneceği düşünülür. Alıştırmanın çeşidine, sayısına ve

öğrenciye verilecek talimatlara karar verilir. Daha sonra ise puanlama için ya da elde edilen sonuçların kaydedilmesi için belirli kriterlere uygun düzenekler tasarlanır.

Öğrencilerin aileleri de alternatif değerlendirme uygulamaları konusunda olumlu yaklaşım sergilerler. Bunun nedeni, çocuklarının gösterdikleri gelişim süreci hakkında geçerli ve güvenilir bilgiler edinebilmeleridir. Dolayısıyla alternatif değerlendirmenin, çocuklarının anlama, kavrama, öğrenme ve düşünme becerilerini güçlendirdiğine inanmaktadırlar (Shepard ve Bliem, 1995'den aktaran Eggen, Kauchak, 2004, 511).

Alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemleri öğrencinin performansının değerlendirilmesini farklı yeterlik ve öğrenmelere dayalı olarak yapılmasını amaçlamaktadır. Dolayısıyla öğrencinin sınavlardaki performansından çok gerçek hayattaki performansları önemlidir. Öğrencinin, performansını somut bir şekilde ortaya koyması için ona edindiği bilgiyi kullanmasına yönelik uygulama yapabilmeye imkânı verilir; yani öğrencinin ezberleme ya da hatırlama becerisinin ölçülmesini amaçlayan testler yeterli görülmemektedir. Öğretmenin, öğrenciyi sınıf ortamında doğal olarak gözlemlemesi, öğrencilerin projeleri ve yaptıkları çalışmaları sınıfta sunmaları, kendilerini yazılı ve sözlü olarak ifade edebilmeleri ve öğrenci gelişim dosyası (portfolyo) oluşturulması bu tür etkinliklere örnek olarak verilebilir (Tan, 2005, 372-373). Aşağıda alternatif değerlendirme teknikleri tanıtılmaya çalışılmıştır.

1.5.1. Gelişim Dosyası (Portfolyo)

Öğrenci gelişim dosyası, gözden geçirilip yeniden düzenlenen, edinilen bilgilerin tamamının bir yansıması olan, öğrencinin kendi öz değerlendirmesini de yaptığı çalışmaların düzenli olarak toplandığı dosyalardır (Popham, 2002'den aktaran Woolfolk, 2004, 556). Bir gelişim dosyası, öğrencinin gelişen becerilerinin aşama aşama görülmesini sağlayan bir kanıt niteliği taşır ve onun ortaya koyduğu gerçek ürünlerin bir birleşimidir (Henson, 2004, 140). Benzer bir tanımla Stiggins (1997, 449) de gelişim dosyasının, öğrenci başarısının görülmesini sağlayan ve bu öğrencinin çalışmalarından oluşan bir koleksiyon olduğunu ifade etmektedir.

Tekdüze testler ve geleneksel sınavlar ile yapılan değerlendirmeler sebebiyle hayal kırıklığına uğrayan öğretmenler, öğrencilerinin gelişim dosyalarında toplama imkânı buldukları çalışmaları ile onların başarılarını uzun bir zaman dilimi içerisinde görebilme fırsatına sahip olmaktadır. Gelişim dosyaları, öğrencilerin kendi

çalışmaları hakkındaki görüşleri de içerirse, öğrenci de ne bildiğini ve ne yapabileceğini görme ve kendini değerlendirme şansına sahip olur (Shepard ve Bliem, 1995’den aktaran Eggen, Kauchak, 2004, 13–14).

Gelişim dosyaları ile yapılan değerlendirmeler ile standart çoktan seçmeli testlerle yapılan değerlendirmeler karşılaştırıldığında, gelişim dosyaları ile yapılan değerlendirmelerin birçok üstün tarafı olduğu görülmektedir. Bunlar Tablo 1’de karşılaştırmalı olarak gösterilmektedir (De Fina, 1992, 39)

Tablo 1: Gelişim Dosyası İle Yapılan ve Standart Çoktan Seçmeli Sınavlar İle Yapılan Değerlendirme Arasındaki Farklar

Bireysel Gelişim Dosyası ile Yapılan Değerlendirme	Standart Çoktan Seçmeli Sınavlar İle Yapılan Değerlendirme
●Öğrencinin içinde bulunduğu doğal ortamda yapılır.	●Doğal ortamda yapılmaz.
●Öğrencinin eksiklerini ve başarılı olduğu yönleri gösterir.	●Öğrencinin belli bir alandaki hataları hakkında sınırlı bilgi verir.
●Öğretmene, öğrenci hakkında ilk elden bilgi verir.	●Öğrencinin öğrenmesindeki eksiklere yönelik sınırlı bilgi verir.
●Öğretmene, öğrenciye, veliye ve yöneticilere öğrencinin zayıf ve güçlü olduğu alanları görme fırsatı verir.	●Öğrencinin grup içindeki seviyesi hakkında bilgi verir.
● Devam eden bir süreç olduğundan çeşitli gözlem ve değerlendirme yapma imkânı sağlar.	●Öğrenciyi sınırlı bir zaman diliminde ve öğrencinin sadece belli becerilerini değerlendirir.
●Öğrenciyi, gerçekçi ve anlamlı olan, günlük hayattan alınan etkinlikler içinde	●Öğrenciyi, suni olarak oluşturulan etkinlikler içinde değerlendirir.
●Öğrenciliyi, kendi bilgileri ve çalışmalarını hakkındaki düşüncelerini yansıtmaya teşvik eder.	●Öğrenciden yalnızca istenilen cevabı vermesini ister.
●Veliyi, çocuğunun bilgisi ve çalışması hakkındaki fikrini yansıtmaya teşvik eder.	●Çoğu zaman, velilerin anlamakta zorlandığı sayısal veriler sunar.
●Öğretmen, öğrenci ve veli arasında iletişim kurulmasına teşvik eder.	●Öğretmen-yönetici etkileşimine odaklanır.
●Öğrenciyi, öğretim sürecinin merkezine yerleştirir.	●Eğitim sürecinin merkezine eğitim-öğretim programını yerleştirir.

Gelişim dosyasının değerlendirilmesi sürecinde öğrenci ve öğretmen, dosyanın içeriğini ve bu içerik hakkında fikir sahibi olmalarını sağlayacak ölçütleri belirleme konusunda işbirliğinde bulunmalıdır (Gall, Borg, Gall, 1996, 267). Gelişim dosyasında öğrenciye, kendi öz değerlendirmesini ve öz eleştirisini yapma imkânı verilmelidir. Bunun için öğrenciden, kendi gelişim dosyası içindeki çalışmaların zayıf ve güçlü taraflarını açıklaması istenen bir yazı yazması istenebilir. Böylece öğrenci kendi iyi olduğunu ya da geliştirmesi gerektiğini düşündüğü özelliklerini, kendini eleştirerek ortaya koyabilir (Woolfolk, 2004, 559).

Gelişim dosyaları öğretmene, öğrencilerinin sürece dayalı gelişimini daha yakından inceleme fırsatı verirken, öğrencinin kendisi hakkında onun ailesiyle iletişim kurabilme olanağı da sağlar. Bunların yanı sıra öğrenci değerlendirme sürecinde öğretmeniyle birlikte çalışır. Ayrıca gelişim dosyaları program değerlendirme çabalarına da önemli katkı sağlar (Hart, 1994'den aktaran Bigge, Stump, Spagna, Silberman, 1999, 214).

Gelişim dosyaları farklı çeşitlerde oluşturulabilir. Bu dosyalardan başlıcaları şunlardır:

- Çalışma gelişim dosyaları: Öğretmenin, öğrencinin ve öğrencinin ailesinin katkıda buldukları dosyalardır.
- Vitrin (showcase) gelişim dosyaları: Öğrencilerin en iyi çalışmalarını kapsayan dosyalardır. Dosyanın içine ne konulacağına öğrencinin kendisi karar verir.
- Öğretmen (kayıt tutma) gelişim dosyaları: Öğrencinin hangi sınav kâğıtlarının ve hangi çalışma örneklerinin seçileceğini sadece öğretmenin belirlediği dosyalardır (Batzle, 1992'den aktaran Bigge, Stump, Stagna, Silberman, 1999, 214-215).

Öğrenci gelişim dosyasında şu etkinliklerin yer alması gerekir:

- Öğrencinin yaptığı çalışmalardan; öğretmen, öğrenci veya aileler tarafından seçilen çalışmalara örnekler.
- Öğrencinin yaptığı çeşitli çalışma örneklerine yönelik olarak eleştirisini belirten yazılar.
- Öğrencinin ilerlemesine yönelik olarak öğrenci ve öğretmen işbirliğiyle hazırlanan gelişim raporları.
- Öğretmenin gözlemlerine dayalı notlar.

- Aile-öğretmen görüşmelerinden notlar. (Worthen, White, Fan ve Sudweeks, 1999, 303'den aktaran Tan, 2005, 375).

Gelişim dosyasını diğer değerlendirme yöntemlerinden ayıran iki önemli özellik bulunmaktadır. Bunlardan ilki gelişim dosyasında, öğrencinin kaydettiği gelişmeyi gözler önüne seren uzun bir ürede birikmiş çalışma örneklerinin toplanmış olması; ikincisi ise öğrencilerin, dosyanın planlanması, dosyanın içeriğinin seçimi ve değerlendirilmesi aşamalarına dahil ediliyor olmasıdır. Öğrencinin bu iki özelliklerle gelişim dosyası değerlendirme sürecine aktif olarak katılımı onun öğrenmesinin gelişimi ve motivasyonunun artması için oldukça önemlidir (Eggen ve Kauchak, 2004, 514).

Gelişim dosyası ile değerlendirme için çok zaman harcanması gerektiğinden ve bu teknik ekonomik olarak çok elverişli olmayacağından, her eğitim-öğretim durumu için uygun olmayabilir. Öğrencinin becerilerini geliştirmeye ve yenilemeye ayırdığı zaman eğitim-öğretim ortamında kendisine sunulan zamanla doğru orantılıdır (Dick, Carey ve Carey, 2005, 163).

1.5.2. Kontrol Listesi

Kontrol listeleri, kişinin belli bir şeyi öğrenmesi evresinde neleri, hangi sırayla ve nasıl yapacağını hatırlatmak amacıyla kullanılabilir. Bunun yanı sıra bir kontrol listesine kişiden yapması beklenen davranışlar yazılarak, kişilerin bu listede yer alan davranışları gösterip göstermedikleri de saptanabilir (Tekin, 2004, 227-228). Kontrol listelerinde, gözlenmek istenen davranışlar yazıldıktan sonra, davranışın yerine gelmesi halinde 'evet', yerine gelmemesi halinde ise 'hayır' seçeneği işaretlenebilir. Kontrol listelerinin avantajlı tarafları, değerlendirme yapan kişinin belli bir zaman diliminde, birçok davranışı gözleyebilmesi, listeyi seri şekilde doldurabilmesi, performans sonuçlarının kolay bir şekilde elde edilmesi ayrıca değerlendirmenin tutarlı ve güvenilir olarak yapılabilmesidir (Dick, Carey ve Carey, 2005, 159-160).

Kontrol listeleri için gözlemin daha geliştirilmiş bir türüdür denebilir. Sergilenen performanstaki önemli durumlar belirlenir ve bu durumlar öğrencilerle paylaşılır. Gözlemdeki gibi notlar almaktansa, yazılı olarak ifade edilmiş davranışların yanına işaretler konur. Buna rağmen kontrol listeleri doldurulurken gerekirse, maddelerin yanına kısa notlar eklenebilir (Eggen ve Kauchak, 2004, 513-514). Kontrol listeleri, öğrencinin kendisi ya da sınıf arkadaşı tarafından doldurulabileceği gibi ailesi,

öğretmeni ya da ona yakın olan herhangi biri tarafından da doldurulabilir. Bu şekilde öğrenci kendi gözleme ve değerlendirme şansını elde eder. Öğrencinin ailesi de çocuklarının davranışını gözlemleyip tanımlayabilir (Bigge, Stump, Spagna ve Silberman, 1999, 204).

Hazırlanan kontrol listeleri, becerilerin ne derece ilerlediğinin ölçülmesi aşamasında, gözlemlerin kaydedilmesi için oldukça etkili ve nesnel bir yol olabilir (Smaldino, Russell, Heinich ve Molenda, 2005, 70).

1.5.3. Öz Değerlendirme

Öz değerlendirme, belli bir konuda bireyin kendi kendini değerlendirmesidir. Bir etkinliğin sonunda ya da bir ünitenin sonunda öğrencilerin hangi becerilere sahip olduklarını kendi algılarına göre kendilerinin değerlendirmeleri için öz değerlendirme formları kullanılır. Bu formları kullanmak, öğrenciler hakkında yapılacak değerlendirmelerde ve alınacak kararlarda önemli ipuçları verir. Öz değerlendirme, grup değerlendirme gibi formlarla öğrencileri değerlendirirken amaç puan vermekten çok, onların eksikliklerini belirlemek ve bu eksiklikleri gidermeye yönelik önlemler almaktır (MEB, 2005, 111).

Öz değerlendirme, öğrenci gelişim dosyalarıyla ilgili en önemli boyutlardan biridir. Öğrenci kendi gelişim dosyasının düzenlenmesiyle ilgili ne kadar işbirliğinde bulunursa, kendi becerilerinin ve başarılarının gelişim sürecini o denli yakından takip edebilir. Böylelikle kendi zayıf ve güçlü yönleriyle yüzleşebilir. Kendi başarısını değerlendirebilen bir öğrenci, daha büyük başarıları elde edecek hale gelebilir (Stiggins, 1997, 459).

Öğrenme sürecinde öz değerlendirmenin kullanılması, öğrencilerin kendilerini daha yakından tanımaları açısından önemli olduğu gibi öğretmenin öğrencilerini daha iyi anlayabilmesi açısından da önem taşımaktadır. Fakat öğrencilerin kendi performanslarını değerlendirme sürecinde taraflı davranabilecekleri göz önünde bulundurulursa, bu süreçte öğretmenleri tarafından denetlenmeleri ve destek görmeleri gerektiği söylenebilir.

1.5.4. Gözlem

Gözlem, açıklamak istenilen olayların özelliklerini kendi doğal çevresinde, kendi doğal şartları içinde meydana gelirken tespit etme işlemidir (Arık, 1998, 272).

Gözlem tekniği, herhangi bir ortamda oluşan davranışı ayrıntılarıyla anlamak ve bu davranışı tanımlamak için etkili bir araç olabilir. Dolayısıyla bu teknik, öğrencilerin tüm özellikleriyle ve tüm yönleriyle tanınmasını da sağlayabilir.

Merrell'e (1994'den aktaran Bigge, Stump, Spagna, Silberman, 1999, 201) göre, bir davranışın direkt olarak gözlemlenmesi, çocuklarda ve yetişkinlerde ortaya çıkan sosyal, duygusal ya da davranışlarla ilgili sorunların değerlendirilmesinde temel bir unsurdur.

Öğretmenler, öğrencilerin sınıf içi etkinliklere ve grup çalışmalarına ne derecede katıldıklarını, bilgi ve becerilerini paylaşmalarını, arkadaşlarıyla nasıl bir etkileşim içinde olduklarını; olayların ve nesnelere tartışıldığı sırada grup tartışmalarına ne derecede katıldıklarını gözlemleyebilirler (MEB, 2005, 110).

Bir öğretmen, öğrencisinin davranışını, işbirlikçi gruplarda çalışırken, bir çalışma alanındaki etkinliklere katılırken ya da öğle yemeğini yerken, her zaman ve her durumda gözlemleyebilir. Bununla birlikte, bu gözlemler plânlı olmayabilir ve nadir olarak kayıt altına alınır. Bu sorunu çözmek için plânlı gözlemler yapılabilir. Bir etkinlik sırasında öğrenciden göstermesi beklenen performans ile ilgili ölçütler belirlenir ve bu ölçütler temel alınarak gözlem esnasında çeşitli notlar tutulur. Tutulan bu notlar, öğrencilere geri bildirim sağlanmasında kullanılabileceği gibi eğitimin ve öğretimin planlanması aşamasında yararlı bilgiler vermesi amacıyla da kullanılabilir (Eggen ve Kauchak, 2004, 513). Bir öğretmen, değişik zaman dilimlerinde öğrencisini gözlemleyerek, öğrencisinden beklediği davranışın meydana gelme sayısını ya da bu davranışın hangi sıklıklarla ortaya çıktığını kaydedebilir (Bigge, Stump, Spagna, Silberman, 1999, 201-202).

