
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Gazi
1926

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLERİNİN ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME ARAÇLARI HAKKINDA GÖRÜŞLERİ VE UYGULAMA ÖRNEKLERİ

Bahriye Develioğlu

YÜKSEK LİSANS TEZİ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ BİLİM DALI

GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

AĞUSTOS, 2021

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla teslim tarihinden itibaren ……(……) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Bahriye

Soyadı : Develioğlu

Bölümü : Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı

İmza :

Teslim Tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı: Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Araçları Hakkında Görüşleri ve Uygulama Örnekleri

İngilizce Adı: Social Studies Teachers Thoughts On Assessment And Evaluation Tools And Practice Examples

ETİK İLKELERİNE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelerine uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı: Bahriye Develioğlu

İmza:

JÜRİ ONAY SAYFASI

tarafından hazırlanan “” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman:
Türkçe ve Sosyal Bilimleri Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi ……

Başkan: Prof. Dr.
Türkçe ve Sosyal Bilimleri Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Üye: Prof. Dr.
Türkçe ve Sosyal Bilimleri Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi …….

Tez Savunma Tarihi:

Bu tezin Türkçe ve Sosyal Bilimleri Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Yücel GELİŞLİ

Eğitim Bilimleri Enstitü Müdürü

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLERİNİN ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME ARAÇLARI HAKKINDA GÖRÜŞLERİ VE UYGULAMA ÖRNEKLERİ

(Yüksek Lisans Tezi)

Bahriye Develioğlu

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Temmuz, 2021

ÖZ

Eğitim ve öğretim faaliyetlerinin hedeflerini belirlemek, içeriğin düzenlenmesini sağlamak ve çıkan sonuçların değerlendirilmesinde temel olarak kullanılan süreç ölçme ve değerlendirme işlemleridir. Bu çalışmanın amacı, sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinde kullandıkları ölçme ve değerlendirme araçlarına ilişkin görüşlerini ortaya koymak ve uygulama örneklerini bu doğrultuda incelemektir. Araştırma tarama modeline uygun olarak tasarlanmış nitel bir çalışmadır. Tarama modelinde geçmişte veya halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımı olarak tanımlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Ankara'nın Pursaklar ilçesinde görev yapmakta olan 20 sosyal bilgiler öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme formu ve 20 sosyal bilgiler öğretmeninden alınan 2019-2020 eğitim öğretim yılına ait sınav kağıtları kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgular betimsel analiz yöntemi ve doküman incelemesi ile analiz edilmiştir. Araştırma sonuçlarına bakıldığında sosyal bilgiler öğretmenleri tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme araçlarını olumlu bulmakla birlikte ağırlıklı olarak klasik ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanma eğiliminde oldukları görülmüştür. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin daha çok klasik ölçme ve değerlendirme araçlarını tercih etmelerinin sebepleri ise; hazırlama, uygulama ve objektif değerlendirmede kolaylık sağlamasıdır. Tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme araçlarının tercih edilmeme sebepleri ise; sosyal bilgiler eğitimi için ayrılan haftalık ders saatinin yetersiz olması, sınıf mevcutlarının kalabalık olması ve öğretmelerin bu ölçme araçlarına aşina olmamasından kaynaklanmaktadır. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin bu ölçme araçlarını kullanırken karşılaştıkları sorunlara dair düşünceleri ise zamanın yetersiz olması, sınıfların

kalabalık olması ve bu araçların öğrenci seviyesinin üstünde olmasından kaynaklanmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin uygulama örneklerinde de klasik ölçme ve değerlendirme araçlarının yoğunlukla kullanıldığı görülmüştür. Öğretmenlerin uygulama örneklerinde görülen tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme araçları ise dilsiz haritalar ve kavram haritaları olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler : Sosyal bilgiler, ölçme değerlendirme, tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme araçları
Sayfa Adedi : 127
Danışman : Prof. Dr. Ufuk KARAKUŞ

SOCIAL SCIENCE TEACHERS' OPİONS ON MEASUREMENT AND EVALUATION TOOLS AND PRACTICE EXAMPLES

(Master's Thesis)

Bahriye Develioğlu

GAZI UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCE

July, 2021

ABSTRACT

Quantification and consideration processes are the basic processes used to determine the objectives of education and training activities, to organize the content and to evaluate the results. The aim of this study is to reveal the opinions of social studies teachers about the measurement and evaluation tools they use in social studies lessons and to examine the application examples in this direction.The research is a qualitative study designed in accordance with the survey model. The survey model is defined as a research approach that aims to describe a past or present situation as it is. The study group of the research consists of 20 social studies teachers working in Pursaklar district of Ankara.Semi-structured interview form and exam papers from 20 social studies teachers for the 2019-2020 academic year were used in the research. The findings obtained in the research were analyzed by descriptive analysis and document review. Considering the results of the research, it is seen that although Social Studies teachers find complementary measurement and evaluation tools positive, they tend to use classical measurement and evaluation tools predominantly. The reason of classical measurement and evaluation tools are preferred more by Social Studies teachers is that they provide convenience in preparation, application and objective evaluation. The reasons why complementary measurement and evaluation tools are not preferred are. This is due to the inadequacy of the weekly course hours allocated for social studies education, the crowded classrooms and the teachers' unfamiliarity with these measurement tools. The thoughts of social studies teachers about the problems they encounter while using these measurement tools are that the time is insufficient, the classes are crowded and these tools are above the student level.It was observed that classical measurement and evaluation tools were used intensively in the application examples of the teachers participating in the research. It was seen that the complementary Quantification and

consideration tools seen in the application examples of the teachers were dumb maps and concept maps.

Key Words : Social studies assessment and evaluation, alternative assessment tools, constructivist theory.
Page Number : 127
Supervisor : Prof. Dr. Ufuk KARAKUŞ

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU i

ETİK İLKELERİNE UYGUNLUK BEYANI ii

JÜRİ ONAY SAYFASI iii

ÖZ iv

ABSTRACT vi

İÇİNDEKİLER viii

TABLOLAR LISTESI xiv

ŞEKİLLERİN LİSTESİ xvi

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ xvii

BÖLÜM 1 1

GİRİŞ 1

1.1. Problem Durumu 1

1.2. Problem Cümlesi 5

1.2.1. Alt Problemler 5

1.3. Araştırmanın Amacı 5

1.4. Araştırmanın Önemi 6

1.5. Varsayımlar 7

1.6. Sınırlılıklar 7

1.7. Tanımlar 7

BÖLÜM 2 ..... **9**

KAVRAMSAL ÇERÇEVE **9**

2.1. Sosyal Bilgilerin Tanımı **9**

2.2. Sosyal Bilgiler Dersinin Tarihsel Gelişimi **11**

2.3. Sosyal Bilgilerin Amaçları **13**

2.4. Sosyal Bilgiler Öğretim Programında Temel Yaklaşımlar **16**

2.4.1. Vatandaşlık Aktarımı Olarak Sosyal Bilgiler **16**

2.4.2. Sosyal Bilim Olarak Sosyal Bilgiler Öğretimi **17**

2.4.3. Yansıtıcı Araştırma Olarak Sosyal Bilgiler **18**

2.5. Sosyal Bilgiler Öğretim Programı **20**

2.5.1. Sosyal Bilgiler Öğretim Programının Tarihçesi **21**

2.5.2. Programın Vizyonu **23**

2.5.3. Sosyal Bilgiler Programının Yapısı **24**

2.5.3.1. Öğrenme Alanları ***24***

2.5.3.2. Beceriler ***24***

2.5.3.3. Değerler ***25***

2.6. 2005 Sosyal Bilgiler Öğretim Programında Ölçme ve Değerlendirme **26**

2.7. Ölçmenin Tanımı **27**

2.7.1. Ölçme Türleri **28**

2.7.1.1. Doğrudan Ölçme ***28***

2.7.1.2. Dolaylı Ölçme ***29***

2.7.1.3. Türetilmiş Ölçme ***29***

2.7.2. Ölçme Kuralı **30**

2.8. Ölçme Araçlarının Taşıması Gereken Nitelikler **30**

2.8.1. Geçerlik **30**

2.8.2. Güvenirlik **31**

2.8.3. Kullanışlılık **31**

2.8.4. Yanlılık **32**

2.9. Değerlendirme **32**

2.9.1. Değerlendirme Türleri **33**

2.9.1.1. Ölçüte Göre Değerlendirmeler ***33***

2.9.1.1.1. Mutlak Değerlendirme *33*

2.9.1.1.2. Bağıl Değerlendirme *33*

2.9.1.2. Amacına Göre Değerlendirmeler ***33***

2.9.1.2.1. Tanıma ve Yerleştirmeye Yönelik Değerlendirmeler *33*

2.9.1.2.2. Biçimlendirmeye Yönelik Değerlendirmeler *34*

2.9.1.2.3. Değer Biçmeye Yönelik Değerlendirmeler *34*

2.10. Ölçme ve Değerlendirme Araçları **34**

2.10.1. Klasik Ölçme ve Değerlendirme Araçları **35**

2.10.1.1. Yazılı Sınavlar ***35***

2.10.1.2. Kısa Cevaplı Testler ***36***

2.10.1.3. Doğru Yanlış Soruları ***36***

2.10.1.4. Çoktan Seçmeli Testler ***37***

2.10.1.5. Sözlü Sınavlar ***38***

2.10.1.6. Eşleştirme Soruları ***38***

2.10.2. Tamamlayıcı Ölçme ve Değerlendirme Araçları **38**

2.10.2.1. Rubrikler (Puanlama Anahtarları) ***39***

2.10.2.2. Tanılayıcı Dallanmış Ağaç ***40***

2.10.2.3. Yapılandırılmış Grid ***41***

2.10.2.4. Kavram Haritaları ***42***

2.10.2.5. Performansa Dayalı Ölçme ***43***

2.10.2.6. Portfolyo ***44***

2.10.2.7. Projeler *44*

2.10.2.8. Öz Değerlendirmeler *45*

2.10.2.9. Akran Değerlendirmeler *45*

2.10.2.10. Grup Değerlendirmeler *46*

2.10.2.11. Kelime İlişkilendirme Testleri (KİT) *46*

2.10.2.12. Dilsiz Haritalar *47*

2.10.2.13 Tutum Ölçekleri *47*

2.11. Sosyal Bilgiler Eğitimde Kullanılabilecek Tamamlayıcı Ölçme Araçları **48**

2.11.1. Yaratıcı Drama **48**

2.11.2. Gözlem **49**

2.11.3. Görüşme **49**

2.11.4. Poster **50**

2.11.5. Anlam Çözümleme Tabloları **50**

2.11.6. Balık Kılçığı **50**

2.11.7. Bulmaca **50**

2.11.8. Zihin Haritaları **51**

2.11.9. Kontrol Listeleri **51**

2.11.10. Kompozisyon **51**

BÖLÜM 3 ..... **52**

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR **52**

BÖLÜM 4 ..... **58**

YÖNTEM **58**

4.1. Araştırmanın Modeli **58**

4.2. Çalışma Grubu **59**

4.3. Veri Toplama Aracı **61**

4.4. Verilerin Toplanması **62**

4.5. Verilerin Analizi **62**

4.6. Uygulama Güvenirliği **65**

4.7. Etik **65**

BÖLÜM 5 ..... **66**

BULGULAR VE YORUM **66**

5.1. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Sonucunda Elde Edilen Bulgular **66**

5.1.1. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında Yer Alan Ölçme ve Değerlendirme Araçlarını Kullanım Amaçlarına İlişkin Bulgular **67**

5.1.2. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Programında Yer Alan Ölçme ve Değerlendirme Araçları Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Bulgular **69**

5.1.3. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Derslerinde Tercih Ettikleri Ölçme ve Değerlendirme Araçlarına Dair Düşüncelerine İlişkin Bulgular **72**

5.1.3.1. Araştırmaya Katılan Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin En Çok Tercih Ettikleri Ölçme Araçlarına İlişkin Bulgular ***74***

5.1.3.2. Araştırmaya Katılan Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin En Az Tercih Ettikleri Ölçme Araçlarına İlişkin Bulgular ***78***

5.1.4. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Araçlarını Kullanırken Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Bulgular **82**

5.1.5. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Ölçme Araçlarının Öğretmen ve Öğrenciler Bakımından Olumlu ve Olumsuz Yönlerine Dair Görüşlerine İlişkin Bulgular **86**

5.1.5.1. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Araçlarının Olumlu Yönlerine İlişkin Görüşleri ***87***

5.1.5.2. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Araçlarının Olumsuz Yönlerine Ilişkin Görüşleri ***89***

5.1.6. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Programda Yer Alan Ölçme Değerlendirme Araçlarinin Kullanilmasiyla Belirlenen Öğretim Hedeflerine Ulaşma Durumuna İlişkin Bulgular **92**

5.1.7. Sosyal Bilgiler Öğretmenleri Ölçme ve Değerlendirme Araçlarının Kullanılmasıyla Ortaya Çıkan Sonuç ile Öğretme Ve Öğrenme Sürecini Tekrar Gözden Geçirebilme Durumlarına İlişkin Bulgular 96

5.2. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Kullandıkları Ölçme Araçlarının Neler Olduğuna Dair Bulgular 99

BÖLÜM 6 101

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER 101

6.1. Sonuçlar 101

6.2. Öneriler 107

KAYNAKLAR 109

EKLER 118

EK-1. Öğretmen Görüş Formu 119

EK-2. Etik Komisyon 124

EK-3. Etik Komisyon Katılım Listesi 125

EK-4. Araştırma İzni 126

EK-5. Araştırma İzni 2 127

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. *Beceriler* 25

Tablo 2. *Değerler* 26

Tablo 3. *Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Kıdem Yılına Göre Dağılımı* 59

Tablo 4. *Çalışmaya Katılan Öğretmenlerin Cinsiyet Durumu* 60

Tablo 5. *Çalışmaya Katılan Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Görev Yaptığı Okullardaki Derse Girdiği Sınıf Düzeyi Dağılımları* 60

Tablo 6. *Çalışmaya Katılan Öğretmenlerin Görev Yaptığı Okullardaki Sınıf Mevcuduna Göre Dağılımı* 60

Tablo 7. *Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Araçlarını Kullanma Amaçlarına İlişkin Görüşleri* 67

Tablo 8. *Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Programında Yer Alan Ölçme Değerlendirme Araçlarını Yeterli Bulma Durumlarına İlişkin Görüşleri* 70

Tablo 9. *Ölçme ve Değerlendirme Araçlarını Yetersiz Bulan Öğretmenlerin Yetersiz Bulmalarının Nedenlerine İlişkin Düşünceleri* 70

Tablo 10. *Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Tercih Ettiği Ölçme ve Değerlendirme Araçları* 73

Tablo 11. *Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Ölçme Ve Değerlendirme Araçları İçerisinde En Sık Kullandıkları Ölçme Ve Değerlendirme Aracı Hangisidir Sorusuna İlişkin Görüşleri* 74

Tablo 12. *Araştırmaya Katılan Sosyal Bilgiler Öğretmenlerine En Çok Tercih Ettikleri Ölçme Araçlarını Kullanma Sebeplerine Dair Görüşleri* 75

Tablo 13. *Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin En Az Tercih Ettikleri Ölçme Araçlarına İlişkin Bulgular* 78

Tablo 14. *Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin En Az Tercih Ettikleri Ölçme Araçlarını Kullanmama Sebeplerine Dair Görüşleri* 79

Tablo 15. *Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Araçlarini Kullanırken Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Görüşleri* 83

Tablo 16. *Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Araçlarının Olumlu Yönlerine İlişkin Görüşleri* 87

Tablo 17. *Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Araçlarının Olumsuz Yönlerine İlişkin Görüşleri* 90

Tablo 18. *Sosyal Bilgiler Öğretmenlerin Programda Yer Alan Ölçme ve Değerlendirme Araçlarının Kullanılmasıyla Öğretim Hedeflerine Ulaşma Durumuna İlişkin Görüşleri* ... 93

Tablo 19. *Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Programda Yer Alan Ölçme Değerlendirme Araçlarının Kullanılmasıyla Belirlenen Öğretim Hedeflerine Niçin Ulaşılmadığına Dair Görüşleri* 94

Tablo 20. *Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Araçlarını Kullanarak Öğretme Öğrenme Sürecini Planlayabiliyorlar Mı Durumuna İlişkin Görüşleri* 97

Tablo 21. *Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Süreci Planlayamama Sebeplerine Dair Görüşleri* 98

Tablo 22. *Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Kullanmış Olduğu Ölçme Araçlarının Dağılımı* 99

ŞEKİLLERİN LİSTESİ

Şekil 1. Çoktan seçmeli test sorularının yapısı.....37

Şekil 2. Rubrik.....40

Şekil 3. Tanılayıcı dallanmış ağacın temel yapısı 41

Şekil 4. Kavram haritası örneği.....43

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
NCSS	National Council for the Social Studies
TDA	Tanlıayıcı Dallanmış Ağaç
KİT	Kelime İlişkilendirme Testi
KÖ	Katılımcı Öğretmen

BÖLÜM 1

GİRİŞ

Araştırmamının bu bölümünde problem durumu, problem cümlesi, araştırmanın alt problemleri araştırmanın önemi ilgili bazı terimler, varsayımlar ve sınırlılıklar açıklanmıştır.

1.1. Problem Durumu

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

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

> İlköğretim Sosyal Bilgiler Programına göre Sosyal Bilgiler; "bireyin toplumsal varoluşunu gerçekleştirebilmesine yardımcı olması amacıyla; tarih, coğrafya, ekonomi, sosyoloji, antropoloji, psikoloji, felsefe, siyaset bilimi ve hukuk gibi sosyal bilimlerin ve vatandaşlık bilgisi konularını yansıtan öğrenme alanlarının bir ünite ya da tema altında birleştirilmesini içeren, insanın sosyal ve fiziki çevresiyle etkileşiminin geçmiş, bugün ve gelecek bağlamında incelendiği, toplu öğretim anlayışından hareketle oluşturulmuş bir ilköğretim dersidir (MEB, 2005, s. 44).

şeklinde tanımlanmaktadır.

Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı 2003 yılından başlayarak günümüze kadar ilköğretim programlarını revize etmek ve geliştirmek için çalışmalar yapmaktadır. Geliştirilen programlar arasında sosyal bilgiler dersi Programı da yer almıştır. Yeni programlar 2004-2005 öğretim yılında belirlenen illerde pilot olarak uygulanmış, 2005-2006 öğretim yılında da tüm Türkiye'de uygulanmaya başlamıştır.

Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı Sosyal Bilgiler Programının geliştirilme amacını şu şekilde açıklamıştır:

> Tüm dünyada bireysel, toplumsal ve ekonomik alanda yaşanmakta olan değişimi ve gelişimi, ülkemizde de demografik yapıda, ailenin niteliğinde, yaşam biçimlerinde, üretim ve tüketim kalıplarında, bilimsellik anlayışında, toplumsal cinsiyet alanında, bilgi teknolojisinde, iş ilişkileri ve iş gücünün niteliğinde, yerelleşme ve küreselleşme süreçlerinde görmek mümkündür. Tüm bu değişim ve gelişimleri eğitim sistemimize ve programımıza yansıtmak bir zorunluluk haline gelmiştir. Hazırlanmış olan program, dünyada yaşanan tüm bu değişimler ve gelişmelerle birlikte, Avrupa Birliği normlarını ve eğitim anlayışını, mevcut programların değerlendirmelerine ilişkin sonuçları ve ihtiyaç analizlerini dikkate almaktır (MEB, 2005a, s. 1).

2005–2006 öğretim yılından itibaren uygulanan yeni sosyal bilgiler öğretim programı, yapılandırmacı yaklaşımın temel alındığı, bilginin öğrenci tarafından yapılandırıldığı kabul edilen bu yaklaşımla öğretmen merkezli bir öğretimden uzaklaşılarak öğrenci merkezli öğretim yöntemi benimsenmiştir. Yeni programda öğrenci-öğretmen ve öğrenci-öğrenci etkileşimine aile ve çevrenin de katılımı amaçlanmaktadır. Öğretim programlarındaki bu değişiklik derslerin içeriğinde, öğretim yöntemlerinde, kullanılan araç ve gereçlerle ölçme ve değerlendirme yöntemlerinde de değişikliklere neden olmuştur (Gelbal & Kelecioğlu, 2007, s. 136).

Yapılandırmacı yaklaşımla hazırlanan sosyal bilgiler programında ölçme değerlendirme alanında birçok değişime gidilmiştir. Yeni programla ölçme değerlendirme ile sadece öğrenme ürününü değil, öğrencilerin öğrenme süreçleri de izlenir ve bu süreç değerlendirilerek gerektiğinde kullanılan sınıf etkinlikleri değiştirilir. Yeni program, değerlendirmeyi öğrenmenin ayrılmaz bir parçası olarak görür. Yapılandırmacı yaklaşıma göre hazırlanan sosyal bilgiler programında iyi bir değerlendirme sisteminin özellikleri aşağıda belirtilmiştir (MEB, 2006a, s. 72):

- Öğrencilerin neyi bildiğini, ne anladığını ve ne yapabildiğini keşfetmeye yardımcı olur.
- Öğrencilerin gelişim düzeylerini gösterir.
- Gelecekteki öğrenme sürecini planlamaya yardımcı olur.
- Belli bir dönemde öğrencilerin ulaşması beklenen standartları değerlendirme imkânı verir.
- Öğrencilerin nasıl daha iyi öğrenebileceği ve daha iyi yapabileceğini betimlemeye yardım eder.

- Değerlendirme sonuçlarının paylaşılması öğretmene, öğrencinin kendisine ve velilere öğrencinin öğrenme süreci hakkında bilgi sağlar.
- Öğretmenlerin ve ilgili kişilerin programın uygulama, izleme ve geliştirme süreciyle ilgili kararlar almasına yardımcı olur.
- Öğretim programlarında kullanılan yöntemler ve yaklaşımların yeterliliğini ölçerken öğretmene yardımcı olur.
- Öğrencilerin anlamakta güçlük çektiği alanları, zayıf yönlerini ve bilgi boşluklarını tespit etmede önemli bir rol oynar.
- Öğretmenin, öğrencilerin öğrenmesini geliştirecek yaklaşımlar ve öğrenme-öğretme süreçlerini tasarlamasına yardım eder.

Bir toplumun gelişebilmesi ve kültürel mirasını yeni kuşaklara aktarması, şüphesiz eğitim-öğretim faaliyetleri ile olur. Okullarda verilen formal eğitimin amacına ulaşıp ulaşmadığının bilinmesi ileride alınacak olan kararların dayanak noktasını oluşturur. Bu nedenle eğitim programının istenen başarıyı gösterip göstermediği, öğrencilerin kendilerinden beklenen bilgi, beceri ve tutumlara erişip erişmediği ölçme değerlendirme sayesinde olur (MEB, 2006a).

Eğitim süreci içinde yapılan değerlendirmeler, eğitim çabalarına geri bildirimde bulunarak öğrenme eksiklerinin ya da öğretimde aksayan noktaların belirlenmesini ve eğitimin verimliliğinin artmasını sağlamaktadır. Süreç sonunda, öğrencilere kazandırılması beklenilen hedeflerin öğrenciler tarafından kazanılıp kazanılmadığının ya da ne derecede kazanıldığının belirlenmesi değerlendirme sayesinde mümkündür (Atılgan, 2006). Öğretmenler, öğrencilerin programa ne kadar uyum sağladıklarını kontrol altına almak zorundadırlar. Öğretmenler öğrencilerinin başarılarından sorumludurlar ve başarıyı sağlamak için ölçme ve değerlendirme etkinliklerini devamlı kullanmaları gerekmektedir (Gay, 1991'den aktaran Şahin & Ersoy, 2009, s. 365).

Bir eğitim öğretim sisteminin başarısızlık kaynaklarının bilinmesi sistem hakkında önlem alınmasını kolaylaştırır. Benzer eğitim etkinlikleri hakkında daha gerçekçi planlamalar yapılmasına olanak sağlar. Bu durum değerlendirmenin önemini de ortaya koymaktadır (Turgut & Baykul, 2011, s. 1).

Ölçme ve değerlendirme eğitim-öğretim faaliyetlerinin amacına ulaşılıp ulaşılmadığını tespit etmekte ve öğrencilerden beklenen beceri ve yeterlilikleri ne kadar kazandığını görmeyi sağlayarak eğitim ve öğretime yön verir.

Ülkemizde yapılan 2005 eğitim reformu, eğitim sürecinin en önemli öğelerinden biri olan ölçme ve değerlendirme etkinliklerini de etkilemiş, ölçme ve değerlendirme alanında kullanılan yöntem-teknik ve araçlar, klasik ve tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme olarak bir ayrım görmüştür (Sönmez & Kılıçoğlu, 2016). Klasik ölçme araçları, bilginin belli zaman

diliminde öğrencinin bilgi ve becerilerini ölçmekte ve öğrencilerin başarı durumlarını yansıtmaktadır. Duran, Mıhladız ve Ballıbel'e göre klasik ölçme araçları, öğrencilerin performanslarını tam olarak yansıtmamakta ve öğrencilerin öğrenme süreçleri hakkında net bilgi vermemektedir. Tamamlayıcı ölçme araçları ise öğrencilerin düşüncelerini analiz edebilmeleri ve kendi öz yeterliliklerinin farkına varmaların sağlar. Klasik ölçme araçlarının, sosyal bilgiler dersinde yalnızca bilgi düzeyindeki davranışların ölçülmesi esasına dayanması nedeniyle ölçme ve değerlendirme sürecinde yeterli olmadığı düşünülmektedir. Öğrencinin ilgi ve yetenekleri ile birlikte tutum ve becerilerinin de ölçülmesi ve değerlendirilmesi gerekmektedir. Bu nedenle sosyal bilgiler dersinde bu iki ölçme aracının birlikte kullanılması gereklidir (Şimşek, 2012).

Ürüne dayalı ölçme değerlendirme yöntem ve teknikleri eğitim sürecinin sonunda yapıldığında, eğitim ve öğretim sürecinde yanlış işleyen durumu düzeltme imkânı vermediği için sürece dayalı, tamamlayıcı bir ölçme ve değerlendirme, eğitimin hedefine ulaşılmasında daha kullanışlı olduğunu ortaya koymaktadır (Karakuş & Öztürk Demirbaş, 2011, s. 189).

Yapılan araştırmalarda yeni öğretim programının en çok aksayan kısmının ölçme değerlendirme unsuru olduğu ortaya çıkmıştır (Azrak, 2017; Gelbal & Kalecioğlu, 2007; Karakuş, 2019; Karakuş & Öztürk Demirbaş, 2010; Karapınar & Ataman, 2010; Koçoğlu & Ekici, 2013; Yapıcı & Demirdelen, 2007; Yılmaz, 2017). Sosyal bilgiler dersine giren öğretmenler yapılandırmacı yaklaşıma uygun olarak ders işlese bile yapılan ölçme ve değerlendirme faaliyetleri davranışçı yaklaşıma uygun olarak gerçekleştirildiği görülmüştür.

Bu bilgiler doğrultusunda; sosyal bilgiler programının uygulayıcısı olan öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme sürecindeki durumlarının betimlenmesi ve ölçme ve değerledirme araçları ile ilgili eğitimlerinin geliştirilmesi gerekmektedir.

Gelişen eğitim programları dikkate alınarak 2005 yılında yenilenen Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'na göre, öğrenci başarısının tek bir ölçme aracıyla değerlendirilmesi yerine, süreci de işin içine katan tamamlayıcı ölçme araçları ile birlikte değerlendirilmesi gerekmektedir (Tekindal, 2006). Kaynaklar tarandığında değişen öğretim programının ölçme değerlendirme üzerindeki etkisini gözlemlemek için az sayıda çalışma olduğu ve bu konuda daha çok çalışmaya ihtiyaç olduğu görülmüştür. Bu çalışma ile sosyal bilgiler öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme araçları konusundaki görüşlerini, tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme araçlarını tercih etme nedenlerini ve bu araçları kullanırken karşılaştıkları sorunları belirlemek amaçlanmıştır.

1.2. Problem Cümlesi

Bu araştırmada, ‘’sosyal bilgiler öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme araçları hakkındaki görüşleri ve uygulama örnekleri nelerdir?’’ sorusuna cevap aranmıştır.

1.2.1. Alt Problemler

Temel araştırma sorusu doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır:

1. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersi öğretim programında yer alan ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanım amaçları nelerdir?
2. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersi öğretim programında yer alan ölçme ve değerlendirme araçları hakkındaki görüşleri nelerdir?
3. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin derslerinde tercih ettikleri ölçme ve değerlendirme araçlarına dair görüşleri nelerdir?
4. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanırken karşılaştıkları sorunlara dair görüşleri nelerdir?
5. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ölçme araçlarının öğretmen ve öğrenciler bakımından olumlu ve olumsuz yönlerine dair görüşleri nelerdir?
6. Sosyal bilgiler öğretmenleri öğretim programında yer alan hedeflere ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanarak ulaşabildiğini düşünüyor mu?
7. Sosyal bilgiler öğretmenleri ölçme ve değerlendirme araçlarının kullanılmasıyla ortaya çıkan sonuç ile öğretme-öğrenme sürecini tekrar gözden geçirebiliyor mu?
8. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kullandıkları ölçme araçları hangileridir?

1.3. Araştırmanın Amacı

Kaynaklar tarandığında sosyal bilgiler dersine giren öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşıma uygun olarak ders işlese bile yapılan ölçme ve değerlendirme faaliyetlerini davranışçı yaklaşıma uygun olarak gerçekleştirildiği görülmüştür. sosyal bilgiler programının uygulayıcısı olan öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme sürecindeki durumlarının betimlenmesi ve değişen öğretim programının ölçme değerlendirme üzerindeki etkisini gözlemlemek için az sayıda çalışma olduğu ve bu konuda daha çok çalışmaya ihtiyaç

olduğu görülmüştür. Bu çalışma ile sosyal bilgiler öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme araçları konusundaki görüşlerini, tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme araçlarını tercih etme nedenlerini ve bu araçları kullanırken karşılaştıkları sorunları belirlemek amaçlanmıştır. Bu doğrultuda araştırmada, sosyal bilgiler öğretmenlerinin kullandıkları ölçme değerlendirme araçları hakkındaki görüşlerini , en fazla, en az tercih ettikleri ölçme değerlendirme araçlarını ve sebeplerini, öğretmenlere göre kullanılan ölçme ve değerlendirme araçlarının olumlu ve olumsuz yanlarını, ölçme ve değerlendirme faaliyetleri ile var olan programdaki hedeflere ulaşılıp ulaşılmadığı, katılımcı öğretmenlerin bu araçları kullanarak öğrenme öğretme süreci tekrar planlayabilme durumları ve uygulama örneklerinde en çok ve en az tercih ettikleri ölçme araçlarını belirlemek amacıyla oluşturulmuştur.