1.5.5. Görüşme

Görüşme, bir bireyden kendisiyle ilgili bilgi edinmek için kullanılan en eski ve en iyi bilinen yöntemdir. Yüz yüze görüşmenin birçok olumlu yönü vardır. Bunlardan ilki, görüşmenin esneklik yönüdür. Görüşmeyi yapan kişi, soruduğu sorular anlaşılmadığı takdirde açıklama yapabilir. Karşısındaki birey, eğer gerekirse cevaplarını genişleterek verebilir. Görüşmenin bir diğer olumlu yönü, görüşmeyi yapan kişinin karşısındaki bireyin hangi konularla ilgili kaçamak cevaplar verdiğini ya da hangi alanlarla ilgili daha fazla konuştuğunu gözleme imkânına sahip olmasıdır. Görüşme, sadece bireyle ilgili bilgi toplanmasını sağlamakla kalmaz. Görüşme

esnasında bireye çeşitli öğütlerde bulunulabilir ki bu tarz bir görüşme, bireye uygulanan bir terapi işlevini görerek onun psikolojik olarak rahatlamasını sağlayabilir. Görüşme sonrasında elde edilen bilgiler ve bu bilgilerin yorumları bireyle paylaşılabilir (Gronlund ve Linn, 1990, 409-410).

Öğrencilerle yapılan görüşmeler, öğrencilerin öğretim sürecinde kazanmaları gereken bilgi, beceri ve kavramları ne şekilde yapılandırdıklarının anlaşılmasına yardım eder (MEB, 2005, 107). Öğretmenler görüşme tekniğiyle öğrencilerine belirli konular ile ilgili önceden belirlenmiş sorular sorarak ne düşündüklerini anlamaya çalışırlar. Bu görüşmelerin konusu dersler ve kazanılan bilgilerle ilgili olduğu gibi ders dışı etkinliklerle ya da öğrencilerin birbirleriyle ilgili görüşleriyle de ilgili olabilir. Bu tekniğin, öğrencilerin öğretmenleriyle etkileşimlerini kuvvetlendirdiği de söylenebilir.

1.5.6. Rubrik

Öğrencilerin derste gösterdikleri performansı takip etmek ve onların gelişimlerine katkıda bulunmak amacıyla rubrikler (performans değerlendirme ölçekleri) geliştirilir. Rubrikler, öğrenciye kendisinden beklenenleri ve kendi kendini değerlendirme ölçütlerini gösteren bir formdur. Hart'a (1994'den aktaran Bigge, Stump, Spagna, Silberman, 1999, 207) göre rubrikler, öğrencilerin yazılı ve sözlü sınavlarını, gelişim dosyalarını ve performanslarını puanlamak ve derecelendirmek için geliştirilen ve ölçütler listesinden oluşan bir puanlama sistemidir. Rubrikler, değerlendirme yapan kişiye öğrenciden beklenen performansın ölçütlerini ve bu performansın nasıl değerlendirileceği konusunda bilgi sağlar. Mabry'ye (1999'den aktaran Woolfolk, 2004, 559) göre rubrikler, öğrenci performansının kalitesini belirler.

Öğretmen ve öğrencinin, öğrenci gelişim dosyasının değerlendirilmesi aşamasında işbirliği yaparak belirledikleri değerlendirme ölçütleri, her başarı düzeyi için farklı derecelendirmeleri olan rubriklerin oluşturulmasında kullanılır. Rubrikler, gelişim dosyalarının yanı sıra diğer alternatif değerlendirme araçları için de kullanılabilir (Gall, Borg, Gall, 1996, 267).

Woolfolk'a (2004, 559) göre rubrikler oluşturulurken öğrencilerin bu süreç içinde yer almaları genellikle çok faydalı olur. Bu sayede öğrenciler, kendilerinden beklenen davranışların hangi niteliklerde olmaları gerektiğinin daha iyi farkına

varırlar. Rubriklerin tasarlanması ve uygulanması aşamasında öğrencilerin katılımı ne kadar artarsa öğrenmeleri de doğru orantıda artar.

Rubrikler geliştirilirken dikkat edilmesi gereken hususlar şu şekilde sıralanabilir:

- Modellere bakma: Öğrencilere iyi çalışma ve kötü çalışma modelleri örnek olarak gösterilir; iyi ve kötü çalışmaların özellikleri açıklanır.
- Ölçüt listesi oluşturma: Nitelikli çalışmanın özelliklerini belirlemek için örnek gösterilen modeller tartışmaya sunulur.
- Niteliğin derecelerini belirleme: En iyi ve en kötü düzeyler göz önünde bulundurularak orta düzeyler belirlenir; iyi olmayan çalışmalar tartışmaya sunulur.
- Modeller üzerinde uygulama yapma: Öğrencilere, rubrik kullanarak değerlendirme yapabilecekleri birinci aşamada örnek gösterilen modeller verilir.
- Öz değerlendirme ve akran değerlendirmesi kullanma: Öğrencilere görevleri verilir. Çalışmaları zaman zaman durdurularak, öğrencilerin kendilerini ve akranlarını değerlendirmeleri istenir.
- Gözden geçirme: Öğrencilere, kendi çalışmalarını gözden geçirmeleri için her zaman süre tanınır. Böylece kendi çalışmalarıyla ilgili geri bildirim almaları sağlanır.
- Öğretmen değerlendirmesini kullanma: Öğretmen, öğrencilerin kullandığı rubriği kullanarak, onların çalışmalarını değerlendirir (Goodrich, 1997'den aktaran Woolfolk, 2004, 561).

1.6. Sosyal Bilgiler Dersi İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Programı

Sosyal Bilgiler Programının içeriği ülke ve toplumlara göre farklılık gösterebilir. Bunun sebebi, her milletin ve her toplumun hedef ve ihtiyaçlarının farklı olmasıdır. Aynı ülkede yaşayan insanların ihtiyaçları, yerel özelliklere ve iklim özelliklerine bağlı olarak farklılık gösterebilir. Dolayısıyla her toplum Sosyal Bilgiler programını kendi eğitim felsefesine ve ihtiyaçlarına göre şekillendirmektedir (Yılmaz, 2002, 3).

Sosyal bilgiler dersi MEB'e (2005, 51) göre şu şekilde tanımlanmaktadır: Sosyal Bilgiler, bireyin toplumsal varoluşunu gerçekleştirebilmesine yardımcı olması amacıyla; tarih, coğrafya, ekonomi, sosyoloji, antropoloji, psikoloji, felsefe, siyaset bilimi ve hukuk gibi sosyal bilimleri ve vatandaşlık bilgisi konularını yansıtan; öğrenme alanlarının bir ünite ya da tema altında birleştirilmesini içeren; insanın

sosyal ve fizikî çevresiyle etkileşiminin geçmiş, bugün ve gelecek bağlamında incelendiği; toplu öğretim anlayışından hareketle oluşturulmuş bir ilköğretim dersidir.

1.6.1. Sosyal Bilgiler Programının Vizyonu

21. yüzyılın çağdaş, Atatürk ilkeleri ve inkılâplarını benimsemiş, Türk tarihini ve kültürünü kavramış, temel demokratik değerlerle donanmış ve insan haklarına saygılı, yaşadığı çevreye duyarlı, bilgiyi deneyimlerine göre yorumlayıp sosyal ve kültürel bağlam içinde oluşturan, kullanan ve düzenleyen (eleştirel düşünen, yaratıcı, doğru karar veren), sosyal katılım becerileri gelişmiş, sosyal bilimcilerin bilimsel bilgiyi üretirken kullandıkları yöntemleri kazanmış, sosyal yaşamda etkin, üretken, haklarını ve sorumluluklarını bilen, Türkiye Cumhuriyeti vatandaşlarını yetiştirmektir (MEB, 2005, 50)

Yukarıda verilen tanımdan yola çıkarak Sosyal Bilgiler Programının, sosyal bilimlere ait kavram ve yöntemleri kullanan, çağın gerektirdiği temel bilgi ve becerilerle donanmış; etkin, üretken, hak ve sorumluluklarını bilen ve kullanan Türkiye Cumhuriyeti yurttaşları yetiştirmeyi amaçladığı söylenebilir.

1.6.2. Sosyal Bilgiler Programının Yaklaşımı

Sosyal Bilgiler Programı mevcut yaklaşımlardan farklı olarak, bireyin var olan deneyimlerini dikkate alarak yaşama etkin katılımını, doğru karar vermesini, sorun çözmesini geliştirici bir yaklaşım doğrultusunda yapılandırmayı önemseyen bir gelişim göstermektedir. Öğrencinin kendi yaşantılarını ve bireysel farklılıklarını dikkate alarak çevreyle etkileşimine olanak sağlayan aktif öğrenme yöntem ve teknikleriyle yeni bir anlayış yaşama geçirilmeye çalışılmıştır. Bu anlayıştan yola çıkarak Sosyal Bilgiler Programı;

- Her öğrencinin birey olarak kendine özgü olduğunu kabul eder.
- Öğrencilerin gelecekteki yaşamlarına ışık tutarak, bireylerden beklenen niteliklerin geliştirilmesine duyarlılık gösterir.
- Bilgi, kavram, değer ve becerilerin gelişmesini sağlayarak, öğrenmeyi öğrenmenin gerçekleşmesini ön planda tutar.
- Öğrencileri düşünmeye, soru sormaya ve görüş alışverişi yapmaya özendirir.
- Öğrencilerin fiziksel ve duygusal açıdan sağlıklı ve mutlu bireyler olarak yetişmesini amaçlar.

- Millî kimliği merkeze alarak, evrensel değerlerin benimsenmesine önem verir.
- Öğrencilerin kendi örf ve âdetleri çerçevesinde ruhsal, ahlâkî, sosyal ve kültürel yönlerden gelişmesini hedefler.
- Öğrencilerin haklarını bilen ve kullanan, sorumluluklarını yerine getiren bireyler olarak yetişmesini önemser.
- Öğrencilerin toplumsal sorunlara karşı duyarlı olmasını sağlar.
- Öğrencilerin öğrenme sürecinde deneyimlerini kullanmasına ve çevreyle etkileşim kurmasına olanak sağlar.
- Her öğrenciye ulaşabilmek için öğrenme-öğretme yöntem ve tekniklerindeki çeşitliliği dikkate alır.
- Periyodik olarak, öğrenci çalışma dosyalarına bakılarak öğrenme ve öğretme süreçlerinin akışı içerisinde değerlendirmeye olanak sağlar (MEB, 2005, 50-51).

1.6.3. Sosyal Bilgiler Programının Temel Öğeleri

Sosyal Bilgiler Programının temel öğeleri; genel amaçlar, kazanımlar ve ölçme ve değerlendirme olarak aşağıda açıklanmaktadır.

1.6.3.1. Programın Genel Amaçları

MEB'e (2005, 9) göre 2005 Sosyal Bilgiler Programının genel amaçları aşağıdaki şekilde sıralanmaktadır. Öğrenciler bu programın sonunda:

- Özgür bir birey olarak fiziksel, duygusal özelliklerinin, ilgi, istek ve yeteneklerinin farkına varır.
- Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olarak, vatanını ve milletini seven, haklarını bilen ve kullanan, sorumluluklarını yerine getiren, millî bilince sahip bir vatandaş olarak yetişir.
- Atatürk İlke ve İnkılâplarının, Türkiye Cumhuriyeti'nin sosyal, kültürel ve ekonomik kalkınmasındaki yerini kavrar; laik, demokratik, ulusal ve çağdaş değerleri yaşatmaya istekli olur.
- Hukuk kurallarının herkes için bağlayıcı olduğunu, tüm kişi ve kuruluşların yasalar önünde eşit olduğunu gerekçeleriyle bilir.

- Türk kültürünü ve tarihini oluşturan temel öge ve süreçleri kavrayarak, millî bilincin oluşmasını sağlayan kültürel mirasın korunması ve geliştirilmesi gerektiğini kabul eder.
- Yaşadığı çevrenin ve dünyanın coğrafi özelliklerini tanıyarak, insanlar ile doğal çevre arasındaki etkileşimi açıklar.
- Bilgiyi uygun ve çeşitli biçimlerde (harita, grafik, tablo, küre, diyagram, zaman şeridi vb.) kullanır, düzenler ve geliştirir.
- Ekonominin temel kavramlarını anlayarak, kalkınmada ve uluslar arası ekonomik ilişkilerde ulusal ekonominin yerini kavrar.
- Meslekleri tanır, çalışmanın toplumsal yaşamdaki önemine ve her mesleğin gerekli olduğuna inanır.
- Farklı dönem ve mekânlara ait tarihsel kanıtları sorgular; insanlar, nesnelere, olaylar ve olgular arasındaki benzerlik ve farklılıkları belirler, değişim ve sürekliliği algılar.
- Bilim ve teknolojinin gelişim sürecini ve toplumsal yaşam üzerindeki etkilerini kavrayarak bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanır.
- Bilimsel düşünmeyi temel referans kabul ederek bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma ve üretmede bilimsel ahlakı gözetir.
- Birey, toplum ve devlet arasındaki ilişkileri açıklarken, sosyal bilimlerin temel kavramlarından yararlanır.
- Katılımın önemine inanır, kişisel ve toplumsal sorunların çözümü için kendine özgü görüşler ileri sürer.
- İnsan hakları, ulusal egemenlik, demokrasi, lâiklik, cumhuriyet kavramlarının tarihsel süreçleri ve günümüz Türkiye'si üzerindeki etkilerini kavrayarak, yaşamını demokratik kurallara göre düzenler.
- Farklı dönem ve mekânlardaki toplumlararası siyasal, sosyal, kültürel ve ekonomik etkileşimi analiz eder.
- İnsanlığın bir parçası olduğu bilincini taşıyarak, ülkesini ve dünyayı ilgilendiren konulara duyarlılık gösterir.

Sosyal Bilgiler dersi, sosyal bilimlerin bulgularından yola çıkarak bu bulguları bütünleştirip öğrencilerin seviyelerine göre basitleştiren; öğrencileri toplumsal

yaşama hazırlayan ve öğrencileri çözüm üretebilecek düzeye getirmeyi amaçlayan bir yurttaşlık eğitim programıdır (Öztürk ve Otluoğlu, 2002, 6). Yukarıdaki amaçlardan yola çıkarak yeni programdaki Sosyal Bilgiler dersinin; öğrencilerin içinde yaşadıkları topluma uyum sağlamalarını ve demokratik değerleri benimsemiş vatandaşlar olmalarını ön planda tuttuğu söylenebilir. Öğrencilere, bu bilgi birikimini yaşama geçirilebilecek donanımlar kazandırılması gerektiği söylenebilir.

1.6.3.2. Kazanımlar

Kazanımlar, öğrenme süreci içerisinde plânlanmış ve düzenlenmiş yaşantılar sayesinde öğrencilerde görülmesi beklenen; bilgi, beceri, tutum ve değerlerdir (MEB, 2005, 31). Yenilenen Sosyal Bilgiler Programı öğrencilere, toplumun varlık, birlik, işleyiş ve devamını sağlamak ve sürdürmek için belli değerler kazandırmayı hedeflemektedir. Bu değerler, adil olma, aile birliğine önem verme, bağımsızlık, bilimsellik, çalışkanlık, dayanışma, duyarlılık, dürüstlük, estetik, hoşgörü, misafirperverlik, sağlıklı olmaya önem verme, sevgi, saygı, barış, sorumluluk, temizlik, vatanseverlik ve yardımseverliktir. Dolayısıyla öğrenciler, demokratik değerleri benimsemiş vatandaşlar olarak, içinde yaşadıkları topluma uyum sağlamaktadırlar.

Sosyal Bilgiler Programı aynı zamanda öğrencilere, gerçek yaşamda kullanacakları becerileri kazandırmayı hedeflemektedir. Bu beceriler; eleştirel ve yaratıcı düşünme, çevresindekilerle sağlıklı iletişim kurabilme ve iletişime açık olma, girişimci olma, çevresindeki olay ve olguları dikkatle algılayarak bunların neden ve sonuçlarını açıklayabilme, araştırma, problem çözme, zaman ve mekân kavramlarını algılama, bilgi teknolojilerini kullanma, Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma becerileridir.

1.6.3.3. Ölçme ve Değerlendirme

Yeni İlköğretim Programının geneline bakıldığında, ölçme ve değerlendirme anlayışında süreci de değerlendiren bir anlayışa geçildiği görülmektedir. Dolayısıyla program, geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin yanı sıra alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerini de teşvik etmektedir. Program, öğrencinin okul dışındaki gerçek dünyayla her yönden uyum içinde olmasını sağlayacak becerileri geliştirmeyi hedeflemektedir.

Sosyal Bilgiler dersi için yapılacak değerlendirme etkinliklerinde öğrencilerin sağladığı tüm gelişme ve başarı ölçülmeye ve kaydedilmeye çalışılır. Öğretmenler öğrenci değerlendirmesini; öğrencilerin sosyal bilgilerle ilgili kazanımlar, kavramlar ve becerilerle ilgili bireysel gelişimlerini izleyerek, öğrencileri öğrenmeye ve becerilerini geliştirmeye özendirerek; karşılaştıkları zorlukları tanımlayarak yaparlar. Böylece değerlendirme, öğrencilerin eğitiminde yapılandırıcı ve geliştirici bir rol oynar. Öğrencilerin öğrenmesi ve gelişimiyle ilgili elde edilen bilgiler, öğretmenler tarafından kullanılabilmesi gibi öğrencinin kendini değerlendirmesine ve kişisel hedefler belirlemesine de yardım eder. Program, bireysel farklılıkları dikkate alan öğrenci merkezli öğretim ve öğrenme stratejileri benimsenmiş olduğundan, ölçme ve değerlendirmede de öğrencilerin bilgi, beceri ve tutumlarını sergilemeleri için alternatif değerlendirme yöntemi kullanılması gerekir (MEB, 2005, 110-111).

Programın temel becerileri; eleştirel düşünme, iletişim, araştırma, problem çözme, karar verme, gözlem, değişim ve sürekliliği algılama, mekânı algılama, Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma, bilgi teknolojilerini kullanma becerileridir. Bu becerilerin değerlendirilmesinde yazılı ve sözlü sınavlar ile çoktan seçmeli, eşleştirmeli testlerin yanı sıra süreci değerlendirmeye yönelik olarak öğrenci gelişim dosyaları, akran-öz değerlendirme, gözlem, görüşme, projeler, çalışma kâğıtları, rubrikler gibi yöntemler de kullanılmaktadır. Bu değerlendirmeler öğrencinin öğrenmesine de katkıda bulunmakta ve öğrenciye kendi kendisini değerlendirme fırsatı sunmaktadır. Öğrencinin yapmış olduğu çalışmalar, öğrenmenin ne derece gerçekleşip gerçekleşmediğini de ortaya çıkarmaktadır.

1.7. İlgili Araştırmalar

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından (2005), Temel Eğitime Destek Programı (TEDP) çerçevesinde Üniversiteler ile iş birliği yapılarak öğretmen yeterlikleri üzerine “Öğretmen Genel Yeterlik Çalışması” yapılmış ve bu çalışmada; Kişisel ve Meslekî Değerler – Meslekî Gelişim, Öğrenciyi Tanıma, Öğrenme ve Öğretim Süreci, Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme, Okul, Aile ve Toplum İlişkileri ve son olarak Program ve İçerik Bilgisi olarak 6 temel yeterlik ölçülmesi amaçlanmıştır.

Araştırmanın evrenini Ankara, Hatay, İzmir, Bolu, Van ve Kocaeli illerinin her birinden seçilen on ikişer ilköğretim okulunda görev yapan 2242 öğretmen oluşturmaktadır. Evrenden belirli kriterlere (kıdem, branş, cinsiyet, okul türü vb.)

göre 611 öğretmen seçilmiş ve seçilen bu grup araştırmanın gözlem-görüşme kısmındaki örneklemini oluşturmuştur. Araştırmada “öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri” taslağında yer alan yeterlikler konusunda öğretmenlerin kendilerini değerlendirmeleri için öz değerlendirme ölçeği ile müfettiş ve öğretmenlerden oluşan ekibin öğretmenlerin bu yeterlikler konusundaki mevcut durumlarını ortaya koyabilmek üzere geliştirilen gözlem ve görüşme formları kullanılmıştır. Araştırma 14 Mart - 6 Mayıs 2005 tarihleri arasında pilot illerde araştırma ekipleri tarafından gerçekleştirilmiştir. Elde edilen veriler SPSS programı kullanılarak çözümlenmiş, frekans (f), yüzde (%), standart sapma (ss), ortalama, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve t testi uygulanmıştır.

Araştırma sonucunda, öz değerlendirmelerde en düşük ortalamanın “Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme” yeterlik alanında olduğu görülmüştür. Dolayısıyla öğretmenler kendilerini geleneksel ölçme ve değerlendirme ve alternatif değerlendirme alanlarında yetersiz hissetmektedirler. Araştırma sonucunda, “Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme” yeterlik alanına ait tüm alt yeterliklerde öğretmenlerin öz değerlendirme sonuçlarının kıdemlere göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmüştür. Araştırmada öğretmenlerin kıdemleri arttıkça ölçme ve değerlendirme alanında kendilerini yeterli bulma oranı da artmaktadır.

Araştırmadaki gözlem-görüşme sonuçlarında ise, ölçme ve değerlendirme yeterlik alanına ait alt yeterliklerin kıdemler açısından farklılaştığı ancak bu farkın hiçbir alt yeterlikte anlamlı olmadığı görülmektedir. Örneklem grubundaki öğretmenlerin büyük çoğunluğunun bu yeterlik alanında eğitime ihtiyaç duydukları sonucuna varılmıştır.

Erol Karaca (2004) yaptığı araştırmada öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme yeterliklerine ilişkin algılarını incelemiştir.

Karşılaştırmalı türden ilişkisel tarama modeli ile yapılan bu araştırmada çalışma grubu, yedi Devlet Üniversitesinin Eğitim Fakültesinde Sınıf Öğretmenliği, Fen Bilgisi Öğretmenliği ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliği programlarına 2001-2002 öğretim yılında devam eden 1190 dördüncü sınıf öğrencisidir.

Veriler, “Ölçme ve Değerlendirme Yeterlik Algısı Ölçeği” (ÖDYAÖ) ile toplanmış, ölçek araştırmacının kendisi tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin geliştirilme aşamasında 99 madde oluşturulmuş; ölçeğin geçerliği için bu 99 maddeye yapılan

faktör analizi sonucunda 75 maddeden oluşan dört faktörlü ölçek elde edilmiştir. Ölçek geliştirilirken Delphi tekniğinden yararlanılmış ve beşli derecelmeli Likert tipi ölçek elde edilmiştir.

Veri toplama aracının deneme formu Delphi tekniği kullanılarak oluşturulmuş, alan uzmanlarından alınan yardımlarla son şeklini almıştır. Öğretmen adaylarının sahip olmaları gereken yeterliklere ilişkin veri toplama aracının geçerlik ve güvenilirlik analizinin yapılabilmesi için hazırlanan veri toplama aracı deneme formu, ön deneme grubu olarak çalışma grubu dışında kalan 130 öğretmen adayına uygulanmıştır. Sonuçta, çok az sayıda maddede ifade değişikliğine gidilerek veri toplama aracına son şekli verilmiştir.

Ölçme ve Değerlendirme Yeterlik Algısı Ölçeği araştırmaya dahil edilen 1190 öğretmen adayına uygulanmış, uygulama sonrası öncelikle ölçek toplam puanlarının dağılımına bakılmıştır.

Araştırmanın sonucunda elde edilen bulgulara göre, öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme yeterlik puanları ortalamasının, sahip olunması gerektiği gibi yüksek düzeyde olmadığı görülmüştür. Öğretmen adaylarının söz konusu yeterliklerde kendilerini yeterli düzeyde algılayamadıkları da görülmüştür. Araştırma bulgularına dayalı olarak, öğretmen adaylarının tüm ölçek ve alt boyutlar bazında ölçme ve değerlendirme yeterliklerini yeterince kazanamadıkları görülmüştür.

Gümüş (1981)'ün "Ölçme ve Değerlendirme Dersinin Öğretmenlerin Öğrenci Başarısını Değerlendirme Davranışlarına Katkısı" adlı araştırmasında, "ölçme ve değerlendirme" dersinin öğretmenlerin, öğrenci başarısını ölçme ve değerlendirme davranışlarına katkısı bulunup bulunmadığı incelenmiştir.

Araştırmacı, "ölçme ve değerlendirme" dersini eğitimleri sırasında alan öğretmen yetiştiren yüksek öğretim programlarından mezun öğretmenlerle, bu dersi eğitimleri sırasında almayan bazı yükseköğretim programlarından mezun iki öğretmen grubunu karşılaştırmıştır. Araştırma sonucunda, öğrenci başarısını değerlendirme davranışları arasında "ölçme ve değerlendirme" dersini alan öğretmenlerin lehine bir fark olduğu belirlenmiştir.

Gökçe (1999), "İlköğretim Öğretmenlerinin Yeterlikleri" adlı araştırmasında delphi tekniği kullanarak ilköğretim öğretmenlerinin göstermesi temel yeterliklere ne düzeyde sahip olduklarını saptamayı; bu yeterliklerin görev, cinsiyet, görev yapılan

okul türü, öğretmenlik sertifikasına sahip olma durumu ve mezun olunan bölüm değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemeyi amaçlamıştır.

Araştırmanın evrenini, Ankara'nın beş merkez ilçesinde görevli 9200; örneklemini ise 460 ilköğretim öğretmeni oluşturmuştur. İlköğretim öğretmenlerinin sahip olması gereken temel yeterlikler 11 alanda toplam 129 yeterlikten oluşmuştur.

Araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin çocuk gelişimi, sınıf içinde etkili iletişim kurabilme, öğretim yöntemleri, okuma-yazma öğretimi, sınıf yönetimi ve meslekî-kişisel özellikler alanlarında yeterliklere yeterince sahip oldukları görülmektedir. Öğrenci başarısını değerlendirme ve program geliştirme ve değerlendirme alanlarında öngörülen yeterliklere ise yeterince sahip olmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçtan yola çıkarak, ilköğretim öğretmenlerinin, ilköğretime öğretmen yetiştiren bir yüksek öğretim kurumundan mezun olmaları gerektiği; göreve atanmaları sırasında özel yeterlik sınavlarından ve mülâkat türündeki sınavlardan geçmeleri gerektiği belirtilerek, hizmet içi eğitimlerle kendilerini geliştirmeleri gerektiğine dair önerilerde bulunulmuştur. Öğretmenlerin kıdemi arttıkça belirtilen yeterliklere sahip olma düzeyleri de artmaktadır.

Çakan (2004) tarafından yapılan bir diğer araştırmada, ilk ve ortaöğretim kademesinde görev yapmakta olan öğretmenlerin sınıf içi ölçme ve değerlendirme uygulamaları açısından kendilerini nasıl algıladıkları incelenmiş, ayrıca öğretmenlerin kendilerini bu alanda nasıl algıladıkları bakımından, buldukları öğretim kademesine göre aralarında farklar olup olmadığı araştırılmıştır.

Araştırma, 2003-2004 eğitim-öğretim yılı yaz döneminde, Bolu ilinde düzenlenen "Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Semineri"ne katılan gönüllü öğretmenlerle yürütülmüştür. Katılımcıların 260'ı ilköğretimde ve 244'ü ortaöğretimde görevli olup 275'i kadınlardan ve 277'si erkeklerden oluşmaktadır.

Araştırmada, öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme etkinliklerini ve bu alandaki yeterlik düzeylerini saptamaya yönelik 25 soruluk bir anket geliştirilmiş; maddeler Likert tipi beşli dereceleme ölçeği formatında hazırlanmıştır. Uygulama esnasında 7. maddenin katılımcılar tarafından anlaşılmadığı saptandığından bu madde ankette çıkarılarak, madde sayısı 24'e indirilmiştir. Anketi oluşturan maddeler; öğretmenlerin hangi tür ölçme araçlarını kullandıklarını, bu araçların kullanım sıklıklarını, kullandıkları ölçme araçlarına yönelik ne tür geçerlik ve güvenirlik

artırıcı önlemler aldıklarını, kullandıkları maddelerin ne tür üst düzey zihinsel becerileri ölçtüğünü, objektif bir değerlendirme için alınabilecek tedbirlerle ilgili neler yaptıklarını saptamaya yönelik maddelerdir.

Araştırma, her iki öğretim kademesinde de öğretmenlerin oldukça büyük bir kısmının ölçme ve değerlendirme konusunda kendilerini yetersiz ya da eksik bulduklarını ortaya koymuştur. Öğretim kademesi ve yeterlik düzeyleri arasında anlamlı ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla ki kare testi kullanılmıştır. İlköğretim ve ortaöğretim olmak üzere iki grup olarak alınan öğretim kademesi ile yeterlik düzeyleri arasındaki ilişki incelenerek, iki değişken arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ancak ilköğretim kademesindeki öğretmenler, ortaöğretim kademesindeki öğretmenlere göre kendilerini ölçme ve değerlendirme uygulamaları açısından daha yeterli görmektedirler.

Yukarıda verilen araştırmaların sonuçlarına dayanarak, öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yeterliklerinin beklenen düzeyde olmadığı ve öğretmenlerin de kendilerini bu alanda yeterli görmedikleri kanısına varılabilir. Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yeterlikleriyle ilgili yapılan araştırmaların sayısı artırılarak, kendilerini hangi nedene bağlı olarak yeterli gördükleri ya da görmedikleri konusunda daha ayrıntılı sonuçlara varılabilir ve faydalı olacak bulgular elde edilebilir.

1.8. Araştırmanın Önemi

Öğretmenler eğitim ve öğretimin belirlenen amaçlar doğrultusunda gerçekleştirilmesinde ve başarıya ulaşmasında önemli rol oynarlar ve eğitim ve öğretimin sonuçlarını etkileyerek toplumun geleceğine yön verirler. Bu anlamda Sosyal Bilgiler dersi de, sosyal bilimlerin bulgularından yola çıkarak öğrencileri toplumsal yaşama ve geleceğe hazırlayan ve öğrencileri çözüm üretebilecek düzeye getirmeyi amaçlayan bir yurttaşlık eğitim programıdır (Öztürk ve Otluoğlu, 2002, 6). Öğretmenler programların şahsi uygulayıcıları oldukları için programın teorik kısmı ve uygulama kısmı arasındaki aksaklıkları tespit ederek, programın gözden geçirilmesine ve yeniden şekillenmesine yardımcı olabilecek olanağa sahiptirler.

Günümüzde eğitimdeki en temel amaçlardan birinin öğrencilere bilgiyi aktarmaktan çok onlara bilgiye ulaşma yollarını kazandırmak olduğu düşünüldüğünde, öğretim

programının değerlendirme boyutunun büyük önem kazandığı görülmektedir. Bu sebeple Sosyal Bilgiler dersi ğretim programının değerlendirme boyutuna dair ğretmen görüşlerine başvurulması önemli görülmektedir.

İlgili literatür incelendiğinde ve bu çalışmanın problem durumunda belirtilen araştırmalar göz önüne alındığında; ğrenci kazanımlarının değerlendirilmesine ilişkin ğretmen yeterliklerine yönelik çeşitli çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Fakat Millî Eğitim Bakanlığı tarafından geliştirilen 2005 İlköğretim Programının lke genelinde 2005-2006 yılında uygulanmaya başlandığı ve önümüzdeki yıllarda programın eksik yönlerinin belirlenerek geliştirileceği göz önüne alınırsa bu alanda daha fazla uygulama ve araştırma yapılması gerektiği düşünülmektedir.

Bu araştırmanın sonucunda elde edilecek bulguların, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan Sosyal Bilgiler ğretim Programındaki lme ve değerlendirme uygulamalarının geliştirilmesine katkıda bulunabileceği düşünülmektedir.

Bu araştırmanın sonucunda elde edilecek olan bulguların uygulayıcılara; Sosyal Bilgiler ğretim Programındaki ğrenci kazanımlarının değerlendirilmesine ilişkin ğretmen yeterliklerine yönelik ğretmen görüşlerinin ne düzeyde olduğu konusunda yol göstermesi beklenmektedir. Elde edilecek bulgular doğrultusunda, uygulayıcıların; öğretmenlerin ğrenci kazanımlarını değerlendirmede kendilerini algılama düzeylerine, kendilerini hangi yönlerden yeterli ya da eksik gördüklerine, öğrencilerin etkili ve verimli bir şekilde değerlendirilebilmesi için neler yapılması gerektiğine dair yeni fikirler geliştirebilecekleri düşünülmektedir.

Bu araştırmanın bulguları doğrultusunda, bu alanda çalışan diğer araştırmacıların; öğretmenlerin, ğrenci kazanımlarını değerlendirme aşamasında karşılaştıkları olumlu ve olumsuz yönleri belirleyip, karşılaşılan güçlüklerin ortadan kaldırılabilmesi ya da en aza indirgenmesi için neler yapılması gerektiğini belirleyebilecekleri düşünülmektedir.

Sonuç olarak bu araştırma ile, ğrenci kazanımlarının değerlendirilmesi sürecinde ğretmen yeterliklerinin, ğretmen görüşleri açısından ne düzeyde olduğu belirlenerek, bu alanda yapılacak olan yeni araştırmalar için öneriler getirmesi beklenmektedir.

1.9. Problem Cümlesi

Sosyal Bilgiler dersi 2005 öğretim programının değerlendirme boyutuna yönelik 4. ve 5. sınıf öğretmen yeterlikleri ile öğretmenlerin kıdem düzeyi ve eğitim durumu arasında anlamlı bir fark var mıdır?