1.4. Araştırmanın Önemi

Ölçme ve değerlendirme, eğitim öğretim sürecinde programın vazgeçilmez yapı taşlarından biridir. Bu süreç yapılan eğitim faaliyetlerinin ne kadar hedefe ulaştığı seviyeyi belirlemektedir. Aynı zamanda yapılan faaliyetler hakkında geri dönüt imkanı sağladığı için programların vazgeçilmez bir unsurudur. Ölçme ve değerlendirmede asıl ölçüt ‘’kullanılan ölçme değerlendirme aracınınkonu ve ölçülecek nitelik bakımından uyumlu olmasıdır’’. 2005 sosyal bilgiler programı yaparak yaşayarak öğretim ilkesini temele aldığı için öğrencinin merkeze alınıp aktif hale getirmek amaçlanmıştır. Yapılandırmacı kuramda yapılan eğitim ve öğretim faaliyetleri ancak gerçek yaşantıların değerlendirilmesiyle amacına ulaşmış olur. Fakat yapılan çalışmalar (Azrak, 2017; Yılmaz, 2017) sosyal bilgiler öğretmenlerinin genellikle klasik ölçme ve değerlendirme araçlarını tercih ettiklerini göstermiştir. Çelikkaya, Karakuş ve Öztürk Demirbaş (2010) ise, sosyal bilgiler öğretmenlerinin, yeni programda önerilen ölçme değerlendirme araçlarını kullanma düzeyleri ve karşılaştıkları sorunları belirlemek amacıyla yaptıkları araştırmada; sosyal bilgiler öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar ile tercih ettikleri ölçme değerlendirme araçları arasında bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Çalışma bulgularına göre sosyal bilgiler öğretmenleri yeterli olduklarına inandıkları ve sorunla karşılaşmadıkları ölçme değerlendirme araçlarını daha çok tercih etmektedirler. Bu araştırmada ise sosyal bilgiler öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme araçları hakkında düşüncelerini belirlemek ve uygulama örneklerini çeşitli durumlar açısından incelenmesini ve programın hedeflerine ulaşılıp ulaşılmadığı görmeyi amaçlamış ve bu çalışma sosyal bilgiler öğretmenlerine, öğretmen adaylarına ve bu konuda çalışma yapacak araştırmacılara katkı sağlaması

açısından önemlidir. Bu araştırmanın bulguları ve sonuçları, sosyal bilgiler öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme araçları hakkında görüşleri ve uygulama örneklerinden hareketle var olan problemlerin ortadan kaldırılması açısından da önemli olduğu düşünülmektedir.

1.5. Varsayımlar

1. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yarı yapılandırılmış görüşme formuna içtenlikle ve gerçek yanıtlar verdiği varsayılmıştır.

2. Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarının geçerli ve güvenilir olduğu varsayılmıştır.

1.6. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

1. Çalışma grubunda yer alan sosyal bilgiler öğretmenleri ile sınırlıdır.
2. 2020-2021 öğretim yılı ile sınırlıdır.
3. Veri toplama araçları yarı yapılandırılmış görüşme formu ve 2019-2020 eğitim- öğretim yılına ait 20 yazılı sınav kâğıdı ile sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

Ölçme: Ölçülen niteliklerin aralarındaki ilişkileri (büyüklük-küçüklük gibi) koruyacak şekilde bu niteliklere sayı veya sembollerin atanması işlemleri olarak tanımlanabilir (Tan, 2007, s. 205).

Değerlendirme: Ölçme sonucunu bir ölçütle karşılaştırma ve bu yolla, ölçme sonucuyla belirlenmiş olan özellik hakkında bir karara varma işlemidir (Özçelik, 2010, s. 221).

Eğitim Programı: Öğrenene, okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneğidir.

*Klasik Ölçme ve Değerlendirme Araçları***:** "Ezbere dayalı, kolay öğrenilen, birbirinden bağımsız parçalı, öğrencinin bilmediğini öğrenmek için yapılan, sadece öğretmenin değerlendirilmesine bağlı bir değerlendirmedir" (Başol, 2014). Doğru-Yanlış Maddeleri, Eşleştirme Maddeleri, Çoktan Seçmeli Maddeler, Sözlü Sınav, Yazılı Sınav, Kısa Cevaplı Madde

Tamamlayıcı Ölçme ve Değerlendirme Araçları: Tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme öğrencinin neyi ne kadar bildiğini gösteren ve ne yapabileceğini ortaya koyabilen bir değerlendirme türüdür. Ayrıca tamamlayıcı yaklaşımlar her türlü bireysel farklılıkları (cinsiyet, öğrenme stilleri, bilişsel stiller, tutum…vb.) dikkate alarak bireyin bütün yönleriyle dikkate alındığı çoklu bir ölçme değerlendirme anlayışı ortaya koyar (Taşdere, 2010). Performans Değerlendirme, Öğrenci Ürün Dosyası, Kavram Haritaları, Yapılandırılmış Grid, Tanılayıcı Dallanmış Ağaç, Kelime ilişkilendirme Testi, Grup Değerlendirme, Öz Değerlendirme, Akran Değerlendirme Proje, Gözlem, Dereceli Puanlama Anahtarı, Derecelendirme Ölçekleri, Görüşme, Kontrol Listeleri, Tutum Ölçeği.

BÖLÜM 2

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Sosyal Bilgilerin Tanımı

Geçmişten günümüze bir topluluk içinde yaşayan insanlar ihtiyaçları, gereksinimleri ve beklentileri doğrultusunda, bireylere; toplum ve insanların sürekli bir değişim içinde olduğunu ve birtakım problemlerle karşılaşabileceğini göstermiştir. Bu konuda bilgi, beceri, tutumları kazandırma görevi ise sosyal bilimlere düşmektedir. "Sosyal bilimlerin değişimi ve sürekliliği inceliyor olması, bireyi toplumsallaştırma amacı güden eğitimde sosyal bilimlerin etkin bir yer kazanmasına yol açmış ve eğitimin hem bir sosyal bilim dalı, hem de sosyal bilimlerin uygulama alanı durumuna gelmesi "Sosyal Bilgiler" kavramını meydana getirmiştir" (Safran, 1993, s. 2; aktaran Tokcan & Alkan, 2013, s. 2). Sosyal bilgiler alanıyla ilgili birçok araştırmacı birleşme ve uzlaşmayı sağlamak için pek çok girişimde bulunmuştur. Komiteler ve kurumlar, farklı isimleri, ifadeleri ve değişiklikleri savunmuşlardır.

Sosyal bilgiler disiplini, 20. yüzyıl başlarından günümüze kadar farklı isimler ile anılmış da olsa, daha sonraki çalışmalarla bağımsızlığına kavuşmuş ve kendine ait olan özellikleriyle yeni bir çalışma alanı oluşturmuştur. Sosyal bilgilerin kendine has özellikleriyle farklı bir disiplin olduğu ilk kez ABD'de 1916 yılında Sosyal Bilgiler Komitesi tarafından kabul edilmiştir (Akdağ, 2009, s. 2).

Sosyal bilgilerin çeşitli araştırmacılara göre farklı tanımlarına bakıldığında ise şunları görmekteyiz;

Sosyal bilgiler, konusu toplum ve toplumsal gelişim olan, sosyal yapının doğal üyesi ve vazgeçilmez unsuru olan insana ait bilgilerin bütünüdür (Moffatt, 1957).

Sosyal bilgiler, sosyal gerçekliği kanıtlamaya dayalı anlamlandırma süreci ve neticesinde elde edilen bilgiler olarak tanımlanabilir (Sönmez, 1999, s. 4).

Sosyal bilgiler vatandaşlık eğitiminde öğretim amacı için toplumsal bilimlerin ve insani bilimlerin bir birleşimidir (Barr, vd., 1977 aktaran Öztürk, 2016).

Öztürk ve Otluoğlu (2003)'na göre; sosyal bilgiler, sosyal bilimlerin çalışmalarını derleyip öğrenci düzeyine indirgeyen, bunları kullanarak öğrencilere toplumsal yaşama ayak uydurma da ve toplumsal sorunları çözmede ihtiyaç duyacakları bilgi, beceri, tutum ve değerleri aşılamayı amaçlayan bir vatandaşlık eğitimi programıdır.

İnan (2004) sosyal bilgileri; "çocuklara toplum ile alakalı gerekli ve yararlı olan gerçeklerin okulda verilmesi amacıyla oluşturulmuş bir ders" olarak tanımlar.

Sönmez (2010)'e göre sosyal bilgiler; "toplumsal gerçekle kanıtlamaya dayalı bağ kurma süreci ve bunun sonunda elde edilen dirik bilgilerdir"..

Uyanık ve Çalışkan (2015) sosyal bilgileri; "bireyin sosyalleşme sürecine katkı sağlayan ve öğrendikleri bilgileri hayata yansıtarak deneyimlemesine yardımcı olmak amacıyla hazırlanmış bir ders" olarak tanımlar.

Yukarıdaki tanımlar dışında Özmen'e (2015) göre ülkemizde sosyal bilgiler tanımına ait en kapsamlı hazırlık 2005 sosyal bilgiler programında yapılmıştır. Bu tanıma göre:

> Sosyal bilgiler, bireyin toplumsal varoluşunu gerçekleştirmesine 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 fiziki çevresiyle etkileşiminin geçmiş bugün ve gelecek bağlamında incelendiği; toplu öğretim anlayışından hareketle oluşturulmuş bir ilköğretim dersidir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2005, s. 51).

Yukarıdaki tanımlardan yola çıkarak birçok araştırmacının ve kurumun ortak düşüncesinin sosyal bilgiler alanının sosyal bilimler başlığı altında toplanan disiplinlerin eğitim yaşantısına aktarılması olarak gösterilmesidir. Sosyal bilgiler dersi, bu dersi alan öğrencilerin ülkesi için ürün veren üretime tüketime katılan, demokrasi kültürünü benimsemiş, kendi haklarının bilincinde ve özgürlüklerini bilen, vatandaş olarak devlete ve topluma karşı görev ve sorumluluklarının bilincinde vatandaşlar yetiştirmeyi amaçlamaktadır. 12 Eylül 1997 yılında yayınlanan Milli Eğitim Bakanlığı İlkokul Kurumları Yönetmeliği amaçlar bölümünde, öğrenciyi sosyal yapı içinde görevlerini yapan, başkalarıyla olumlu iletişim kurabilen, dayanışmaya açık ve katılmaya gönüllü olan, topluma uyum sağlayabilen dürüst, iyi, mutlu birer yurttaş olarak yetiştirmektir ifadesi yer almaktadır. Bu ifadenin öğrenciler adına bir kazanım olması için en etkili dersin sosyal bilgiler dersi olması tartışmasız bir gerçektir. Bu yönetmeliğe göre; 2005 İlköğretim sosyal bilgiler dersi öğretim programında sosyal bilgiler dersi için " 21. yüzyılın uygar, Atatürk

İlkeleri ve İnkılaplarını içselleştirmiş, Türk geleneklerini ve yaşayış biçimini kavramış, temel demokratik değerlerle donanmış ve insan haklarına saygılı, yaşadığı çevreye duyarlı, bilgiyi 8 deneyimlerine göre yorumlayıp sosyal ve kültürel bağlam içinde oluşturan, kullanan ve düzenleyen (eleştirel düşünen, yaratıcı, doğru karar veren), sosyal katılım becerileri gelişmiş, sosyal bilimcilerin bilgiyi üretirken kullandıkları yöntemleri kazanmış, sosyal yaşamda etkin, üretken, haklarını ve sorumluluklarını bilen Türkiye Cumhuriyeti vatandaşları yetiştiren bir derstir." açıklaması yapılmıştır.

1921 yılında Amerika'da sosyal bilgiler öğretmenlerinin bir araya gelerek kurmuş olduğu ve o günden bu güne kadar sosyal bilgiler eğitimindeki; eğitsel, akademik ve yönetsel bütün kararların belirleyicisi olan "Ulusal Sosyal Bilgiler Konseyinin (National Council for the Social Studies)" 1992 de yapmış olduğu ve günümüze kadar geçerliliğini koruyan tanıma göre:

Sosyal bilgiler, insan ve toplum bilimlerini vatandaşlık becerilerini geliştirmek amacı ile bütünleştirmektedir. Sosyal bilgiler okul programları içerisinde antropoloji, arkeoloji, iktisat, coğrafya, tarih, hukuk, felsefe, siyaset bilimi, psikoloji, din ve sosyoloji gibi disiplinlerin yanı sıra insan bilimleri, matematik ve doğa bilimlerinden uygun içerikler üzerinden koordinasyonunu ve sistematik bir biçimde incelenmesini sağlar. Sosyal bilgilerin başlıca amacı gençlerin karşılıklı ilişkilerinin olduğu bir dünyada kültürel çeşitliliğe sahip demokratik bir toplumun vatandaşları olarak kamu yararını gözeten bilinçli ve mantıklı kararlar alma becerisinin gelişmesine yardımcı olmaktır (NCSS'den aktaran Dilek, 2016).

Verilen bu tanımlardan da anlaşılacağı gibi sosyal bilgiler dersi öğrencilerin sosyalleşmesine katkı sağlayan, demokratik özelliklerin kazandırıldığı sorumluluk sahibi, hak ve özgürlüklerini bilen, iyi birer vatandaş olma yolunda sağlam adımlar atan bireyler yetiştirmede ne kadar önemli olduğu görülmektedir.

2.2. Sosyal Bilgiler Dersinin Tarihsel Gelişimi

Sosyal bilgiler eğitiminin hangi tarihte ve nerede verilmeye başlandığı tam olarak bilinememektedir (Ablak, 2019, s. 270). Bir ders olarak, tarihe çıkış sahnesi ise 1916 yılında, ABD'de okutulmaya başlandığı bilinmektedir (Moffatt, 1957). ABD'de başlangıçta sosyal bilgiler dersi aracılığıyla iyi vatandaş yetiştirmek amaçlanırken; zaman içerisinde bu beklenti "etkin vatandaş" yetiştirme çabasına dönüşmüştür (Ablak, 2019, s. 270).

ABD'de 1800'lü yılların sonu ve 20. yüzyılın başlarında toplumsal sorunlara karşı ulusal toplum anlayışını oluşturmak için düzenlenmiştir. Hedeflenen gelişme ise "Demokratik toplum için vatandaş yetiştirme" anlayışını yerleştirmektir.

Sosyal bilgiler bir ders adı olarak ilk kez 1916 yılında ABD'de kullanılmıştır. Bu tarihte toplanan Sosyal Bilgiler Komitesi temelde tarih dersi merkezli yürütülen yurttaşlık eğitimini çok daha farklı bir açı ile ele almış ve sosyal eğitimi sosyal bilgiler bağlamında tanımlayarak yurttaşlık eğitimini yeniden yapılandırmıştır. ABD'de yapılan çalışmalar daha çok sosyal bilgilerin tarihsel gelişimi, sosyal bilgilerin gelişiminde rol oynayan önemli bilim insanları ve sosyal eğitimin farklı boyutlarını inceleyen çalışmalar olduğu görülmektedir. Yapılan bu çalışmalar sosyal bilgilerin bir öğretim alanı, bir ders olarak gelişim sürecine ışık tutmakta ve sosyal bilgilerin gelişimine katkı sunmaktadır (Aktan & Saylan, 2013). 1994 yılında ise yine ABD'de Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi (NCSS) sosyal bilgiler dersi için müfredat standartlar belirlemiştir. Bu standartlar, hem ABD'deki hem de dünyadaki birçok ülkenin sosyal bilgiler müfredatlarını önemli ölçüde etkilemiştir. Bu doğrultuda ve standartlarda 10 (on) tema belirlenmiştir; Kültür, küresel bağlantılar, insanlar-yerler ve çevreler, üretim, tüketim ve dağıtım başlıca temalardır (Sever, 2015).

Ülkemizde sosyal bilgilerin durumuna göz atacak olursak Cumhuriyet'in ilk yıllarında bu konu alanında önemli değişiklikler yaşanmıştır. Bu kapsamda 1924 Milli Eğitim Programı'nda yer alan Musahabat-ı Ahlakiye ve Malumat-ı Vataniye dersleri birleştirilerek 1926 programında "Yurt Bilgisi" adını almıştır. Tarih, coğrafya ve yurt bilgisi dersleri 1926 programından 1948 programına kadar tek disiplinli öğretim anlayışına bağlı olarak okutulmuştur. 1962 ilkokul programında Tarih, coğrafya ve yurt bilgisi dersleri "Toplum ve Ülke incelemeleri" olarak birleştirilmiştir.1968 yılına geldiğimizde ise Toplum ve Ülke incelemeleri dersinin adı "Sosyal Bilgiler" olarak değiştirilmiştir. Sosyal Bilgiler dersi kendi ismiyle ilk olarak 1968-69 öğretim yılında bütün ilkokullara, 170-71 yılında ise deneme niteliğinde ortaokullara girmiştir. Daha sonra Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın 9. Milli Eğitim Şurası kararları uyarınca 15.11.1975 tarih ve 459 sayılı kurul kararı ile temel eğitim 4.,5.,6.,7. ve 8. sınıflarda Sosyal Bilgiler dersinin okutulmasına karar verilmiştir. Böylece Sosyal Bilgiler dersi 1968'den itibaren, ortaokullarda ise 1975'ten itibaren okutulmaya başlanmıştır (Tay & Öcal, 2015).

1985 yılına gelindiğinde Türkiye'de yaşanan gelişmelere bağlı olarak çok disiplinli bir yapı arz eden sosyal bilgiler dersi kaldırılmış ve tek disiplinli anlayışa dayalı olarak "Milli Tarih", "Milli Coğrafya" ve "Vatandaşlık Bilgileri" dersleri öğretim programlarında yerini almıştır.

1998'e gelindiğinde ise bu dersler yeniden "sosyal bilgiler" adı altında birleştirilmiştir. Bu değişikliğe gidilmesinde 1998'de Türkiye'de zorunlu kesintisiz eğitimin 8 yıla çıkarılması neden olmuştur. 2000'li yıllara gelindiğinde ise Türkiye'de program yenileme çalışmaları yapılmış; bu kapsamda sosyal bilgiler dersi öğretim programı da tekrar gözden geçirilmiştir. Yapılandırmacı yaklaşıma göre hazırlanan 2005 ilköğretim sosyal bilgiler Dersi Öğretim Programı daha önce uygulanan öğretim programlarına göre daha kapsamlı ve daha çağdaş bir şekilde hazırlanmıştır. Bu yönüyle öğretim programı öğrenme alanı – ünite - kazanım üçlüsü üzerine kurgulanmıştır. Öte yandan öğretim programlarında ilk defa sosyal bilim disiplinleriyle ilişkilendirilecek düzeyde beceri, kavram ve değerlere de ayrıntılı bir şekilde yer almıştır. 2005 Öğretim Programının yapılandırmacı yaklaşımı esas alması diğer programlardan farklı bir yapısı olduğunu göstermektedir (Kılıçoğlu, 2014, s. 9). 2015 yılında sosyal bilgiler dersi öğretim programına yönelik başlatılan düzeltme ve iyileştirme çalışmaları 2017 yılında tamamlanmış ve sosyal bilgiler dersi açısından güncel öğretim programı 2018 yılında yayımlanarak uygulanmaya alınmıştır.

2.3. Sosyal Bilgilerin Amaçları

Eğitim programlarının hepsinin yapısı incelendiğinde bir bütün olarak değerlendirilmekte olduğunu görmekteyiz. Bu bütün içerisinde birtakım ögeler bulunmaktadır (Çalışkan, 2005). Bu öğeler "amaç, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme boyutlarıdır. Eğitim programlarında en temel öge çoğu zaman amaç boyutu içerisinde saklıdır ve niçin sorusunun cevabını oluşturmaktadır (Tokcan, 2007). Bu soruyu sosyal bilgiler alanı için sormamız gerekirse "Bu dersi niçin öğretiyoruz" "Sosyal bilgiler dersinin öğrencilere verilmesindeki amaç nedir" şeklinde sormak yerinde bir tercih olacaktır.

Sosyal bilgiler programının bu sorular çerçevesinde amaçları incelendiğinde, bireylerin topluma ayak uydurabilen, demokratik davranış sergileyebilen ve elde ettiği değer yargılarını bir sonraki nesillere aktarabilen bir davranış örüntüsü kazanmış olmaları hedeflenmektedir (MEB, 2018). Sosyal bilgiler dersi ile öğrencilere ideal yaşantı ortamları oluşturularak onların sosyal gücünü açığa çıkarmak ve bu gücünü topluma ayak uydurabilme aşamasında kullanmasına imkân vermek amaçlanmaktadır. Ayrıca "tutumlar, inançlar, değer yargıları, işbirliği, bağımsızlık, kültürel gelişmişlik" gibi sosyal toplum davranışlarını da kavratmak bu dersin amaçları arasında yer almaktadır (MEB, 2005). Bu amaçlar çerçevesinde sosyal bilgiler dersinin en genel amacının, birey, toplum, çevre ve kültür

arasındaki bağı güçlendirmek ve topluma faydalı birer birey olarak yetiştirmek olduğu söylenebilir (Gömleksiz & Cüro, 2011).

Ülkemizde sosyal bilgiler öğretim programının belirtilen amaçları dışında birtakım milli amaçları da bulunmaktadır (MEB, 2018; Şimşek, 2006). Bunlar; etkin ve üretici vatandaşlık kültürü kazandırmak, demokratik özgürlüğe sahip bireyler yetiştirmek ve milli değerlere sahip çıkan vatansever nesiller yetiştirmek olarak sıralanabilir. Bu amaçla ilköğretim seviyesinin ilk 3 sınıfında bu nitelikler hayat bilgisi dersi ile verilmekte 4-7. sınıfta sosyal bilgiler dersi ile 8. sınıfta ise "Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi" dersi adı altında öğrencilere sunulmaktadır (Tay, 2007). Sosyal bilgiler dersinin toplumsal açıdan da hedefleri bulunmaktadır. Bu hedeflerden birisi de toplumsal kişilik kavramının öğrencilerde iyi bir şekilde yer edinmesinin sağlanmasıdır (Topçu, 2013). Bu davranış temel olarak iyi bir yurttaş olma ile mümkün olmaktadır. İyi bir yurttaş olabilmek için ise kendini tanıyan, yasalara ve kanunlara bağlı, devletine ve topluma karşı sorumluluk sahibi olan bilinçli bir kişilik ile oluşmaktadır. İşte bu değer yargıları ve amaçlanan davranışlar göz önüne alındığında sosyal bilgiler dersinin amaçlarının ne kadar önemli olduğu bir kez daha vurgulanmaktadır (Sözer, 1998).

Sosyal bilgiler programının genel amaçları şöyle açıklanmaktadır: Türkiye'de ilköğretim sosyal bilgiler programının genel amaçları, 1973 tarihli Millî Eğitim Temel Kanunu'nun ikinci maddesine göre oluşturulmuştur. Bu maddeye göre (MEB, 2005, s. 5); Türk millî eğitiminin genel amacı, Türk milletinin bütün fertlerini;

> Atatürk ilke ve inkılâplarına ve Anayasada ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine bağlı; Türk milletinin millî, ahlaki, manevî ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan; insan haklarına ve Anayasanın başlangıcındaki temel ilkelere dayanan, demokratik, lâik ve sosyal bir hukuk devleti olan Türkiye Cumhuriyeti'ne karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getirmiş yurttaşlar olarak yetiştirmek.
> Beden, zihin, ahlâk, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere; hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip; insan haklarına saygılı; kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek
> İlgi, istidat ve kabiliyetlerini geliştirerek gerekli bilgi, beceri, davranışlar ve birlikte iş görme alışkanlığı kazandırmak suretiyle hayata hazırlamak ve onların, kendilerini mutlu kılacak ve toplumun mutluluğuna katkıda bulunacak bir meslek sahibi olmalarını sağlamak; Böylece bir yandan Türk vatandaşlarının ve Türk toplumunun refah ve mutluluğunu artırmak; öte yandan milli birlik ve bütünlük içinde iktisadi, sosyal ve kültürel kalkınmayı desteklemek ve hızlandırmak ve nihayet Türk Milletini çağdaş uygarlığın yapıcı, yaratıcı, seçkin bir ortağı yapmaktır.

Türk Millî Eğitiminin genel amaçları olduğu gibi her dersin kendine özgü genel amaçları olabilmektedir. Örneğin Türkçe, Matematik, Sosyal Bilgiler vb. derslerin kendilerine has farklı genel amaçları vardır. Okuldaki tüm derslerin işlevi, içinde bulunduğu eğitim

kademesinin ve okulun amaçlarını gerçekleştirerek, millî eğitimin genel amaçlarını gerçekleştirmeye katkı yapmaktır (Doğanay, 2007, s. 41).

Öte yandan her ders disiplinin derse yönelik özel amaçları da bulunmaktadır. Bu doğrultuda, sosyal bilgiler programının da on sekiz adet özel amacı bulunmaktadır. Bunlar:

1- Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olarak vatanını ve milletini seven, haklarını bilen ve kullanan, sorumluluklarını yerine getiren, millî bilince sahip birer vatandaş olarak yetişmeleri,
2- Atatürk ilke ve inkılaplarının, Türkiye Cumhuriyeti'nin sosyal, kültürel ve ekonomik kalkınmasındaki yerini kavrayıp demokratik, laik, millî ve çağdaş değerleri yaşatmaya istekli olmaları,
3- Hukuk kurallarının herkes için bağlayıcı olduğunu, tüm kişi ve kuruluşların yasalar önünde eşit olduğunu gerekçeleriyle bilmeleri,
4- Türk kültürünü ve tarihini oluşturan temel öge ve süreçleri kavrayarak millî bilincin oluşmasını sağlayan kültürel mirasın korunması ve geliştirilmesi gerektiğini kabul etmeleri,
5- Yaşadığı çevre ile dünyanın genel coğrafi özelliklerini tanıyarak insan ile çevre arasındaki etkileşimi açıklamaları ve mekânı algılama becerilerini geliştirmeleri,
6- Doğal çevrenin ve kaynakların sınırlılığının farkına varıp çevre duyarlılığı içerisinde doğal kaynakları korumaya çalışmaları ve sürdürülebilir bir çevre anlayışına sahip olmaları,
7- Doğru ve güvenilir bilgiye ulaşma yollarını bilen bireyler olarak eleştirel düşünme becerisine sahip olmaları,
8- Ekonominin temel kavramlarını anlayarak kalkınmada ve uluslararası ekonomik ilişkilerde millî ekonominin yerini kavramaları,
9- Çalışmanın toplumsal yaşamdaki önemine ve her mesleğin gerekli ve saygın olduğuna inanmaları,
10- Farklı dönem ve mekânlara ait tarihsel kanıtları sorgulayarak insanlar, nesneler, olaylar ve olgular arasındaki benzerlik ve farklılıkları belirlemeleri, değişim ve sürekliliği algılamaları,
11- Bilim ve teknolojinin gelişim sürecini ve toplumsal yaşam üzerindeki etkilerini kavrayarak bilgi ve iletişim teknolojilerini bilinçli kullanmaları,
12- Bilimsel düşünmeyi temel alarak bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma ve üretmede bilimsel ahlakı gözetmeleri,
13- Toplumsal ilişkileri düzenlemek ve karşılaştığı sorunları çözmek için temel iletişim becerileri ile sosyal bilimlerin temel kavram ve yöntemlerini kullanabilmeleri,
14- Katılımın önemine inanmaları, kişisel ve toplumsal sorunların çözümü için görüşler belirtmeleri,
15- İnsan hakları, ulusal egemenlik, demokrasi, laiklik, cumhuriyet kavramlarının tarihsel süreçlerini ve günümüz Türkiye'si üzerindeki etkilerini kavrayarak yaşamını demokratik kurallara göre düzenlemeleri,
16- Millî, manevi değerleri ile evrensel değerleri benimseyerek erdemli insan olmanın önemini ve yollarını bilmeleri,
17- Ülkesini ve dünyayı ilgilendiren konulara duyarlılık göstermeleri,
18- Özgür birer birey olarak fiziksel, duygusal özelliklerinin; ilgi, istek ve yeteneklerinin farkına varması amaçlanmaktadır (MEB, 2018, s. 8).

Sosyal bilgilerin amaçlarına bakıldığında, sosyal bilgiler misyonu ve vizyonu açısından Türkiye Cumhuriyeti'nin geleceğine bir yatırım olduğu söylenebilir (Dönmez & Yazıcı, 2015).

2.4. Sosyal Bilgiler Öğretim Programında Temel Yaklaşımlar

Geçmişten günümüze Sosyal bilgilerin gelişimine göz atıldığında eğitim öğretim hayatında sosyal bilgilerin nasıl anlatıldığı ve niçin bu dersin yapıldığı ile ilgili çeşitli araştırmalar yapılmıştır. Çalışmanın da ana konusu olan öğretmenlerin sosyal bilgiler dersini nasıl algıladığıyla ilgili temel yaklaşımlardan biraz bahsetmemiz gerekmektedir.

Barr vd. (1977)'in yaptığı araştırmalar sosyal bilgilerin nasıl algılandığıyla ilgili tartışmalara son noktayı koymamış ve birçok yazar sosyal bilgilerin farklı algılanmasıyla ilgili yaklaşımlar öne sürmüştür.

Sosyal bilgilere ait bu bakış açıları kısaca değerlendirildiğinde, sosyal bilgiler araştırmacıları ve bilim çevreleri tarafından en kabul gören yaklaşım Barr vd. (1977)'in sosyal bilgiler alanında yaptığı çalışmalardır. Araştırmada, sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersine bakış açısını ölçerken bu üç gelenek ön plana çıkmıştır. Sosyal bilgilerin doğası. Sosyal bilgiler öğretimine ilişkin farklı yaklaşımlar, ilk kez 1970 yılında Bart vd. (1977) tarafından NCSS'in yayın organı Social Education'da yayınlanan bir makalede 16 ana grupta sınıflandırmışlardır. Bu sınıflandırma sistemi Bart vd.'nin The Nature of the Social Studies (Sosyal Bilgilerin Doğası) adlı kitapta geniş olarak anlatılmıştır (Öztürk, 2006). Yazarlar sosyal bilgileri algılayış biçimlerini araştırmalarıyla temellendirerek üç geleneksel yaklaşım belirlemişlerdir. Bunları; vatandaşlık aktarımı olarak sosyal bilgiler, sosyal bilim olarak sosyal bilgiler ve yansıtıcı araştırma olarak sosyal bilgiler kavramlarıyla açıklamışlardır. Onlar, büyük kabul gören bu sınıflama sistemiyle sosyal bilgiler öğretiminin doğası üzerine düşünmeyi sistematikleştirmeye yarayacak olan kullanışlı bir kavramsal çerçeve oluşturmuştur.

2.4.1. Vatandaşlık Aktarımı Olarak Sosyal Bilgiler

Vatandaşlık aktarımı, sosyal bilgiler öğretmenlerinin genellikle kullandığı sosyal bilgiler yaklaşımları içinde en yaygın ve en çok kullanılan yaklaşımdır. Temelinde toplumun kendine ait özelliklerinin yer aldığı kültürü, tarihi, inançları, değerleri, öğretilerinin öğrencilere aktarılarak toplumun ve kültürün devamlılığını esas almaktadır. Barr, Barth ve Shermis (2013)'ne göre bu yaklaşımın amacı, kültürel devamlılığı sağlayacak yeni nesiller yetiştirmektir. Sosyal bilgiler dersinin içeriği yetişkin olan bireyler tarafından oluşturulur. Tarihi benimseme, milli tarih ögeleriyle gururlanma, toplumun ve devletin istediği yönde davranışlar gösterme, devlete ve millete sadık birer birey olma geleneğin başlıca

hedeflerindendir. Vatandaşlık aktarımı olarak sosyal bilgiler geçmişten ders alarak gelecek nesillerin aynı hataları yapmaması ve insani ve toplumsal değerleri ön plana çıkarmada başvurulan temel görüş olduğu görülmektedir. Vatandaşlık aktarımının bir diğer işlevi karışık toplumları bir arada tutan ortak inanç ve değer sistemini eğitim yoluyla öğrencilere aktarmaktır. Vatandaşlık aktarımının milletleri bir arada tutan temel öğe olan ortak inanç ve değerleri eğitim yoluyla gelecek nesle aktarılmasındaki öneminden bahsedilmektedir. Bir öğretmen kendi kişisel inançları, milli ve toplumsal idealler veya evrensel vaatlere dayalı olarak geniş çaplı bir şekilde aktarmayı seçebilir.

Aktarımın hedef ve içeriği kadar bunun eğitim ortamında nasıl gerçekleştiği de bir o kadar önemlidir. Vatandaşlık aktarımındaki kritik faktör öğretim yöntemidir. Sosyal Bilgilerin Doğası kitabında yazarlar aktarımın yöntemini üç başlıkta açıklamıştır. Doğrudan aktarım. Vatandaşlık aktarımını ortaya konan en basit yaklaşımdır. Öğretmen, yorumlarla ve ilham verici anlatımlarla desteklenen, ders kitabının çalışılması için okuma, ezberleme ve hatırlama yaklaşımlarını kullanır. Öğretmen istenilen dersi ortaya koyan resmi kaynaklardan içeriği seçer. İstenilen dersin doğruluğunu şüpheye düşürecek içeriği çıkarır. Öğretmen bu içeriği genellikle ders kitabındaki ödevler, ders kitabındaki ödevlerin sınıf içi tartışmaları ve ders anlatımı yoluyla anlatır. Öğretmen ikna edici ve çoğu kez ilham verici derslerde bu içeriği yorumlar. Öğretmen, ayrıca bu yorumlar hakkında nasıl hissetmeleri gerektiğini de öğrencilere öğretir. Öğrenciler daha sonra bu içeriği ne kadar iyi hatırlayabildikleri, bu yorumu ne kadar kabul ettikleri ve içerik hakkında ne kadar iyi hissettiklerini belirlemek üzere sınavlara tabi tutulurlar (Barr vd., 2013). Dolaylı aktarım. Rollerini vatandaşlık aktarımcısıyla aynı algılayan çoğu öğretmen, görevlerine daha zeki ve dolaylı bir tarzda yaklaşır. Onlar, öğrenciler doğru değerleri ve doğru yorumlamayı keşfedebilsinler diye bilgiyi dikkatlice seçebilir, çıkarabilir veya düzenleyebilir. Bu tip öğretmenler kendilerini gerçekten öğrencilerine etkin düşünme becerilerini öğreten araştırmacı öğretmenler olarak değerlendirebilirler. Öğretmenler aynı zamanda kabul edilir davranışı, inançları pekiştirmek ve öğrencilere istenilen öğrenme sonuçlarını kazandırmak için davranış değiştirme teknikleri kullanabilirler (Barr vd., 2013).

2.4.2. Sosyal Bilim Olarak Sosyal Bilgiler Öğretimi

Bu gelenek sosyal bilimlere ait tekniklerinin sosyal bilgiler dersinde de uygulanması ve bilginin buna göre yapılanmasına dayanmaktadır. Sosyal bilimciler tarafından desteklenen bu yöntem varsayıma dayanır, öğrenciler belirli bir sosyal bilim alanının kendine ait kavram

ve bilgileri geliştirdiği özel yolları öğrenmelidir. Çalışılan alan ya da konu farketmeksizin öğrencilerin hipotezler kurarak varsayımda bulunmasından yanadır. Sosyal bilimcilerin ulaştığı veri ve veri kaynaklarını inceleyerek veri toplamayı başarır. Sosyal bilimciler gibi sorular sorarak test etme yöntemlerini geliştirirler. Arkeloglar, ekonomistler, antropologlar coğrafyacılar ve diğer bilim dallarında çalışan kişiler tarafından kullanılan mantıksal süreçleri inceleyerek sonuçlar ve kanıtla ilgili konuların kavranmasını ister. Yeni sosyal bilgiler anlayışının temelinde, tarihin ve sosyal bilimlerin sorgulama şeklinin öğretimi yatmaktadır (Barr vd., 2013). Sosyal bilim olarak sosyal bilgiler yaklaşımın temel dayanağı, sosyal bilimci gibi düşünmek onun gibi araştırmak bilgilerden yararlanarak özel verilerden genellemeler yapmak ve bilgiyi örgütlemek olarak düşünülmektedir. Bu yaklaşımda öğrenciler, araştırmayı, incelemeyi, eleştirmeyi, kanıtlamayı ve doğrulamayı öğreneceklerdir (Barr, vd., aktaran Yalçın, 2016). Sosyal bilim olarak sosyal bilgiler geleneğinin amaç kısmı incelendiğinde kavramların analitik olarak çözümlendiğini ve genellemelere ulaşıldığı görülmektedir.

2.4.3. Yansıtıcı Araştırma Olarak Sosyal Bilgiler

Yansıtıcı araştırma olarak sosyal bilgiler yaklaşımının temel ilkeleri sorun veya bir konu üzerinde eleştirel düşünebilme, analitik bakış açısı ile yorumlarla bir sonuca ulaşmak olarak tanımlanmaktadır. Öğretmen sınıf ortamında yetkin ve etkin sorularla problemi ortaya koyarak, yönlendirme yapmakta ama problemin çözümünü öğrencilere bırakmaktadır. Yansıtıcı araştırmanın taraftarları, öğrencilerin hem yorum yapmalarına hem de sınıf ortamında aktif olabileceklerine inanırlar. Yani, öğrencinin bilgiyi kendi yaşantısında kullanmaları, yorumlamaları ve hayata olan etkilerinin neler olabileceğine karar vermelerini beklemektedir. Yansıtıcı araştırmanın temel amacı öğrencilerin problem çözme ve karar verebilme becerilerini öğrenip günlük yaşantılarında uygulamalarını sağlamaktır. Buna bağlı olarak, öğrencilerin bireysel ve toplumsal problemlerin üstesinden gelerek ve bunları algılayarak çözümleme yapabilecekleri bu sorunlara karşı karar alabilecekleri öğrenme-öğretme süreçlerine yönelmektedir. Bu yöntemde belirlenen bir içerik yoktur. Yapılacak etkinlik ve çalışmalar gündelik hayattan alınan konular, öğrencilerin dikkatini ve ilgisini çekebilecek bir konu veya sorun sınıf ortamına getirilebilir. Bu yaklaşımın temel yönelimi sorunlara karşı araştırma inceleme yöntemiyle çözüm bulmaktır. Yansıtıcı araştırma olarak sosyal bilgiler anlayışı diğer sosyal bilgiler anlayışları gibi etkin vatandaş yetiştirmeyi amaçlamaktadır. Ancak, düşünceye dayalı araştırma yöntemini kullanan eğitmenler için

vatandaşlık eğitimi, vatandaşlık aktarımı ve sosyal bilim yaklaşımlarını benimseyenlerden farklı bir anlama gelmektedir. Araştırma yaklaşımını benimseyenlere göre, ilköğretimde vatandaşlık eğitimi öğrencilerin toplumsal ve bireysel problemler karşısında, doğru kararlar almasını sağlamaya yöneliktir (Demirtaş, 1997). Dewey (1942)'e göre, bilginin kendiliğinden elde etmenin amaç olduğu durum ile bilgiyi düşünce eğitiminin bir parçası yapmak farklı şeylerdir. Dewey, bu nedenle, yansıtıcı soruşturmayı, bir konunun zihin içinde çevrildiği ciddi ve ardışık bir süreç içeren bir düşünme çeşidi olarak tanımlamaktadır. Yansıtıcı düşünme herhangi bir inancın veya faraziye halindeki bilgilerin, kanıtlar ışığında inceden inceye sürekli, kesin bir şekilde incelenmesidir (Ata, 2006). Sosyal bilgiler ders konuları, öğrenci ihtiyaçları ve toplumsal problemlerden seçilmiştir. Yansıtıcı soruşturmayı savunan düşünürler, yurttaşlık için önemli becerinin karar verme becerisi olduğunu, bu yüzden öğrencilerin karar verme becerilerinin öncelikle geliştirmesi gerektiği konusunda hem fikirdirler (Barr vd., 2013). Yansıtıcı araştırmada amaç, sosyal bilgilerin öğrencilerin karar verme becerilerini geliştirmek olduğunu belirtmişlerdir. Karar veren bir kişi olarak tanımlanan vatandaş, bir sorunla karşılaştığında buna mümkün olduğunca mantıklı bir şekilde cevap verebilen kişidir. Mantıklı karar verme ihtiyacı, kişiyi tatminkâr etmezse edinilmiş değer çatışmaları tarafından yıkıma uğrayacağını varsaymaktadır (Barr, vd., 1977). Yansıtıcı araştırmada, vatandaşların karar verirken ve problem çözerken ihtiyaç duyduğu bilgilere ulaşılabilirlikte, araştırma süreci kullanılarak geliştirilir (Doğanay, 2005). Bart (1997) ise yansıtıcı araştırmanın amacını; vatandaşlık, hızla değişen dünyada vatandaşın ilgi alanları ve gereksinimlerinin neler olduğundan yola çıkarak elde edilen bilgiler çerçevesinde sürdürülen bir problem çerçevesinde sürdürülen bir problem çözme işlemi öğretilmelidir, olarak açıklamaktadır.

Bireysel ve toplumsal problemler öğrencilerin ilgileri ve etkilerini içerdiğinden, yansıtıcı araştırma yaklaşımın en temel amacı, öğrencilerin kendilerini etkileyen sorunlar ve durumlar hakkında karar vermeyi öğrenmelerine yardımcı olmaktır. Öğrenciler birer yetişkin olarak topluma katıldıkları zaman, birçok karmaşık sorunla ve karar verme durumu ile karşı karşıya gelecekler; bu durumda kendilerini yönetecek kişileri seçmek, haklarını korumak durumunda kalacaklardır. Bu seçim çocukların yaşam kalitelerine ve aldıkları kararların doğruluğuna bağlı olacaktır (Doğanay, 2005). Yansıtıcı araştırmada sosyal ihtiyaçlar olarak tanımlanan içerik, öğrenciler tarafından seçilen sorunları biçimlendiren birey, vatandaşın ilgi ve ihtiyaçlarının dayandığı değerlerin analizini içerir. Böylelikle sosyal bilgilerin içeriği, yansıtıcı araştırma görüşünün savunucuları tarafından tanımlandığı üzere hem kişisel olarak

hissedilen hem de toplumsal olarak paylaşılan problemlerden oluşmaktadır. Yani bireysel bir problem aslında toplumsal bir sorunu yansıttığı varsayılır. Toplumsal sorunlar, neden olarak ilgi ve ihtiyaçlara dayanmalıdır. Genel olarak yansıtıcı araştırma görüşünün içeriği, gençlerin ilgi ve ihtiyaçlarına dayalıdır ve onların çevresinde organize olmuştur. Yansıtıcı araştırma etrafında bir ders organize etmek için, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları tanımlanmalı ve geliştirilmelidir. Aslında bu, sınıfta bir toplum atmosferi geliştirmeyi içerir. Bu atmosfer, öğretmen ve öğrenciler arasında karşılıklı güven ve saygıdan oluşan bir ortamdır. Böylece öğrencilerin yaşam hedeflerini, tarzlarını ve sosyo-ekonomik alt yapılarını anlamak için onları tanımayı ve onlardaki tutarsızlıkları, önyargıları ve iç çatışmaları tanımlamayı içerir (Barr, vd., 1977, aktaran Yalçın, 2016). Öztürk (2007), yansıtıcı araştırmada önceden planlanmış mutlaka uygulanması gerek bir içeriğin söz konusu olmadığını, yapılacak etkinliklerin öğrencileri doğrudan ilgilendiren etkileyen kaygılandıran güncel konu ve sorunlara odaklanması gerektiğini vurgulamıştır. Yansıtıcı araştırma sürecinde tanımlanan yönteme bakıldığında, öğretme süreci; düşüncelerin nasıl gerçekleştiği hakkında bir dizi inanç akışı olarak tanımlanmıştır. Yüzyılın başında bu süreci kavramsallaştıran John Dewey'dir. Benzerlik ve statükonun vurgulanmasına karşın, öğrencilerde sağlıklı bir şüpheciliğin, yaygın inançlar, değerler, politikalar ve uygulamaları inceleme-araştırma becerisinin gelişmesini öngörür. Bu yaklaşımın temel yöntemi, araştırma ve incelemedir (Öztürk, 2006 aktaran Yalçın, 2016). Yansıtıcı düşünme, karar verme, test etmeye dayalı çatışmalara yanıt verme ve problemi çözümlemeyi amaçlayan yansıtıcı inceleme süreci ile disipline edilir ve yapılandırılır. Başka bir ifadeyle, karar alma işlemi, öğrencilerde kavram ve genelleme formuna sahip yeni bilgiler oluşturarak bunların doğrululuklarını test etmelerini sağlamayı amaçlayan ayrıntılı inceleme yöntemi çerçevesinde gerçekleştirilebilir. Yansıtıcı soruşturma süreci yardımıyla bilginin doğruluğu test edilir (Bart & Demirtaş 1997, aktaran Merey & Kılıçoğlu, 2014). Görüldüğü üzere araştırmacılar yansıtıcı araştırma olarak sosyal bilgiler anlayışında bilginin öğrencilere iletilmesi için en uygun yöntemin araştırma inceleme yaklaşımı kanısında hem fikirdir. Yansıtıcı araştırmada bilgiye ulaşmak bazı basamaklardan geçerek mümkün olmaktadır.

2.5. Sosyal Bilgiler Öğretim Programı

Öğretim programı, bir dersin öğretimi için gerekli, amaç, içerik, öğretme-öğrenme süreçleri ve değerlendirme olmak üzere dört temel öğeden oluşan, öğretim uygulayıcıları tarafından kullanılan bir kılavuz olarak tanımlanmaktadır (Yazıcı & Koca, 2008, s. 22).

Cumhuriyet'in ilanından günümüze kadar olan süreçte ilköğretimde okutulan sosyal bilgiler alanına yakın, aralarda taslak niteliğinde olanların dışında 1926, 1936, 1948, 1968 ve 2005 olmak üzere başlı başına beş program oluşturulmuş ve bunlar pilot okullarda denendikten sonra uygulamaya konulmuştur. Bunların dışında 1990 ve 1998 yıllarında bazı revize etme çalışmaları yapılmış ve yapılan düzenlemelerle süreç devam etmiştir.

2.5.1. Sosyal Bilgiler Öğretim Programının Tarihçesi

1926 yılı İlk Mektep müfredat programında, J. Dewey'in üzerinde durmuş olduğu bazı kavramlara yer verilmiştir. Programın uygulamaya konmasından önce bazı okullarda pilot çalışması yapılmış olup, 1927 yılında uygulanmaya koyulmuştur. Programda dikkat çeken bir kavram olan toplu öğretimin öğretmenlere öğretilebilmesi, anlatılabilmesi için Bakanlık tarafından bazı kurs programları düzenlenmiştir (Cicioğlu, 1985).

1926 yılı programı 1936 yılında tekrar gözden geçirilmiş ve eskiye göre daha kapsamlı ifadelerle açıklamalar yapılmıştır. Bu programda dönemin siyasi partisi olan Cumhuriyet Halk Partisinin 6 ilkesi eğitim anlayışını oluşturmuştur. Program içerisinde yer alan her dersin özel ve genel amaçları bu ilkeleri öğrenmeye yönelik hazırlanmıştır (Tazebay, 2000).

1948 yılı programı ise 20 yıl süreyle uygulanmış olmasıyla Cumhuriyet tarihimizin en uzun süre yürürlükte kalan eğitim programı özelliğini taşımaktadır (Cicioğlu, 1985). 1948 programında bir önceki programdan farklı olarak daha fazla açıklamalar kısmına yer verilmiştir. Programın eğitimin felsefesi de; birey, toplum ve ekonomik hayat başlıkları altında toplanmıştır Yukarıda görüldüğü gibi ülkelerin içerisinde bulunduğu siyasi, sosyal ve ekonomik şartlar, ülkelerin eğitim sistemlerine yansımaktadır. Sosyal Bilgiler dersi 1968-69 öğretim yılında bütün ilkokullarda, 1970-71 öğretim yılında da deneme niteliğinde ortaokullara resmen girmiştir. Bu uygulama 1985 yılına kadar devam etmiştir. Bu tarihten sonra Sosyal Bilgiler dersi İlköğretim II. Kademede Milli Tarih, Milli Coğrafya ve Vatandaşlık Bilgisi olarak verilmeye başlanmıştır (Safran, 2008, s. 14).

1968 yılından sonra oluşan süreçte uygulamaya konan programlar daha geniş kapsamlı olduğu için bu programlara daha fazla yer verilecektir. 1968 yılı içerisinde Sosyal Bilgiler; tarih, coğrafya ve yurttaşlık bilgisi derslerini bir bütün halinde bir araya getirmesiyle karşımıza çıkmıştır.

"1990 ilköğretim programı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın 30. 5. 1990 tarih ve 62 sayılı kararı ile kabul edilmiş; 25.06.1990 tarih ve 2315 sayılı Tebliğler Dergisinde yayınlanmıştır" (Ambarlı, 2010).

1998 yılında başlayan ilköğretim programlarındaki değişimi ilerleyen yıllarda da görmekteyiz Bu yıllar içerisinde programlarımızda, Avrupa' da ve Amerika'da uygulanmakta olan programların etkilerinin bir hayli fazla olduğu ortaya çıkmaya başlamıştır. Diğer ülkelerin uygulamış oldukları programlar örnek alınarak ilkokul programlarında değişiklikler yapılmıştır. Bu gelişmeler ışığında eğitim projeleri hayata geçirilmeye başlanmış olup bu durum Sosyal Bilgiler ders kitaplarında ki değişimleri de beraberinde getirmiştir. "Sosyal Bilgiler 1998 Öğretim Programı; ilköğretim okullarının 4, 5, 6 ve 7. sınıflarında Tebliğler Dergisinde 2487 sayılı ile haftada üçer ders saati olmak üzere toplam 108 saatlik bir süre ile 1998 yılında yürürlüğe konulmuştur" (Aydoğan, 2008; Pınarbaşı, 2007).

1998 Sosyal Bilgiler Programı davranışçı bir nitelik sergilerken 2005 Öğretim Programı yapılandırmacı bir anlayışla oluşturulmuştur. Dolayısıyla da kazanımlar program içerisinde bu anlayışa uygun olarak hazırlanmıştır. Bu program 2004-2005 yılında deneme amaçlı bazı okullarda hayata geçirilmiş olup elde edilen veriler sonucunda 2005-2006 yılında birtakım değişiklikler yapıldıktan sonra ülkemizdeki bütün ilköğretim okullarının 4 ve 5. sınıflarında uygulanmaya başlamıştır. "Bu programın 4 ve 5. sınıfı TTKB'nin 08.08.2005 tarih ve 293 sayılı kararı ile kabul edilmiş Ağustos 2005 tarih ve 2575 sayılı Tebliğler Dergisi'nde yayımlanmıştır. 6.ve 7. sınıfı ise; TTKB'nin 30.06.2005 tarih ve 188 sayılı kararı ile kabul edilmiş Ağustos 2005 tarih ve 2575 sayılı Tebliğler Dergisi'nde yayımlanmıştır" (MEB, 2005). Programın temel yaklaşımı ise; bilgiyi üretmek ve üretilen bilgiyi en iyi şekilde kullanmaktır (Demir, 2015).

2017 yılının Ocak ayında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından çıkarılan taslak program 18 Temmuz 2017 tarihinde yayımlanmıştır. İlk etapta kademeli olarak uygulanmaya başlanan program 2018 yılından itibaren tüm kademelerde uygulanmaya başlamıştır. Burada ağırlıklı olarak 2005 ve 2017 öğretim programlarına karşılaştırmalı olarak yer verilecektir. Bir önceki yıllardan farklı olarak 2005 öğretim programında kazanım ifadesi, eski programda yer alan amaç ve konu kavramlarının karşılığı olarak değerlendirilmiştir. Burada 2005 ve 2017 Sosyal Bilgiler Öğretim Programını karşılaştırarak bilgi vermemiz iki program arasındaki fark ve benzerlikleri daha iyi ortaya koyacaktır. 2005 ve 2017 programlarına baktığımızda 2017 yılında nispeten sadeleşmelerin yapıldığını görmekteyiz. 2005 programına oranla

kazanım sayılarında ve öğrenme alanlarında azalma olduğunu görmekteyiz. 2017 programında 2005 programından değişik olarak "Etkin Vatandaşlık" başlığıyla yeni bir öğrenme alanı eklenmiştir. 2017 programında ünite, değer ve beceri sayılarında da azalma meydana gelmiştir. 2017 programında "Yaratıcı Düşünme" ve "Bilgi Teknolojilerini Kullanma" becerileri kaldırılarak programa 9 yeni beceri eklenmiştir. Bir başka farklılık ise etkinlikler kısmında ortaya çıkmıştır. 2005 programı etkinlik ağırlıklı iken 2017 programında hiçbir etkinlik örneği yer almamıştır. Bu farklılıkların yanında iki programında öğrenci temelli bir anlayışa sahip olduğu görülmektedir (Tay, 2017).

Yukarıda belirtilen farklılıkların dışında dikkat çeken bir diğer detay ise 2017 programında insan gücünün daha çok ön planda tutulması ve 2017 programı hazırlanırken bilimsel araştırmaların ve uluslararası sınav sonuçlarının dikkate alınması olmuştur. Yukarıda bahsedilen durumlardan da anlaşılacağı üzere 2017 programı aslında 2005 yılında yapılan programın bir revizyonu niteliğindedir. Son on yılda Türkiye' de Sosyal Bilgiler alanındaki gelişmelerin dünyadaki gelişmeler ile uyumlu hale getirilme çabalarıyla programlar günümüz şartlarına uygun hale getirilmek amacı ile dönem dönem güncellenmişlerdir. Artık günümüzde geleneksel Sosyal Bilgiler öğretim yöntemlerinin dışında çağdaş ve dünyanın gelişmiş ülkelerinde yoğun olarak kullanılan öğretim yöntemleri Türkiye' de de gündeme gelmeye başlamıştır. Bu amaçlar ışığında Sosyal Bilgiler Öğretim Programı içerisinde 7 adet öğrenme alanı oluşturulmuştur. Oluşturulan bu alanlar sayesinde farklı disiplinlerin birbiriyle nasıl ilişki içerisinde olduğunu göstermekle birlikte uygulanan tüm faaliyetler bu alanlar çerçevesi etrafında oluşturulmaktadır. Bu anlamda Sosyal Bilgiler Öğretim Programı; beceriler, kavramlar, değerler ve genel amaçlardan (amaçların tamamından yukarıda bahsedilmiştir) oluşmaktadır.

2.5.2. Programın Vizyonu

Sosyal Bilgiler Öğretim 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, s. 45).

Sosyal bilgiler öğretim programına bakıldığında ve amaçları ile vizyonu da göz önünde bulundurulduğunda sosyal bilgiler dersi bireylerin, demokratik değerleri benimsemiş,

toplumla uyumlu vatandaşlar olarak, bilgiyi olduğu gibi kabul eden değil beceriye dönüştürebilen, sosyal yönden gelişmiş, sorgulayabilen bireyler olmalarını amaçlar.

2.5.3. Sosyal Bilgiler Programının Yapısı

Sosyal bilgiler öğretim programı; öğrenme alanları, beceriler, kavramlar, değerler ve genel amaçlardan oluşmaktadır**.**

2.5.3.1. Öğrenme Alanları

Sosyal bilgiler programında üniteler ve konular "Öğrenme Alanları" na göre düzenlenmiş ve yapılanmıştır. Programda öğrenme alanı, birbiri ile ilişkili beceri, tema, kavram ve değerlerin bir bütün olarak görülebildiği, öğrenmeyi organize eden yapıdır şeklinde tanımlanmıştır**.** Birbiriyle bağlantılı olan kavramların bir bütün olarak öğrenmeyi planlayan yapıdır. Yeni programda 7 adet öğrenme alanı belirlenmiştir. Program içerisinde yer alan ünitelerde bu öğrenme alanları üzerine inşa edilmiştir. Bu alanlara ilişkin bilgiler MEB' in (2018) "Sosyal Bilgiler Öğretim Programı" kılavuzundan alınmıştır.

- Birey ve toplum
- Kültür ve Miras
- İnsanlar, Yerler ve Çevreler
- Bilim, Teknoloji ve Toplum
- Üretim, Dağıtım ve Tüketim
- Etkin Vatandaşlık
- Küresel Bağlantılar (MEB, 2018)

Öğrenme alanlarının belirlenmesinde Amerikan Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi'nden (NCSS) yararlanılmıştır. NCSS'nin belirtilen standartlarında toplam 10 öğrenme alanı bulunmaktadır. Sosyal Bilgiler Programı'nı hazırlayan komisyon 10 öğrenme alanından 8'ini programa almış, Türkiye'nin sosyo-kültürel yapısını baz alarak bazılarının isimlerini aynen koruyarak, bazılarının ise adlarını değiştirerek düzenlemiştir (Özdemir, 2009, s. 38).

2.5.3.2. Beceriler

Tanım olarak, kişinin kendisinde var olan kapasiteye bağlı olarak davranışa dönüştürebileceği ya da dönüştürdüğü faaliyetlerdir**.** Meb'in (2018) tanımına göre: Beceri

öğrencilerde, öğrenme süreci içerisinde kazanılması, geliştirilmesi ve yaşama aktarılması tasarlanan kabiliyetlerdir**.** Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda aşağıdaki becerilerin kazandırılması amaçlanmaktadır (MEB 2018):

Tablo 1

Beceriler

Araştırma	Kanıt kullanma
Çevre okuryazarlığı	Karar verme
Değişim ve sürekliliği algılama	Konum analizi
Dijital okuryazarlık	Medya okuryazarlığı
Eleştirel düşünme	Mekânı algılama
Empati	Öz denetim
Finansal okuryazarlık	Politik okuryazarlık
Girişimcilik	Problem çözme
Gözlem	Sosyal katılım
Harita okuryazarlığı	Tablo, grafik ve diyagram çizme ve yorumlama
Hukuk okuryazarlığı	Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma
İletişim	Yenilikçi düşünme
İş birliği	Zaman ve kronolojiyi algılama
Kalıp yargı ve önyargıyı fark etme	

Bu becerilerin geneline ya da aşamalarına, üniteler ve konular göz önünde bulundurularak doğrudan verilecek beceri şeklinde programda yer verilmektedir (MEB, 2005, s. 47).

2.5.3.3. Değerler

Programın diğer bir öğesi değerlerdir. Programda, değer; "bir sosyal grup veya toplumun kendi varlık, birlik, işleyiş ve devamını sağlamak ve sürdürmek için üyelerinin çoğunluğu tarafından doğru ve gerekli oldukları kabul edilen ortak düşünce, amaç, temel ahlaki ilke ya da inançlar" olarak tanımlanmıştır. Aşağıda gösterilen değerlerin Sosyal Bilgiler öğretim programında üniteler ve konular içerisinde öğretilmesi öngörülmüştür. Sosyal Bilgiler Programında verilen değerler Tablo 2 içerisinde gösterilmiştir;

Tablo 2

Değerler

Adalet	Estetik
Aile birliğine önem verme	Eşitlik
Bağımsızlık	Özgürlük
Barış	Saygı
Bilimsellik	Sevgi
Çalışkanlık	Sorumluluk
Dayanışma	Tasarruf
Duyarlılık	Vatanseverlik
Dürüstlük	Yardımseverlik

Programın öğelerinden bir diğeri de kavramlardır. Kavramlar zihnimizde var olandüşüncelerdir; terimler veya benzer sözcükler kavramlarımızın adlarıdır (MEB, 2005, s. 80). 6. Sınıfta 145, 7. sınıfta 157 kavramın öğrencilere kazandırılması hedeflenmiştir.

2.6. 2005 Sosyal Bilgiler Öğretim Programında Ölçme ve Değerlendirme

Eğitim alanındaki bazı gelismeler göz önüne alınarak Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2005-2006 eğitim-öğretim yılında ilkoğretim okullarında uygulanan öğretim programı yapılandırmacı eğitim anlayısına göre biçimlendirilmiştir. Yapılandırmacılık yaklaşımı, diğer derslerde olduğu gibi sosyal bilgiler ders programına da 2004 eğitim oğretim programıyla yansımıstır.

Bunun için program ilk olarak gündelik hayatta öğrencilerin karşılaşabileceği kavramlar, değerler ve beceriler belirlenmiştir. Bunlardan her kademe ve sınıf düzeyi için öğrenme alanları oluşturularak programlar düzenlenmiştir. Bu düzenlemeler sırasında bireyde olması istenilen ceşitli beceriler, değerler dikkate alınmıstır (Coskun Keskin, 2007, s. 8).

Yapılandırmacı yaklaşımın eğitim anlayışı doğrultusunda hazırlanan bu program; yaratıcı ve eleştirel düsünme, problem çözme, karar verme, araştırma, girişimcilik gibi becerilerin yanında; zaman ve kronolojiyi algılama, değişim ve sürekliliği algılama, kanıt kullanma gibi tarihsel becerilerle mekanı algılama, gözlem yapma gibi coğrafi becerileri gelistirmesi ve bu konudaki önemli yaklaşımların kavratması bakımından öğrencinin eğitimine katkılar sağlamıştır (Algan, 2008; MEB, 2006, s. 73). Bu önem doğrultusunda programda uygulamaya konulan ölçme ve değerlendirme yaklaşımları, öğretmenlere eskisinden farklı roller ve görevler yüklemektedir. Öğretmenin öğretici olmaktan rehber olma, ortam duzenleme ve yönlendirme rolü, ölçme ve değerlendirme sürecinde de göze çarpmaktadır (MEB, 2005; MEB, 2006).