1.9.1. Alt Problemler

Araştırmanın probleminin açığa kavuşması için cevaplanması gereken problemler şunlardır:

1- Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin, 4. ve 5. sınıf Sosyal Bilgiler dersi 2005 öğretim programının değerlendirme boyutunda yer alan geleneksel ve alternatif değerlendirme yeterlik puanları kıdem düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

2- Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin, 4. ve 5. sınıf Sosyal Bilgiler dersi 2005 öğretim programının değerlendirme boyutunda yer alan geleneksel ve alternatif değerlendirme yeterlik puanları eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

1.10. Araştırmanın Sayıtları

Öğretmenler, öğrenci kazanımlarının değerlendirilmesine ilişkin öğretmen yeterlikleri ölçeğindeki maddelere kendi görüşleri doğrultusunda samimi olarak yanıt vermişlerdir.

1.11. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırmanın sınırlılıkları şu şekilde sıralanabilir:

1. Araştırma 2005-2006 öğretim yılı Sosyal Bilgiler Programı ile sınırlıdır.
2. Araştırma 2005-2006 öğretim yılında İstanbul ili, Avrupa yakasındaki ilköğretim kurumlarında görevli olan 4. ve 5. sınıf Sosyal Bilgiler öğretmenleri ile sınırlıdır.
3. Araştırma, öğretmenlerin ölçme aracındaki maddelere verdikleri yanıtlar ile sınırlıdır.

1.12. Tanımlar

Bu araştırmada yer alan belli başlı kavramlar aşağıdaki anlamlarda kullanılmıştır:

Sosyal Bilgiler Öğretim Programı: 2005 yılında MEB tarafından yürürlüğe konan, 4. ve 5. sınıf sosyal bilgiler dersinin; amacını, içeriğini, süresini, eğitim yaşantılarını ve değerlendirme süreçlerini kapsayan programdır.

Geleneksel Değerlendirme: Yazılı ve sözlü sınavlar ile testler aracılığıyla, öğrencilerin daha çok bilişsel becerilerinin ölçülmesinde kullanılan araç, yöntem ve tekniklerdir.

Alternatif Değerlendirme: Öğrencinin, öğrenme süreci içerisindeki performansının ve başarısının kaydedilmesini ve öğrencinin gelişimini izlemeyi amaçlayan; gelişim dosyaları ve öz değerlendirme gibi yöntemlerle öğrencinin bilgiyi nasıl anladığı ve nasıl kullandığı hakkında bilgi veren bir değerlendirme türüdür.

Öğrenci Kazanımları: Öğrenme süreci içerisinde planlanmış ve düzenlenmiş yaşantılar sayesinde öğrencilerde görülmesi beklenen; bilgi, beceri, tutum ve değerlerdir.

Öğrenci Kazanımlarının Değerlendirilmesi: Öğretmenlerin, klasik ve alternatif ölçme-değerlendirme araç ve yöntemlerinin yardımıyla; öğrencinin neyi bilip bilmediği, becerilerini kullanma yeteneği ve bu becerileri geliştirmedeki ilerlemesi hakkında bir karara varmasıdır.

Öğretmen Yeterlikleri: Öğretmenlerin; program içerik ve bilgisine hâkim olma, öğrenme ve öğretme süreçlerini plânlayabilme, öğrenciyi tanıma, pedagoji, öğrenmeyi ve gelişimi izleme ve değerlendirme, genel kültür gibi meslekî ve kişisel bilgi ve becerilerle donanmış olmaları; bu bilgi ve becerilerin istenen ve beklenen düzeyde olmasıdır.

Kıdem: Öğretmenlerin, 1 ile 26 yıl arasında değişmekte olan görev süresidir.

Eğitim Durumu: Öğretmenlerin; önlisans, lisans ve yüksek lisans olmak üzere hangi düzeyde eğitim almış olduklarıdır.

2. YÖNTEM

Bu bölümde; araştırmanın modeli, araştırma evreni ve çalışma grubu, veri toplama araçları, araştırmada izlenen yol, anketin geçerlik ve güvenilirliği ve verilerin çözümlenmesinde kullanılacak istatistiksel tekniklere yer verilmiştir.

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada Sosyal Bilgiler dersi 2005 öğretim programının değerlendirme boyutuna dair öğretmen görüşlerine başvurulmuştur. Araştırma modeli olarak betimsel araştırma yöntemlerinden genel tarama modeli seçilmiştir. Genel tarama modeli, varolan bir durumu, olduğu gibi ve değiştirmeden yansıtmayı esas alan bir modeldir (Karasar, 2004, 34). Bu sebeple, evrendeki elemanlardan seçilen bir çalışma grubu üzerinde çalışılarak, öğretmenlerin görüş ve düşünceleri ortaya konulmaya çalışılmıştır.

2.2. Araştırmanın Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu, İstanbul ili Avrupa yakası sınırları içinde bulunan ilköğretim okullarında görev yapmakta olan 4. ve 5. sınıf Sosyal Bilgiler öğretmenleri oluşturmuştur.

Çalışma grubunu oluşturacak öğretmen sayısına ulaşabilmek için araştırmacı tarafından bir takım ölçütler göz önünde bulundurulmuş ve buna bağlı olarak araştırmaya katılacak olan ilçeler ile okul ve öğretmen sayıları belirlenmiştir. Bu ölçütler şu şekilde sıralanmaktadır:

1. Araştırmacının anketi kolay ulaştırma ve uygulayabilme ölçütü göz önünde bulundurulmuştur.
2. Araştırmacının anketi uygulama aşamasında zamanın kısıtlı olması göz önünde bulundurulmuştur.

Çalışma grubunu oluşturan okulların bulunduğu ilçeler ve anket uygulanan öğretmen sayısı Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2: Çalışma Grubunu Oluşturan Okulların Listesi

İlçe Adı	Okul Adı	4. Sınıf Öğretmeni		5. Sınıf Öğretmeni		Toplam	
		f	%	F	%	f	%
Bağcılar	Fatih İlköğretim Okulu	3	.43	4	.57	7	.07
Beşiktaş	Behçet Kemal Çağlar İ.O.	2	.50	2	.50	4	.04
Esenler	Atatürk İlköğretim Okulu	4	.50	4	.50	8	.08
	Ayvalıdere İ.O.	1	.25	3	.75	4	.04
	Fidan Demircioğlu İ.O.	5	.50	5	.50	10	.10
Gaziosmanpaşa	Esentepe İlköğretim Okulu	4	.44	5	.56	9	.09
Güngören	Haznedar Abdi İpekçi İ.O.	6	.43	8	.57	14	.15
	Mustafa Kemal İ.O.	4	.50	4	.50	8	.08
Kağıthane	Harmantepe İ.O.	11	.55	9	.45	20	.21
	Cumhuriyet İ.O.	5	.56	4	.44	9	.09
Toplam	10	45	100	48	100	93	100

Tablo 2’de görüldüğü gibi araştırma, İstanbul iline bağlı 6 ilçede ve bu ilçelere bağlı bulunan 10 okulda yapılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin özellikleri Tablo 3’de yer almaktadır.

Tablo 3: Çalışma Grubuna İlişkin Özellikler

		Frekans (f)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	51	54.8
	Erkek	42	45.2
	Toplam	93	100
Yaş	21-27	25	26.9
	28-34	42	45.2
	35-41	14	15.1
	42-48	6	6.5

Tablo 3 - devam

	49+	6	6.5
	Toplam	93	100
Kıdem	1-5 yıl arası	35	37.6
	6-10 yıl arası	34	36.6
	11-15 yıl arası	13	15.1
	16-20 yıl arası	1	3.2
	21-25 arası	3	3.2
	26 yıl ve üzeri	7	7.5
	Toplam	93	100
Eğitim Durumu	Ön Lisans	12	12.9
	Lisans	74	79.6
	Yüksek Lisans	7	7.5
	Toplam	93	100
Öğrenim Durumu	Eğitim Fakültesi	56	60.2
	Fen-Edebiyat Fakültesi	22	23.7
	Eğitim Enstitüsü	9	9.7
	Yüksek Öğretmen Okulu	3	3.2
	Diğer	3	3.2
	Toplam	93	100

Yukarıda Tablo 3 incelendiğinde çalışma grubunu oluşturan 93 öğretmenin 51'i (%54.8) kadın, 42'si (%45.2) erkektir. Öğretmenlerin çoğunluğunun 21-41 yaş aralığına sahip oldukları gözlenmekle birlikte, 21-27 yaş aralığını oluşturan 25 kişi (%26.9) ile 28-34 yaş aralığını oluşturan 42 kişinin (%45.2) grup içerisinde yoğunluk gösterdiği görülmektedir. Özellikler kıdem bakımından incelendiğinde, 1-5 yıl arası görev yapan 35 kişinin (%37.6) ve 6-10 yıl arası görev yapan 34 kişinin (%36.6) grubun büyük bölümünü oluşturduğu gözlemlenmektedir. Grupta 16-20 yıl kıdeme sahip 1 kişi (%3.2) ve 21-25 yıl kıdeme sahip 3 kişi (%3.2) bulunmaktadır. Eğitim durumu bakımından en yoğun grubu lisans eğitimlerini tamamlamış olan 74 kişi (%79.6) oluşturmaktadır. Bunun dışında yüksek lisans eğitimi almış olan 7 kişi (%7.5) ve ön lisans eğitimini tamamlamış olan 12 kişi (%12.9) bulunmaktadır. Öğrenim durumu açısından ise, öğretmenlerden 56'sının (%60.2) Eğitim Fakültesi ve 22'sinin (%23.7) Fen-Edebiyat Fakültesi mezunu olarak çoğunluğu oluşturduğu gözlemlenmektedir. Geriye kalan 9 kişi (%9.7), 3 kişi (%3.2) ve diğer 3 kişinin

(%3.2) ise sırasıyla Eğitim Enstitüsü, Yüksek Öğretmen Okulu ve diğer eğitim kurumu mezunu oldukları görülmektedir.

Aşağıda Tablo 4’de çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin, MEB’in hazırladığı öğretim programının tanıtılmasına yönelik hizmet içi eğitim alıp almadıkları, aldılar ise bu eğitimin süresi ve programı inceleyip incelemediklerine dair veriler sunulmaktadır.

Tablo 4: Çalışma Grubuna İlişkin Hizmet İçi Eğitim Durumu

		Frekans (f)	Yüzde (%)
Hizmet İçi Eğitim Durumu	Hizmet İçi Eğitim Alan	93	100
	Hizmet İçi Eğitim Almayan	0	0.0
	Toplam	93	100
Hizmet İçi Eğitim Süresi	1-5 gün	31	33.3
	1-10 gün	33	35.5
	1-15 gün	16	17.2
	15 gün ve üzeri	13	14.0
	Toplam	93	100
Yeni Programı İnceleme Durumu	Hiç İncelemedim	3	3.2
	Çok Az İnceledim	8	8.6
	Yalnız Dersimde Gereken Kısmı İnceledim	46	49.5
	Tamamını İnceledim	36	38.7
	Toplam	93	100

Tablo 4’e göre araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamının 2005 yılı yeni öğretim programı ile ilgili hizmet içi eğitim aldıkları görülmektedir. Hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin 31’i (%33.3) 1-5 gün ve 33’ü (%35.5) 1-10 gün arası hizmet içi eğitim almıştır. 1-15 gün üzeri eğitim alanların sayısı 16 (%17.2) iken 15 gün üzeri eğitim alanlar ise 13 kişi (%14.0) ile en düşük oranda kalmıştır.

Dolayısıyla yeni öğretim programına yönelik uzun süreli hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin sayısı çok fazla değildir. Son olarak öğretmenlerden 46’sı (%49.5) programın yalnızca kendi dersleri ile ilgili olan kısmını incelerken 36’sı (%38.7) programın tamamını incelemiştir. Öğretmenlerden 8’i (%8.6) yeni programı çok az incelemiş olup 3’ü (%3.2) ise hiç incelemediklerini belirtmiştir.

Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin sınıf düzeylerine ilişkin veriler Tablo 5’de sunulmaktadır.

Tablo 5: Çalışma Grubuna İlişkin Sınıf Düzeyleri

Sınıf Düzeyi	4. Sınıf	45	48.4
	5. Sınıf	48	51.6
	Toplam	93	100

Yukarıda Tablo 5’e göre öğretmenlerin 45’i (%48.4) 4. sınıf düzeyinde görev yaparken 48’i (%51.6) ise 5. sınıf düzeyinde görev yapmaktadırlar.

2.3. Veri Toplama Aracı

Bu bölümde “2005 Öğretim Programının Değerlendirme Boyutuna Yönelik Öğretmen Görüşleri Anketi”nin geliştirilmesi, anketin geçerlik çalışması, anketin güvenilirlik çalışması ve anketin uygulanma sürecine yönelik çalışmalara yer verilmiştir.

2.3.1. Anketin Geliştirilmesi

“2005 Öğretim Programının Değerlendirme Boyutuna Yönelik Öğretmen Görüşleri Anketi” (ÖPDBYÖGA) 4. ve 5. sınıf Sosyal Bilgiler dersi öğretim programının değerlendirme boyutuna yönelik öğretmen yeterliklerini belirlemek amacıyla Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim dalı öğretim görevlisi Doç. Dr. Seval Fer, Fransızca öğretmeni Ferda Dikmen ve Matematik öğretmeni Alper Bulut tarafından geliştirilmiştir. Anketin sağlıklı bir biçimde geliştirilebilmesi için maddelerin saptanması aşamasından önce literatür taraması yapılmış, öğretmen yeterlikleri ile ilgili daha önceden geliştirilmiş ve uygulanmış anketler incelenmiş ve öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme ile ilgili görüş bildirebilecekleri yönler tespit edilmeye çalışılmıştır. Programın değerlendirme boyutunda belirtilen geleneksel ölçme-değerlendirme ve alternatif değerlendirme teknikleri incelenerek anket için gerekli soru maddeleri hazırlanmıştır. Anketteki maddelerin alt problemleri yansıtacak nitelikte olması göz önünde bulundurulmuş; öğretmen yeterlikleri, geleneksel ölçme-değerlendirme ve alternatif değerlendirme boyutları ayrı ayrı belirtilmeye çalışılmıştır. Bu çerçevede, öğretmenlerin uygun ölçme aracını seçme konusundaki yeterliklerini, seçilen ölçme araçlarını uygulama konusundaki

yeterliklerini ve uygulama sonucundan elde edilen verileri değerlendirme konusundaki yeterliklerini belirlemeye yönelik maddeler hazırlanmıştır.

Anket iki bölümden oluşmuştur. İlk bölümde anketin amacını açıklayan ve öğretmenlerden, kendi yeterlik düzeylerine en uygun olduğunu düşündükleri seçeneği işaretlemeleri istenen yönerge kısmı ile öğretmenlerin demografik özelliklerini saptamaya yönelik yaş, cinsiyet, öğrenim düzeyi ve kıdem bilgilerini elde etmeye yönelik sorulara yer verilmiştir. İkinci bölümde ise öğretmenlerin, öğretim programının değerlendirme boyutuna dair görüşlerini belirlemeye yönelik 92 madde yer almıştır. Ankette yer alan sorular olumlu önermeler şeklinde düzenlenmiştir. Cevap seçenekleri beşli likert ölçeğinde olmak üzere; (1) Hiç Yeterli Değilim, (2) Biraz Yeterliyim, (3) Kısmen Yeterliyim, (4) Yeterliyim ve (5) Çok Yeterliyim şeklinde, en olumsuz ifadeye 1 puan, en olumlu ifadeye 5 puan verilerek 1-5 puan arasında puanlanmıştır.

Ankette yer alan maddelerin geleneksel ölçme ve değerlendirme ve alternatif değerlendirme boyutlarına yönelik dağılımları Tablo 6’da belirtilmiştir.

Tablo 6: 92 Maddelik “2005 Öğretim Programının Değerlendirme Boyutuna Yönelik Öğretmen Görüşleri Anketi”nin Geleneksel ve Alternatif Ölçmeye Göre Dağılımları

Boyutlar	Geleneksel	Alternatif	Toplam
Ölçme Aracının Seçilmesi	22	19	41
Uygulamanın Yapılması	8	14	22
Verilerin değerlendirilmesi	10	19	29
Toplam	40	52	92

Tablo 6 incelendiğinde anketin temel olarak 92 maddeden oluştuğu ve 40 maddesinin geleneksel ölçme değerlendirmeye, 52 maddesinin ise alternatif değerlendirmeye yönelik olduğu görülmektedir. Bu maddeler, ölçme aracının seçilmesi, uygulanması ve verilerin değerlendirilmesi olmak üzere üçer alt boyut altında toplanmıştır. Her bölüm kendi içinde tekrar geleneksel ve alternatif ölçme değerlendirme yeterliklerini belirleyen alt bölümlerden oluşmaktadır.