Sosyal bilgiler eğitiminde davranış değisikliklerini kontrol etmenin yolu da birçok bilimde olduğu gibi ölçme yaparak elde edilen verileri değerlendirmekten geçer. Öğrencinin hangi seviyede olduğu, yetersizlikleri, olumlu ya da olumsuz durumları, ölçme değerlendirme yardımı ile ortaya konur.

2005 programı bunu yaparken, klasik ölçme ve değerlendirme araçlarının yanı sıra tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme araçlarını ön plana çıkarmıştır. Bu durum eski müfredat ile en dikkat çekici değisikliklerden biri gerçekleştirilmiş; ürün değerlendirmesinden cok sürecin değerlendirilmesine olanak sağlanmıştır. (Kaymakcı & Colak, 2010). Klasik yöntemlerdeki değerlendirme eksikliklerin giderilmesi amacıyla yeni programda da ölçme ve değerlendirme ölçütlerinde değişikliğe gidilerek, öğretim sürecinin önemli bir parçası haline getirilmistir. Ders içi etkinliklerle Sosyal Bilgiler öğretim Programı'nın bütün boyutlarında sağladığı gelişmenin aşamaları ve başarı ölçülmeye, kaydedilmeye çalışılmıstır. Öğretmenlerden, Öğrencilerin sosyal bilgilerle ilgili; konular, kavramlar ve becerilerle ilgili eksiklerini belirlerken, bireysel gelişimlerini izlerken, karsılaştıkları zorlukları tanımlarken, öğrencileri öğrenmeye ve becerilerini geliştirmeye özendiren değerlendirme yapmaları beklenmiştir. Böylece, değerlendirme öğrencilerin eğitiminde yapılandırıcı ve geliştirici bir rol oynamıştır. Öğrencilerin öğrenmesi ve gelişimiyle ilgili elde edilen bilgiler, öğretmenler tarafından kullanılabileceği gibi öğrencinin kendini değerlendirmesine ve kişisel hedefler belirlemesine de yardımcı olmuştur (Karakuş, 2006).

2.7. Ölçmenin Tanımı

Ölçme ve değerlendirme birbirleri ile bağlantılı ancak birbirlerinden farklı iki kavramdır. Fakat birlikte çok fazla kullanıldıkları için sıklıkla karıştırılan ve birbirlerinin yerine kullanılabilen bir kavramdır. Ölçme işlemi, doğada var olan canlı veya cansız varlıkların bazı özelliklerinin tespit edilmiş bir değişkenin öncelikle gözlenmesi, sonrasında gözlem sonuçların belirtilmesini kapsayan bir süreç olarak tanımlanabilir (Tüysüz, 2014, s. 4).

Tekin (2009) ölçmeyi'' belirli bir özellik açısından gözlenen bir nesnenin, bu özelliğe sahiplik durumunun veya sahiplik düzeyinin bir sayı veya bir sembol kullanılarak belirtilmesidir.'' şeklinde tanımlamıştır.

Turgut ve Baykul (2015, s. 104) ölçmeyi, "bazı özelliklerin incelenmesi ve elde edilen sonuçların sayı ve sembollerle gösterilmesi şeklinde tanımlar".

Uyanık ve Çalışkan (2015), “bir betimle işlemidir” diye tanımlar.

Akarsu (2018)’ya göre “ölçme, belirli ilkeler ve yöntemlere göre kişilerin belirli niteliklerini sayısal olarak ifade etme için gerekli araçların seçilmesi sürecidir.’’ diye tanımlamıştır.

Bu tanımlara bakılarak ölçme işlemi ile ilgili olarak belirlenmek istenen bir özelliğin ya da niteliğin, bu niteliği ölçecek bir araç ve elde edilen bilgileri sayı veya sembollerle yansıtan bir ifade şeklidir. Ölçme, doğada var olan bir durumun ya da özelliğin ortaya çıkarılması olayıdır. Ölçme işlemi sırasında varlığı ortaya çıkarılan durumun yeterliliği konusunda herhangi bir yargıya varılamaz. Yani bir karar verilmez. Sadece gözlenen niteliğin seviyesi ortaya çıkarılır. Kendine göre kuralları barındıran ölçme işleminde asıl hedef, belli nitelikleri ortaya çıkarmak ve bu nitelikleri yorumlamak adına bazı veriler elde etmektir. Ölçme yalnızca bazı özellikleri tespit etmek için yapılmaz. Yani ölçme işleminin amacı sadece ölçme değildir (Tekin, 2009, s. 39). Ölçmenin amaçlara ulaşma yolunda bir araç olduğu söylenebilir. Asıl hedeflenen, ölçme sonucunda elde edilen puan, miktar ve tür gibi incelenen özellikleri dikkate alarak bir yargıya varmaktır ki bu olaya “değerlendirme” denir. Bu sebeple ölçme işlemi sonucunda elde edilen bilginin niteliği, verilecek kararların sağlamlığı açısından önemlidir.

2.7.1. Ölçme Türleri

Ölçme, incelenen özelliğe ve bu incelenen özelliğin test edilme yani gözlenme biçimine göre “doğrudan”, “dolaylı” ve “türetilmiş ölçme” olmak üzere üç farklı şekilde gerçekleştirilebileceği ortaya konmuştur.

2.7.1.1. Doğrudan Ölçme

Ölçmede ölçülecek olan özelliğin doğrudan yani direk, uygun bir başka birimle karşılaştırılarak gerçekleştirildiği ölçmeye “doğrudan ölçme” denir (Coştu, 2012, s. 5). Bu tür ölçmelerde ölçülen nitelik dolaysız bir şekilde gözlemlenir ve özelliğin kendisi ölçülürken ölçülen nitelik ile kullanılan ölçme aracının özelliği aynıdır (Tüysüz, 2014, s. 5). Örneğin bir sınıfta kaç öğrenci olduğunu doğrudan sayarak öğrenebiliriz bu işlem doğrudan ölçme işlemidir.

Doğrudan ölçmelerde yer alan “sıfır” gerçek anlamda yokluğu anlatır (Coştu, 2012, s. 5). Örneğin; “0” kg domates, domatesin hiç olmadığı anlamına gelmektedir. Ya da bir sınıfta öğrenci sayısı ‘’0’’ ise o sınıfta öğrenci yok anlamına gelir.

2.7.1.2. Dolaylı Ölçme

Ölçmede gözlenmesi gereken bazı özellikler yapısı gereği doğrudan ölçülemezler (Kan, 2006a, s. 4). Bu tür ölçmelerde ise dikkate alınan nitelikler başka değişkenler yoluyla ölçülür (Coştu, 2012, s. 5). Doğrudan ölçmenin mümkün olmadığı özelliklerin, onlarla bağlantılı olan veya bağlantılı olduğu düşünülen başka özelliklerin gözlenmesiyle gerçekleştirildiği bu tür ölçmelere “dolaylı ölçme” denir (Tekin, 2009, s. 32). Doğrudan ölçmenin yapılamadığı bu tür ölçmelerde, ölçmeyi ilgilendiren özelliğin doğrudan ölçülememesi ile ölçme aracına karşı meydana gelen tepkisi ölçülür (Tüysüz, 2014, s. 5). Örneğin, termometre ile sıcaklığın ölçülmesinde tüp içindeki civanın seviyesindeki değişim dikkate alınır.

Eğitimde genel olarak yetenek, başarı, zeka, kişilik, tutum gibi değişkenler üzerinde durulur. Bu değişkenlerin doğrudan gözlenebilmesi ya da ölçülebilmesi mümkün olmadığından dolayı genel olarak dolaylı ölçme kullanılır. Dolaylı ölçmelerde “bağıl sıfır” söz konusudur. Örneğin; öğrencinin katıldığı bir sınavdan “sıfır” alması, o öğrencinin o dersle ilgili hiçbir şey bilmediği, zihninin boş olduğu anlamına gelmez. Yalnızca o sınavda var olan sorulara istenilen cevapları veremediği anlamına gelir (Coştu, 2012, s. 6). Eğitimde yaygın olarak bu ölçme türünün kullanılması, ölçme sonuçlarına hata karışması oranını da artırır. Çünkü burada ölçmeyi yapan kişi, ölçme aracı ve ölçülen nitelikten kaynaklanabilecek hatalar dışında, ölçmede ele alınan davranışla gerçekte gözlenen davranış arasında kurulan bağ da bir hata sebebi olabilir (Tekin, 2009, s. 33).

2.7.1.3. Türetilmiş Ölçme

Bu ölçme işleminde beklenilen ölçme sonucuna farklı bir matematiksel işlem yapılıp sonuca ulaşılıyor ise bu ölçme işlemi türetilmiş bir ölçme işlemidir. Örneğin havadaki bağıl nemi hesapladığımızda, “Mutlak nem/ Maksimum nem X 100 = Bağıl nem” sonucuna birçok işlem sayesinde ulaştığımız için bu ölçme işlemi türetilmiş ölçmeye girmektedir (Gelbal, 2013).

2.7.2. Ölçme Kuralı

Ölçme işleminin standart şartlarda gerçekleşmesini sağlayarak hata oluşma ihtimalini azaltan kurallara "ölçme kuralı" denir (Tüysüz, 2014, s. 7). Ölçme işlemini yaparken ölçmeye konu olan niteliğin hangi miktarına ne kadar değer verileceğinin önceden karar verilmesidir.

2.8. Ölçme Araçlarının Taşıması Gereken Nitelikler

Ölçme, belli bir amaca hizmet etmek için gerçekleştirilir. Ölçme işlemi sonunda elde edilen verilere dayanılarak bir değerlendirme yapılır ve bu değerlendirme sonucunda da nihai bir karar verilir. Bu sebeple verilecek kararın yerinde olabilmesi, öncelikle gerçekleştirilecek ölçme işleminin doğruluğuna bağlıdır. Yani tüm ölçme ve değerlendirme sürecinin niteliği öncelikle ölçmenin niteliğine bağlıdır. Nitelikli bir ölçme için ise nitelikli bir ölçme aracı şarttır. Bu sebeple ölçme araçlarının taşıması gereken bazı özellikler vardır. Bunlar; geçerlik, güvenirlik ve kullanışlılıktır.

2.8.1. Geçerlik

Ölçme aracında bulunması gereken niteliklerin en başında gelir. Geçerlik, bir ölçme aracının geliştirildiği alanda amaca ulaştırma derecesidir (Tekin, 2009, s. 42). Dolayısıyla ölçme işleminde hedefe yaklaşıldıkça geçerliğin seviyesi artacak, hedeften uzaklaşıldıkça da geçerliğin seviyesi azalacaktır (Yaman, 2012, s. 34). Ölçülmesi amaçlanan niteliğin, ölçme işlemi sonucunda belirlenen değeri ile gerçekte sahip olduğu değer arasındaki uyum düzeyi geçerlik kavramıyla alakalıdır yani bazen bir nitelik ölçülürken ölçmeye başka bir nitelik karışır. Örneğin Sosyal Bilgiler dersinde sınav kağıdını okuyan öğretmenin yazısı güzel diye öğrenciye ek puan vermesi ya da puan kırması ile ölçülecek olan niteliklere yazının güzel olmasını da eklemiştir bu durum sınavın geçerliliğini düşürmüştür.

Eğitimde kullanılan ölçme araçlarının geçerliliğine bakıldığında ölçme aracında yer alan sorular, ölçülmesi hedeflenen özellikleri iyi şekilde kapsamalı ve bu sorular hedeflerin göstericisi olmalıdır.

2.8.2. Güvenirlik

Geçerlikle birlikte ölçme araçlarında bulunması gereken en önemli niteliklerdendir. Güvenirlik, aynı ölçme aracı ile aynı grup üzerinde gerçekleştirilen tekrarlı ölçümler sonucunda yaklaşık olarak aynı değerlerin elde edilmesini ifade eder (Tekin, 2009, s. 55). Güvenirlik farklı anlamlarda kullanılmaktadır. Bunlardan birincisi duyarlılıktır. Duyarlılık ölçme aracında var olan birimlerin küçüklüğüyle alakalı bir kavramdır. Örneğin; bölümlerinin gramlardan oluştuğu bir araç, kilogram bölmeli bir araçtan daha duyarlı olması dolayısıyla daha güvenilirdir. Ya da on sorunun sorulduğu bir sınav, beş sorunun sorulduğu bir sınavdan daha duyarlı ve dolayısıyla daha güvenilirdir. Güvenirliğin kullanıldığı başka bir anlam kararlılıktır. Kararlılık, belli nitelikleri ölçme amacıyla, aynı araç ile birkaç kez gerçekleştirilen ölçme işlemi sonucunda benzer sonuçların alınmasıdır (Baykul, 2000, s. 142). Örneğin, bir yazılı sınav aynı öğrencilere iki kez uygulandığında aynı öğrenciler bu iki sınavdan çok farklı sonuçlar elde ediyorsa bu sınav kararlı değildir. Dolayısıyla güvenirliği düşüktür. Güvenirliğin kullanıldığı başka bir anlam tutarlılıktır. Tutarlılık, ölçme aracında yer alan maddelerin testin tamamıyla uyumudur (Kan, 2006b, s. 98).

Geçerlik ve güvenirlik birbiriyle alakalı kavramlardır. Geçerlik, bir ölçme aracının sabit, sistematik ve tesadüfi olmak üzere tüm hatalardan arınıklığı; güvenirlik ise ölçme aracının tesadüfü hatalardan arınıklığıdır (Tekin, 2009, s. 76).

2.8.3. Kullanışlılık

Ölçme işleminde kullanılacak aracın hazırlanması, çoğaltılması, uygulanması ve değerlendirilmesi sürecinin basitliği ve ekonomikliğini ifade eder (Tekin, 2009, s. 77). Eğitim-öğretim sürecinde kullanılan ölçme araçlarının hazırlanması süreci düşünüldüğünde uzun cevaplı soruların yer aldığı yazılı sınavların, çoktan seçmeli soruların yer aldığı sınavlara göre daha kolay ve daha kısa sürede hazırlandığı söylenebilir. Dolayısıyla bu açıdan uzun cevaplı sınavlar daha kullanışlıdır. Eğer öğretmenin sınav sorularını hazırlamak için çok vakti yoksa kısa sürede, az sayıda uzun cevaplı sorudan oluşan bir yazılı sınav hazırlayabilir. Ölçme araçlarının çoğaltılması açısından, hazırlanan sınavların her öğrenci için önceden çoğaltılması, sınav esnasında soruların yazdırılmasına göre daha kullanışlıdır. Ölçme araçlarının uygulanması açısından, uygulama esnasında uygulayıcının zorlanmadan ve çok fazla zaman harcamadan uygulama işlemini gerçekleştirebilmesi kullanışlılığı artırır (Yaman, 2012, s. 43) Kullanışlılık, ölçme aracında geçerlik ve güvenirliğin ardından dikkate

alınması gereken bir niteliktir (Yılmaz, 2002, s. 55). Fakat bir ölçme aracının kullanışlılığını artırmak için geçerlilik ve güvenirlik asla feda edilemez.

2.8.4. Yanlılık

Ölçme aracında yer alan sorular-maddeler-ifadeler, kişilik özelliklerinden (cinsiyet, okuduğunu anlama becerisi, sosyo-ekonomik düzey vb.) dolayı kimi zaman farkında olmadan bazı öğrencilere kolaylık sağlarken bazı öğrencilere ise zorluk çıkarmaktadır. Bu durum yanlılık olarak nitelendirilmektedir (Bahar vd., 2006, s. 18). Bu durumlar dikkate alınarak bir ölçme aracında bu türden yanlılık oluşturacak soruların yer almamasına özen gösterilmelidir.

2.9. Değerlendirme

Ölçme sonuçlarının bir ölçütle karşılaştırarak yapmış olduğumuz nihai karar verme işlemine değerlendirme denir (Turgut & Baykul, 2015, s. 68). Başka bir tanıma göre ise; ölçme işlemi sonucunda elde edilen verilerin ne anlama geldiğinin yorumlanmasıdır (Coştu, 2012, s. 12). Başka bir ifadeyle, ölçmede var olan bir özellik ortaya konurken değerlendirmede tespit edilen özelliğin yeterliliği hakkında karar verilmesidir (Tüysüz, 2014, s. 12). Ölçmenin temel hedefinin değerlendirme yapmak ve bir karara varmak adına veri elde etmek olduğunu söyleyebiliriz. Yani ölçme, değerlendirmeye ulaşma adına geçilen vazgeçilmez bir yoldur. Değerlendirme bir süreç olarak ele alındığında, bu sürecin anahtar rolü üstlenen öğesinin "ölçüt" olduğu söylenebilir (Yılmaz, 2002, s. 21-22). Çünkü belirlenen ölçüte göre, süreç sonunda verilen karar yön bulacak ve değişim gösterecektir. Değerlendirme, süreçte kullanılan ölçütün türüne göre "mutlak" ve "bağıl" değerlendirme olarak iki farklı şekilde de yapılmaktadır.

2.9.1. Değerlendirme Türleri

2.9.1.1. Ölçüte Göre Değerlendirmeler

2.9.1.1.1. Mutlak Değerlendirme

Mutlak ölçüt kullanılarak yapılan değerlendirmeye mutlak değerlendirme denir. Mutlak ölçüt, ölçütün tam net bir biçimde, ölçme işleminden önce, işleminin gerçekleştirileceği grup dikkate alınmaksızın belirlenmesidir (Tekin, 2009, s. 40). Burada ölçüt, önceden tam olarak tespit edilmiş bir eşik değerdir ve gruba bağlı olarak belirlenmez (Atılgan, 2006b, s. 407). Örneğin bir Sosyal Bilgiler öğretmeni sınavdan 50 alanların geçeceğini duyurmuşsa ölçüt mutlak bir ölçüttür. Gruptan bağımsız olarak olarak 50 ve üstü alanlar sınavı geçmeye hak kazanacaklardır.

2.9.1.1.2. Bağıl Değerlendirme

Bağıl ölçüt kullanılarak gerçekleştirilen değerlendirmeye bağıl değerlendirme denir. Bağıl ölçüt, değerlendirilecek grubun ölçme sonuçları dikkate alınarak belirlenen ölçüttür. Bu ölçüt, ölçme işleminden sonra, belli bir grubun ölçme sonuçlarına bağlı olarak belirlendiğinden yalnızca o grup için geçerlidir (Atılgan, 2006b, s. 407). Bağıl ölçüt tamamen ölçme işleminin yapıldığı gruba ve bu grubun bireylerinin aldığı puanlara bağlıdır.

2.9.1.2. Amacına Göre Değerlendirmeler

2.9.1.2.1. Tanıma ve Yerleştirmeye Yönelik Değerlendirmeler

Tanımaya ve yerleştirmeye yönelik değerlendirmelerde kişilerin hazırbulunuşluklarını tespit etmek ve uygulanacak olan eğitim öğretim programına yön vermektir. Üniversitelerdeyeni bir döneme başlamadan hemen önce yapılan dönemlik muafiyet sınavları buna örnektir (Uyanık & Çalışkan, 2015, s. 307).

2.9.1.2.2. Biçimlendirmeye Yönelik Değerlendirmeler

Süreç içinde yapılan eğitim öğretim faaliyetlerinin etkinliğini tespit etmek ve eğitimin aksayan yönlerini bulup geri dönüt sağlayarak yapılan tüm faaliyetleri kapsayan ve iyileştirmek adına yapılan değerlendirmedir (Uyanık & Çalışkan, 2015, s. 308). Ünite sonlarındaki testler eğitim süreci devam ederken yapılan deneme sınavları biçimlendirmeye yönelik değerlendirmelerdir.

2.9.1.2.3. Değer Biçmeye Yönelik Değerlendirmeler

Eğitim ve öğretim faaliyetlerinin genellikle sonunda yapılan bu değerlendirmelerin temel hedefi öğrenciye not vermektir. Bu değerlendirmelerden hedef eğitim faaliyetlerinin amacına ulaşma derecesini belirlemektir. Final sınavları ve ünite sonlarındaki değerlendirmeler, bu sınavlara örnek olarak gösterilebilir (Demirel, 2014, s. 173-174).

2.10. Ölçme ve Değerlendirme Araçları

Sosyal bilgiler Öğretim programımızın ölçme ve değerlendirme boyutu klasik ölçme değerlendirme araçlarının yanında genellikle biçimlendirici ölçme ve değerlendirme yöntemleri ve araçları ile oluşturulmuştur. Programda yalnızca öğrenme sonuçları değil aynı zamanda öğrencilerin öğrenme süreçlerinin de takip edilmesi ve yeri geldiğinde kullanılan ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin değiştirilmesi öngörülmektedir. Sosyal Bilgiler öğretim programında ölçme ve değerlendirme, öğrencilerin bilmediklerinden ziyade bildikleri hakkındaki süreçtir. Bu bağlamda, programda geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin yanında, drama, portfolyo, görüşme, gözlem, sözlü sunum, projeler, çalışma kâğıtları, öz değerlendirme, akran değerlendirme, performans değerlendirme, dereceleme ölçekleri ve tutum ölçekleri gibi tamamlayıcı yöntemler de örnekleri ile birlikte verilmiştir. Ölçme ve değerlendirme işlemlerinin öğrencilere edindirilen bilgi, beceri, davranış ve tutumların bireysel farklılıklarına göre sergilenebilmesi için çoklu bir şekilde tüm yeteneklerinin değerlendirilmesi sağlanarak gerçekleştirilmesi öngörülmektedir (MEB, 2018a, 2018b).

Eğitim ve öğretimde bireysel farklılıkları ve sonuçtan ziyade süreci esas alan prensiplere sahip yapılandırmacı yaklaşımda ölçme ve değerlendirme yöntemi olarak tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yöntemleri tercih edilmektedir (Çepni, 2008). Tamamlayıcı ölçme

ve değerlendirmede öğrenicilerin ürünlerine ve ürünlerine ulaşmak için gösterdikleri gayrete odaklanılır. Böylece öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkları göz önünde bulundurarak onları değerlendirir (Kesercioğlu & Aydoğdu, 2005). Bu kapsamda tamamlayıcı ölçme değerlendirme teknikleri şunlardır: portfolyo, kavram haritaları, yapılandırılmış grid, tanılayıcı dallanmış ağaç, kelime ilişkilendirme, proje, drama, görüşme, gösteri, posterler, grup ve akran değerlendirmesi, öz değerlendirmedir. Klasik ölçme değerlendirme araçları ise ürün odaklı bir değerlendirme yapıyor bile olsa eğitim öğretimde en çok tercih edilen araçlardır. Yapılan birçok araştırma sonucuna göre değerlendirmesi, hazırlanması kolay olduğu için tercih edilmektedir. Bu çalışma öğretmenlerin en sık kullandığı klasik ölçme ve değerlendirme araçları ve tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme araçlarını konu alacaktır.

2.10.1. Klasik Ölçme ve Değerlendirme Araçları

2.10.1.1. Yazılı Sınavlar

Açık uçlu sınav olarak da isimlendirilen yazılı sınavlarda öğrencilerden verilen soruların cevaplarını düşünmeleri, zihinlerinde organize etmeleri ve en uygun şekilde yazıya aktarmaları beklenir. Bu nedenle bu sınav türünde yanıtlayıcıların bir cevaplama özgürlüğü vardır. Bu soruların sadece bir tek, net bir cevabı yoktur. Bu sebeple yanıtlayıcıların verdikleri cevaplar, kesin doğru ya da yanlış şeklinde değil de doğruluk derecesi açısından incelenir (Çetin, 2008, s. 71).

Yazılı yoklamalar, genellikle sözel derslerde daha fazla kullanılmaktadır. Bu ölçmede bireye cevap özgürlüğü sağlar ve üst düzey bilimsel süreç becerileri daha kolay ölçülebilmektedir (Alıcı vd., 2014). Yazılı yoklamalarda okuma, bilgileri birleştirme gibi anlama becerilerin ölçülmesi daha uygundur.

Yazılı yoklamalar sınıf ortamında öğrencilere aynı şekilde yanıt verme özgürlüğü vermemektedir. Bu yüzden yazılı yoklamalar iki kısımda incelenmektedir. Bunlardan birincisi sınırlı cevap soruları diğeri ise serbest cevap sorularıdır. Sınırlı cevap sorularına uygun sınırlandırılmış bir örnek olarak şu verilebilir; "Mondros Ateşkes Antlaşması'nın maddelerini yazınız". Burada öğrencinin yanıtı belli ve sınırlıdır. Özellikle cevabın içeriği ve ayrıntılarında sınırlamalara gidilmiştir (Alıcı vd., 2014). Serbest cevap sorularında, konu verilmiştir ama verilecek yanıtın sınırları, ayrıntıları, içeriği belli değildir. Öğrenci soruyu yapılandırırken serbest bırakılmıştır. Örneğin, "İnsanların küresel ısınmaya neden olan

alışkanlıklarının yayılmasını nasıl bir projeyle engelleyebilirsiniz?" gibi bu tarz sorular da da cevap özgürce yazılabilmektedir.

Yazılı sınavlarında olası hataları minimuma indirip geçerlilik ve güvenirliliği arttırmak için, yazılı soruları açık ve anlaşılır bir dil ile yazılmalı, sınav öncesinde ayrıntılı bir cevap anahtarı hazırlanmalı ve yazılı soruları mümkünse başka bir puanlayıcı tarafından değerlendirilmelidir (Çalışkan & Uyanık, 2015, s. 317).

2.10.1.2. Kısa Cevaplı Testler

Yanıtları genelde bir kelime veya en çok birkaç cümle uzunluğundadır (Bahar vd., 2006). Yazılı yoklamalarla aralarındaki ayrımı yapacağımız farkı ise budur. Cevap uzunluğu bir cümleyi geçen testler yazılı yoklama yöntemi olarak ele alınmaktadır. Öğrencilerin boşluk doldurma olarak bildikleri testler de aslında kısa cevap testlerinin özel bir halidir. Aşağıda farklı formattaki kısa cevap sorularına örnek verilmiştir.

Örnek; Türkiye'nin başkenti neresidir? İstanbul kaç yılında fethedilmiştir? vb.

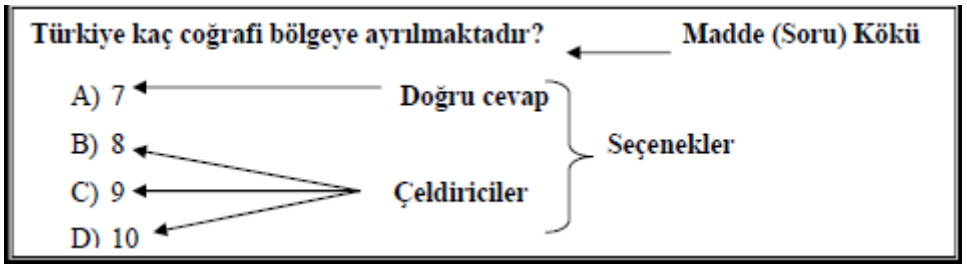
Tüm ölçme ve değerlendirme araçlarındaki madde türlerinde olduğu gibi kısa cevaplı maddeler de açık, net, anlaşılır ve yoruma kapalı olması gerekmektedir. Ayrıca yanıtın tek ve tartışmasız olması gerekmektedir.

2.10.1.3. Doğru Yanlış Soruları

Doğru yanlış soruları öğrencilere verilen önermenin ya da cümlenin doğru veya yanlış olduğuna karar vermesi ile oluşturulur. Bu tür soruların hazırlanması uygulanması ve puanlanması oldukça kolaydır bu yüzden çok kullanışlı bir yapıdadır. Kısa cümleler halinde hazırlandığı için soru sayısı arttırılabilir bu durumda kapsam geçerliliğine ve aynı zamanda duyarlılığa katkı sağladığı için güvenirliliğe de olumlu katkı sunar. Fakat şans başarısı %50 olduğu için şans faktörü de işin içine girdiği için güvenirlilik bu araçta düşmektedir. Şans başarısını düşürmek için öğrencilerden neden yanlış veya neden doğru gibi düzeltmeler yapması istenebilir (Güler, 2011).

2.10.1.4. Çoktan Seçmeli Testler

Çoktan seçmeli testler, soruya ek olarak yanıt olabilecek şıkların verildiği ve içlerinden sadece birinin doğru cevap olduğu testlerdir. Öğrenci seçenekler dışında cevap veremez (Çepni, 2009). Yaratıcılığı veya üst düzey becerileri ölçmede kullanımı uygun değildir. Öğrencilerin özgün düşüncelerini ifade etmede, Bloom'un Taksonomisinde analiz basamağının üzerindeki becerileri ölçmede kullanılması uygun olmayan test türüdür. Ancak bilme ve kavrama düzeyindeki davranışları ölçmek için çok uygun bir sınav türüdür (Tan, 2006). Çoktan seçmeli maddeler en çok kullanılan objektif madde türlerindendir ve çoktan seçmeli maddelerin tarafsız puanlanabilmesi ve okunmasının kolay olması tercih edilmesini arttıran faktörlerdir (Arıkan vd., 2017). Özellikle önemli ve merkezi sınavlarda bu nedenle çok kullanılmaktadır. LGS ve KPSS bunlara örnektir. Öğrencinin hayatıyla ilgili önemli kararları alınacağı bu sınavlarda değerlendirmenin hatasız olması için veya hatanın minimum seviyeye çekilmesi için çoktan seçmeli maddeler sıklıkla tercih edilmektedir. Çoktan seçmeli maddeler sık kullanılmasının diğer bir sebebi ise çok sayıda insanı kısa sürede sınav yapabilme imkanı tanımasıdır. Yüz binlerce öğrenci kısa sürede sınav yapılabilmektedir. Diğer bazı sınav türlerini de bu tür geniş katılımlı sınavlarda kullanmak mümkündür; ancak çoktan seçmeli maddelerin diğer türlere üstün olan tek yanı çok sayıda kişiye uygulanabilir olması değil aynı zamanda üst düzey zihinsel becerileri de ölçebilir olmasıdır. Ayrıca çoktan seçmeli testlerde kapsam geçerliliği çoğu durumda sağlanabilmektedir ve çoktan seçmeli maddelerin puanlaması kolay ve çok kısa sürede yapılabilmektedir (Arıkan vd., 2017). Bir diğer özelliği ise her yaş düzeyine uygulanabilmesidir. Bu saydığımız sebeplerden ötürü çok kullanışlıdır. Çoktan seçmeli testlerde öğrencilerin verilen seçenekler arasından doğru cevabı bulmaları beklenir. Çoktan seçmeli testler madde kökü ve seçeneklerden olusmaktadır (Sekil 1).



Şekil 1. Çoktan seçmeli test sorularının yapısı "Milli Eğitim Bakanlığı (2005a). *4-5 Sınıflar sosyal bilgiler programı*. Ankara: MEB."