2.3.2. Anketinin Geçerlik Çalışması

Ankette yer alacak maddeler belirlendikten sonra, anketin geçerlik ve güvenilirliğinin belirlenmesi için uzman görüşlerine başvurulmuştur. Anketteki her bir madde, Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesinde görevli program geliştirme uzmanı Prof. Dr. Münire Erden, Yrd. Doç. Dr. Sertel Altun ile Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri uzmanı Yrd. Doç. Dr. Feza Orhan tarafından incelenerek, ölçülmek istenen yeterliği ölçemeyecek olan ve cevaplayıcılar tarafından anlaşılması güç olarak görülen 12 madde anketten çıkartılmıştır. Böylece anketteki 92 madde sayısı 80 maddeye düşmüştür. 80 maddelik anket örneği Ek 1’de yer almıştır. Anketin boyutlara göre dağılımları Tablo 7’de belirtilmiştir.

Tablo 7: 80 Maddelik “2005 Öğretim Programının Değerlendirme Boyutuna Yönelik Öğretmen Görüşleri Anketi”nin Alt Problemlere Göre Dağılımları

Boyutlar	Geleneksel		Alternatif		Toplam
	Madde No	Madde Sayısı	Madde No	Madde Sayısı	
Ölçme Aracının Seçilmesi	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22	22	23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41	19	41
Uygulamanın Yapılması	42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49	8	50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57	8	16
Verilerin Değerlendirilmesi	58, 59, 60, 61	4	62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80	19	23
Toplam		34		46	80

Tablo 7 incelendiğinde 80 maddenin 34 maddesinin geleneksel ölçme-değerlendirme, 46 maddenin ise alternatif değerlendirme ile ilgili olduğu görülmektedir.

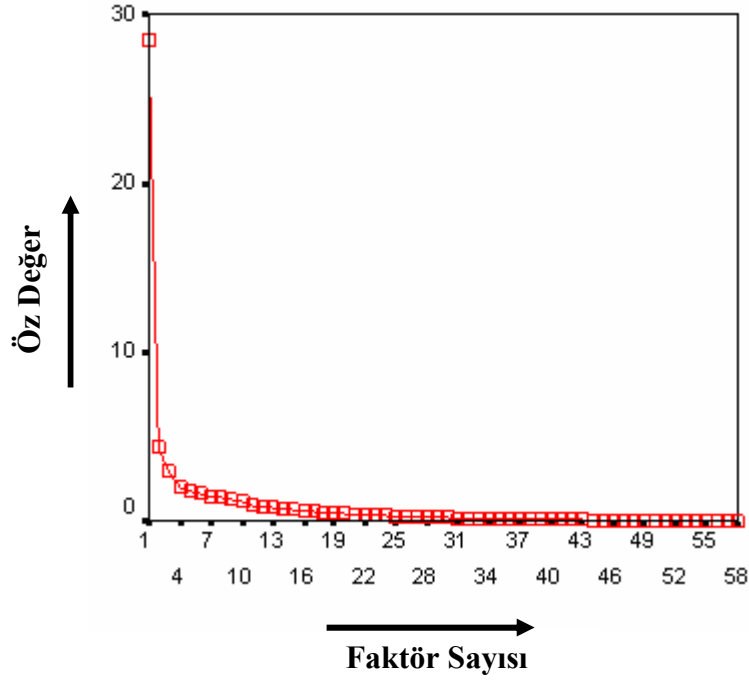
Ölçme aracına son şekli verildikten sonra, İstanbul ili, Bağcılar ilçesine bağlı bulunan Gaziosmanpaşa İlköğretim Okulu'nda görev yapmakta olan 8 sosyal bilgiler öğretmeni üzerinde pilot uygulama yapılmıştır. Anketteki maddelerin öğretmenler tarafından anlaşılıp anlaşılmadığının belirlenmesi adına öğretmenlerin fikirleri alınmış ve anlaşılmayan herhangi bir madde olmadığından anket üzerinde herhangi bir düzeltme yapılmamıştır.

Anketin yapı geçerliliği için SPSS 15.0 programı kullanılarak faktör analizi yapılmıştır. Faktör analizi, aynı yapıyı ya da niteliği ölçen değişkenleri bir araya toplayarak ölçmeyi az sayıda faktör ile açıklamayı amaçlayan bir istatistiksel teknik olarak tanımlamıştır (Büyüköztürk 2007,123). Başka bir deyişle faktör analizi, aralarında ilişki bulunan çok sayıda değişkenden oluşan bir veri bütününe ait temel faktörlerin ortaya çıkarılarak araştırmacı tarafından veri bütününde yer alan kavramlar arasındaki ilişkilerin daha kolay anlaşılmasına yardımcı olmaktadır (Altunışık, Coşkun, Bayraktaroğlu, Yıldırım, 2007, 222).

Faktör analizi yapılmadan önce faktör analizinin uygulanacağı örneklemin yeterliğinin ölçülmesi için KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) testinin uygulanması gerekir. KMO değeri 1.00'e ne kadar yakın ise, sahip olunan örnekleme faktör analizinin yapılmasının o denli uygun olduğu belirtilir (Bayram, 2004, 137). KMO değeri 0.50'den küçük ise ilgili örnekleme faktör analizi yapılması uygun değildir. Faktör analizinin uygulanacağı grubun yeterliğinin ölçülmesi için KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) testine başvurulmuş ve KMO değeri 0,43 olarak bulunmuştur. Bu ölçütler ışığında faktör yükleri 0.45'in altında olan ve faktör yükleri yüksek olmakla birlikte iki ayrı faktör altında toplanan 19 madde ölçekten çıkarılarak, geriye 61 madde kalmıştır. Maddeler anket içinden çıkarıldıktan sonra KMO değerine tekrar bakılmış ve değer 0.74 olduğu görülmüştür. Faktör analizi için örneklemin yeterli olmasının yanı sıra örneklemin normal dağılım göstermesi gerekmektedir. Dağılımın normalliği için Bartlett's testi yapılmış ve dağılımın normal olduğu görülmüştür (6181,424, sd: 1830, p: 0.00).

Faktör analizinde aynı yapıyı ölçmeyen maddelerin ayıklanması işleminde, herhangi bir maddenin iki ayrı faktör altında yüksek faktör yükü alması durumunda farkın en az 0.10 olmasına, maddelerin faktör yüklerinin en az 0.45 olmasına ve tek faktör altında bulunmasına dikkat edilmelidir (Büyüköztürk, 2007, 124–125). Faktör analizine ankette yer alan 80 madde ile başladığında anketin toplam 18 faktör altında toplandığı görülmüştür. Buna dayanarak, 2005 Öğretim Programının Değerlendirme Boyutuna Yönelik Öğretmen Görüşleri Anketi'nin en fazla 18 faktörlü olarak kabul edileceği söylenebilir. Buna karşın anketin iki temel boyuttan oluşuyor olması ve her temel boyutun üç alt boyut içermesi 18 faktöre isim verilmesini zorlaştırmıştır.

Söz konusu maddeler anketten çıkarıldıktan sonra, geriye kalan 61 madde için faktör analizi tekrar uygulanmış ve analiz sonucunda anket maddelerinin 14 faktör altında toplandığı görülmüştür. Maddelerle ilgili olarak tanımlanan 14 faktörün ortak varyanslarının ise 0.62 ile 0.89 arasında değiştiği gözlenmiştir. Bu faktörlerin ölçmeğe ilişkin açıkladıkları varyans yüzde 80'dir. Dolayısıyla 14 faktör, anketin ölçmeye çalıştığı özelliklerin yüzde 80'ini açıklamaktadır. Toplam varyansın yüzde 39'u birinci faktör tarafından, yüzde 9'u ikinci faktör tarafından, yüzde 5'i üçüncü faktör tarafından, yüzde 4'ü dördüncü faktör tarafından açıklanırken, beş, altı, yedi ve sekizinci faktörler yüzde 3'ünü, dokuz, on, onbir, oniki, onüç ve ondördüncü faktörler ise yüzde ikisini açıklamaktadır. Faktörlerin sayısı olarak fazla olması faktörlere uygun isim vermeyi güçleştirmiştir. Faktör sayısının belirlenmesinde çizgi (Scree) grafiğindeki yüksek ivmeli düşüşlerin sonlandığı nokta referans olarak alınmıştır. Dikey ekseninde özdeğerlerin yatay ekseninde ise faktörlerin yer aldığı çizgi (Scree) grafiğindeki yüksek ivmeli hızlı düşüşlerin yaşandığı faktör optimal faktör sayısını vermektedir (Bayram, 2004, 132). Aşağıda Şekil 1'de 61 madde için yapılan faktör analizine ilişkin çizgi (Scree) grafiği sunulmuştur.



Şekil 1: Faktör Çizgi Grafiği

Şekil 1 incelendiğinde çizgi grafiğindeki ilk iki faktöre kadar yüksek ivmeli bir düşüş olduğu, ikinci faktörden sonra ise yüksek ivmeli düşüşlerin gözlenmediği görülmektedir. İkinci faktörden sonraki faktörlerin birbirlerine çok yakın olmaları, üst üste binmeleri, bu faktörlerin ayrılmalarının güç olduğunu ve açıklanan toplam varyansa katkılarının az olduğunu göstermektedir. İkinci faktörden sonraki faktörlerin toplam varyansa katkılarının az olması ve bu faktörlerin üst üste binmesi göz önünde bulundurularak anketin iki faktörlü incelenmesine karar verilmiştir. Temel bileşenler analizinde bazı maddelerin faktörlere kararlı şekilde tutunamamaları ya da aynı anda iki faktörde yer almaları durumunda faktör döndürme teknikleri kullanılmaktadır. Sosyal bilimlerde ölçek geliştirmede genellikle dik döndürme tercih edilmektedir. Dik döndürme tekniklerinden en sık kullanılanlar varimax ve quartimax'tır. Bu tekniklerde amaç, maddelerin yük değerini bir faktörde 1'e, diğerinde ise 0'a yaklaştırarak, o maddenin hangi faktörde daha kararlı olacağını belirlemektir. Böylece faktörler, kendileriyle yüksek ilişki veren maddeleri bulur ve maddeler daha kolay yorumlanır (Büyüköztürk, 2007, 125-126). Referanslar doğrultusunda dik döndürme tekniklerinden varimax tekniği kullanılmıştır. Aşağıda Tablo 8'de varimax dik döndürme tekniği sonrası faktörlere

ait toplam varyans, toplam özdeğer ve her madde için ortak varyans ve madde yük değerleri gösterilmiştir.

Tablo 8: 61 Maddelik Anketin Varimax Döndürme Sonrası Faktör Değerleri

Faktör 1						Faktör2		
Özdeğer = 23.88 Varyans %= 30.11						Özdeğer = 5.54 Varyans %= 18.12		
MN	OV	YD	MN	OV	YD	MN	OV	YD
34	.68	.82	26	.41	.63	14	.63	.79
56	.69	.82	50	.41	.61	46	.62	.77
54	.60	.77	61	.39	.60	13	.61	.76
72	.62	.77	64	.47	.60	45	.60	.75
52	.60	.76	40	.49	.60	44	.50	.70
55	.59	.76	63	.52	.60	11	.46	.68
69	.61	.76	37	.48	.60	15	.46	.68
33	.61	.75	65	.48	.58	6	.47	.66
70	.60	.75	60	.33	.56	12	.44	.66
51	.58	.74	58	.34	.55	47	.46	.62
71	.56	.73	25	.44	.53	48	.43	.61
32	.57	.72	38	.40	.52	43	.38	.59
68	.49	.72	39	.35	.51	5	.38	.58
74	.59	.72	1	.37	.49	59	.40	.57
41	.51	.70	53	.33	.48	77	.45	.54
57	.55	.70	24	.31	.47	8	.46	.53
73	.58	.70				22	.40	.53
75	.52	.68				4	.39	.49
30	.53	.67				7	.32	.48
31	.48	.66				49	.40	.48
29	.53	.64				9	.22	.46
28	.46	.64				42	.23	.46
						76	.30	.45

MN : Madde No

OV: Ortak Varyans.

YD: Faktör Yük Değeri.

Tablo 8’de görüldüğü gibi Varimax döndürme tekniği sonrası maddelerin ortak varyansı 0.22 ile 0.69 arasında değişirken, yük değerleri 0.45 ile 0.82 arasında değişmektedir. Birinci faktörün toplam varyansa katkısı yüzde 30.11, ikinci faktörün ise yüzde 18.12’dir. Her iki faktörün açıkladığı toplam varyans miktarı ise 48.23’tür. Maddelerin hangi faktör altında toplandığı ve bu faktörlerin ölçmek istediği ölçme boyutları Tablo 9’da gösterilmiştir.

Tablo 9: Faktörlerin İçerdikleri Maddelere Göre Dağılımı

Faktörler	Yeterlikler	Madde No
1. Faktör	Alternatif Değerlendirme	1, 24, 25, 26, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 37, 38, 39, 40, 41, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 60, 61, 63, 64, 65, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75
2. Faktör	Geleneksel Ölçme ve Değerlendirme	4, 5, 6, 7, 8, 9, 11, 12, 13, 14, 15, 22, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 59, 76, 77

Tablo 9’da görüldüğü gibi Varimax döndürme sonrasında 61 maddenin 38’i birinci faktör altında toplanırken 23’ü ise ikinci faktör altında toplanmıştır. Madde numaraları anket içinde incelenerek maddelerle ölçülmek istenilen yeterlikler göz önüne alınmış daha sonra birinci faktöre “Alternatif Değerlendirmeye Yönelik Yeterlikler” (ADYY), ikinci faktöre ise “Geleneksel Değerlendirmeye Yönelik Yeterlikler (GDYY)” ismi verilmesi uygun görülmüştür.

2.3.3. Anketin Güvenirlik Çalışması

Güvenirlik, bireylerin test maddelerine verdikleri cevaplar arasındaki tutarlılık olarak tanımlanabilir. Güvenirlik, anketin ölçmek istediği özelliği ne derece doğru ölçtüğü ile ilgilidir. Testin güvenilirlik katsayısı olarak hesaplanan korelasyon (r), test puanlarına ilişkin bireysel farklılıkların ne derece gerçek ve ne derece hata faktörüne bağlı olduğunu yorumlamak amacıyla kullanılır (Büyüköztürk, 2007, 169-170).

Bir ölçümün güvenilirliği onun tutarlılığını gösterir. Her bir ölçek sorusunun aynı fikri ölçüp ölçmediğine ve ölçekteki maddelerin içsel tutarlılığının olup olmadığına bakılır. İçsel tutarlılığın ölçümünde en yaygın kullanılan yöntem Cronbach Alpha olarak da bilinen alfa katsayısıdır. Alfa değeri 0 ile 1 arası değerler alır ve kabul görebilir bir değer en az 0.7 olması arzu edilir (Altunışık, Coşkun, Bayraktar, Yıldırım, 2007, 115-116). Öğretmenlere uygulanan anketin güvenilirliğinin hesaplanması için SPSS.15.0 programından yararlanılmış, tüm anket için Cronbach Alpha katsayısı 0.93 olarak bulunmuştur. Buna bağlı olarak anketin iç tutarlılığının yüksek olduğunu söylenebilir. Bu doğrultuda ölçeğin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı ve madde toplam korelasyon değerleri aşağıda Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10: 61 Maddelik “2005 Öğretim Programının Değerlendirme Boyutuna Yönelik Öğretmen Görüşleri Anketi”nin Alt Ölçek Güvenirlik Değerleri

Alt Ölçekler	Madde No	α^*	R*
ADYY	1, 24, 25, 26, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 37, 38, 39, 40, 41, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 60, 61, 63, 64, 65, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75	.97	.52-.79
GDYY	4, 5, 6, 7, 8, 9, 11, 12, 13, 14, 15, 22, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 59, 76, 77	.93	.43-.75

α : Cronbach alpha Katsayısı

r*:Madde Toplam Korelasyon Değeri

Tablo 10 incelendiğinde, ölçeğin ilk alt boyutu olan ADYY'nin güvenirlilik katsayısı 0.97 olarak bulunurken, diğer alt boyut olan GDYY'nin güvenirlilik katsayısı 0.93 olarak bulunmuştur. Cronbach's Alfa değerinin 0.70 ve üstü olduğu durumlarda ölçeğin güvenilir olduğu kabul edilir (Sipahi, Yurtkoru, Çinko, 2006, 89). Bu doğrultuda öğretim programının değerlendirme boyutuna yönelik öğretmen görüşleri anketinin alt ölçek güvenirlilik değerlerinin yeterli olduğu görülmüştür. Ölçeğin güvenirlilik değerleri madde toplam korelasyonu ile incelendiğinde ise ADYY'ye ilişkin 38 maddenin madde toplam korelasyon değerlerinin 0.52 ile 0.79 arasında, GDYY'ye ilişkin 23 maddenin madde toplam korelasyon değerlerinin 0.43 ile 0.75 arasında değiştiği gözlemlenmiştir. Madde toplam korelasyonu 0.30 ve daha yüksek olan maddelerin iyi düzeyde olduğu ve bu durumun testin iç tutarlılığının yüksek olduğunu gösterdiği belirtilmektedir (Büyüköztürk, 2007, 171). Ölçeğin güvenirliliğe ilişkin ortalama, standart sapma, standart hata, Cronbach Alfa ve düzeltilmiş madde toplam korelasyon değerleri Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11: 61 Maddelik Ölçeğin Madde Bazında Ortalama, Standart Sapma ve Madde Toplam Korelasyonu Değerleri

MN	N	X	SH	SS	α^*	R*	MN	N	X	SH	SS	α^*	R*
1	93	3.52	.08	.80	.93	.57	45	93	4.47	.07	.68	.93	.74
4	93	4.28	.07	.71	.93	.58	46	93	4.47	.06	.63	.93	.75
5	93	4.22	.07	.70	.93	.58	47	93	4.17	.07	.73	.93	.65
6	93	4.30	.06	.58	.93	.65	48	93	4.14	.08	.78	.93	.64
7	93	3.89	.08	.78	.93	.52	49	93	4.12	.07	.76	.93	.57
8	93	3.94	.08	.80	.93	.61	50	93	4.14	.06	.66	.93	.62
9	93	4.20	.06	.66	.93	.43	51	93	3.89	.07	.72	.93	.74
11	93	4.22	.08	.81	.93	.58	52	93	3.74	.08	.82	.93	.74
12	93	4.26	.07	.76	.93	.57	53	93	3.89	.08	.78	.93	.54
13	93	4.44	.07	.69	.93	.72	54	93	3.75	.08	.85	.93	.74
14	93	4.46	.08	.77	.93	.69	55	93	3.99	.08	.80	.93	.72
15	93	4.26	.08	.82	.93	.59	56	93	3.97	.08	.81	.93	.79
22	93	4.15	.08	.82	.93	.58	57	93	3.84	.09	.90	.93	.71
24	93	4.11	.07	.72	.93	.52	58	93	4.14	.07	.68	.93	.56
25	93	4.08	.06	.61	.93	.61	59	93	4.23	.07	.67	.93	.59
26	93	3.96	.09	.87	.93	.61	60	93	3.74	.09	.90	.93	.55
28	93	3.69	.07	.72	.93	.66	61	93	3.62	.11	1.10	.93	.61
29	93	3.81	.10	.99	.93	.70	63	93	4.10	.07	.73	.93	.68
30	93	3.73	.09	.95	.93	.71	64	93	4.05	.07	.72	.93	.66
31	93	3.55	.09	.93	.93	.68	65	93	3.80	.09	.86	.93	.64
32	93	3.55	.10	1.02	.93	.73	68	93	3.83	.09	.88	.93	.75
33	93	3.51	.10	.96	.93	.75	69	93	3.88	.09	.89	.93	.75
34	93	3.55	.10	1.04	.93	.76	70	93	3.61	.09	.89	.93	.75
37	93	3.68	.09	.92	.93	.66	71	93	3.65	.09	.94	.93	.73
38	93	3.76	.09	.89	.93	.59	72	93	3.70	.09	.89	.93	.77
39	93	4.09	.07	.70	.93	.56	73	93	3.80	.07	.76	.93	.74
40	93	3.99	.08	.78	.93	.64	74	93	3.97	.07	.72	.93	.75
41	93	3.82	.08	.84	.93	.68	75	93	3.96	.08	.79	.93	.70
42	93	4.35	.06	.61	.93	.46	76	93	4.27	.06	.66	.93	.48
43	93	4.48	.06	.63	.93	.58	77	93	4.17	.07	.73	.93	.60
44	93	4.42	.06	.66	.93	.65							

X: Ortalama.

SH: Standart hata.

SS: Standart Sapma.

r: Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyonu.

α : Cronbach Alpha.

*: Maddelerin Tamamı 0.01 Düzeyinde Anlamlıdır.

Tablo 11'e göre ölçekteki maddelerin düzeltilmiş madde toplam korelasyon değerleri 0.43 ile 0.79 arasında değişmektedir. Madde toplam korelasyonu 0.30 ve daha yüksek olan maddelerin iyi düzeyde olduğu ve bu durumun testin iç tutarlılığının yüksek olduğunu gösterdiği belirtildiği üzere ölçeğin güvenilirliğinin yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

2.4. Anketin Uygulanması

Anketin uygulanması, araştırmanın evrenini sağlıklı bir şekilde temsil edecek ölçüde kişi sayısına ulaşılarak, araştırmacının göz önünde bulundurduğu ölçütler doğrultusunda gerçekleştirilmiştir. Anketler öğretmenlere uygulanmadan önce, kendilerine gerekli açıklamalar yapılmış, anketin amacı ile ilgili bilgi verilmiştir. Anket 19-28 Haziran 2006 tarihleri arasında uygulanmış ve bir kişinin ölçekte yer alan tüm maddeleri cevaplayabilmesi için yaklaşık 20 dakika süre verilmiştir.

2.5. Verilerin Çözümlemesi

Anketi oluşturan maddeler Likert tipi beşli dereceleme ölçeği formatında hazırlanmış ve öğretmenlerin yeterlik derecelerini ifade ettikleri her bir seçeneğe sayı değerleri verilmiştir. Buna göre bu değerler olumludan olumsuzu doğru;

- Çok yeterliyim (5)
- Yeterliyim (4)
- Kısmen Yeterliyim (3)
- Biraz Yeterliyim (2)
- Hiç Yeterli Değilim (1)

şeklinde sıralanmıştır.

Bu doğrultuda puanlandırılan cevaplar bilgisayara yüklenmiş ve SPSS 15.0 (Statistical Package for Social Sciences) adlı programdan faydalanılarak aritmetik ortalama, standart sapma ve standart hata değerleri bulunmuştur. Araştırmaya katılan öğretmenlerin ölçekten aldıkları toplam puanlar MANOVA tekniği kullanılarak analiz edilmiştir. MANOVA, bir ya da daha çok faktöre göre oluşan grupların birden fazla bağımlı değişken bakımından anlamlı farklılık gösterip göstermediğini test etmek amacıyla kullanılmaktadır. Herhangi bir ölçekten alınan puanlar bağımsız değişkenler göz önüne alınarak hesaplanır ve bu bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkenlere göre almış oldukları toplam puanlar arasındaki farka bakılır. (Büyüköztürk, 2007, 137). Grup ortalama puanlarını karşılaştırmada çok değişkenli

pek çok test bulunmakla birlikte Wilks Lambda (λ) bunlar arasında en sık kullanılanıdır (Büyüköztürk, 2007, 137). Araştırmada puan ortalamalarının karşılaştırılmasında Wilks Lambda (λ) testi kullanılmış, bağımlı değişken olarak ADYY ve GDYY puanları alınırken bağımsız değişken olarak ise öğretmenlerin sahip oldukları kıdem düzeyi ve eğitim durumları alınmıştır. Bunun yanı sıra araştırmanın ikinci alt problemde, alt ölçeklerin varyansları eşit olmadığı görüldüğünden, dağılımdan bağımsız testler olarak da adlandırılan non-parametrik testlerden Kruskal-Wallis testi kullanılmıştır. Kruskal-Wallis testi çok değişkenli varyans analizlerine alternatif olarak kullanılabilen yaygın tekniklerden biridir (Puri ve Sen'den aktaran, Finch, 2005, [12.02.2008]).

3. BULGULAR

Bu bölümde, alt problemlere ilişkin bulgular ve yorumlara yer verilmiştir.

3.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi “Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin, 4. ve 5. sınıf Sosyal Bilgiler dersi 2005 öğretim programının değerlendirme boyutunda yer alan geleneksel ve alternatif değerlendirme yeterlik puanları kıdem düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir. Öğretmenlerin, birinci alt probleme ilişkin “2005 Öğretim Programının Değerlendirme Boyutuna Yönelik Öğretmen Görüşleri Anketi” (ÖPDBYÖGA)’dan almış oldukları puanların aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri aşağıda Tablo 12’de sunulmuştur.

Tablo 12: Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre GDYY ve ADYY Alt Ölçeklerinden Aldıkları Puanların Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	Kıdem	N	X*	SS*
GDYY*	1-5 yıl arası	35	97.68	9.96
	6-10 yıl arası	34	97.32	10.82
	11-15 yıl arası	13	100.92	13.32
	16-20 yıl arası	1	92.00	.
	21-25 yıl arası	3	91.00	7.21
	26 yıl ve üzeri	7	101.57	10.54
	Toplam	93	98.02	10.70
ADYY*	1-5 yıl arası	35	144.48	22.71
	6-10 yıl arası	34	142.44	23.72
	11-15 yıl arası	13	153.23	20.78
	16-20 yıl arası	1	142.00	.
	21-25 yıl arası	3	129.00	20.29
	26 yıl ve üzeri	7	157.57	15.99
	Toplam	93	145.41	22.51

GDYY:Geleneksel Değerlendirmeye Yönelik Yeterlikler

ADYY:Alternatif Değerlendirmeye Yönelik Yeterlikler.

X: Aritmetik Ortalama.

SS:Standart Sapma.

Tablo 12’ye göre öğretmenlerin geleneksel değerlendirmeye yönelik yeterlik puan ortalamalarının toplamda (\bar{X} :34.90) olduğu görülmektedir. 16-20 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin puan ortalamalarının (\bar{X} :92.00) ve 21-25 yıl arası kıdeme sahip

öğretmenlerin puan ortalamalarının (\bar{X} :91.00) ile diğer ortalamalara göre daha düşük olduğu gözlemlenmektedir. 26 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler ise (\bar{X} :101.57) ile en yüksek ortalamaya sahiptir. Öğretmenlerin alternatif değerlendirmeye yönelik puan ortalamaları ise (\bar{X} :145.41) dir. 26 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler (\bar{X} :157.57) ile yine en yüksek ortalamaya sahipken, 21-25 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin (\bar{X} :129.00) ile en düşük ortalamaya sahip oldukları görülmektedir. Puanların kıdem durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği MANOVA ile test edilmiştir. MANOVA testinin yapılabilmesi için verilerin normal dağılım sergileyip sergilemedikleri, grupların varyanslarının eşit olup olmadığı ve kovaryans matrislerin eşitliği, sırasıyla Kolmogorov-Smirnov testi, Levene testi ve Box'M testi ile sınanmış ve sonuçlar Tablo 13'de sunulmuştur.

Tablo 13: MANOVA Testi Varsayımlarının Sınanması

Dağılımın Normallığı İçin Kolmogorov-Smirnov Testi				
	GDYY		ADYY	
N	93		93	
X	98.02		145.41	
SS	10.70		22.51	
Kolmogorov-Smirnov Z	.80		.61	
P	.54		.83	
Varyansların Eşitliği İçin Levene Testi				
	F	Df1	df2	P
GDYY	.80	5	87	.54
ADYY	.75	5	87	.59
Kovaryans Matrislerin Eşitliği Testi				
Box's M	18.93			
F	1.31			
Df1	12			
Df2	519.33			
Box's M	.20			

Tablo 13'e göre GDYY (Z=0.80, p=0.54, p>0.05) ve ADYY (Z=0.61, p=0.83, p>0.05) alt ölçekleri normal dağılım göstermektedir. Ayrıca GDYY (F (5-87)=0.80, p=0.54, p>0.05) ve ADYY (F (5-87)=0.75, p=0.59, p>0.05) alt ölçeklerinin varyanslarının eşit olduğu görülmektedir. Ayrıca kovaryans matrislerin de F(12-519.33)=1.31, p=0.20, p>0.05) eşit olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin geleneksel değerlendirmeye yönelik yeterlikleri ile alternatif değerlendirmeye yönelik

yeterliklerinin kıdem düzeylerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular Tablo 14’de gösterilmiştir.

Tablo 14: Öğretmenlerin Geleneksel ve Alternatif Değerlendirme Yeterlik Puanlarının Kıdemlerine Göre MANOVA Değerleri

Etki		Değer	F	Hipotez sd	Hata sd	P	Γ^2 *
İntercept	Wilks' Lambda	.04	906.29	2.00	86.00	.00	.95
Kıdem	Wilks' Lambda	.92	.64	10.00	172.00	.77	.04

* Γ^2 = Eta Kare

Tablo 14’de görüldüğü gibi, öğretmenlerin geleneksel değerlendirme ve alternatif değerlendirme yeterlikleri kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($\lambda=0.92$, $F(10-172)=0.64$, $\Gamma^2=0.04$, $p=0.77$, $p>0.05$). Aşağıda Tablo 15’de geleneksel ve alternatif değerlendirmeye yönelik yeterliklerin ile öğretmenlerin kıdem düzeyi arasındaki etkileşim sunulmuştur.

Tablo 15: GDYY ve ADYY İle Kıdem Düzeyi Arasındaki Etkileşim

Kaynak	Bağımlı Değişken	KT*	S d	OK*	F	P	Γ^2 *
Düzeltilmiş Model	GDYY	402.33	5	80.46	0.69	.63	.03
	ADYY	2979.49	5	595.90	1.18	.32	.06
Intercept	GDYY	209164.72	1	209164.72	1792.90	.00	.95
	ADYY	468432.59	1	468432.59	933.32	.00	.91
Kıdem Düzeyi	GDYY	402.33	5	80.46	0.69	.63	.03
	ADYY	2979.49	5	595.90	1.18	.32	.06
Hata	GDYY	10149.62	87	116.66			
	ADYY	43665.14	87	501.89			
Toplam	GDYY	904116.00	93				
	ADYY	2013296.00	93				
Düzeltilmiş Toplam	GDYY	10551.95	92				
	ADYY	46644.64	92				

*KT: Kareler Toplamı.

*OK: Ortalamalar Karesi.

* Γ^2 :Eta Kare.

Tablo 15’de görüldüğü gibi öğretmenlerin GDYY alanındaki yeterlikleri kıdem düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($F(5-87)=0.69$, $p=0.63$, $p>0.05$). Benzer şekilde öğretmenlerin ADYY alanındaki yeterlikleri de kıdem düzeylerine göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($F(5-87)=1.18$, $p=0.32$, $p>0.05$).

3.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi “Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin, 4. ve 5. sınıf Sosyal Bilgiler dersi 2005 öğretim programının değerlendirme boyutunda yer alan geleneksel ve alternatif değerlendirme yeterlik puanları eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir. Öğretmenlerin, ikinci alt probleme ilişkin “2005 Öğretim Programının Değerlendirme Boyutuna Yönelik Öğretmen Görüşleri Anketi” (ÖPDBYÖGA)’dan almış oldukları puanların aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri aşağıda Tablo 16’da sunulmuştur.

Tablo 16: Öğretmenlerin Eğitim Durumlarına Göre GDYY ve ADYY Alt Ölçeklerinden Aldıkları Puanların Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	Eğitim Durumu	N	X*	SS*
GDYY	Ön Lisans	12	98.25	9.85
	Lisans	74	98.74	9.63
	Yüksek Lisans	7	90.00	19.24
	Toplam	93	98.02	10.70
ADYY	Ön Lisans	12	150.33	20.51
	Lisans	74	144.70	22.22
	Yüksek Lisans	7	144.57	30.60
	Toplam	93	145.41	22.51

X*: Aritmetik Ortalama.

SS*:Standart Sapma.

Tablo 16’ya göre öğretmenlerin geleneksel değerlendirmeye yönelik puan ortalamalarının toplamda (\bar{X} :98.02) olduğu görülmektedir. Ön lisans eğitimi alan öğretmenlerin puanlarının aritmetik ortalamaları (\bar{X} :98.25) ve lisans eğitimi alan öğretmenlerin puanlarının aritmetik ortalamaları (\bar{X} :98.74) birbirine çok yakınken, yüksek lisans derecesine sahip öğretmenlerin puan ortalamaları (\bar{X} :90.00) daha düşüktür. Öğretmenlerin alternatif değerlendirmeye yönelik puan ortalamalarının ise toplamda (\bar{X} :145.41) olduğu görülmektedir. Lisans eğitimi almış olanların puan ortalamaları (\bar{X} :144.70) ile yüksek lisans eğitimi almış olanların puan ortalamaları (\bar{X} :144.57) birbirine oldukça yakındır. Bununla birlikte ön lisans eğitimi tamamlamış olanları ise (\bar{X} :150.33) daha büyüktür. Bu puanların eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin iki yönlü varyans analizi (MANOVA) ile test edilmesi gerekmektedir. MANOVA testinin yapılabilmesi için verilerin normal dağılım sergileyip sergilemedikleri, grupların varyanslarının eşit olup olmadığı ve kovaryans matrislerin eşitliği, sırasıyla

Kolmogorov-Smirnov testi, Levene testi ve Box'M testi ile sınıanmış ve sonuçlar Tablo 17'de sunulmuştur.