2.10.1.5. Sözlü Sınavlar

Sözlü sınavlar, soruların sözlü olarak sorulup cevapların da sözlü olarak ifade edildiği bir sınav türüdür. Bazı durumlarda sorular yazılı şekilde sunulup yanıtları sözlü olarak istenebilir. Bu sınav türü, sınıfta diğer öğrencilerin önünde yapılabileceği gibi bir komisyon önünde ayrı olarak da gerçekleştirilebilir (Tan, 2008, s. 261).

Sözlü sınavlarda öğrenci önce bilgiyi hatırlayıp daha sonra bu cevabı düşünerek verir. Hazırlanması diğer sınavlara göre daha kolaydır. Kopya çekilme olasılığı düşük bir sınavdır ve şans faktörünün bir hata olarak önümüze çıkmadığı bir yerdir. Sözlü sınavın sınırlılıkları ise uygulanmasının zaman alması, her öğrenciye eşit düzeyde soru sorulmaması ve puanlamayı bizzat öğretmenin kendi belirlemesidir (Yılmaz, 2009).

2.10.1.6. Eşleştirme Soruları

Eşleştirmeli sorular, iki ayrı küme şeklinde verilen ifade veya öğelerin ya da önermelerin çeşitli açılardan ilişkili olarak birbiriyle eşleştirilmesine dayanan sınav türüdür. sınava giren öğrencilerden beklenen birinci grubun üyelerini soruda istenilen ikinci grubun özelliklerine göre ya da mantığına göre eşleştirmeleridir. Çoğunlukla birinci sütundaki maddelerin başında bırakılan boşluğa, ikinci sütundaki maddelerin başında yer alan harfler yazılarak eşleştirme işlemi gerçekleştirilir. Gruplarda yer alan ve eşleştirilmesi gereken bilgi öğeleri; olaylar ve tarihleri, icatlar ve kaşifleri, eserler ve yazarları, kavramlar ve bu kavramların tanımları, deyimler ve anlamları vb. pek çok bilgi grubundan oluşabilir (Tekin, 2009, s. 131). Eşleştirmeli test türünün çoktan seçmeli sınavların farklı bir türü olduğu söylenebilir (Tan, 2008, s. 284).

2.10.2. Tamamlayıcı Ölçme ve Değerlendirme Araçları

Tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme öğrencinin neyi ne kadar bildiğini gösteren ve ne yapabileceğini ortaya koyabilen bir değerlendirme türüdür. Ayrıca tamamlayıcı yaklaşımlar her türlü bireysel farklılıkları (cinsiyet, öğrenme stilleri, bilişsel stiller, tutum…vb.) dikkate alarak bireyin bütün yönleriyle dikkate alındığı çoklu bir ölçme değerlendirme anlayışı ortaya koyar (Taşdere, 2010). Tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme, sadece tek bir doğru cevabı olan çoktan seçmeli testlerin de içinde bulunduğu geleneksel değerlendirme dairesinin dışında kalan tüm değerlendirmeleri kapsar (Bahar vd., 2006). Korkmaz' a (2004)

göre tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme; performans temelli, gerçekçi, yapılandırıcı ve uygulanabilir testlere dayalı, öğrenenin yeterliliklerini daha geniş bir çevrede (bilişsel, duyuşsal ve psikomotor) tanımlayan bir sistem olarak ifade eder.

2.10.2.1. Rubrikler (Puanlama Anahtarları)

Dereceli puanlama anahtarı, bir görevi başarma sürecinde görülen davranışların gerçekleştirilme düzeyinin belirlenmesidir. Yani gerçekleştirilen davranışların kalitesinin tespit edilmesidir (Yaşar, 2014, s. 165). Dereceli puanlama anahtarı ile bir işin tamamlanması için gerekli olan davranışlar listelenir ve bu davranışların görülme dereceleri ortaya konur. Bu puanlama araçları sayesinde öğrenciler bulundukları başarı durumunu ve ulaşmaları gereken yetkinliklerin düzeyini görebilmektedir. Örneğin her davranışa "1, 2, 3, 4, 5" puanlarından herhangi biri verilerek davranışın derecesi belirlenebilir. Eğitimde kullanılan iki tür rubrik vardır. İlki *holistik* rubriklerdir. Bu rubrikler ortaya çıkan bütün olarak değerlendirir yani bir başka deyişle bütünsel puanlama söz konusudur. Bu tip puanlamalarda ufak tefek hataların göz ardı edilebileceği ve asıl olanın bütün olduğu kanısı vardır. İkinci rubrikler ise *analitik* rubriklerdir. Analitik rubrikler ise sürecin her bir aşamasını ayrı başlıklar altında inceler ve analiz eder, böylece öğrencilerin güçlü ve zayıf yanları hakkında da bilgi verir (Uyanık & Çalışkan, 2015, s. 325). Dereceli puanlama anahtarı olan rubrik öğrencilerin hem gelişiminin takip etmeye hem de yönlendirmeye yaradığı için çok boyutlu bir ölçme ve değerlendirme aracıdır. Buna karşılık hazırlanması uygulanması ve yapılmasında detaylı çalışma ister. Rubrikler çalışmanın ya da ürünün farklı boyutlarına farklı notlar vermek amacıyla oluşturulur (Şekil 2)

PUAN	İÇERİK
4	Haritadaki bütün işaretler doğru ve dikkatli bir şekilde yerleştirilmiştir. Sınır çizgileri doğru ve özenle çizilmiştir.
3	Bütün işaretler haritada var. Bunların çoğu da haritaya doğru yerleştirilmiş.
2	İşaretlerden bir kaçı haritada yok. Haritada olanların da bir kaçı doğru yerleştirilmemiş.
1	İşaretlerin çoğu haritada yok. Haritada olanların da çoğu doğru yerleştirilmemiş.
PUAN	**GÖRÜNÜMÜN YETERLİĞİ**
4	Haritanın görüntüsü temiz ve çok renkli. Haritadaki işaretler çok kolay okunuyor.
3	Haritada birkaç renk var. Bazı işaretler kolay okunmuyor.
2	Sınırlı sayıda renk kullanılmıştır. İşaretlerin ne olduğu haritadan zor okunuyor.
1	Renkler ya hiç yok ya da çok az kullanılmış. İşaretler çok az kullanılmış.
PUAN	**HARİTA ELEMANLARI**
4	Haritanın başlığı, yön oku, ölçeği, anahtar bölümü (lejant), kaynağı, enlem ve boylamları haritada bulunmaktadır.
3	Standart bir haritada olması gerekenlerin çoğu var. Bunların çoğu da doğru ve kolay anlaşılmaktadır.
2	Standart bir haritada olması gerekenlerin yarısı yok.
1	Standart bir haritada olması gerekenlerin çoğu yok.

Şekil 2. Rubrik "Milli Eğitim Bakanlığı (2005a). *4-5 Sınıflar sosyal bilgiler programı*. Ankara: MEB, s. 114"

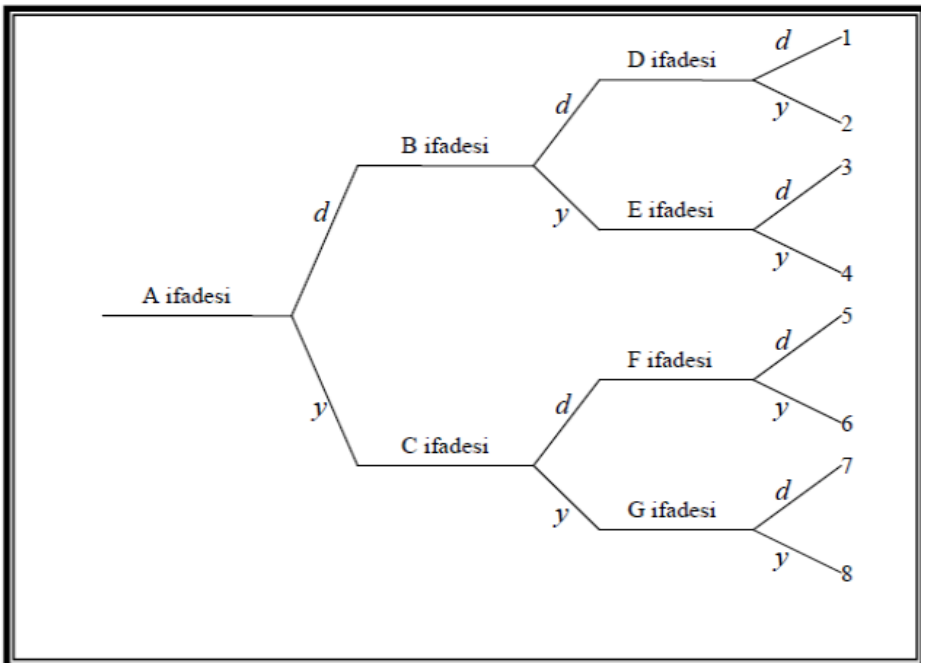
2.10.2.2. Tanılayıcı Dallanmış Ağaç

Tanılayıcı dallanmış ağaç; ölçme ve değerlendirme sürecinde kullanılan, birbiriyle bağımsız olmayan yargıların ve önermelerin yer aldığı ve öğrencilerin bu yargılar için "doğru" ya da "yanlış" seçeneklerinden birini seçerek yollarına devam ettikleri, böylece öğrencilerin zihinlerinde yer alan bilgi yapısının ve kavram karmaşasının ortaya çıkarıldığı bir yöntemdir (Kocaarslan, 2012, s. 272). Tanılayıcı dallanmış ağaç yöntemi, aynı konuda cevabı birbirinin devamı olabilecek soruların sorulmasında tercih edilebilir. Soruların güçlük düzeyleri dallanma sayısı arttıkça yükselir. Öğrencilere yöneltilecek sorular genelden özele ya da somuttan soyuta doğru olmalıdır (Şimşek, 2009, s. 617). Tanılayıcı dallanmış ağaç tekniği ile öğrencilerde önceden ya da öğretim süreci içinde oluşan kavram yanılgılarının tespiti ve ortadan kaldırılması mümkün olabilmektedir. Bu açıdan bakıldığında kavram yanılgılarının tespiti ve yanılgıların düzeltilmesi açısından son derece önemli bir tekniktir (Dündar, 2009, s. 631).

Tanılayıcı dallanmış ağaç tekniği, soruların yanıtlanma biçimi açısından doğru-yanlış test türüne benzetilebilir. Ancak doğru-yanlış testlerinde sorular diğerlerinden bağımsız bir şekilde cevaplandırılır. Bu teknikte ise sorular birbiriyle bağlantılı ve ilişkilidir ve öğrenci bir sonraki soruya, verdiği cevaba (doğru ya da yanlış) göre devam eder. Ayrıca bu teknikte

önermeler ya da yargılar genelden özele doğru belli bir mantıkla sıralanırlar (Çelikkaya, 2014a, s. 177).

Tanılayıcı dallanmış ağaç tekniğinde, her öğrenciye bir A ifadesi sunulur ve bu ifadenin doğru mu yoksa yanlış mı olduğunu belirtmesi istenir. Öğrencinin kararı doğru olduğu yönünde ise, verdiği bu cevapla bir sekilde ilintili bir B ifadesi kendisine sunulur. Fakat A ifadesi için öğrenci yanlıs kararını vermisse, verdiği bu cevapla bir şekilde ilintili baska bir C ifadesine yönelir. Bu süreç B ifadesinden, ya D ya da E ifadesine doğru veya C ifadesinden F veya G ifadesine doğru devam eder. Esasında her öğrenci burada, her biri daha önceki kararıyla ilintili üç tane ifade konusunda karar verir (Şekil 3).



Şekil 3. Tanılayıcı dallanmış ağacın temel yapısı "Bahar, M., Nartgün, Z. Durmuş, S. & Bıçak, B. (2006). *Geleneksel- alternatif ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Pegem"

2.10.2.3. Yapılandırılmış Grid

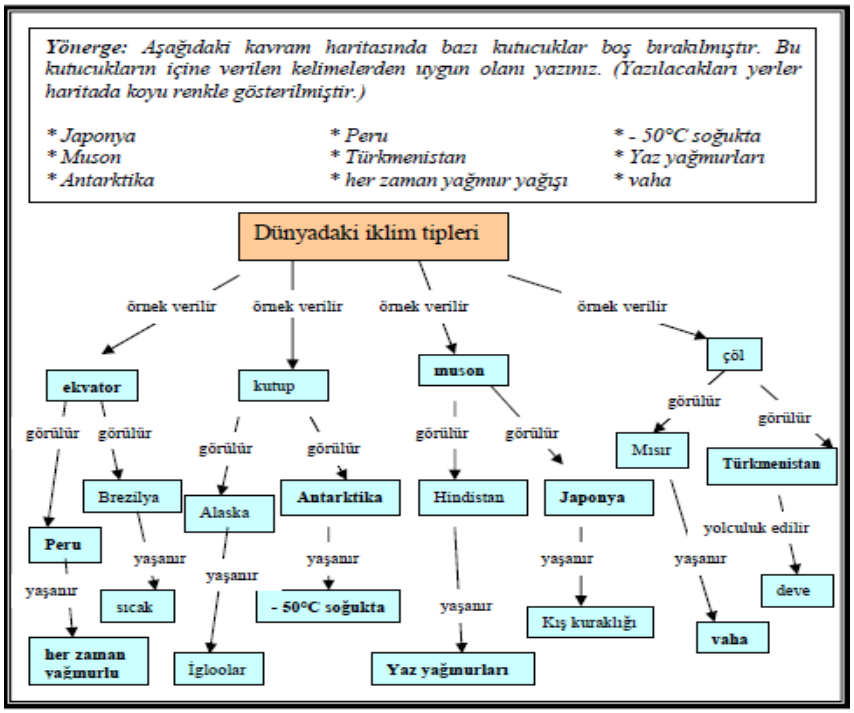
Yapılandırılmış grid, öğrencilere kutucuklar içerisinde, seçeneklerin sunulduğu ve soruların yanıtlarının bu seçenekler arasından herhangi birisini seçmelerinin istendiği, genellikle öğrencilerin kavram yanılgılarının ortaya çıkarılmasının amaçlandığı bir tekniktir. Yapılandırılmış grid tekniğinde, öğrenciler cevapları seçim yaparak belirlediklerinden dolayı bu teknik çoktan seçmeli testin farklı bir versiyonudur da denilebilir. Bu sebeple çoktan seçmeli testlerin sahip olduğu bazı özellikleri bünyesinde barındırır. Örneğin; yapılandırılmış grid tekniğinde, bir kutucukta yer alan seçenek birkaç soruda

kullanılabileceğinden bu teknik ortak köklü soruların özelliğini, bir sorunun yanıtı birkaç kutucuktaki seçenekten oluşabileceğinden bu teknik birleşik cevaplı soruların özelliğini barındırır. Çoktan seçmeli testlerin en önemli dezavantajı olarak düşünülen şans faktörünün oluşma ihtimali, yapılandırılmış grid yönteminde yok denebilecek kadar azdır (Çelikkaya, 2014b, s. 199).

2.10.2.4. Kavram Haritaları

Kavram haritaları; bir konunun öğretiminde, öğrenmeyi kolaylaştırmada, öğrenme öğretme sürecini kontrol etmede ve kavram yanılgılarını ortaya çıkarmada, değerlendirme yapmakta kullanılabilir (MEB, 2005c, s. 350). Kavramlar arasındaki ilişkileri ve bağlantıları ortaya çıkarmak amacıyla kullanılan bir tekniktir. Öğrencilerin bilgiyi organize etmeleri amaçlanır (Çepni, 2009, s. 279). Kavramların görsel şemalarla ifade edilmesi sayesinde bilgilerin somutlaştırılmasını sağlar ve bu durum öğrencilerin, özellikle de öğrenme konusunda zorlanan öğrencilerin, konuları anlamasını kolaylaştırır. Bilgi parçalarının bir bütün halinde görülmesini sağlar, kavramı tanıma ve hatırlama noktasında ilişki kurmayı kolaylaştırdığı için kalıcı öğrenmelerin oluşmasını sağlar. Ayrıca belirli bir konuda öğrencilerin bilgi düzeylerinin tespit edilmesini sağlayarak yani hazır bulunuşluklarını ortaya çıkararak öğrenme ihtiyaçlarının belirlenmesine de olanak tanır (Sever, Budak & Yalçınkaya, 2009, s. 24).

Değerlendirme aracı olarak kullanılacak kavram haritasında bir yönergeye yer verilerek öğrencilerin kavram haritasını kullanarak yapacakları talimatlar sıralanmalıdır. Aynı zamanda boş yerlere gelebilecek sözcüklere de yer verilebilir. Öğrencilerden, oklar yardımıyla boş kutuları doldurmaları istenebilir (Sekil 4).



Şekil 4. Kavram haritası örneği "Milli Eğitim Bakanlığı (2005a). *4-5 Sınıflar sosyal bilgiler programı*. Ankara: MEB"

2.10.2.5. Performansa Dayalı Ölçme

MEB'e (2010, s. 213-216) göre performans, programda yer alan eleştirel düşünme, problem çözme, okuduğunu anlama, yaratıcılığını kullanma, araştırma yapma gibi becerilerini aynı anda kullanılmasını, geliştirilmesini ve bir ürünün ortaya konması için yapılan çalışmalardır. Performans görevi alternatif değerlendirme ya da otantik değerlendirme, öğrenci başarıları bireysel veya grup etkinliklerde katılarak genişletilmiş yazılı ve sözlü yanıtlarla gösterilmesini ya da bir ürün oluşturulmasını sağlayan bir ölçmedir. Performans değerlendirmede, ilgili çalışma süreç içerisine yayılır, böylece zamana bağlı olmamakla beraber ortaya bir performans koyulur ya da bir ürün koyulur (Demirel, 2006, s. 270). Performans değerlendirme öğrencilerin onlardan beklenen bir işi yerine getirmede kullandıkları yolların, gerçekleştirdikleri işlemlerin, ölçülmesi sürecidir. Önceden saptanmış belli başlı kriterler dikkate alınarak öğrencilerin bir görevi başarma derecesinin ölçülmesidir (Bıçak, 2008, s. 199). Performans değerlendirme sürecinde önemli olan, ürünle birlikte ürün oluşturma sürecinin basamaklarının da önceden belirlenen kriterlere göre değerlendirilmesidir. Örneğin; bir resmin değerlendirilmesi sürecinde tamamlanmış resimle birlikte, resim yapılırken gerçekleştirilen fırçayı kullanma biçimi, tercih ettiği renkler, tekniğin uygulanış biçimi gibi işlemler de dikkate alınır (Bıçak, 2008, s. 200).

2.10.2.6. Portfolyo

Öğrenci ürün dosyası (Portfolyolar), Kullanımının son yıllarda yaygınlaştığı, "öğrenci gelişim dosyası", "öğrenci ürün dosyası" veya "öğrenci seçki dosyası" olarak da adlandırılan tamamlayıcı bir değerlendirme yöntemidir (Birgin, 2012, s. 168). Portfolyolar (öğrenci gelişim dosyaları), öğrencilerin süreç içinde meydana getirdikleri çalışmalarını yansıtan bir takım örneklerden oluşan dosyalardır. Öğrenci gelişim dosyaları; öğretimin hedefleri dikkate alınarak öğrenciler tarafından gerçekleştirilen çalışmaların, materyallerin ve onların performansını yansıtacak ürünlerin, bir plan çerçevesinde arşivlendiği dosyadır. Bu dosyalarda yer alan çalışmalar; öğrencilerin önceden belirlenen konular üzerinde, belirli bir süre içerisindeki gelişimini, çabasını ve başarısını yansıtan, amaçlı olarak seçilmiş ürünlerdir (Tan, 2008, s. 305). Portfolyolarda öğrenciler tarafından oluşturulan tüm çalışmalara değil, öğretim hedefleri doğrultusunda gerçekleştirilen ve öğrencilerin performansını yansıtan seçkin çalışmalara yer verilir (Kan, 2007, s. 134). Öğrenci gelişim dosyalarında yer alan çalışmaların, öğrencilerin başarısını ve performansını temsil edebilecek ürünlerden oluşması beklenir. Bu sebeple öğrenci gelişim dosyalarına seçilen ürünlerin rastgele değil de bir plan çerçevesinde amaçlı olarak toplanması, değerlendirme ölçütü dikkate alınarak düzenlenmesi gerekmektedir (Birgin, 2012, s. 169).

2.10.2.7. Projeler

Projeler; öğrencilerin kendi tercih ettikleri bir alanda ya da öğretmen tarafından sunulan bir alanda araştırma yapmak, bilgi toplamak, toplanan bilgiyi yorumlamak, problem çözmek, özgün fikirler ortaya koymak gibi amaçlarla ve öğretmenin rehberliği doğrultusunda gerçekleştirilen hazırlık çalışmalarıdır (Acar, 2014, s. 231). Projeler, performans görevleriyle büyük benzerlik gösterse de projelerin daha kapsamlı bir yapıya sahip olduğu, üst düzey davranışları ölçmeyi sağladığı ve daha uzun vakitte gerçekleşen etkinliklere dayandığı söylenebilir (Birgin, 2012, s. 188).

Projede öğrenci, ilk adım olarak bir konu veya problem belirler, ardından bu konuyu derinlemesine bir kaynak taraması yaptıktan sonra konu hakkında sorunları ortaya koyar ve detaylı çalışmalar sonucunda belli cevaplara ulaşır. En sonunda ulaştıkları sonucu veya çalışma sonucunda elde edilen ürünü raporlaştırarak öğretmenine ve arkadaşlarına sunar. Proje çalışmalarında öğrenciler araştırma, inceleme, gözle, görüşme, vb çok sayıda tekniği kullanabilmeli yorum yapma, yeni fikirler ve materyaller üretme gibi önemli becerilerini

kullanıp geliştirdikleri verimli bir süreç olmalıdır. Projelerin en büyük eksisi puanlayıcı hatalarına neden olabileceği gerçeğidir. Bu hataları en aza indirmek için, diğer tamamlayıcı ölçme araçlarında olduğu gibi, detaylı bir puanlama anahtarının kullanılmasında büyük yarar vardır. Ayrıca puanlama anahtarları öğrenciye sürecin başında verilmeli ve öğrencilerin aşamaları ve değerlendirmeye tabii olacakları unsurları görmeleri gerekmektedir (Turgut & Baykul, 2015). Proje ödevleri yapılan çalışmalarda öğretilen sürecin pratiklerinin yapılabilmesi adına gerekli ödevlendirme ve çalışmalar müfredat ve zaman sıkıntısı nedeniyle çok tercih edilmemektedir.

2.10.2.8. Öz Değerlendirmeler

MEB'e (2010, s. 216-217) göre öz değerlendirme, kişinin bir konuda kendi kendini değerlendirmesidir. Öğrencileri öz değerlendirme yardımıyla neler öğrendikleri, nerede problem yaşadıkları ve öğrenmenin gerçekleştirilmesi hakkında bilgi sahibi olduklarını öğrenirler (Kutlu, Doğan & Karakaya, 2009, s. 95). Demirel'e (2006, s. 270) göre öz değerlendirmede öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerini tanımalarına yardım eder, öğrenci motivasyonu artar ve ek olarak değerlendirmesi de puanlama ölçekleri kullanılarak yapılmaktadır. MEB'e (2010, s. 216) göre öz değerlendirmenin öğrenciye katkıları şu şekilde sıralanabilir: · Öğrencilerin kendilerini değerlendirme, öğrencilerin kendi güçlü ve zayıf yönlerini farkına varmalarına yardım eder. · Öğrenciye yaptıkları ile ilgili karar vermek için kişisel ya da kişiler arası ölçüt koymada ve öğrencinin güdüsünün yükselmesinde öğrencilere şans verir. · Öğrenciler kendi kendilerini değerlendirerek, sürecin bir parçası gibi hisseder. · Kendi kendilerine dışarıdan biri gibi bakabilirler. Derslerinizde öğrencilerin öğrenme süreçleri ve sonuçları hakkında kendi değerlendirmelerini görmek için öz değerlendirme formları kullanılabilir. Özellikle ders kitaplarının ünite sonlarında yer alan formlar öz değerlendirme yapılması için konulmuştur.

2.10.2.9. Akran Değerlendirmeler

Öğrenci tarafından yapılan ödev, performans, proje gibi etkinliklerin arkadaşları tarafından değerlendirilmesidir. Öğrencilerin grup çalışmalarında, birbirlerinin performanslarını değerlendirdikleri bir süreç değerlendirmesi de denebilir. Akran değerlendirmesi ile öğrencilerin sorumluluk alarak öğrenme ortamına katkı sağlaması, iş birliği yapması, akranlarıyla ve öğretmeniyle sürekli bir iletişim halinde olması ve böylece daha kalıcı

öğrenmesi sağlanır. Bazı öğrencilerin kendilerine yakın gördüğü akranlarına yüksek puan vermesi ve pek anlaşamadığı bir arkadaşına düşük not vermesi ise dezavantajıdır (Özsevgeç, 2008). Öğrenciler tarafından amacı anlaşılmadığı sürece yanlılıklara neden olabileceği için geçerlilik ve güvenirliliği düşüktür (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2005). MEB'e (2010, s. 217) göre akran değerlendirme, öğretmene öğrencilerin gelişim ve yeterlik düzeyleri hakkında geri bildirim verir.

2.10.2.10. Grup Değerlendirmeler

Grup Değerlendirme; grup çalışmalarında grup üyelerinin hem kendilerini hem de gruptaki diğer bireyleri değerlendirmesini kapsar. Amaç grup üyelerinin iş birliği içinde çalışmalarına ve sorumluluk duygusu ile hareket etmelerine yardımcı olmaktır. Grup değerlendirmeleri formlar aracılığıyla yapılmaktadır. Bu formlar öğrencilerin bir grup halinde, iş birlikçi çalıştıkları süreçlerde grubun üyelerinin bütünsel olarak kendilerini değerlendirmelerini sağlar. Öğretmen tarafından hazırlanan bir kriter göz önünde bulundurularak değerlendirme yapılır. Diğer öğrenci değerlendirmelerinde olduğu gibi öz eleştiri yapma ve eleştirisel düşünme yeteneklerini geliştirir ve öğrencileri işe koştuğu için öğrenme sürecine karşı öğrencinin olumlu tutum geliştirmesine ve öğrencilerin moral ve motivasyonunun sağlanmasına yardımcı olur (Uyanık & Çalışkan, 2015, s. 344).

2.10.2.11. Kelime İlişkilendirme Testleri (KİT)

Kelime ilişkilendirme (kelime çağrışımı), önceden belirlenmiş kelimelerin kişilerde yarattığı çağrışımların doğrudan incelenmesini sağlayan bir tekniktir. Bu şekilde öğrencilerin yaratıcılıklarının geliştirilmesi sağlanmış, öğrencileri tanımak için fırsat elde edilmiş olur (Şimşek, 2009, s. 619). Öğrencilerin zihinlerinde, uzun süreçler sonunda oluşan kavramlar arasındaki ilişkilerin ve bağlantıların anlamlılık düzeyinin belirlenmesini sağlar (Bahar & Özatlı, 2006, s. 75). Kelime ilişkilendirme testlerinin uygulama aşaması, uygulayıcının bir kavramı sunması ve yanıtlayıcıdan bu kavramın kendisinde çağrıştırdığı kavramları yazmasını istemesi, yanıtlayıcının da kavramla ilgili aklına gelen tüm kavramları sıralaması şeklinde gerçekleşir. Bu yanıtlama işlemi sırasında genellikle yanıtlayıcıya 1 dakika gibi bir süre verilir ve bu süre zarfında aklına ilk gelen kavramları sıralaması beklenir.

2.10.2.12. Dilsiz Haritalar

Dilsiz haritalar, coğrafya ve sosyal bilgiler öğretim hedeflerine uygun olarak hazırlanmış ve sadece sınırları çizilen fiziki, beşeri haritalarıdır. Bu haritalara öğrencilere daha önceden öğretilen veya öğrenildiği kabul edilen coğrafi imgelerin veya şekillerin öğrenciler tarafından işaretlenmesi yani dillendirilmesi istenir Dilsiz haritalar bir konu hakkında hazırlanmış, görsel şemanın öğrenci tarafından doldurulmasına dayanan bir süreç izler. Bu ölçme sürecinde öğrencinin zihnindeki bilgileri kâğıda aktarması beklenir. Değerlendirme sırasında öğrencinin eksikleri ve hatalı bilgileri hakkında geri bildirim verilir (Kızılcaoğlu & Ünlü, 2008, s. 47-48).

Harita analizlerinin öğrenciler tarafından kavranıp kavranmadığının anlaşılmasında kullanılan dilsiz haritalar coğrafya ve sosyal bilgiler konularının kavratılması uygulama yapılması, ölçme ve değerlendirilmesinde önemli bir yer tutar. MEB'e (2005) göre harita becerilerini geliştirmek ve pekiştirmek için yapılacak çalışmalarda dilsiz harita seklinde çoğaltılmış, öğrencilerin üzerine karalama yapabilecekleri haritaların kullanılması da faydalı olacaktır. Ayrıca öğrenciler dilsiz harita üzerinde çalışırken harita becerilerini daha hızlı pekiştireceklerdir (aktaran Kızılcaoğlu, 2007).

2.10.2.13 Tutum Ölçekleri

Bireylerin bir konudaki görüş, düşünce ya da tutumlarını belirlemeye yarayan ölçü araçlarına tutum ölçeği denmektedir. Bireyin bir nesne ya da olaya karşı eğilimini ve değer verme-vermeme düzeyini ölçme amacıyla kullanılır. Thurstone (1967)'na göre tutum, psikolojik bir objeye yönelen olumlu veya olumsuz bir yoğunluk sıralaması ve derecelemesidir (aktaran Tay & Tay, 2006, s. 74). Sosyal bilgiler öğretme ve öğrenme süreci sonunda öğrencilerden sosyal problemlere karşı duyarlı olma, kanunlara saygılı olma, açık fikirli olma, eleştirilere açık olma, başkalarının fikirlerine saygı duyma, önyargılı olmama gibi bazı tutumları oluşturmaları beklenmektedir. Tutumlar, birer öğrenme kazanımı olarak ölçülüp değerlendirilebileceği gibi öğretim ve öğrenimi daha başarılı ve etkili hâle getirmek amacıyla şekillendirici değerlendirme kapsamında da kullanılabilir. Yani, öğrencilerin okula, derse, dersin içeriğine, dersin işlenişine, dersteki öğrenme aktivitelerine, sınıfta oluşturulmuş öğrenme atmosferine vs. olan tutumları da ölçülüp değerlendirilebilir. Öğrencilerin bu tür tutumları periyodik olarak çeşitli zamanlarda ölçülmeli ve elde edilen sonuçlardan yola çıkarak öğretme-öğrenme sürecinde bazı değişikliklere gidilmelidir

(Yılmaz, 2009, s. 491). Tutum ölçekleri, derecelendirme ölçeklerine benzemektedir. İki ölçeği ayıran temel fark, derecelendirme ölçeğinde derecelendirmeyi öğretmen yaparken tutum ölçeğinde derecelendirmeyi öğrenci kendisi yapar.