Tablo 17: MANOVA Testi Varsayımlarının Sınanması
Dağılımın Normallığı İçin Kolmogorov-Smirnov Testi

	GDYY	ADYY		
N	93	93		
X	98.02	145.41		
SS	10.70	22.51		
Kolmogorov-Smirnov Z	.80	.61		
P	.54	.83		
Varyansların Eşitliği İçin Levene Testi				
	F	Df1	df2	P
GDYY	4.37	2	90	.02
ADYY	1.11	2	90	.33
Kovaryans Matrislerin Eşitliği Testi				
Box's M				19.06
F				2.87
Df1				6
Df2				2492.77
Box's M				0.09

Tablo 17'ye göre GDYY (Z=0.61, p=0.83, p>0.05) ve ADYY (Z=0.80, p=0.54, p>0.05) alt ölçekleri normal dağılım göstermektedir. Kovaryans matrislerin de F(6-2492.77)=2.87, p=0.09, p>0.05) eşit olduğu söylenebilir. Fakat ADYY (F (2-90)=1.11, p=0.33, p>0.05) iken GDYY (F (2-90)=4.37, p=0.02, p<0.05) ile p değeri 0.05 ten küçük çıktığından varyansların homojen olmadığı söylenebilir. Bu sebeple ikinci alt problem için MANOVA testi ile analiz yapılamamış, bunun yerine farklılığın test edilebilmesi için non parametrik bir test olan Kruskal Wallis testi yapılmıştır. Tablo 18'de bu testin sonuçları sunulmuştur.

Tablo 18: Öğretmenlerin Eğitim Durumlarına Göre GDYY ve ADYY Alt Ölçeklerine İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları

	Eğitim Durumu	N	Sıra Ortalaması	Sd	X	P
GDYY	Ön Lisans	12	45.79	2	2.02	.36
	Lisans	74	48.48			
	Yüksek Lisans	7	33.43			
	Toplam	93				

Tablo 18 – devam

ADYY	Ön Lisans	12	53.96	2	0.97	.61
	Lisans	74	46.18			
	Yüksek Lisans	7	43.71			
	Toplam	93				

X: Ki Kare, sd: serbestlik derecesi

Tablo 18'e göre öğretmenlerin geleneksel değerlendirme yeterlik puanları ($\chi=2.02$, $p=0.36$, $p=0.05$) ve alternatif değerlendirme yeterlik puanlarının ($\chi=0.97$, $p=0.61$, $p>0.05$) eğitim durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir.

4. SONUÇ

Bu bölümde araştırmadan elde edilen bulgularda yola çıkarak, araştırmanın alt problemlerine ilişkin elde edilen sonuçlar ile bu sonuçlarla ilgili tartışmalar, uygulayıcılar ve araştırmacılar için geliştirilen öneriler yer almıştır.

4.1. Sonuç ve Tartışma

Bu bölümde, araştırmanın alt problemlerine ilişkin elde edilen sonuçlara ve bu sonuçlarla ilgili tartışmalara yer verilmiştir.

4.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada cevap aranan birinci alt problem ‘‘Sosyal Bilgiler ğretmenlerinin, 4. ve 5. sınıf Sosyal Bilgiler dersi 2005 ğretim programının değerlendirme boyutunda yer alan geleneksel ve alternatif değerlendirme yeterlik puanları kıdem düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?’’ şeklinde ifade edilmiştir.

Sosyal Bilgiler ğretmenlerinin geleneksel lme ve değerlendirme ve alternatif değerlendirme alanında sahip oldukları yeterlik puanlarının kıdem düzeylerine göre anlamlı bir fark göstermediği bulunmuştur. Fakat bu sonucun tersine, MEB (2005) tarafından yapılan araştırmada, öğretmenlerin lme ve değerlendirme yeterliklerinin kıdem düzeyine göre farklılık gösterdiği, daha tecrübeli olan öğretmenlerin, daha az tecrübeli meslektaşlarına göre kendilerini daha yeterli buldukları belirtilmiştir.

Bu araştırma sonucunda öğretmenlerin, geleneksel lme ve değerlendirme ve alternatif değerlendirme alanındaki yeterlik puanlarının kıdem düzeyine göre farklılık göstermemesine; 2005 ğretim programının yeni yürürlüğe giren bir program olmasından ötürü öğretmenlerin program hakkında yeterince bilgi sahibi olmamaları, araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamının hizmet içi eğitim almış olmalarına karşın, büyük kısmının yeni programın tamamını incelememiş olmaları gibi sebeplerin yol açabileceği düşünülmektedir.

4.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada cevap aranan ikinci alt problem “Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin, 4. ve 5. sınıf Sosyal Bilgiler dersi 2005 öğretim programının değerlendirme boyutunda yer alan geleneksel ve alternatif değerlendirme yeterlik puanları eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir.

Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin geleneksel ölçme ve değerlendirme ve alternatif değerlendirme alanında sahip oldukları yeterlik puanlarının eğitim durumlarına göre anlamlı bir fark göstermediği bulunmuştur. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yüzde 80’i lisans mezunu, geriye kalanlar ise önlisans ve yüksek lisans mezunudur. Yüksek lisans, lisans ya da ön lisans eğitimlerini tamamlamış olan öğretmenlerin, hangi bölümlerden mezun olduklarına ya da hangi konuda eğitim aldıklarına dair araştırmanın kapsamında herhangi bir bilgi olmaması bu konuda yorum yapılmasını ve bir sonuca varılmasını zorlaştırmaktadır.

4.2. Öneriler

Bu kısımda araştırma sonucunda elde edilen bulgulardan yola çıkarak uygulayıcılara ve araştırmacılara yapılan öneriler yer almaktadır.

4.2.1. Uygulayıcılar İçin Öneriler

Aşağıda, araştırmadan elde edilen bulgulardan yola çıkılarak uygulayıcılara sunulan önerilere yer verilmiştir.

1. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yarısının yeni program ile ilgili olarak sadece kendi dersini ilgilendiren kısmı incelediği göz önünde bulundurularak, programın tamamını incelemelerinin kendileri, öğrencileri ve eğitim-öğretim süreci açısından çok daha faydalı olacağı düşünülmektedir.
2. Araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamı hizmet içi eğitim almış olmasına rağmen, en uzun süreli eğitim olan 15 gün ve üzeri eğitime katılım payı yüzde 14 ile en düşük seviyede kalmıştır. MEB tarafından hizmet içi eğitim kurslarının planlanması gözden geçirilerek öğretmenlerin bilgilendirilmeleri gerektiği ve eğitimlere katılımın artması için öğretmenlerin teşvik edilmeleri gerektiği düşünülmektedir.
3. Yüksek öğretim kurumlarında okutulan “Ölçme ve Değerlendirme” derslerinin yeni programa, özellikle yeni programdaki alternatif değerlendirme yöntemlerine

uyarlanarak yenilenmesi ve geliştirilmesi gerektiği, mezun olacak ya da kıdemli meslektaşlarına nazaran daha az tecrübeye sahip öğretmenlere ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkında daha sağlıklı bilgiler kazandırılabilceği böylece yeterli bilgiyle donatılmış öğretmenlerin kendilerine olan güvenlerinin artacağı söylenebilir.

4.2.2 Araştırmacılar İçin Öneriler

1. Bu araştırma İstanbul ili Avrupa yakasında bulunan resmi öğretim kurumlarında çalışan sosyal bilgiler öğretmenleri ile gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmanın veya benzerinin tekrar uygulanması söz konusu olduğunda daha geniş bir çalışma grubu üzerinde çalışılarak daha sağlıklı sonuçlara ulaşılabileceği düşünülmektedir.

2. Bu araştırmada, öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yeterlikleri ile eğitim durumları arasında anlamlı bir farklılığın olmamasından dolayı, öğretmenlerin eğitim durumları ile ilgili daha derin bir araştırma yapılarak, bu konuda daha sağlıklı bilgilere ulaşılabileceği düşünülmektedir.

3. Sosyal Bilgiler öğretim programının değerlendirme boyutuna dair öğretmen görüşlerinin yanı sıra öğrenci görüşlerine de başvurulabilir. Hem öğretmen hem de öğrenci görüşlerine başvurularak yapılan bir araştırma öğretmenlerin kendilerini ne kadar yeterli bulduklarının yanı sıra öğrencilerin kendi öğretmenlerini ne kadar yeterli bulduklarını da ortaya koyabilir. Bu iki değerlendirmenin arasındaki ilişkiye bakılarak yapılacak bir araştırmanın daha faydalı bilgiler verebileceği düşünülmektedir.

4. Veri toplama aracı olarak anket uygulaması yerine gözlem yöntemi denenerek, hem niceliksel hem de niteliksel verilere ulaşılabileceği düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- Ahmann J. Stanley, Marvin D. Glock. 1963. **Evaluating Pupil Growth**. U.S.A.: Allyn and Bacon.
- Arıcı, Hüsnü. 2004. **İstatistik: Yöntemler ve Uygulamalar**. Ankara: Meteksan A.Ş.
- Arık, Alev. 1998. **Psikolojide Bilimsel Yöntem**. İstanbul: Çantay Kitabevi.
- Başaran, İbrahim Ethem. 1994. **Eğitime Giriş**. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Bayram, Nuran. (2004). **Sosyal Bilimlerle SPSS İle Veri Analizi**. Bursa: Ezgi Kitabevi.
- Bigge June Lee, Stump Colleen, Michael E. Spagna, Rosanne K. Silberman. 2004. **Curriculum, Assessment And Instruction For Students With Disabilities**. U.S.A.: Wadsworth Publishing Company.
- Büyüköztürk, Şener. 2002. **Veri Analizi El Kitabı**. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Çakan, Mehtap. Öğretmenlerin Ölçme-Değerlendirme Uygulamaları Ve Yeterlik Düzeyleri: İlk Ve Ortaöğretim.
[http://www.education.ankara.edu.tr/ebfdergi/pdfler/2004_2/99_114\[27.02.2005\].](http://www.education.ankara.edu.tr/ebfdergi/pdfler/2004_2/99_114[27.02.2005].)
- De Fina, A. Allan. **Portfolio Assessment**. Getting Started. New York, NY 10003
- Demirel, Özcan. 2004. **Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme**. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Demirel, Özcan. 2004. **Öğretimde Planlama ve Değerlendirme**. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Dick Walter, Carey Lou, Carey O. James, 2005. **The Systematic Design Of Instruction**. U.S.A.: Pearson, Allyn & Bacon.
- Doğan, Hıfzı. 1997. **Eğitimde Program ve Öğretim Tasarımı**. Ankara: Önder Matbaacılık.
- Downie, N. M., 1967. **Fundamentals of Measurement: Techniques and Practices**. New York: Oxford University Pres.
- Eggen D. Paul, Kauchak P. Donald, 2004. **Educational Psychology Windows on Classrooms**. New Jersey: Pearson Education Inc.

- Erden, Münire. 1998. **Eğitimde Program Değerlendirme**. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Erden Münire, Nurettin Fidan. 1996. **Eğitime Giriş**. İstanbul: Alkım Yayıncılık.
- Erginer, Ergin. 2000. **Öğretimi Planlama Uygulama ve Değerlendirme**. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Finch, Holmes “Comparison of the Performance of Nonparametric and Parametric MANOVA Test Statistics when Assumptions Are Violated”,
<http://www.hhpub.com/journals/methodology/pdf/met0101027.pdf> [12.02.2008].
- Ertürk, Selahattin. 1997. **Eğitimde Program Geliştirme**. Ankara: Meteksan A.Ş.
- Gall D. Meredith, Borg R. Walter, Gall P. Joyce, 1997. **Educational Research An Introduction**. U.S.A.: Longman Publishers.
- Gronlund E. Norman, Linn L. Robert, 1990. **Measurement And Evaluation İn Teaching**. New York: MacMillan Publishing Company.
- Güleryüz, Hasan. 2001. **Eğitim Programlarının Dili ve Yaratıcı Öğrenme**. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Henson, T. Kenneth. 2004. **Constructivist Teaching Strategies For Diverse Middle Level Classrooms**. U.S.A.: Pearson Education Inc.
- İşman, Aytekin. 2003. **Eğitimde Planlama ve Değerlendirme**. İstanbul: Değişim Yayınları.
- Karaca, Erol. 2004. **Öğretmen Adaylarının Ölçme ve Değerlendirme Yeterliklerine İlişkin Algıları**. Eskişehir: T.C. Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Kelly, A. Vic. 1977. **The Curriculum: Theory and Practice**. London: Paul Chapman Publusing Ltd.
- Lien, J. Arnold. 1967. **Measurement and Evaluation of Learning**. Iowa: Wm. C. Brown Company Publishers.
- Küçükahmet, Leyla. 2003. **Öğretimde Planlama ve Değerlendirme**. Ankara: Nobel Yayınları.
- MEB. 2005. **İlköğretim 1.-5. sınıf Programları Tanıtım El Kitabı**. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- Micheels J. William, Karnes M. Ray. 1950. **Measuring Educational Achievement**. New York: McGraw-Hill Book Company Inc.
- Mc Neil, John. 1996. **Curriculum: A Comprehensive Introduction**. New York: Harper Collins Publishers.
- Ornstein C. Allan, Hunkins P. Francis. 1988. **Curriculum: Foundations, Principles and Issues**. New Jersey, Prentice Hall.

- Özçelik, Durmuş Ali. 1992. **Eğitim Programları ve Öğretim (Genel Öğretim Yöntemi)**. Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Özçelik, Durmuş Ali. 1981. **Okullarda Ölçme ve Değerlendirme**. Ankara: ÖSYM Eğitim Yayınları (3).
- Öztürk Cemil, Otluoğlu, Rahmi. 2002. **Sosyal Bilgiler Öğretiminde Edebi Ürünler Ve Yazılı Materyaller**. İstanbul: Pegem Yayıncılık.
- Saylor J. Galen, Alexander M. William. 1973. **Planning Curriculum For Schools**. Holt, Rinehart and Winston, Inc.
- Sipahi Beril, Serra Yurtkoru, Murat Çinko. 2006. **Sosyal Bilimlerde SPSS'le Veri Analizi**. İstanbul: Beta Basım Yayın Evi.
- Smaldino E. Sharon, Russell D. James, Heinich Robert, Molenda Michael. 2005. **Instructional Technology and Media For Learning**. New Jersey: Merrill Prentice Hall.
- Sönmez, Veysel. 1994. **Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı**. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Stenhouse, Lawrence. 1976. **An Introduction to Research and Development**. London: Heinemann Educational Books Ltd.
- Stiggins J. Richard. 1997. **Student-Centered Classroom Assessment**. New Jersey: Merrill, Prentice Hall, Inc.
- Tan, Şeref. 2005. **Öğretimi Planlama ve Değerlendirme**. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Tan Şeref, Alaattin Erdoğan. 2003. **Öğretimi Planlama ve Değerlendirme**. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tekin, Halil. 2004. **Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme**. Ankara: Yargı Ofset.
- Tyler W. Ralph. 1949. **Basic Principles of Curriculum and Instruction**. Chicago: The University of Chicago Pres.
- Turgut, M. Fuat. 1997. **Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Metotları**. Ankara: Yargıcı Matbaası.
- Varış, Fatma. 1997. **Eğitim Bilimine Giriş**. İstanbul: Alkım Yayıncılık.
- Vural, Birol. 2004. **Eğitim Öğretimde Planlama Ölçme ve Stratejiler**. İstanbul: Hayat Yayıncılık.
- Woolfolk, Anita. 2004. **Educational Psychology**. U.S.A.: Allyn and Bacon.
- Yılmaz, Hüseyin. 1996. **Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme**. İstanbul: Fatih Ofset.

Ek 1. 80 Maddelik 2005 Öğretim Programının Değerlendirme Boyutuna Yönelik Öğretmen Görüşleri Anketi.

Bu anketin amacı, 2005–2006 öğretim yılında uygulanmaya başlanan Sosyal Bilgiler dersi öğretim programında yer alan öğrenci kazanımlarını değerlendirmenizdeki yeterlikleriniz ile ilgili görüşlerinizi almaktır. Ankette, öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yapabilmeleri için gerekli olan yeterlikler bulunmaktadır. Sizden, verilen yeterlik düzeyi seçeneklerini dikkate alarak, her maddede yer alan yeterliğin size ne ölçüde uyduğuna karar vermeniz istenmektedir. Lütfen bu yeterliği, aşağıdaki seçeneklerden size uyan rakamın üzerine (X) işareti koyarak belirtiniz.