2.11. Sosyal Bilgiler Eğitimde Kullanılabilecek Tamamlayıcı Ölçme Araçları

2.11.1. Yaratıcı Drama

Yaratıcı drama yöntemi, öğrencilere verilen herhangi bir konu hakkında öğrencilerin kendi donanım ve yeteneklerinden yola çıkarak doğaçlama bir şekilde yaptıkları canlandırmalardır. Yaratıcı drama yöntemi sadece öğrencilerin, öğrenim sürecindeki yaratıcılığını geliştirmekle kalmaz kişiler arası iletişimi en üst düzeye çıkarma, karar verme ve problem çözme becerisini geliştirir. Öğrencilerin iletişim becerisini geliştirmesini ve organize olmayı öğrenmelerini destekler. Bu yönüyle bireylere sosyal becerileri kazandırmayı amaçlayan sosyal bilgiler dersi için büyük önem arz etmektedir. Ayrıca süreci oyunlaştırdığı için son derece keyifli bir yöntemdir. Bu yöntemde rol oynama yönteminden farklı olarak öğrencilere sunulmuş herhangi bir metin yoktur. Yaratıcı dramada, öğrenciler verilen temayı belli yönergelerden yola çıkarak kendi yaratıcılıkları doğrultusunda geliştirdikleri için yaratıcılık becerisini geliştirme fırsatı da yakalamış olurlar. Öğrenciler kazanmış olduğu bir takım bilgi değer ve becerileri bu yöntem ile hayatta yansıtma fırsatı bulurlar. Öğrenciler drama süreci boyunca büründükleri rolün hakkını vermek için büründükleri karakterin nasıl düşündüğünü anlamaya çalışırlar. Bu süreçte empati yeteneğini kullanmış olurlar. Sonuç olarak sosyal bilgiler eğitiminde öğretmenlerin ve öğrencilerin birlikte yaşamı deneyimlemelerine olanak sağlayan bir yöntemdir. Ayrıca yaratıcı drama yöntemi tarih konularının öğretiminde kullanılan tarihsel empati becerisinin geliştirilmesinde de etkin olarak kullanılabilir (Azrak, 2017). Bu yöntem, düzey belirlemek amacı ile yapılacak bir ölçme- değerlendirme faaliyetinde ve kavram yanılgılarını ortaya çıkarmayı amaçlayan (biçimsel amaçla yapılan) bir ölçme- değerlendirme etkinliğinde tamamlayıcı bir ölçme- değerlendirme aracı olarak kullanılabilir. Yaratıcı drama, önceden belli bir metin olmadan kişilerin olgu veya olaylar karşısında doğaçlama kullanarak bu durumu canlandırmalarıdır. Bu yüzden yaratıcı drama eğitimin vazgeçilmez bir parçasıdır.

2.11.2. Gözlem

Öğrencilerin bireysel veya grup içinde yaptığı çalışmasının izlenmesi ve bunun değerlendirilmesidir. Tek başına da kullanılabilir diğer etkinliklerle beraber de kullanılabilir. Gözlemci ile gözlenen kişinin durumuna göre gözlem ikiye ayrılır. Bunlar dışarıdan gözlem ve katılarak gözlemdir. Dışarıdan gözlemde gözlenenin gözlemciyi görme şansı yoktur (Bahar vd., 2006). Gözlem yöntemi; bireysel akran ve grup değerlendirmesinde öğrenciden sergilemesi beklenilen bir takım performansların izlenip değerlendirilmesinde bir ölme değerlendirme yöntemidir. Gözlem sürecinde öğretmen sadece ortaya koyulan bilgi ve yeteneği değil bilgi ve yeteneğin edinilme ve davranışa dönüştürülme aşamasını da bilgi sahibi olabilir.

Gözlem yönteminin eğitim açısından sağlıklı sonuçlar vermesi için gözlem formunun önceden ve bir amaç doğrultusunda hazırlanması öğrencilerin birden fazla durum ve zamanda gözlemlenmesi gerekir ve gözlem sonuçlarının gözlem anında kayıt altına alınması son derece önemlidir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2005). Gözlem formu; öğrencilerin neler bildiklerini ve nelere ihtiyaç duyduklarının belirlenmesinde, öğrencilerin neler öğrendiklerini ve bunda ne kadar başarılı olduklarının anlaşılmasında kullanılan etkin bir araçtır. Özellikle sosyal bilgiler öğretiminde kazandırılması hedeflenen düşünme becerilerinin gelişimini değerlendirmek için kullanılabilecek en iyi araçlardandır. Öğrencilerin kazanımlarla ilişkili olan her türlü gözlenebilir performansının (sözlü anlatım, problem çözme, vb.) ölçülmesinde bu araçlardan yararlanılabilir (Çalışkan & Yiğittir, 2011, s. 265).

2.11.3. Görüşme

Görüşme yöntemi kişiler veya öğenciler ile bir konu hakkında bilgi edinmek veya veri toplamak amacı ile yüz yüze veya online olarak yapılan bir araştırma yöntemidir. Bu yöntem ile birlikte görüşme sırasında öğrenciler ile bir konu hakkında görüşülebilir öğrencilerin bilgi eksiklikleri ve kavram yanılgıları tespit edilebilir, bazen konu hakkında hazırbulunuşlukları da ortaya çıkarılabilir. Çıkan sonuçlar doğrultusunda eğitim faaliyetlerine yön verilebilir. Görüşmede dikkat edilmesi gereken temel husus görüşme öncesinde görüşmenin ana konusunun belirlenmesi ve görüşme sorularının hazırlanması olmalıdır. Görüşmede öğrenciye yöneltilecek soruların önceden öğrencilere haber edilmesinde fayda vardır. Yapılacak olan görüşme işleminin bir not değeri taşımadığı mutlaka belirtilmelidir. Görüşme

sırasında öğrencilerden izin alınarak ses kaydı alınabilir ve öğretmen tarafında verilen cevaplar not edilmelidir (Azrak, 2017).

2.11.4. Poster

Görsel öğrenmeleri ön plana çıkartarak ve soyut olan kavramları somutlaştırarak anlamlı hale getirmede etkili olarak kullanılabilecek olan önemli bir öğretim tekniği olan posterler, aynı zamanda bilgiyi en temele indirme ve sunum yapma gibi becerileri ortaya çıkarmaktadır. Ölçme-değerlendirme sürecinde kullanılabilecek eğlenceli ve öğretici bir ölçme aracı da olabilir (Azrak, 2017).

2.11.5. Anlam Çözümleme Tabloları

Anlam çözümleme tabloları öğrencilerin belli başlı bazı kavramlar hakkında, karılaştırma ve analiz yaparak kavramların benzer ve faklı özelliklerini anlamalarına yardımcı olan bir yöntemdir. Ölçme değerlendirme sürecinin üç temel amacı olan tanımaya biçimlendirmeye ve değer biçmeye yönelik yapılacak ölçme-değerlendirme faaliyetinde de işlevsel olarak kullanılabilir (Karakuş, 2019).

2.11.6. Balık Kılçığı

Problemi sebep -alt sebep halinde gösteren kapsamlı bir çözüm diyagramı olan balık kılçığı genellikle problem çözme gibi yöntemlerde kullanılır. Problem için detaylı bir çözüm yolu geliştiren olaylar ve sebepler arasında bağlantıyı gösteren ayrıntılı ve objektif bakış açısı kazandırmada oldukça etkilidir (Atalay & Kılıç, 2015, s.74).

2.11.7. Bulmaca

Öğrenme süreçlerini ve ölçmeyi oyunlaştırarak öğrenciye çeşitli ipuçlarının verilmesi ile cevaba ulaşmalarını sağlayan eğlenceli ve eğitici bir yöntemdir. Özelikle bilgi ve kavrama düzeyindeki kazanımların ölçülmesinde hatta iyi hazırlanıp geliştirilir ise üst düzey zihinsel becerilerin ölçülmesinde etkin olarak kullanılabilir (Tikbaş, 2011).

2.11.8. Zihin Haritaları

Zihin haritaları öğrenilen bilginin zihinde nasıl yerleştiğini, yapılandığını ve hangi düzeyde oluştuğunu ortaya koyan ölçme yöntemidir. Öğrenciler zihin haritaları sayesinde hafızaları ortaya koyarlar. Öğrenci tarafından özgün bir şekilde oluşturulabileceği gibi öğretmen tarafından verilen bir şablon üzerinden de yapılabilir.

2.11.9. Kontrol Listeleri

Bir görevin yapılması aşamasında gerçekleştirilmesi beklenen davranışların bir liste oluşturulup, gerçekleştirilen performans sürecinde neyin gerçekleştirilip, neyin gerçekleştirilmediğinin belirlenmesidir (Bıçak, 2008, s. 212). Kontrol listeleri ile davranışın varlığı ya da yokluğu tespit edilir. Kontrol listeleri özellikle performans görevlerinde istenilen davranışın sergilenip sergilenmediğinin kontrolünü sağlayan ve oldukça sınırlı bir sınıflama yapılmasına olanak sağlayan bir ölçme aracıdır. Hazırlanması ve uygulanmasının çok fazla zaman almaması açısından kullanışlı bir yöntemdir. İyi hazırlandığı takdirde öğrenme durumlarının betimlenmesi ve öğrenciye gerekli yönlendirilmelerin yapılması için önemli bir ölçme aracı olabilir (Yılmaz, 2017).

2.11.10. Kompozisyon

Kompozisyon bir konuda duygu ve düşüncelerimizi yazıya aktarmamızı sağlayan bir anlatım türüdür. Aynı zamanda kompozisyon kelimelerin ahenk içinde organize olma şeklidir. Kompozisyonda düşünce örgüsü giriş gelişme ve sonuç aşamaları ile oluşturulur. Kompozisyon bir anlatım becerisi olduğu için hayatın her aşamasında karşımıza çıkabilecek bir beceri kazandırmayı da amaçlar. Türkçe öğretim programlarında sıklıkla kullanılan bu yöntem iletişim becerisi kazandırmada ve düşünceyi ifade etme gibi sosyal yetkinliklerin kazandırmada da ve değerlendirilmesinde etkili olarak kullanılabilecek yöntemlerden biridir. Ayrıca kompozisyonlar belli kavram olay ve düşünceleri bir araya getirip anlamlı bir bütün oluşturma işi olduğu için analiz ve sentez basamağındaki kazanımların ölçme-değerlendirilmesinde de kullanılabilir (Yılmaz, 2012).

BÖLÜM 3

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde ölçme ve değerlendirme araçları ile ilgili araştırmalara yer verilmiştir. Özellikle sosyal bilgiler öğretmenlerinin kullandıkları ölçme ve değerlendirme araçları ile ilgili yayınlar ve araştırmalar dikkate alınmıştır. Yapılan incelemelerde bu alan ile ilgili araştırmalara sık sık rastlanmakla birlikte bu araştırmaların varlığı bu alanı daha da çeşitlendirerek zengişleştirmektedir.

Ekem (2019) çalışmasında Ankara ilinin Akyurt ilçesinde 15 sosyal bilgiler öğretmeni ile yaptığı yarı yapılandırılmış görüşme formu ve öğretmenlerden alınan sınav kağtlarını kullanmıştır. Araştırmada elde edilen bulgular içerik analizi yöntemi ve doküman incelemesi ile analiz edilmiş sonuca göre sosyal bilgiler öğretmenlerinin daha çok klasik ölçme araçlarını tercih ettiklerini ortaya koymuştur.

Yılmaz (2017) çalışmasında Afyon merkezde bulunan 51 öğretmenden uygulamış oldukları sınav kağıtları incelenmiş ve 12 öğretmen ile de görüşme yapılmıştır. Toplamda 1302 soru incelenmiş ve bu sorular öğretmenlerin kıdem yılı, cinsiyeti, sordukları soruların türleri, mezun oldukları bölüm gibi değişkenlerde dikkate alınarak incelenmiştir. Aynı zamanda araştırmacı tarafından geliştirilen görüşme formu aracılığıyla 12 öğretmenle görüşme düzenlenerek öğretmenlerin soru sorma hakkındaki düşünceleri alınmıştır. Elde edilen bulgulara göre en fazla sorunun bilgi ve kavrama düzeylerinde sorulduğu görülmüştür. Değerlendirme düzeyin de hiç soru sorulmazken Sentez düzeyinde sadece 1 soru sorulduğu görülmektedir. En fazla tercih edilen soruların Bloom taksonomisinin en alt basamağında bulunan sorular olduğu görülmüştür.. Öğrencileri düşünceye yönlendirecek, öğrencilerin yaratıcılığını artıracak düzeyde soruların az tercih edildiği ya da hiç bu düzeyde soru sorulmadığı belirlenmiştir.

Tünkler (2017), çalışmasını Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalında öğrenim gören öğretmen adayları üzerinde gerçekleştirilmiştir. Çalışmasında "Tamamlayıcı Ölçme-Değerlendirme Tekniklerine Yönelik Okuryazarlık Testi" ile "Mikroöğretim Uygulama Süreci Değerlendirme Formu" kullanmıştır. Araştırma sonucunda, mikroöğretimin sosyal bilgiler öğretmen adaylarının tamamlayıcı ölçme değerlendirme tekniklerine yönelik okuryazarlık düzeylerinin gelişmesinde etkili olduğu ortaya çıkmıştır. Katılımcılarla yapılan görüşmeler, katılımcıların etkinlik değerlendirme günlükleri ve araştırmacı tarafından yapılan gözlemler ile ulaşılan bulguların bu sonucu desteklediği tespit edilmiştir. Araştırma kapsamında ayrıca öğretmen adaylarının mikroöğretim ile tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme tekniklerine ilişkin olumlu yönde bir görüşe sahip oldukları belirlenmiştir Elde ettiği sonuçlara göre öğretmen adaylarının mikroöğretim ile sürece yönelik ölçme-değerlendirme tekniklerine ilişkin olumlu yönde bir görüşe sahip oldukları tespit edilmiştir.

Azrak (2017), Ömer Halisdemir Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilimler ve Türkçe Eğitimi Bölümü, Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı'nda 1. 2. 3. ve 4. sınıfta öğrenim gören 282 öğretmen adayı olan öğrenciler ile yapmıştır. Veri toplama aracı olarak "Ölçme-Değerlendirme Okuryazarlığı Envanteri" kullanılmış ve öğretmen adaylarının ölçme-değerlendirme okuryazarlığı konusunda eksikleri olduğu sonucuna ulaşmıştır. Araştırmaya göre öğretmen adaylarının ölçme-değerlendirme okuryazarlık düzeylerinin yeterli seviyede olmadığı ve geliştirilmeye açık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanında öğretmen adaylarının ölçme-değerlendirme okuryazarlık düzeyleri ile cinsiyetleri ve mezun oldukları lise türleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı Ölçme-değerlendirme konusundaki sonuçlar, sınıf düzeyine dersi alma durumuna göre ve akademik ortalamaya göre de anlamlı farklılıklar olduğunu göstermektedir.

Abalı Öztürk ve Şahin (2014), çalışmalarında tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yöntemlarinin klasik yani geleneksel yöntemlere göre daha kalıcı olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Çalışmadan elde edilen bir başka bulgu ise tamamlaycı ölçme araçlarının eğlenerek öğretmede gözden geçirilip eksiklerin giderilmesinde ve tekrar yapılması konusunda daha etkili olduğu gözlenmiştir.

Koçoğlu ve Ekici **(**2013), çalışmalarında sosyal bilgiler öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme araçlarına yönelik görüşlerini belirlemeye çalışmıştır. Bu amaç doğrultusunda Diyarbakır merkezde 30 öğretmen ile yapmış olduğu nitel çalışmalardan bulgular elde etmiştir. Araştırmada ulaşılan bulgular, öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme

konusunda eğitime ihtiyaçları olduğu ve kendilerini daha yeterli gördükleri klasik ölçme ve değerlendirme araçlarını, tamamlayıcı ölçme değerlendirme araçlarına oranla daha çok tercih ettikleri görülmüştür.

Duran (2013), yaptığı çalışmada Hatay merkezde "Sınıf öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler dersinde kullandıkları alternatif ölçme değerlendirme tekniklerine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi" adlı tez çalışmasında, veri toplama aracı olarak anket ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanmıştır. Anketi 157 öğretmene uygulayan Duran, rastgele seçtiği 35 öğretmenle de görüşme gerçekleştirmiştir. Araştırmacının elde ettiği sonuçlara göre, öğretmenler ölçme ve değerlendirme konusunda yeterince bilgi sahibi olmadıkları için kullandıkları ölçme ve değerlendirme araçları sınırlıdır. Bu çıkan sonuçlara ilaveten zaman yetersizliği ve sınıfların kalabalık oluşu ölçme ve değerlendirme süreci üzerinde olumsuz etki yaptığından bahsetmiştir.

Bayram (2012), "Sosyal bilgiler dersinde tamamlayıcı ölçme değerlendirme yöntemi olarak öğrenci ürün dosyası, performans ve proje görevi uygulamasına ilişkin öğretmen görüşleri" adlı tez çalışmasını Kilis merkez ilçesinde görev yapan öğretmenlerle yürütmüştür. Çalışmada veri toplama aracı olarak görüşme formu kullanmış çıkan sonuçlara göre öğretmenlerin klasik ölme değerlendirme araçlarını tercih ettiği, tamamlayıcı ölçe ve değerlendirme araçlarından portfolyo, performans ve proje yöntemini fazla kullanmadıklarını ortaya koymuştur. Araştırmada öğretmenlerin tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme araçlarını tercih etmemelerinin temel nedeni olarak; vakit yetersizliği, sınıf mevcudunun kalabalık olması belirtilmiştir. Öneri kısmında öğretmenlere ölçme ve değerlendirme alanında hizmet içi eğitimin verilmesinin faydalı olacağı söylenmiştir.

Çelikkaya, Karakuş ve Öztürk Demirbaş (2010), yapmış oldukları çalışmada Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanma düzeylerini ve karşılaştıkları sorunları tespit etmek amacıyla Kırşehir'de görev yapan 20 Sosyal bilgiler öğretmenine anket uygulanmıştır. Buna göre öğretmenlerin kendilerini yeterli gördükleri ve daha aşina oldukları klasik ölçme araçlarını daha çok tercih ettikleri görülmüştür. Öğretmenlerin ölçme araçları kullanırken karşılaştıkları sorunların başında ise sınıf mevcutlarının fazla oluşu, vakit darlığı ve ekonomik yetersizliği gelmektedir. Yine araştırmanın sonucunda öğretmenlerin süreç odaklı ölçme ve değerlendirme araçlarına dair eğitime ihtiyaç duydukları ortaya çıkmıştır.

Yalçınkaya (2010), sosyal bilgiler öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanma düzeylerini belirlemeye yönelik yapmış olduğu çalışmasında Erzurum il

merkezindeki (Yakutiye ve Palandöken ilçeleri) ilköğretim okullarında görevli sosyal bilgiler öğretmenleri ile çalışılmıştır. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin tamamına ulaşılmaya çalışıldığı için evrenden örneklem alınmamıştır. Erzurum il merkezindeki farklı sosyoekonomik düzeylere sahip okullarda çalışan 20 sosyal bilgiler öğretmeni ile alt, orta ve üst sosyoekonomik düzeye sahip 3 ilköğretim okulunda 6. ve 7. sınıfta öğrenim gören 144 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma, betimsel bir çalışma olup tarama modeline dayalıdır. Çalışma, nitel ve nicel araştırma veri toplama yöntemleri birlikte kullanıldığı için karma yöntem biçimindedir. Nicel verilerin analizinde SPSS programı yardımı ile betimsel analiz, nitel verilerin analizinde ise betimsel ve içerik analizi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular, öğretmenlerin tamamlayıcı ölçme araçlarına oranla klasik ölçme ve değerlendirme araçlarının daha fazla tercih ettikleridir

Bal ve Özkülekçi (2010), çalışmalarında Sosyal Bilgiler dersinde kullanılan ölçme ve değerlendirme sürecini teknik konusunda öğretmen görüşlerini incelemeyi amaçlamış bu doğrultuda Gaziantep'te ve Giresun'da görev yapan 50 öğretmene anket uygulamış ve katılımcılara 6 görüşme sorusu yönlendirmiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenler sınav sorusu hazırlarken ders kitaplarından faydalanmaktadır. Öğretmenlerin uyguladıkları sınavlarda farklı soru tipi ve farklı ölçme araçları kullanmakla birlikte çoktan seçmeli sorulara ağırlık verdikleri görülmüştür. Elde edilen bulgulara göre öğretmenler ders katılımını genel olarak yılsonu karne notuna yansıtmak istemektedirler.

Karapınar ve Ataman (2010), çalışmalarında ilköğretim sosyal bilgiler programındaki ölçme ve değerlendirme yöntemlerine ilişkin öğretmen görüşleri tespit etmeyi amaçlamış, çalışmada 129 öğretmene anket uygulamış, rast gele seçilen 28 öğretmen ile de yarı yapılandırılmış görüşme gerçekleştirilmiştir. Elde edilen bulgulara göre öğretmenler ölçme ve değerlendirme sürecinde kalabalık sınıflar, zaman ve imkân yetersizliği gibi problemler ile mücadele etmektedir.

Algan (2008)'ın, "İlköğretim 6. ve 7. sınıf sosyal bilgiler dersi öğretim programının ölçme ve değerlendirme öğesinin öğretmen görüşleri açısından incelenmesi" adlı çalışmasındaki amaç sosyal bilgiler öğretmenlerinin 2005 sosyal bilgiler öğretim programının ölçme ve değerlendirme öğesi ile ilgili görüşlerini incelemektir. Bu amaç doğrultusunda veri toplamak amacıyla anket ve görüşme formu kullanılmıştır. Çalışma, betimsel bir çalışmadır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular çerçevesinde, öğretmenlerin çoğunun 2005 sosyal bilgiler programı ve onun ölçme ve değerlendirme ögesi ile ilgili yeterli eğitim almadıkları, öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmeye bakış açısının sürece dayalı ölçme ve

değerlendirme yöntemlerinin kullanılmasıyla değiştiği ortaya çıkmıştır. 2005 programının uygulanması ile birlikte çoktan seçmeli testler, kısa cevaplı maddeler, performans ödevlerini kullandıkları ve öğretmenlerin geleneksel ve sürece dayalı ölçme değerlendirme araçlarını birlikte kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenler ayrıca sürece dayalı ölçme ve değerlendirme araçlarının uygulanmasını olumlu bulduklarını ve sürece dayalı ölçme ve değerlendirme araçlarının uygulanması sonucunda öğrencilerin dersle ilgili tutumlarında olumlu değişiklikler gördüklerini; buna karşın öğrencilerin akademik başarısında olumlu yönde herhangi bir değişikliğin olmadığını belirtmişlerdir. Öğretmenler, öğrencilerde gördükleri olumlu değişiklikleri öğrencilerin derse katılımının artması, kendilerine daha çok güvenmeleri, kendilerini rahatça ifade etmeleri, derse olan sevgilerinin artması, sınavlardan artık korkmamaları şeklinde belirtmişlerdir. Öğretmenler sürece dayalı ölçme ve değerlendirme araçlarını uygulama sırasında bazı sorunlarla karşılaştıklarını belirtmişler ve bu sorunları uygulamanın çok zaman alması nedeniyle vakit sıkıntısı çekmeleri, sınıfların kalabalık olması nedeniyle ölçme ve değerlendirme araçlarını uygulayamadıkları görülmüştür. Öğrencilerin kaynaklara ulaşmasının zorluğu, öğrencileri internet kafelere bağımlı hâle getirerek hazırcılığa alıştırması ve verilen görevlerin veliler tarafından yapılması olarak belirtmişlerdir.

Aykaç (2007), "İlköğretim sosyal bilgiler dersi eğitim-öğretim programına yönelik öğretmen görüşleri" isimli araştırmasında, 2005-2006'da uygulamaya başlanan sosyal bilgiler dersi programına yönelik öğretmen görüşlerini saptamayı ve bu bulgular ışığında programı değerlendirmeyi amaçlamıştır. Araştırmacı bu amaçla hazırladığı beşli likert türündeki ölçeğini 50 sosyal bilgiler öğretmenine uygulamıştır. Bu uygulama sonucunda öğrencilerin süreç içerisinde farklı ölçme yöntemleri ile değerlendirilmesinin uygun olduğu, olması gerekenin bu olduğu ancak öğretmenlerin bu konuda yeterli bilgiye sahip olmamalarından ve sınıf mevcutlarının fazla olması nedeniyle programı tam manasıyla uygulamakta sıkıntı yaşadıkları ortaya çıkmıştır.

İlgili literatür çalısmaları incelendiğinde araştırma konusu ile doğrudan veya dolaylı olarak bircok arastırma yapıldığı ve araşırma amaçlarında çeşitlilik olduğu görülmüştür. Genel olarak 2005 yılında uygulanmaya başlanan yapılandırmacı yaklaşımla oluşturulmuş öğretim programlarının ölçme ve değerlendirme unsuru, ölçme ve değerlendirme unsuruna yönelik görüşler, yeni programla kullanılması önerilen süreç odaklı ölçme ve değerlendirme aracı çeşitlerinin kullanım durumu, süreç odaklı ölçme ve değerlendirme araçlarının kullanımıyla ilgili karşılaşılan sıkıntılar ortaya konmuştur. Öğretmen adaylarının eğitim aldıkları süreç

içerisinde süreç odaklı ölçme ve değerlendirme teknikleri ile ilgili yeterliklerinin ve algılarının belirlenmesi gibi konularda eksiklik olduğu görülmüş ve bu doğrultuda da araştırmalar yapıldığı görülmüştür.

Arastırmalar, genellikle nicel veya mix yöntem kullanılarak gerçekleştirilmiştir. İlgili çalışmalar daha çok öğretmenler üzerinde yapılmış, bunun yanı sıra öğrencilerin ve öğretmen adaylarının da örneklem olarak seçildiği görülmüştür. Genel olarak 2005 yılı itibariyle kullanılan öğretim programlarına yönelik öğretmenler olumlu tutum geliştirmelerine rağmen daha çok geleneksel ölcme araçlarını tercih ettikleri görülmüstür. Diğer taraftan, 2005 programının ön gördüğü süreç odaklı ölçme araçlarının bu derslerde kullanım durumu ve bu araçların kullanımına yönelik öğretmen ve öğretmen adaylarının yeterliliği ile bu ölçme araçlarının kullanımında karşılaşılan sıkıntılara yönelik araştırmalara ilgili literatür de yer verilmiştir. Karşılaşılan sıkıntıların ise genel olarak; zaman sıkıntısı, araçların maliyetli olması, sınıfların kalabalık olması ve süreç odaklı ölçme araçları hakkında yeterli bilginin olmaması vb. şeklinde olduğu tespit edilmiştir.

BÖLÜM 4

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın yürütülmesinde izlenecek model, araştırmanın çalışma grubu, kullanılacak veri toplama araçları, verilerin analizi üzerinde durulmuştur.

4.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma sosyal bilgiler öğretmenlerinin kullandıkları ölçme ve değerlendirme araçları hakkındaki düşüncelerini belirlemek ve uygulama örneklerini incelemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmada, betimsel (Descriptive Research) araştırma modeli olan tarama (survey) yöntemi ile veriler toplanmıştır. Selltiz, Johada, Deutsch ve Cook (1959; akt. Karasar, 2006) araştırma modelini araştırmanın amacına en uygun ve ekonomik şekilde verilerin toplanması ve çözümlenmesi için gerekli şartların düzenlenmesi olarak belirtmiştir. Karasar(2006), tarama modelleri geçmişte veya halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımı olarak tanımlamıştır. Büyüköztürk vd. (2008) araştırma modelinin araştırmanın sorularını yanıtlamak ya da test etmek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen bir plan olduğunu belirtmektedir. Araştırma modeli deneme ve tarama modeli olarak ikiye ayrılmaktadır (Karasar, 2006). Tarama modelinde araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi şartları içinde olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Ve onları herhangi bir değiştirme, etkileme gibi bir durum olmaz (Karasar, 2006). Aynı zamanda tarama modeli; cok sayıda elemandan olusan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya ulasmak amacıyla evrenin tümü ya da evrenden alınacak bir grup, örnek veya örneklem üzerinde yapılır (Karasar, 2006). Tarama modellerinde araştırmaya katılan kişilerin düşünceleri, inançları ve geçmiş ya da şimdiki davranışları hakkında sorular sorulur (Kuş, 2007).

4.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Ankara İlinin Pursaklar İlçe merkezinde bulunan orta okullarda çalışan 20 sosyal bilgiler öğretmeni oluşturmaktadır.

Araştırma yapılacak yerin seçilmesinde, araştırmacının ulaşım olanağının elverişli olması, araştırma maliyetinin göz önüne alınması, araştırma yapılacak öğretmen mevcudu ve gerekli izinlerin verilmesi, öğretmenlerin uygulama için istekli ve iş birliğine gönüllü olması gibi kriterler göz önünde bulundurulmuştur. Ayrıca, araştırmaya ekonomiklik (zaman-emek-para) katması amacıyla erişilmesi kolay olan öğretmenler seçilmiştir. Bu nedenle araştırmada kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemi, araştırmanın erişilmesi kolay birey veya bireylerin araştırma sürecine dahil edilmesi olarak açıklanabilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Görüşme yapılan 20 sosyal bilgiler dersi öğretmenine ait cinsiyet ve mesleki kıdem bilgileri aşağıda verilmiştir Bu doğrultuda, araştırmanın çalışma grubunu araştırma 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Ankara'nın Pursaklar ilçesinde MEB'e bağlı resmi ve özel ortaokullarda görev yapan 20 sosyal bilgiler öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerin kıdem yıllarına göre dağlımı Tablo 3 gösterilmiştir.

Tablo 3

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Kıdem Yılına Göre Dağılımı

Meslekteki Yıl Dağılımı	*f*	Yüzde
1-9	10	50%
10-20	8	40%
21-30	2	10%
Toplam	20	100%

Tablo 3' de araştırmaya katılan öğretmenlerin meslekteki yıl dağılımları gösterilmiştir. Buna göre araştırmaya katılan öğretmenlerin%50'si (10 kişi), 1-9 yıl, %40'si (8 kişi) 10-20 yıl, %10'u (2 kişi) ise 21-30 yıldır öğretmen olarak görevlerini sürdürmektedir.

Tablo 4

Çalışmaya Katılan Öğretmenlerin Cinsiyet Durumu

Cinsiyet Dağılımı	*f*	Yüzde
Kadın	12	60%
Erkek	8	40%
Toplam	16	100%

Çalışmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenlerinin cinsiyet durumlarına bakıldığında ise %40'ının erkek, %60'ının ise kadın olduğu saptanmıştır.

Tablo 5

Çalışmaya Katılan Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Görev Yaptığı Okullardaki Derse Girdiği Sınıf Düzeyi Dağılımları

Sınıf Dağılımı	*f*	Yüzde
5., 6. ve 7. Sınıf	10	50%
6. Sınıf	3	15%
6. ve 7. Sınıf	3	15%
5. Sınıf	2	10%
7. Sınıf	1	5%
5. ve 6. Sınıf	1	5%
Toplam	20	100%

Çalışmaya katılan 20 sosyal bilgiler öğretmenlerinin okuttuğu sınıf dağılımlarına bakıldığında sadece 5. Sınıfları okutan öğretmen sayısının %10 (2 kişi) olduğu, yalnızca 6. Sınıfları okutan öğretmenlerin %15(3 kişi), yalnızca 7. Sınıfları okutanların sayısı ise %5 (1 kişi) olduğu görülmüştür. 5. ve 6. sınıfları dersine gire öğretmen sayısı %5 (1 kişi), 6. ve 7. Sınıfların dersine giren %15 (3 kişi) her üç sınıf düzeyinde derse giren öğretmenler ise %50(10 kişi) olduğu görülmüştür.

Tablo 6

Çalışmaya Katılan Öğretmenlerin Görev Yaptığı Okullardaki Sınıf Mevcuduna Göre Dağılımı

Ortalama Sınıftaki Öğrenci Sayısı	*f*	Yüzde
20'den az	10	50%
21-30	6	30%
31-40'dan fazla	4	20%
Toplam	20	100%

Tablo 6'a göre öğretmenlerin okullarında bulunan öğrenci sayısına bakıldığında; %50'sinde sınıf mevcudunun 20'den az olduğu saptanmıştır. %30'unda 21-30 arasında öğrenci sayısı olduğu, %20'inin ise 31-40 arasında sınıf mevcudu olduğu görülmüştür.

4.3. Veri Toplama Aracı

Çalışma için gerekli veriler Ankara'nın Pursaklar ilçesinde görev yapan öğretmenlere yapılan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilmiştitr. Yarı yapılandırılmış görüşme formunun kullanılmasının temel nedeni araştırmaya katılan öğretmenlerin duygu, düşünce ve görüşlerinin ortaya çıkarılmasını sağlayan en uygun yöntem olmasıdır. Görüşme, araştırılan konu hakkında derinlemesine bilgi sağlar. Araştırmanın herhangi bir aşamasında kullanılabilir. Diğer veri toplama yöntemlerine nazaran karmaşık gelen sorular ve karmaşık yönergeler araştırmacı tarafından katılımcıya anında açıklanabilir ve iş birliğinde en etkili ve verimli yöntemlerden biridir (Büyüköztürk vd., 2017, s. 158). Kuş (2007)'a göre görüşme, veri alınacak kişilere özgürce ya da belli bir soru formatına bağlı kalınarak sorular sorulmasını ve ayrıntılı bilgi toplanmasını sağlayan veri toplama tekniğidir.

Veri toplama aracı geliştirilme sürecinde önce literatür taranmış, daha sonra sosyal bilgiler öğretmenlerinin kullandıkları ölçme ve değerlendirme yöntemleri ve araçları ile ilgili görüşler dikkate alınmıştır. Literatür taraması ve görüşmeler neticesinde araştırmanın amacına hizmet edeceği düşünülen maddelerden oluşan bir havuz oluşturulmuştur. Bu maddelerden hareketle kategoriler dikkate alınarak uzman görüşleri ve çalışmanın amaçları doğrultusunda veri toplama aracı geliştirilmiştir.

Görüşme formu, araştırmanın alt amaçlarına açıklık getirmeyi amaçlayan 8 (sekiz) soruyu kapsamaktadır. Uzman görüşleri 2 akademisyen ve 1 ölçme değerlendirme uzmanı (2 sosyal bilgiler eğitimi, 1 ölçme değerlendirme) sonunda katılımcılardan kullandıkları ölçme ve değerlendirme araçlarına ilişkin düşüncelerini içeren 10 sorudan oluşan havuz oluşturulmuş. 2 soruda anlaşma sağlanamadığı için kabul edilmemiştir, 8 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile veriler elde edilmiştir. Hazırlanan görüşme formu uzman görüşüne başvurularak gerekli düzenlemeler yapıldıktan sonra araştırmada kullanılmak üzere hazırlanmıştır.

Araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenlerinin her birinden pandemi dolayısıyla sınav yapamadıkları için bir önceki döneme ait ya da bu yıl yapabilmişseler bir sınav kağıdı istenmiştir. Mevcut durumu ortaya koymak ve öğretmenlerin sınav kağıtlarında en fazla

kullandıkları ölçme aracını görmek için önemli olan sınav kağıtları da veri olarak kullanılmıştır.

4.4. Verilerin Toplanması

Araştırma problemini tanımlamak icin, ölçme ve değerlendirme, sosyal bilgiler öğretimi ve programı ile ilgili literatur taraması yapılmış bu amacla araştırma kapsamını ilgilendiren makale, tez, bildiri ve kitaplar incelenmiştir. Daha sonra araştırma modeline de uygunluğu sebebiyle veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu gelistirilmesine karar verilmiştir. Okullarda uygulama yapılabilmesi icin Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden izin onayı alınmıstır. İlgili izin yazısı Ek 1 'de verilmistir. Görüşmeler 18/01/2021 - 20/04/2021 tarihleri arasında Ankara'nın Pursaklar ilçesinde MEB'e bağlı resmi ve özel ortaokullarda 20 sosyal bilgiler öğretmeni ile gerçekleşmiştir. Görüşmecilere görüşme formları verilmiş ses kaydı yapılması için izin istenmiştir ve görüşmeler sonucunda elde edilen veriler raporlaştırılmıştır. Görüşmecilerin araştırmaya katılma konusunda istekli ve konuşkan oldukları gözlenmiştir. Görüşme yapılan öğretmenlere, sosyal bilgiler dersi için hangi ölçme değerlendirme araçlarını kullandıkları ve bunları niçin tercih ettikleri, bu ölçme değerlendirme araçlarını hangi amaçla kullandıkları, ölçme değerlendirme araçlarının olumlu ve olumsuz yanları, bu araçları kullanırken karşılaştıkları sorunlar ve sosyal bilgilerin hedeflerine bu araçlarla ulaşılıp ulaşılmadığı sorulmuştur. Görüşmede elde edilen veriler katılımcıların müsaade etmesiyle ses kayıt cihazı özelliği bulunan telefonlar aracılığıyla kaydedilmiştir. Bulgular bölümünde görüşmelerden aktarımlar yapılmış ve gözlem notları orijinal hallerine yakın bir biçimde betimlenmiştir. Görüşme yapılan öğretmenlerin isimleri kullanılmamış, her biri için birer kod verilmiştir. Yapılan görüşmelerden elde edilen veriler araştırmanın alt problemlerine uygun şekilde yorumlanmıştır.

4.5. Verilerin Analizi

Nitel araştırmalarda araştırmacıların en çok yoğunlaştıkları konulardan birisi analiz teknikleridir. Nitel araştırmalarda kullanılan iki temel analiz yöntemleri betimsel analiz ve içerik analizidir. Betimsel analiz için daha önceden belirlenen başlıklar özetlenir ve yorumlanır. İçerik analizinde ise amaç dokümanların karşılaştırılması katılımcıların görüşlerini sistematik olarak belirlemektir. İçerik analizinde analiz birimleri belirlendikten

sonra kategoriler seçilir, materyaller kodlanır ve tablolaştırılır (Altunışık vd., 2010). İçerik analizi genellikle gözlem ve görüşme yöntemleriyle birlikte kullanılır (Büyüköztürk vd., 2011). Bu çalışmada da Veri analizinde öğretmenlerle yapılan görüşmelerde ortaya çıkan temalar yorumlanmaktadır. Öğretmenlerin görüşlerini etkili bir şekilde yansıtabilmek için doğrudan öğretmen ifadelerine yer verilmektedir. Nitel veri analizi olarak Betimsel Analiz kullanılmıştır. Betimsel Analizde, veriler öncelikle sistematik, net bir şekilde betimlenir sonra açıklanır, sebep ve sonuç ilişkileri analiz edilir (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Öğretmenlerle yapılan tüm görüşmeler yazılı hale getirilmiştir. Görüşmede öğretmenlerin isimleri yerine görüşme yapılan ilk öğretmenden başlayarak K1, K2, … K20 şeklinde kodlar verilmiştir. Öğretmen görüşlerinden hareketle ortaya çıkan temalara göre tablolar düzenlenmiştir. Öğretmenlerin ifadeleri gerekli yerlerde doğrudan alıntılar "tırnak" içerisinde verilmiştir. Betimsel analizde amaç ulaşılan bulguları düzenleyip ve yorumlayıp okuyuculara sunabilmektir (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Nitel araştırma; görüşme, doküman analizi ve gözlem gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların kendi ortamında gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanabilir (Yıldırım & Şimşek, 2016, s. 41). Nitel araştırmanın en önemli özelliği üzerinde araştırma yapılan kişilerin bakış açılarıyla araştırılan olay, olgu, norm ve değerleri incelemeye çalışmasıdır. Üzerinde araştırma yapılan olay, olgu ve konular birbiriyle bir etkileşim içerisinde olduğundan birinin diğerine etkide bulunması bunların uzun bir süre içerisinde olduğundan anlaşılmaya çalışılması ve böylece meydana gelebilecek değişmelerin daha iyi anlaşılması söz konusudur. Bu özelliklerinden dolayı nitel araştırma yaklaşımı süreçsel anlamaya dayanır (Ekiz, 2009, s. 31-33). Nitel araştırmalarda çoğunlukla üç tür veri toplanır: "çevreyle ilgili veri", "süreçle ilgili veri", ve algılara ilişkin veri". Çevreyle ilgili veriler, araştırmanın yer aldığı sosyal, psikolojik, kültürel, demografik ve fiziksel özelliklere ilişkindir. Süreçle ilgili veriler, araştırma süresince neler olup bittiği ve bu olanların araştırma grubunu nasıl etkilediğine ilişkindir. Algılara ait veriler ise, araştırma grubuna dâhil olan bireylerin süreç hakkında düşündüklerine ilişkindir. Bu üç tür veriyi toplamak için araştırmacının bazı nitel veri toplama yöntemlerini kullanması gerekir. Nitel araştırmada yaygın olarak kullanılan üç tür veri toplama yöntemi vardır; görüşme (mülakat), gözlem ve doküman incelemesi (Yıldırım & Şimşek, 2016, s. 41). Bu veri toplama yöntemlerinden görüşme kişilerin deneyimleri, fikirleri, duyguları ve bilgileri ile ilgili doğrudan alıntılar yapılabilmesine olanak sağlar (Patton, 2014, s. 4). Görüşme sırasındaki tüm durumların birbiriyle ilişkilerinin nasıl olduğuna, çelişkilere ve tutarlılıklara bakılır. Görüşmeci, görüşmenin kapsamına ve ne

söylemek istediğini anlatan büyük resmin ne olduğuna ve her bireysel durumun bu büyük resimle nasıl bağlantılı olduğuna bakar. Bu bir "bütünsel yorumlama" yöntemidir. Görüşmeden elde edilen küçük veri parçalarının ötesinde, tüm veriler "büyük resmi" yani araştırmanın ana temasını oluşturur (Büyüköztürk vd., 2014, s. 152). Görüşme yönteminin ayrıntılı bilgi elde etmek amacıyla fazladan soruların sorulabilmesi, alınan cevaplara ve sürecin işleyişine göre değişiklikler yapabilme veya bazı soruları çıkarılabilmesi gibi avantajlarının yanında dezavantajları da vardır. Görüşülecek kişilerin belirlenmesi ve bu kişilerle iletişime geçilmesi, görüşme zamanının ayarlanması, görüşme yapılacak yere yapılan seyahatlerin süresi, kayıt ve notların yazıya geçirilmesi önemli miktarda zaman gerektirmesi bu dezavantajlardandır (Cansız-Aktaş, 2015, s. 342). Bu araştırmada sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşlerini ortaya koymak için görüşme türlerinden yarı yapılandırılmış görüşme kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinde araştırmacı görüşme sorularını önceden hazırlar; ancak görüşme sırasında araştırılan kişilere kısmi esneklik sağlayarak oluşturulan soruların yeniden düzenlenmesine, tartışılmasına izin verir (Ekiz, 2009, s. 63). Araştırmacı, kapsam ile ilgili başlıkların kontrol listesini, varsayılan ifadeleri ve soruların sırasını sunan bir görüşme rehberine sahiptir (Robson, 2015, s. 347). Sorulara verilen cevapları toplamanın amacı araştırmacıya önceden belirlenmiş soru kategorilerinin sınırlandırmaları ve öngörüleri olmadan diğer insanların bakış açılarını yakalama ve anlama fırsatı sağlamaktır (Patton, 2014, s. 21). Yarı yapılandırılmış görüşmeler hem sabit seçenekli cevaplamayı hem de ilgili alanda derinlemesine gidebilmeyi birleştirir. Analizlerin kolaylığı, görüşülene kendini ifade etme imkânı, gerektiğinde derinlemesine bilgi sağlama gibi avantajları içerir (Büyüköztürk, vd., 2014, s. 152)

Betimsel analizinin gerçekleştirilmesinde şu yollar izlenmiştir:

1. Görüşmeler araştırmacı tarafından yazılı metin haline dönüştürülerek raporlaştırılmıştır
2. Her bir katılımcıya bir kod verilmiştir. Bu kodlar katılımcılarla yapılan görüşme sıralamasına göre " K1, K2…K20" şeklinde verilmiştir.
3. Görüşme verileri kodlanarak her amaç sorusuna ilişkin temalar oluşturulmuştur.
4. Ortaya çıkan bu temalar araştırma amaçları çerçevesinde yorumlanmıştır.
5. Dağılımlar hakkında bir fikir vermesi için her bir tema için frekansların kıdem yılına, sınıftaki öğrenci sayısına, cinsiyete öğretmenlerin girdiği sınıf düzeyine göre dağılımına da yer verilmiştir

4.6. Uygulama Güvenirliği

Çalışmanın yapıldığı ortam araştırmacının daha önceden bulunmadığı bir ortam olmuştur bu da araştırmacının ön yargısız ve tarafsız olmasına katkı sağlamıştır. Bu süreçte veri toplama süreci 2 ay gibi olması araştırmacının çalışma yapılan grubun görüşlerini anlaması için yeterli olmuştur. Uzman görüşleri 2 akademisyen ve 1 Ölçme değerlendirme uzmanı (2 Sosyal Bilgiler Eğitimi, 1 Ölçme Değerlendirme) sonunda katılımcılardan kullandıkları ölçme ve değerlendirme araçlarına ilişkin düşüncelerini içeren 8 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile veriler elde edilmiştir. Çalışmaya alınan katılımcılardan yorumların ve sonuçların doğruluğunu onaylatmak için çalışma sonuçları gösterilerek katılımcı onayı alınmıştır. Her katılımcı aynı zamanda arştırma sonuçlarını merak ettiklerini sonuçlarının onlar ile paylaşılmasını rica etmişlerdir.

Araştırmanın iç geçerliğini sağlamak için veri toplama araçlarından yarı yapılandırılmış görüşme formu iki sosyal bilgiler öğretmenine uygulanıp sonuçları değerlendirilmiştir. Gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Tüm süreç sosyal bilgiler alanında uzman bir eğitimcinin kontrolünden geçmiştir. Ayrıca Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalında yüksek lisans öğrenimi gören sosyal bilgiler öğretmenlerinin de süreç içerisinde görüşlerine başvurulmuştur. Görüşme sonrası veriler yazıya dökülerek tekrar görüşmecilere sunulmuştur ve veriler teyit edilmiştir. Öğretmenlerden alınan yazılı ölçme ve değerlendirme soruları yapılan görüşmelerle karşılaştırılmıştır. İç geçerliği sağlamak için öğretmenlerden istenen ölçme ve değerlendirme sorularının karşılaştırılmasıyla ve görüşmeci teyidi alınmış yarı yapılandırılmış görüşmelerle veri çeşitlemesine gidilmiştir. Araştırma sonuçlarının inandırıcılığı veri çeşitlemesiyle güçlendirilmiştir. Ayrıca, görüşmecilerin ifadeleri, özellikle görüşmeden elde edilen veriler doğrudan alıntılarla verilerek yine iç geçerlik artırılmaya çalışılmıştır.

4.7. Etik

Bu araştırmada Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi ve özel ortaokullarda çalışan öğretmenlerle görüşme yapmak ve çalışmaya katkılarını sunmaları için Millî Eğitim Bakanlığı'ndan (Ek 1 gösterilmiştir) ve çalışmaya katılacak öğretmenlerden izin alınarak katılımcıların gönüllülük esas alınarak yürütülmüştür.

BÖLÜM 5

BULGULAR VE YORUM

Bu çalışma doğrultusunda veri kaynaklarımızdan olan ses kayıtları, görüşme notları ve yazılı değerlendirme sorularından elde edilen bulgular bu bölümde verilmiştir. Sosyal bilgiler dersine giren öğretmenlerle yapılan görüşmelerin verileri ve öğretmenlerden alınan sınav kağıtlarına ilişkin bulgular ayrı ayrı değerlendirilip, ayrı başlıklar altında verilmiştir. Yapılan görüşmelerde öğretmenlerin yanıtları temalandırılıp tablolar halinde sunulmuştur. Ayrıca incelenen yazılı kağıtlarında yer alan ölçme ve değerlendirme araçları da tablo halinde verilip yorumlanmıştır.

5.1. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Sonucunda Elde Edilen Bulgular

Araştırma verilerinin analizinden elde edilen bulgular, bu araştırmanın alt problemleri doğrultusunda analiz edilerek aşağıda yorumlanmıştır.

Bu bölümde sosyal bilgiler öğretmenlerinin vermiş olduğu cevaplar frekans ve yüzde dağılımları alınarak tablolaştırılmıştır. Ayrıca bu bölümde öğretmenlerin görüşme formuna vermiş olduğu cevaplara doğrudan alıntılar yapılarak yer verilmiştir.

5.1.1. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında Yer Alan Ölçme ve Değerlendirme Araçlarını Kullanım Amaçlarına İlişkin Bulgular

Tablo 7

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Araçlarını Kullanma Amaçlarına İlişkin Görüşleri

Tema	Kodlar	*f*	Yüzde
Akademik Başarı	Öğrenci Başarısını ölçmek Dönem sonu not vermek Neyin ne kadar öğrenildiğini tespit etmek Öğrencilerin beklentilerini belirlemek	10	50%
Dönüt sağlamak	Eksik kalan yerleri belirlemek Tamamlayıcı eğitim vermek Pekiştirme sağlamak	6	30%
Hazırbulunuşluğu belirlemek	Öğrenmeye hazır hale getirme Öğrenciyi derse hazırlama Öğrencinimn önceki bilgilerini kontrol etme	2	10%
Düzey belirlemek	Öğrencinin hangi düzeyde olduğunu tespit etmek Öğrenci düzeyine göre öğrenme etkinliğini belirleme	2	10%
Toplam		20	100%

Görüşmelere katılan öğretmenlere ilk olarak sosyal bilgiler öğretmenleri derslerinde hangi amaçlarla ölçme ve değerlendirme araçlarını kullandığı ile ilgili görüşleri sorulmuştur. Bu bağlamda, öğrencilerin verdiği cevaplar analiz edilerek ‘’öğrencilerin başarılarını ölçmek’’, ‘‘geri dönüt ve pekiştirme sağlamak’’, öğrencilerin hzırbulunuşluklarını belirlemek’’ ve *‘‘*öğrencilerin düzeylerini belirlemek’’ temaları altında kodlanarak tablo 1’de verilmiştir. Tablo incelendiğinde katılımcı öğretmenlerin 10’u (%50) öğrencilere puan verebilmek yani başarılarını ölçmek için ölçme araçlarını kulladığını belirtmiştir. Katılımcı öğretmenlerden 6’sı (%30) geri dönüt ve pekiştirme sağlamak amacıyla kullandığını belirtmiştir. Öğretmenlerden 2 kişi (%10) öğrencilerin hazırbulunuşluklarını belirlemek amacıyla ve diğer 2 öğretmen (%10) öğrencilerin düzeylerini belirlemek amacıyla ölçme ve değerlendirme araçlarını kullndıklarını belirtmişlerdir. Katılımcı öğretmenlerin verdikleri cevaplar doğrultusunda öğretmnelerin geneli akademik başarıyı ölçmek ve değerlendirmek amacıyla bu araçları kullanmaktadır.

Katılımcı öğretmenlerin 10’u (%50) öğrencilere puan verebilmek yani başarılarını ölçmek için ölçme araçlarını kulladığını belirtmiştir. Öğretmenlerin bir not verebilmek ve öğrencilerin başarılarını ortaya koyabilmek için ölçme araçlarının bu yönüne vurgu yapmışlardır. Katılımcı öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

‘‘Bilen öğrenci ile bilmeyen öğrenciyi ayırt etmeye çalışıyoruz. Yani aslında öğrenci başarısını ölçmek için.’’ (K1)

‘‘Öğrencilere ne kadar bilgi verdik, çocuklar ne kadar öğrenmiş bunu öğrenmek ve aslında kendimizi de değerlendiriyoruz biz ne kadar analatabilmişiz bunu öğrenmek için’’ (K3)

‘‘Öğrencilerin durumunu değerlendirmek sonuçları görebilmek için öğrencinin ne durumda olduğunu bu araçları kullanarak öğrenebiliyoruz öğrenciye de bir not vermemiz lazım en çok bunun için.’’ (K6)

‘‘Öğrencilerin belirlenen hedef kazanımlara hangi düzeyde ne kadar ulaştığını görebilmek ve hangi öğrencinin ne kadar öğrendiğini belirlemek için kullanıyorum’’ (K7)

‘‘Ölçme ve değerlendirme araçlarını not için yani tamamen sonuç için kullanıyorum. Sınıf ortamında ve ara dönemlerde ise öğrencilerin eksiğini belirlemek ve tamamlamak için’’ (K9)

‘‘Milli eğitim bize verdiği müfredatın kazanımlarına ne kadar ulaşılmış bunu görebilmek için. kazanım gerçekleşme düzeyini belirleyebilmek amacımız’’ (K14)

‘‘Öğrencilerin yeterlilikleri ve bilgilerini test etmek amacıyla kullanıyorum.’’ (K15)

‘‘Dönem başından beri verdiğimiz eğitimin sonucunu görebilmek için süreçte de kullandığımız araçlar var fakat milli eğitimin beklentileri, öğrencilerin ve velilerin beklentileri doğrultusunda bir not vermeliyiz bu yüzden’’ (K17)

Katılımcı öğretmenlerden 6’sı (%30) geri dönüt ve pekiştirme sağlamak amacıyla kullandığını belirtmiştir. Dönüt vermeye ve pekiştirme yapabilmek için ölçme araçlarını kullanan öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir*:*

‘‘Geri dönüt sağlayabilmek ve ne kadar öğrenmiş onu görebilmek için bu araçları kullanıyorum.’’ (K4)

‘‘Kendi yaptığım süreci değerlendiriyorum. Sınavlarda bir öğretme sürecidir hem öğrenilmesini sağlıyorum hem de kendi eksikliklerimi anlaşılmayan konuları görüyorum. ’’(K12)

‘‘Eğitim sürecinde derse giriyoruz dönüt alabilmek için, ders sırasında dönüt sağlayamıyoruz. Ölçme araçlarıyla bunu sağlıyoruz. Sonucu öğreniyorum.’’ (K19)

Araştırmaya katılan öğretmenlerden 2 kişi (%10) öğrencilerin ölçme ve değerlendirme işlemlerini öğretim etkinliklerinin başında, öğrencilerin hazırbulunuşluklarını belirleme gayesi ile yaptıklarını ifade etmişlerdir:

''Öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerini belirleyerek konu ile ilgili bilgi düzeylerini belirlemeye'' (K5)

''Öğrencilerin ne bilip bilmediğini öğrenmek yani ilk olarak hazırbulunuşluklarını tespit edebilmek amacıyla'' (K20)

Araştırmaya katılan 2 öğretmen (%10) ise öğrencilerin düzeylerini belirlemek amacıyla ölçme ve değerlendirme araçlarını kullndıklarını şöyle belirtmişlerdir:

''Çocukların neyi ne kadar öğrendiklerini test etmek amacıyla yapıyor ve kullanıyoruz bu araçları hangi düzeyde olduğunu böylece görebiliyoruz.'' (K11)

''Verilen bilgilerin öğrencilerde ne kadar öğrenildiğini anlamak için kullanıyorum. Neyin ne kadar öğrenildiğini görmek için'' (K18)

Öğretim sürecinin bir parçası olan ölçme ve değerlendirme, öğrencilerin başarılarını ölçmek, eksikliklerini belirlemek, öğretim yöntemlerinin ve programın kuvvetli ve zayıf yanlarını ortaya çıkarmak için yapılır (MEB, 2005). Araştırmada elde edilen verilere göre Sosyal bilgiler öğretmenleri MEB'in yaptığı açıklamaya paralel cevap vermişlerdir. Öğretmenlerin geneli ölçme ve değerlendirme araçlarını öğretim etkinliklerini düzenlemek amacıyla (kazanımları gerçekleştirme, öğrencilerin düzeyini belirleme, geri dönüt ve pekiştirme sağlama) kullandıklarını belirtmişlerdir.

5.1.2. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Programında Yer Alan Ölçme ve Değerlendirme Araçları Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında katılımcı öğretmenler ''Sosyal Bilgiler Programında Yer Alan Ölçme Değerlendirme Araçları Hakkındaki Görüşleriniz nelerdir yeterli buluyor musunuz? '' sorusu yöneltilmiş ve alınan cevaplar doğrultusunda tablo 4 oluşturulmuş frekans ve yüzde dağılımları gösterilmiştir.

Tablo 8

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Programında Yer Alan Ölçme Değerlendirme Araçlarını Yeterli Bulma Durumlarına İlişkin Görüşleri

Katılımcıların Görüşleri	*f*	Yüzde
Yeterli	10	50%
Yeterli Değil	10	50%
Toplam	20	100%

Tablo 8'e göre araştırmaya katılan öğretmenlerin %50'si programda belirtilen ölçme ve değerlendirme araçlarının bazı konularda eksiklikleri olduğunu fakat buna ragmen yeterli bulmaktadır. Diğer yarısı ise (%50) yeterli bulmadığını ifade etmiştir. Öğretmenlerin Sosyal bilgiler programında yer alan ölçme değerlendirme araçları ile ilgili görüşleri iki alanda toparlanmıştır. Kimi programda yer alan ölçme ve değerlendirme araçlarının eksik ve uygulamada sıkıntılarının olduğundan bahsetmiş fakat yine de yeterli bulmuştur. Yetersiz bulan öğretmenlere yetersiz bulmaların nedenleri ile ilgili düşünceleri sorulmuş ve verilen cevaplar doğrultusunda Tablo 9 oluşturulmuştur.

Tablo 9

Ölçme ve Değerlendirme Araçlarını Yetersiz Bulan Öğretmenlerin Yetersiz Bulmalarının Nedenlerine İlişkin Düşünceleri

Temalar	Kodlar	*f*	Yüzde
Programın uyumsuzluğu	Etkinliklerin sınfta yapılmasının zor olması Nota dönüştürmekte sınıntı yaşanması Öğrenciler davranışçı yaklaşımın getirdiği sınavlara hazırlanması	3	30%
Seviyenin üstünde olması	Öğrenciler için bu araçların zor olması Bütün öğrenciler bu araçlara katılamaması Verilen ödevler genellikle veliler tarafın yapılıyor olması	3	30%
Sosyo-ekonomik eşitsizlikler	Bütün öğrenciler bu araçlara eşit düzeyde katılamaması Öğrencilerin ekonomik anlamda eşit olmadığı için bu araçlara ulaşamaması	3	30%
Nitelik ve nicelik olarak eksik olması	Ölçme araçlarının çeşitliliğinin az olması	1	10%
Toplam		10	100%

Görüşmeye katılan öğretmenlerin yarısının yetersiz bulduğu ölçme araçlarını neden yetersiz buldukları ile ilgili verilen cevaplar tablo 5'de gösterilmiştir. buna göre, Öğretmenlerin 3'ü (%30) ölçme araçları ile program arasında uyumsuzluk olduğunu düşünmektedir.

Öğretmenlerden yine 4'ü (%40) programın ve müfredatın öğrenci seviyesinin üstünde olduğunu vurgulamıştır. Öğretmenlerin diğer 2'si (%20) ise ölçme araçlarının tüm öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeylerini eşit kabul etmesnden dolayı yetersiz bulduklarını ifade etmişlerdir. 1 öğretmenlerin (%10) ölçme araçlarının nitelik ve nicelik bakımından eksik bulduğunu söylemiştir.

Öğretmenlerin 4'ü (%40) ölçme araçları ile program arasında uyumsuzluk olduğunu dile getirmişlerdir. Bu görüşlerini dile getiren öğretmenlerin düşünceleri şöyledir:

''Sosyal bilgiler yapısı gereği disiplinler arası bir ders bu yüzden mevcut araçları yeterli bulmuyorum. Çeşitliliğin arttırılması ve hatta daha eğlenceli ve öğrenci seviyesine uygun hale getirilmelidir.'' (K2)

''Yeterli fakat uygulanabilirliği yok kalabalık sınıflarda ders saatinin ucu ucuna yettiği durumlarda maalesef uygulanamıyor. Bir de her ölçme aracı her sınıfa uygun olmuyor.''(K14)

''Yeterli bulmuyorum. Daha çok yaparak yaşayarak öğrenmesini istiyoruz ama buna imkan vermiyor. Hem fiziki koşullar hem ders konularının yoğunluğu. ''(K9)

''Hayır yeterli bulmuyorum bilgi odaklı olması gerektiğini düşünüyorum. Yapılanlarla var olan müfredatın uyumlu olduğunu da düşünmüyorum. Uyumlu olsaydı en başta sınav sistemi değişirdi.'' (K15)

Araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenlerinin 3'ü (%30) programın ve müfredatın öğrenci seviyesinin üstünde olduğunu vurgulamıştır ve buna ilişkin düşünlerini şöyle ifade etmiştir:

''Yeterli bulmuyorum. Çünkü uygulanamıyor zaman yetersiz konular çok fazla bunları uygulayabilecek fırsat kalmıyor. O yüzden program ve programda bulunan ölçme araçlarını bu yüzden uyumsuz buluyorum.'' (K6)

''Hayır yeterli bulmuyorum. Program mükemmel değil öğrencilerin seviyesinin çok üstünde bu yüzden bu ölçme araçları ile tam olarak istediğimiz amaca ulaşamıyoruz. ''(K8)

''Yeterli değil çünkü sınıf ortamına ve öğrenciye değişiyor. Bu yüzden bazen yeterli geliyor bazen ihtiyacı karşılamıyor. Sınıf düzeyinin çok üstünde olan ölçme araçları var biz bunları sınıfta anlatana kadar ders saati bitiyor.'' (K16)

Araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenlerinin 2'si (%20) ise ölçme araçlarının tüm öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeylerini eşit kabul etmesnden dolayı yetersiz bulduklarını ifade etmişlerdir:

''Yeterli ama biz kullanamıyoruz görev yaptığım okuldaki imkansızlıklar ve fiziki yetersizliklerden dolayı tüm öğrenciler aynı imkanlara sahip değil yoksa eğer uygulanabilirse programdaki ölçme araçlarının çok faydalı olabileceğini düşünüyorum.'' (K13)

''Ülke geneleinde sosyo-ekonomik olarak herkes aynı olsaydı yeterli olabilirdi fakat köy okulları için yeterli olduğunu düşünmüyorum.'' (K18)

Öğretmenlerin 1 (%10)'i ise ölçme araçlarının nitelik ve nicelik bakımından eksik bulduğunu şöyle dile getirmiştir:

''Eksik olduğunu düşünüyorum. Çünkü nitelik anlamında eksik eğer eksik olmasaydı sürekli test kitaplarını kullanıyor olmazdık. Nicelik bakımından da eksik buluyorum aynı araçları kullanmamız demek ki eksikliğin olduğunu gösteriyor.''(K3)

Araştırmada sosyal bilgiler öğretim programının ölçme ve değerlendirme alanında yetersiz gören öğretmenler, öğretim programının amaçları ile ölçme ve değerlendirme araçları arasında uyumsuzluk olduğunu belirtmişlerdir. Öğretim programını öğrenci seviyesinin üstünde bulan öğretmneler ise okul seviyelerinin ve öğrencilerin birbirinden farklı olduğunu savunmuşlardır. Okullların sosya-ekonomik bakımdan eşit Kabul edilmesi de yetersizliğin bir nedeni olarak görülmüştür.