1. Hiç yeterli değilim 2. Biraz yeterliyim 3. Kısmen yeterliyim	4. Yeterliyim 5. Çok yeterliyim
---	------------------------------------

ÖNEMLİ DUYURU: Hiçbir soruyu cevapsız bırakmamanız ve tamamen gerçeği yansıtmamız rica olunmaktadır. Değerli zamanınızı ayırdığınız için teşekkür eder, saygılar sunarım.

KİŞİSEL BİLGİLER

1.1. Cinsiyetiniz: (Seçeneğin üstüne (x) koyunuz)

(1) Kadın (2) Erkek

1.2. Yaşınız:

(1) 21-27 (2) 28-34 (3) 35-41 (4) 42-48 (5) 49+

1.3. Kaç yıldır öğretmenlik mesleğini yapıyorsunuz? (Kıdeminiz)

(1) 01-05 (2) 06-10 (3) 11-15 (4) 16-20 (5) 21-25 (6) 26 ve üstü

1.4. Eğitim durumunuz:

(1) Ön lisans (2) Lisans (3) Y.lisans (4) Doktora

1.5. Hangi yüksek öğretim kurumundan mezunsunuz?

(1) Eğitim Fakültesi (2) Fen-Edebiyat Fakültesi (3) Eğitim Enstitüsü	(4) Yüksek Öğretmen Okulu (5) Diğer (Adını Yazınız.....)
--	---

1.6. 2005 yılı yeni öğretim programı ile ilgili hizmet içi eğitim aldınız mı?

(1) Evet (2) Hayır

1.7. Cevabınız evet ise lütfen süresini belirtiniz.

(1) 1-5 gün (2) 1-10 gün (3) 1-15 gün (4) 15 günden fazla

1.8. Yeni programı incelediniz mi?

(1) Hiç incelemedim
(2) Çok az inceledim
(3) Yalnızca dersimde gereken kısmı inceledim
(4) Tamamını inceledim

1.9. Şu an hangi sınıf düzeyinde öğretmenlik yapıyorsunuz?

(1) 4.sınıf (2) 5.sınıf

GELENEKSEL – SEÇME	1	Öğrencilerin bireysel farklılıklarına uygun ölçme aracı seçme.	1	2	3	4	5
	2	Öğrencilerin kişisel gelişimlerine uygun ölçme aracı seçme.	1	2	3	4	5
	3	Kazanımlara uygun soru tipi belirleme.	1	2	3	4	5
	4	Soruların güçlük derecesine karar verme.	1	2	3	4	5
	5	Kazanımlara uygun soru yazma.	1	2	3	4	5
	6	Konu içeriğine uygun soru yazma.	1	2	3	4	5
	7	Kazanımlarla tutarlı ölçme aracı geliştirme.	1	2	3	4	5
	8	Kazanım sayısı ile soru sayısı arasında tutarlılık oluşturma.	1	2	3	4	5
	9	Soru sayısına göre sınav süresini belirleme.	1	2	3	4	5
	10	Çoktan seçmeli soru maddeleri yazma.	1	2	3	4	5
	11	Klasik yazılı sorusu yazma.	1	2	3	4	5
	12	Kısa cevaplı soru yazma.	1	2	3	4	5
	13	Boşluk doldurma soru maddeleri yazma.	1	2	3	4	5
	14	Doğru-yanlış soru maddeleri yazma.	1	2	3	4	5
	15	Eşleştirme soru maddeleri yazma.	1	2	3	4	5
	16	Ölçme aracının yönergesini yazma.	1	2	3	4	5
	17	Soruların güçlük derecesine göre sınav süresini belirleme.	1	2	3	4	5
	18	Ölçme aracının güvenilirlik ölçütünü belirleme.	1	2	3	4	5
	19	Ölçme aracının geçerlik ölçütünü belirleme.	1	2	3	4	5
	20	Ölçme aracının kullanılabilirlik ölçütünü belirleme.	1	2	3	4	5
	21	Ölçme aracının uygulanması için doğru gün ve saati belirleme.	1	2	3	4	5
	22	Ölçme aracının uygulanacağı ortamı düzenleme.	1	2	3	4	5
ALTERNATİF – SEÇME	23	Bireysel farklılıklara duyarlı değerlendirme tekniğine karar verme.	1	2	3	4	5
	24	Öğrencileri gerçek hayat problemleri ile karşı karşıya getirecek değerlendirme tekniklerine karar verme.	1	2	3	4	5
	25	Öğrencilerin problem çözme becerilerini belirleyici problemler seçme.	1	2	3	4	5
	26	Öğrencilerin akıl yürütme becerilerini belirleyici problemler seçme.	1	2	3	4	5
	27	Öğrencilerin, dersler arası ve konular arası ilişkilendirme becerilerini geliştirici durumlar oluşturma.	1	2	3	4	5
	28	Kazanımlara uygun alternatif değerlendirme çeşitlerini seçme.	1	2	3	4	5
	29	Bireysel gelişim dosyasının amacına karar verme.	1	2	3	4	5
	30	Bireysel gelişim dosyasında kullanılacak tekniklere karar verme.	1	2	3	4	5
	31	Hangi amaçla kontrol listesi kullanacağına karar verme.	1	2	3	4	5
	32	Kontrol listesi hazırlama.	1	2	3	4	5
	33	Kontrol listesindeki maddeleri kazanımlara uygun hazırlama.	1	2	3	4	5
	34	Rubrik (derecelendirme ölçeği) hazırlama.	1	2	3	4	5
	35	Kazanımlara uygun proje çalışmaları saptama.	1	2	3	4	5
	36	Gözlem tekniğini kullanacağı yer ve zamana karar verme.	1	2	3	4	5
	37	Analitik değerlendirme yöntemi belirleme.	1	2	3	4	5
	38	Bütüncül değerlendirme yöntemi belirleme.	1	2	3	4	5
	39	Bireysel değerlendirme kurallarını belirleme.	1	2	3	4	5
	40	Bireysel değerlendirme uygulanacak tekniği belirleme.	1	2	3	4	5
	41	Akran değerlendirme tekniği seçme.	1	2	3	4	5
GELENEKSEL UYGULAMA	42	Çoktan seçmeli test uygulama.	1	2	3	4	5
	43	Klasik yazılı uygulama.	1	2	3	4	5
	44	Kısa cevaplı test uygulama.	1	2	3	4	5
	45	Boşluk doldurma soru tipini uygulama.	1	2	3	4	5
	46	Doğru yanlış soru tipini uygulama.	1	2	3	4	5
	47	Eşleştirmeli soru tipini uygulama.	1	2	3	4	5
	48	Ölçme aracını doğru zamanda uygulama.	1	2	3	4	5
	49	Ölçme aracını yönergesine uygun şekilde uygulama.	1	2	3	4	5

ALTERNATİF – UYGULAMA	50	Öğrencileri gerçek hayat problemleri ile karşı karşıya getirerek değerlendirme tekniklerini uygulama.	1	2	3	4	5
	51	Bireysel gelişim dosyasında kullanılacak teknikleri uygulama.	1	2	3	4	5
	52	Kontrol listesi uygulama.	1	2	3	4	5
	53	Gözlem tekniğini uygulama.	1	2	3	4	5
	54	Rubrik (derecelendirme ölçeği) uygulama.	1	2	3	4	5
	55	Öğrencinin değerlendirme sürecine katılımını sağlama.	1	2	3	4	5
	56	Bireysel değerlendirme tekniğini uygulama.	1	2	3	4	5
GELENEKSEL DEĞERLENDİRME	57	Akran değerlendirme tekniğini uygulama.	1	2	3	4	5
	58	Değerlendirme esnasında çıkabilecek sorunlar için önlemler alma.	1	2	3	4	5
	59	Değerlendirme öncesinde cevap anahtarı hazırlamak.	1	2	3	4	5
ALTERNATİF - DEĞERLENDİRME	60	Sınav sonuçlarını istatistiksel olarak yorumlama.	1	2	3	4	5
	61	Ölçme sonuçlarını tablo, grafik türü görsel sonuçlara dönüştürme	1	2	3	4	5
	62	Öğrencilerin kişisel gelişimlerini dikkate alarak değerlendirme yapma.	1	2	3	4	5
	63	Öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alarak değerlendirme yapma.	1	2	3	4	5
	64	Süreç içindeki öğrenme değişimini dikkate alarak değerlendirme yapma.	1	2	3	4	5
	65	Bireysel gelişim dosyasındaki çalışmaları ayrı ayrı puanlama.	1	2	3	4	5
	66	Bireysel gelişim dosyasındaki çalışmaların tümünü bütüncül olarak puanlama.	1	2	3	4	5
	67	Bireysel gelişim dosyasındaki çalışmaların karne notuna nasıl yansıtılacağına karar verme.	1	2	3	4	5
	68	Kontrol listelerini değerlendirme.	1	2	3	4	5
	69	Kontrol listesi verilerini nota çevirme.	1	2	3	4	5
	70	Rubrik (derecelendirme ölçeği) değerlendirme.	1	2	3	4	5
	71	Rubrik sonuçlarını nota çevirme.	1	2	3	4	5
	72	Analitik değerlendirme yöntemini uygulama.	1	2	3	4	5
73	Bütüncül değerlendirme yöntemini uygulama.	1	2	3	4	5	
74	Bireysel değerlendirme tekniğinin sonuçlarını değerlendirme.	1	2	3	4	5	
75	Akran değerlendirme tekniğinin sonuçlarını değerlendirme.	1	2	3	4	5	
76	Öğrencinin başarısını değerlendirirken objektif olma.	1	2	3	4	5	
77	Değerlendirme sonucunda kazanımlara ulaşmamış öğrencileri belirleme.	1	2	3	4	5	
78	Değerlendirme sonuçlarına göre değerlendirme tekniklerini gözden geçirme.	1	2	3	4	5	
79	Değerlendirme sonuçlarına göre kazanımları gözden geçirme.	1	2	3	4	5	
80	Değerlendirme sonuçlarına göre öğrenme yaşantılarını gözden geçirme.	1	2	3	4	5	

Teşekkür eder saygılar sunarım.

Ferda DİKMEN

Yıldız Teknik Üniversitesi – Eğitim Fakültesi

Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı – Yüksek Lisans Öğrencisi

Ek 2. 61 Maddelik 2005 Öğretim Programının Değerlendirme Boyutuna Yönelik Öğretmen Görüşleri Anketi.

ALTERNATİF DEĞERLENDİRME	1	Öğrencilerin bireysel farklılıklarına uygun ölçme aracı seçme.	1	2	3	4	5
	24	Öğrencileri gerçek hayat problemleri ile karşı karşıya getirecek değerlendirme tekniklerine karar verme.	1	2	3	4	5
	25	Öğrencilerin problem çözme becerilerini belirleyici problemler seçme.	1	2	3	4	5
	26	Öğrencilerin akıl yürütme becerilerini belirleyici problemler seçme.	1	2	3	4	5
	28	Kazanımlara uygun alternatif değerlendirme çeşitlerini seçme.	1	2	3	4	5
	29	Bireysel gelişim dosyasının amacına karar verme.	1	2	3	4	5
	30	Bireysel gelişim dosyasında kullanılacak tekniklere karar verme.	1	2	3	4	5
	31	Hangi amaçla kontrol listesi kullanacağına karar verme.	1	2	3	4	5
	32	Kontrol listesi hazırlama.	1	2	3	4	5
	33	Kontrol listesindeki maddeleri kazanımlara uygun hazırlama.	1	2	3	4	5
	34	Rubrik (derecelendirme ölçeği) hazırlama.	1	2	3	4	5
	37	Analitik değerlendirme yöntemi belirleme.	1	2	3	4	5
	38	Bütüncül değerlendirme yöntemi belirleme.	1	2	3	4	5
	39	Bireysel değerlendirme kurallarını belirleme.	1	2	3	4	5
	40	Bireysel değerlendirme uygulanacak tekniği belirleme.	1	2	3	4	5
	41	Akran değerlendirme tekniği seçme.	1	2	3	4	5
	50	Öğrencileri gerçek hayat problemleri ile karşı karşıya getirerek değerlendirme tekniklerini uygulama.	1	2	3	4	5
	51	Bireysel gelişim dosyasında kullanılacak teknikleri uygulama.	1	2	3	4	5
	52	Kontrol listesi uygulama.	1	2	3	4	5
	53	Gözlem tekniğini uygulama.	1	2	3	4	5
	54	Rubrik (derecelendirme ölçeği) uygulama.	1	2	3	4	5
	55	Öğrencinin değerlendirme sürecine katılımını sağlama.	1	2	3	4	5
	56	Bireysel değerlendirme tekniğini uygulama.	1	2	3	4	5
	57	Akran değerlendirme tekniğini uygulama.	1	2	3	4	5
	58	Değerlendirme esnasında çıkabilecek sorunlar için önlemler alma.	1	2	3	4	5
	60	Sınav sonuçlarını istatistiksel olarak yorumlama.	1	2	3	4	5
	61	Ölçme sonuçlarını tablo, grafik türü görsel sonuçlara dönüştürme	1	2	3	4	5
	63	Öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alarak değerlendirme yapma.	1	2	3	4	5
	64	Süreç içindeki öğrenme değişimini dikkate alarak değerlendirme yapma.	1	2	3	4	5
	65	Bireysel gelişim dosyasındaki çalışmalarını ayrı ayrı puanlama.	1	2	3	4	5
	68	Kontrol listelerini değerlendirme.	1	2	3	4	5
	69	Kontrol listesi verilerini nota çevirme.	1	2	3	4	5
	70	Rubrik (derecelendirme ölçeği) değerlendirme.	1	2	3	4	5
71	Rubrik sonuçlarını nota çevirme.	1	2	3	4	5	
72	Analitik değerlendirme yöntemini uygulama.	1	2	3	4	5	
73	Bütüncül değerlendirme yöntemini uygulama.	1	2	3	4	5	
74	Bireysel değerlendirme tekniğinin sonuçlarını değerlendirme.	1	2	3	4	5	
75	Akran değerlendirme tekniğinin sonuçlarını değerlendirme.	1	2	3	4	5	
DEĞERLENDİRME	4	Soruların güçlük derecesine karar verme.	1	2	3	4	5
	5	Kazanımlara uygun soru yazma.	1	2	3	4	5
	6	Konu içeriğine uygun soru yazma.	1	2	3	4	5
	7	Kazanımlarla tutarlı ölçme aracı geliştirme.	1	2	3	4	5
	8	Kazanım sayısı ile soru sayısı arasında tutarlılık oluşturma.	1	2	3	4	5
	9	Soru sayısına göre sınav süresini belirleme.	1	2	3	4	5
11	Klasik yazılı sorusu yazma.	1	2	3	4	5	

GELENEKSEL ÖLÇME VE	12	Kısa cevaplı soru yazma.	1	2	3	4	5
	13	Boşluk doldurma soru maddeleri yazma.	1	2	3	4	5
	14	Doğru-yanlış soru maddeleri yazma.	1	2	3	4	5
	15	Eşleştirme soru maddeleri yazma.	1	2	3	4	5
	22	Ölçme aracının uygulanacağı ortamı düzenleme.	1	2	3	4	5
	42	Çoktan seçmeli test uygulama.	1	2	3	4	5
	43	Klasik yazılı uygulama.	1	2	3	4	5
	44	Kısa cevaplı test uygulama.	1	2	3	4	5
	45	Boşluk doldurma soru tipini uygulama.	1	2	3	4	5
	46	Doğru yanlış soru tipini uygulama.	1	2	3	4	5
	47	Eşleştirmeli soru tipini uygulama.	1	2	3	4	5
	48	Ölçme aracını doğru zamanda uygulama.	1	2	3	4	5
	49	Ölçme aracını yönergesine uygun şekilde uygulama.	1	2	3	4	5
	59	Değerlendirme öncesinde cevap anahtarı hazırlamak.	1	2	3	4	5
	76	Öğrencinin başarısını değerlendirirken objektif olma.	1	2	3	4	5
77	Değerlendirme sonucunda kazanımlara ulaşmamış öğrencileri belirleme.	1	2	3	4	5	

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Doğum Tarihi: 07.11.1980
Doğum Yeri: İzmir
Telefon: 0533 258 48 82
e-mail: fdikmen@gmail.com

Eğitim Durumu

2004 – 2008 Yıldız Teknik Üniversitesi - Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Eğitim Programları ve Öğretim Yüksek Lisans Programı

1998 – 2003: Dokuz Eylül Üniversitesi – Eğitim Fakültesi
Fransız Dili ve Eğitimi Anabilim Dalı - Fransızca Öğretmenliği
Bölümü

1991 – 1998: İzmir Özel Tevfik Fikret Lisesi

Yabancı Diller: Fransızca

İngilizce

İtalyanca

İş Denevimi: 2002 - 2003 : Ege Akademi Özel Dil Kursu - Fr. Öğretmenliği

2004: Metal ve Yapı Sanayi / Genel Müdür Asistan Yardımcısı