5.1.3. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Derslerinde Tercih Ettikleri Ölçme ve Değerlendirme Araçlarına Dair Düşüncelerine İlişkin Bulgular

Araştırma sorularında sosyal bilgiler öğretmenlerine ''Sosyal bilgiler öğretmenlerinin derslerinde tercih ettikleri ölçme ve değerlendirme araçları hangileridir?'' sorusu yöneltilmiş ve verilen cevaplar doğrultusunda öğretmenlerin tercih ettiği ölçme araçlarının tablosu oluşturulmuştur. Tablo 10'da öğretmenlerin tercih ettiği araçlar gösterilmiştir.

Tablo 10

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Tercih Ettiği Ölçme ve Değerlendirme Araçları

Kullanılan Ölçme Araçları	f	Yüzde
Çoktan Seçmeli Sorular	20	100%
Doğru-Yanlış Maddeleri	20	100%
Kısa Cevaplı Sorular	18	90%
Kavram Haritaları	18	90%
Dilsiz Haritalar	18	90%
Açık Uçlu Sorular	17	85%
Eşleştirme Soruları	17	85%
Proje	16	80%
Kelime İlişkilendirme Testleri	12	60%
Sözlü Yoklamalar	11	55%
Performans	11	55%
Öz Değerlendirme	10	50%
Görüşme	7	35%
Tutum Ölçekleri	7	35%
Kontrol Listesi	6	30%
Gözlem Formları	6	30%
Rubrik	5	25%
Tanılayıcı Dallanmış Ağaç	5	25%
Yapılandırılmış Grid	4	20%
Grup Değerlendirme	4	20%
Portfolyo	2	10%
Akran Değerlendirme	1	5%

Tablo 10' a göre sosyal bilgiler öğretmenlerinin verdiği yanıtlar incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamı (%100) çoktan seçmeli sorular ve doğru-yanlış maddelerini kullanmayı tercih etmektedir. En çok tercih edilen ikinci ölçme aracı ise (%90) kısa cevaplı sorular, kavram haritaları ve dilsiz haritalar oldğu görülmüştür. araştırmaya katılan öğretmenlerin en az tercih ettikleri ölçme ve değerlendirme araçları ise (%5) akran değerlendirme, (%10) portfolyodur.

Öğretmenlerin tercih ettiği ölçme ve değerlendirme araçlarını en fazla tercih edilenden en az tercih edilene doğru sıralayacak olursak sıralama; çoktan seçmeli sorular ve doğru- yanlış maddeleri (% 100), kısa cevaplı sorular, kavram haritaları ve dilsiz haritalar (%90), açık uçlu sorular ve eşleştirme sorular (%85),projeler (%80), kelime ilişkilendirme testleri (%60), sözlü yoklamalar ve performans (%55), öz değerlendirme (%50), görüşme ve tutum ölçekleri

(%35), gözlem formları (%30), rubrik ve tanılayıcı dallanmış ağaç (%25), yapılandırılmış grid ve grup değerlendirme (%20), portfolyo (%10) ve son olarak akran değerlendirme (%5) şeklindedir.

Görüşme formunda öğretmenlere 22 ölçme aracının ismi sunulmuştur bunların haricinde derslerinde kullandıkları ölçme aracı var mı diye soru yöneltilmiş iki öğretmenimiz bu konuda fikirlerini beyan etmiştir.

''Bu ölçme araçları dışında öğrencilerime bulmaca etkinliği yapıyorum hem eksikliklerini görüyorum hem oyun oynuyoruz.'' (K19)

''Öğrencilerime sınavlarda bir soru yazma hakkı veriyorum kendileri yazıp kendileri cevaplıyorlar adı ne bilmiyorum fakat çok güzel dönüt alıyorum yaratıcılıklarını geliştirdiğini düşünüyorum.'' (K20)

Görüşmeye katılan öğretmenler, öğrencilerde kazandırılmak istenen davranışların oluşup oluşmadığının gözlenmesi, eksiklerin giderilmesi açısından ölçme ve değerlendirmenin bütün araçlarının çok önemli olduğunu belirtmişlerdir. Görüşme formunda öğretmenlerin işaretlemiş olduğu ölçme değerlendirme araçlarının dağılımına bakıldığında öğretmenlerin birden fazla aracı birlikte kullanma eğiliminde olduğu görülmüştür.

5.1.3.1. Araştırmaya Katılan Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin En Çok Tercih Ettikleri Ölçme Araçlarına İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamındaki öğretmenlere ''en sık kullandıkları ölçme araçları hangileridir?''sorusu sorulmuş ve bu bağlamda tablo 11 oluşturulmuştur.

Tablo 11

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Ölçme Ve Değerlendirme Araçları İçerisinde En Sık Kullandıkları Ölçme Ve Değerlendirme Aracı Hangisidir Sorusuna İlişkin Görüşleri

En Çok Kullanılan Ölçme Araçları	*f*	Yüzde
Çoktan Seçmeli	18	90%
Sözlü Yoklama	1	5%
Kısa Cevaplı Sorular	1	5%
Toplam	2	100%

Katılımcı öğretmenlerin ‘’en sık kullandıkları ölçme araçları hangisidir?’’sorusuna verdikleri yanıtlar doğrultusunda oluşturulan tablo 7 incelendiğinde 18 (%90) öğretmenin en fazla tercih ettiği ölçme aracının çoktan seçmeli maddeler olduğu görülmüştür. 1 (%5) öğretmenin en sık kullandığı ölçme aracı sözlü yoklamalar olurken 1 (%5) sosyal bilgiler öğretmenin en fazla tercih ettiği ölçme aracı ise kısa cevaplı sorular olmuştur.

Yarı yapılandırılmış görüşme formunun 3. Sorusunda katılımcı öğretmenelere derslerinde kullandıkları ölçme araçları hangisidir sorusu sorulmuş bu sorunun cevabı alındıktan sonar görüşme formunda yer alan ölçme araçlarından hangisini en fazla tercih ediyorsunuz ve sebebi nedir? sorusu yöneltilmiştir. Buna ilişkin veriler tablo 12’de gösterilmiştir.

Tablo 12

Araştırmaya Katılan Sosyal Bilgiler Öğretmenlerine En Çok Tercih Ettikleri Ölçme Araçlarını Kullanma Sebeplerine Dair Görüşleri

Tema	Kodlar	*f*	Yüzde
Pratik olması	Hazırlanması kolay olması Kalabalık sınıflarda aynı anda birçok kişiye uygulanabilmesi Kazanımlarnı en kolay yoldan kazanılıp kazanılmadığını görülebilmesi	6	30%
Zamandan tasarruf sağlaması	Uygulamaların zaman almaması Ders saatlerinde kalabalık sınıflarda uygulanabiliyor olması Konuların yetiştirilebiliyor olması	4	20%
Deneyimlere	Çoktan seçmeli soruların uygulamasının tanıdık olması Öğrencilerin aşina oldukları araçlarda daha başarılı olduklarını düşünülmesi	3	15%
Sorunsuz uygulama	Uygulamada sorun yaşanmaması	2	10%
Merkezi sınavlar	Merkezi sınavlarda bu araçlarla karşılacak olmaları	2	10%
Kapsam geçerliliği	Geçerlilik ve güvenirliğinin yüksek olması	2	10%
Puanlamanın objektifliği	Değerlendirme yapılırken yanlı davranmak zorunda kalmıyoruz	1	5%
Toplam		20	100%

Öğretmenlerin en fazla kullandıkları ölçme araçlarını tercih etme sebeplerinin cevapları tablo 12’de verilmştir. Buna göre öğretmenlerin 6’sı (%30) en fazla kullandığı ölçme aracının hazırlanmasının, uygulanmasını ve değerlendirmesinin kolay olmasından dolayı tercih etmektedir. Katılımcı öğretmenlerin 4’ü (%20) en fazla kullandıkları araçların zamandan tasarruf sağlamasından dolayı trcih ettikleini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin 3’ü (%15) en fazla kullandıkları aracı tercih etmesinin sebebini geçmiş deneyimlerine dayanarak aşina oldukları araçlar olduğu için kullandığını söylemişlerdir. Katılımcıların 2’si (%10)

uygulamanın sorunsuz ilerlemesinden herhangi bir sorun yaşamamalarından dolayı bu araçları en fazla tercih ettiklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin 2'si (%10) yapılan merkezi sınavların bu ölçme araçlarını kullandığı için en fazla tercih ettiklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin 2'si (%10) en fazla tercih ettikleri ölçme aracının kapsam geçerliliğinin yüksek olmasından dolayı kullandıklarını ifade etmişlerdir. 1 öğretmen (%5) ise en fazla tercih ettiği aracın puanlamasının objektif olduğu için tercih ettiğini ifade etmiştir.

Öğretmenlerin 6'sı (%30) en fazla kullandığı ölçme aracının hazırlanmasının, uygulanmasını ve değerlendirmesinin kolay olmasından dolayı tercih ettiklerini şöyle ifade etmişlerdir:

''Çoktan seçmeli kullanıyorum kullanışlı, kolay ve hızlı oluyor. çocuklar için ortak bir standart sağlıyor. ''(K5)

''Pandemiden dolayı daha kullanışlı olan çoktan seçmeli ve doğtu yanlış maddeleri o yüzden.'' (K19)

''Sınava yönelik hayatın her alanında bu tarz sorular görecekler ve değerlendirmesi daha objektif ve aslında en önemlisi diğerlerine göre daha Pratik.'' (K20)

''Kolay ulaşılabilir olması ve çeşitliliğinin fazla olması nedeniyle çoktan seçmeli soruları kullanıyorum. Konu yoğunluğu fazla ve başka soru hazırlamaya vakit bulamıyoruz kolay ulaşabildiğimiz bu tarz sorular kurtarıcı oluyor.'' (K12)

''Okuma yazmada sıkıntı yaşayan öğrencilerim var okuduklarını anlamıyorlar bu yüzden en kullanışlı çoktan seçmeli sorular en azından bir şekilde puanlayabiliyoruz.'' (K18)

Araştırmaya katılan öğretmenlerin 4'ü (%20) en fazla kullandıkları araçların zamandan tasarruf sağlamasından dolayı tercih ettikleini ifade etmişlerdir:

''En fazla kullandığım çoktan seçmeli ve sözlü yoklamalar bu ikisini tercih etmemin sebebi konu yoğunluğu var zamandan tasarruf sağlıyorum.'' (K7)

''Çoktan seçmeli çünkü sınava öğrenci hazırlıyoruz. Sınıfların mevcudu fazla bu araçlar sayesinde zamandan tasarruf sağlıyorum.'' (K10)

''Çoktan seçmeli sorular sınav sistemi bunu istiyor bizde öğrencileri buna alıştırmaya çalışıyoruz. Ayrıca zamandan tasarruf sağlıyoruz,'' (K4)

Araştırmaya katılan öğretmenlerin 3'ü (%15) en fazla kullandıkları aracı tercih etmesinin sebebini geçmiş deneyimlerine dayanarak kullandıklarını aşina oldukları araçları tercih ettiklerini söylemişlerdir:

''En fazla çoktan seçmeli kullaniyorum çünkü hem pratik olduğunu hem de hakkında yeterli bilgi sahibi olduğumu düşünüyorum.'' (K14)

''En fazla kullandığım çoktan seçmeli uygulaması daha kolay geliyor ve alışkanlıklar var alışmışız en uygunu o geliyor diğer şu bahsettiklerinizin adını bile yeni duyuyorum bilmiyorum. Bildiklerim de teoride bildiklerim uygulamaya kalksam sınıflar yoğun konular çok.''(K8)

Katılımcı öğretmenlerin 2'si (%10) uygulamanın sorunsuz ilerlemesinden herhangi bir sorun yaşamamalarından dolayı bu araçları en fazla tercih ettiklerini şöyle ifade etmişlerdir:

''Okuma yazmada sıkıntı yaşayan öğrencilerim var okuduklarını anlamıyorlar bu yüzden en kullanışlı çoktan seçmeli sorular en azından bir şekilde puanlayabiliyoruz.'' (K18)

''Sınıf düzeyine göre değişiyor tabi ki ama genel olarak kullandığım çoktan seçmeli hem sınav sisteminden ötürü hem de uygulaması daha sorunsuz öğrencilerin genelde kullandıkları ölçme aracı olduğu için sorun yaşamıyorum''(K9)

Öğretmenlerin 2'si (%10) yapılan merkezi sınavların bu ölçme araçlarını kullandığı için en fazla tercih ettiklerini şöyle ifade etmişlerdir:

''Ülkemizde bir sınav gerçeği var öğrencileri bu sisteme alıştırmak nedeniyle çoktan seçmeli test maddelerini kullanıyorum. (K17)

''Çoktan seçmeli sorular sınav sistemi bunu istiyor bizde öğrencileri buna alıştırmaya çalışıyoruz. Ayrıca zamandan tasarruf sağlıyoruz,'' (K4)

Öğretmenlerin 2'si (%10) en fazla tercih ettikleri ölçme aracının kapsam geçerliliğinin yüksek olmasından dolayı kullandıklarını şöyle ifade etmişlerdir:

''Çoktan seçmeli soruların genel olarak geçerlilik ve güvenirliklerinin yüksek olduğunu düşünüyorum''. (K1)

''Çoktan seçmeli sorulaı kullanıyorum çünkü sınav sisteminden kaynaklı sınava dayalı maalesef. Kolay puanlanabiliyor ve kapsam geçerliliği yüksek olduğunu düşünüyorum''. (K6)

1 (%5) öğretmen ise en fazla tercih ettiği aracın puanlamasının objektif olduğu için tercih ettiğini şöyle ifade etmiştir:

‘‘Sınava yönelik hayatın her alanında bu tarz sorular görecekler ve değerlendirmesi daha objektif bulduğum için çok fazla kullanıyorum’’(K20)

Bu araştırmada öğretmenlerin en çok kullandıkları ya da en az kullandıkları ölçme aracını tercih etme nedenleri genellikle geçmiş tecrübelerine, aldıkları eğitime, ölçme ve değerlendirme araçlarının hazırlanmasının kolaylığına, uygulamanın sorunsuz olmasına hedeflere ulaşma düzeyine göre değişmektedir. Öğretmenlerin en sık kullandıkları ölçme ve değerlendirme araçlarını (çoktan seçmeli, kısa cevaplı ve açık uçlu sorular) hazırlanmasının kolay olması uygulamanın sorunsuz ilerlemesi ve puanlamanın daha objektif olduğu için tercih edilmiştir.

5.1.3.2. Araştırmaya Katılan Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin En Az Tercih Ettikleri Ölçme Araçlarına İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında katılımcı öğretmenlere görüşme formunda yer alan ölçme araçlarımdan hangilerini en az tercih ediyorsunuz? Sorusuna verdikleri cevaplar doğrultusunda en az kullandıkları ölçme ve değerlendirme araçlarına ilişkin tablo 13 de gösterilmiştir.

Tablo 13

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin En Az Tercih Ettikleri Ölçme Araçlarına İlişkin Bulgular

En Az Kullandıkları Ölçme Aracı	*f*	Yüzde
Akran Değerlendirme	5	25%
Rubrik	4	20%
Açık Uçlu Sorular	3	15%
Sözlü Yoklama	1	5%
Proje	1	5%
Portfolyo	1	5%
Yapılandırılmış Grid	1	5%
Kelime İlişkilendirme Testleri	1	5%
Doğru-Yanlış Maddeleri	1	5%
Tanılayıcı Dallanmış Ağaç	1	5%
Grup Değerlendirme	1	5%
Toplam	20	100%

Tablo 12'e göre sosyal bilgiler öğretmenlerin en az tercih ettğiği araç %25 (5 kişi) ile akran değerlendirmesidir. Akran değerlendirmesini sırasıyla %20 (4 kişi) ile rubric, %15 (3 kişi) açık uçlu sorular ve diğerleri izlemektedir.

Tablo 14

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin En Az Tercih Ettikleri Ölçme Araçlarını Kullanmama Sebeplerine Dair Görüşleri

Tema	Kodlar	*f*	Yüzde
Tanınmada Güçlük	Daha önce bu araçların duyulmaması Yeterli bilgiye sahip olunmadığının düşünülmesi Bilgi eksikliğinden kaynaklı uygulamada sıkıntıların olması	7	35%
Zaman alması	Değerlendirme anlayışı oldukça iyi ama pratikte uygulanmasının zor olması Ders saatlerimi bu araçlar için uygun olmaması	5	30%
Öğrencilerin kendilerini ifade edememeleri	Öğrenciler belli ölçme araçları haricinde diğerlerine yabancı olmaları Kitap okumanın eksik olmasından dolayı ifade eksikliği.	4	25%
Sınıfların kalabalık olması	Kalabalık sınıflarda bu araçları kullanmanın zor olması Sınıf mevcutlarının bu araçları kullanmaya uygun olmaması	2	10%
Merkezi sınavlarda bu araçların kullanılmaması	Öğrencilerin ve velilerin beklentileri sınav sonucu olduğu için bu araçlara itibar etmemesi.	1	5%
Sınıf düzeyinin uygun olmaması	Bu araçlar öğrenci seviyesinin çok üstünde kalması.	1	5%
Toplam		20	100%

Yarı yapılandırılmış görüşme formunun 3. Sorusunun devamında sorulan sosyal bilgiler öğretmenlerinin en az tercih ettikleri ölçme araçlarını kullanmama sebeplerine öğretmenlerin verdikleri cevaplar tablo 14'de gösterilmiştir. Buna göre öğretmenlerin 7'si (%35) tercih etmedikleri ölçme araçları hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıklarından dolayı kullanmadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin 5'i (%25) kullanmadıkları ölçme araçlarının çok zaman almasından dolayı tercih etmediklerini belirtmişlerdir. Katılımcı öğretmenlerin 4'ü (%20) tercİh etmedikleri ölçme araçlarını öğrencilerin kendilerini tam ifade edemedikleri için kullanmadıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin 2'si (%10) sınıf mevcutlarının fazla olmasından dolayı tercih etmediklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin 1'i (%5) merkezi sınavlarda kullanılmayan araçları en az tercih ettiğini belirtmiştir. Öğretmenlerin 1'i (%5) bu araçların sınıf düzeyine uygun olmadığı için kullanmadığını belirtmiştir.

Öğretmenlerin 7'si (%35) tercih etmedikleri ölçme araçları hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıklarından dolayı kullanmadıklarını belirtmişlerdir. Yeterli bilgiye sahip olmadıklarını düşünen bazı öğretmenlerin düşünceleri şu şekilde ifade etmişlerdir:

''Rubrik ve yapılandırılmış gridi hiç kullanmıyorum bu iki kavramın ne olduğunu bilmiyorum işe yarıyor olabilir ama benim çok bir fikrim yok.'' (K5)

''En az kullandığım rubrik üniversitede öğrendik ama hiç kullanmıyorum çok bilgi sahibi de değilim.'' (K8)

''Rubrik hiç kullanmıyorum çünkü yeterli bilgim yok.'' (K10)

''Rubrik ne demek bilmiyorum. kelime ilişkilendirme testlerini alanımıza uygun bulmuyorum, tutum ölçeklerini de ihtiyaç hissetmediğim için kullanmıyorum.'' (K11)

''Görüşme formunda yer alan ölçme araçlarının birçoğunu bilmiyorum fakülteden mezun olalı 20 yıl oldu eğitim verilmeli ki bizde sınıflarda kullanabilelim. şu an sınav odaklı ölçme değerlendirme araçlarına öncelik veriyorum.'' (K14)

''Kullanılsa güzel olur fakat çok fazla bilgim yok öğrencilereime yanlış bir değerlendirme yapmak istemiyorum''. (K17)

''Tanılayıcı dallanmış ağacı ilk defa duydum. uygulamayı bilmiyorum fikrim olmadığı için kullanmıyorum.'' (K19)

Öğretmenlerin 5'i (%25) kullanmadıkları ölçme araçlarının çok zaman almasından dolayı tercih etmediklerini belirtmişlerdir. Zaman aldığını düşünen öğretmenler görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

''Sözlü yoklama hiç yapmıyorum. Anlık bir durum olduğu için öğrenciye sözlüden puan vermeyi doğru bulmuyorum. Daha çok süreç değerlendirmesi kullanmaktan yanayım fakat bu araçlarda çok zaman alıyor.'' (K1)

''Proje değerlendirmesini en az kullanıyorum. Çünkü sınıfta yeterli vaktimiz olmadığı için öğrencilerin evde tamamlamasını arzu ediyoruz fakat tüm proje ödevlerini maalesef veliler yapıyor düşük not verince neresi olmamış diye gelip hesap sorabiliyorlar.'' (K3)

''Çok fazla zaman alıyor, dönüt vermesi zor. Aslında bunları kullanmamamızın en önemli nedeni zaman.''(K7)

‘‘Şu süreçte birçok şeye fırsat bulamadığımız için kullanamıyorum. Uzaktan eğitim olmadan önce ders kitaplarının sonundaki akran değerlendirme, öz değerlendirmeyi kullanıyorduk şimdi hiç kullanamıyorum ona vakit kalmiyor.’’ (K16)

Katılımcı öğretmenlerin 4’ü (%20) tercİh etmedikleri ölçme araçlarını öğrencilerin kendilerini tam ifade edemediklerini ve bu araçları kullanmakta yetersiz oldukları için kullanmadıklarını şu şekilde ifade etmişlerdir:

‘‘En az kullandığım açık uçlu sorular kendi açımdan değerlendirmesinin çok objektif yapıldığını düşünmüyorum. aynı zamanda öğrenciler iki kelimeyi yan yana getirip cümle oluşturamıyorlar bu yüzden kullanmıyorum.’’ (K4)

‘‘Açık uçlu soruları en az kullanıyorum puanlamada hata karışmasini istemiyorumve çocuklar kendilerini tam ifade edemiyorlar.’’ (K12)

‘‘Açık uçlu soruları az kullanmaya çalışıyorum çünkü öğrenciler yapamadıkları için yani kendilerini yeterli görmedikleri için yapamıyorlar o yüzden kullanmıyorum.’’ (K13)

‘‘Akran değerlendirmesi kullanmiyorum çünkü çocuklarin başarılı bir şekilde karar verici olabileceklerini düşünmüyorum.‘’ (K15)

Öğretmenlerin 2’si (%10) yarı yapılandırılmış görüşme formunda bulunan ölçme araçlarından an az kullandıklarını sınıf mevcutlarının fazla olmasından dolayı tercih etmediklerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

‘‘Sınıf mevcutlarının kalabalık olması farklı seviyelere uygun olmaması, uygulama ve hazırlama güçlüğü nedeniyle tercih etmiyorum.’’ (K20)

‘‘Konular çok yoğun olduğu için akran değerlendirme, grup değerlendirme gibi bu tarz ölçme araçlarını kullanmaya zaman kalmıyor sınıflar çok kalabalık sınıflarda bu araçların kullanılması zor.’’(K6)

Öğretmenlerin 1’i (%5) merkezi sınavlarda kullanılmayan araçları en az tercih ettiğini şu şekilde belirtmiştir:

‘‘Vakit kaybetmek istemiyorum çünkü çocuklarin hazırlandiği bir sinav var sinava yönelik ilerliyorum sınavlarda kullanılan ölçme araçlarını tercih ediyorum o yüzden. ‘’ (K9)

Öğretmenlerin 1’i (%5) bu araçların sınıf düzeyine uygun olmadığı için kullanmadığını şu şekilde belirtmiştir:

‘‘Bazı ölçme ve değerlendirme araçlarını sınıf düzeylerine uygun bulmuyorum o yüzden kullanmıyorum örneğin 7. ve 8. sınıflarda doğru-yanlış maddelerini hiç kullanmıyorum.’’ (K1)

Araştırmaya katılan öğretmenlerin en az kullandıkları ölçme araçlarıyla ilgili verdiği cevapların farklılaştığı görülmektedir. Fakat öne çıkan cevaplar tamamlayıcı ölçme araçlarının çok fazla zaman alması ve öğretmenlerin bunları kullanabilecek yeterli bilgiye sahip olmamasıdır.

Sosyal bilgiler öğretim programı 2005 yılından itibaren uygulanmasına ragmen sosyal bilgiler öğretmenlerinin sınıf mevcutlarının fazla olması, ders saatinin yetersizliği ve tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme araçları hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları için bu araçları kullanmadıkları görülmüştür. Öğretmenlerden elde edilen tüm cevaplardan elde edilen sonuca göre öğretmenler genellikle süreci baz alan tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanışlı ve Pratik bulmuyorlar.

5.1.4. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Araçlarını Kullanırken Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında öğretmenlere ‘‘ölçme değerlendirme araçlarını kullanırken karşılaştığınız sorunlar nelerdir?’’ sorusu yöneltilmiş ve öğretmenlerden alınan cevaplar doğrultusunda Tablo 15’de gösterilmiştir.

Tablo 15

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Araçlarini Kullanırken Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Görüşleri

Tema	Kodlar	*f*	Yüzde
Ders saatlerinin yetersiz olması	Çeşitli araçları kullanmaya vakit bulunmaması. Bu araçların kullanılması ile konuların yetişmemesi. Müfredatı yetiştirmek ile uğraşılması. Değerlendirmeyi etkili yapmak için zamanın yeterli bulunmaması	8	40%
Ölçme araçlarının tanınmaması	Performans ve proje görevlerini nasıl yapılacağının bilinmemesi. Eksiklerin olması ve zamanla düzeleceğinin düşünülmemesi Kurs alınmasına rağmen yeterli olunmadığının düşünülmesi	5	25%
Şans faktörü	Klasik ölçme araçlarının anlık olması Bilmeyen öğrencinin de yüksek alma ihtimalinin olması.	3	15%
Dönüt sağlanamaması	Öğrencinin kendi emeği ile yapmadığı için dönüt sağlanamaması. Klasik Ölçme araçlarında tam olarak geri dönüt verilmemesi.	2	10%
Objektif değerlendirme yapılamaması	Öğrencilerin tanınması nedeniyle ister istemez yanlılık meydana gelebilmesi.	1	5%
Sınıf mevcutlarının fazla olması	Kalabalık sınıflarda uygulama da ve değerlendirme de sorun olması	1	5%
Toplam		20	100%

Görüşmenin dördüncü sorusunda öğretmenlere derslerinde ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanırken karşılaştıkları sorunlar nelerdir sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenlerin bu soruya verdikleri cevaplar doğrultusunda Tablo 15 oluşturulmuştur. Bu bağlamda, öğretmenlerin 8'i (%40) ders saatlerinin yetersiz olmasını büyük bir sorun olarak görmüştür. Öğretmenlerin 5' i (%25) öğrerncilerin ölçme araçlarına yabancı olması ya da anlamamasından dolayı sorun yaşadılarını belirtmişlerdir. Katılımcı öğretmenlerin 3'ü (%15) şans faktörünün değerlendirme de etkili olmasının sorun olarak görmüştür. Öğretmenlerin 2'si (%10) öğrencilerden dönüt sağlayamamanın ölçme ve değerlendirme araçlarının etkililiğini göremedikleri için sorun olarak ifade etmişlerdir. öğretmenlerden 1'i (%5) değerlendirmenin objektif yapılamamsının sorun oluşturduğunu belirtmiştir. Bir diğer katılımcı olan öğretmenlerin 1 (%5) snıf mevcutlarının kalabalık olmasını sorun olarak ifade etmiştir.

Öğretmenlerden 8'i (%40) ders saatlerinin yetersiz olmasını büyük bir sorun olarak görmüş ve ölçme ve değerlendirme araçlarını az bir sürede kullanmanın mümkün olmadığını şöyle belirtmişlerdir:

‘‘Genellikle herhangi bir sorun yaşamıyorum. Eğer sıkıntı olarak gördüğüm bir durum olarak soruyorsanız ders saatlerimiz biraz daha fazla olsaydı daha nitelikli ve daha çok vakit harcayıp bireysel farklılıkların daha çok üzerinde durabilirdim.’’ (K1)

‘‘Bence en büyük sorun zaman, süre yetmediği için birçok ölçme aracını kullanamıyoruz. çözüm önerisi olarak ders saatleri arttırılmalı’’. (K2)

‘‘Zaman sıkıntısı yaşıyorum en büyük sorun bu bence çözümü ise ders saatleri arttırılmalı.’’ (K6)

‘‘Ders saatleri yeterli değil. Bu sorunun ortadan kaldırılması için ders saatlerinin arttırılması lazım.’’(K7)

‘‘Sorun yaşamıyorum en çok tercih ettilerimi bu yüzden tercih ediyorum. Süreci değerlendirdiğimiz araçları sorun yaşamamak için tercih etmiyorum zaten. Çünkü ders saatimiz yeterli değil.’’ (K8)

‘‘Genellikle çoktan seçmeli test hazırlıyoruz soru hazırlamak uzun bir süreç gerektiriyor. Uygulaması ve değerlendirmesi Pratik fakat hazırlaması zor oluyor ve bana göre öğrencilerin tam olarak değerlendiremiyoruz çünkü bunun için çeşitli ölçme araçlarını kullanacak vaktimiz yok.’’ (K12)

‘‘Genellikle çoktan seçmeli araçları kullandığımız için öğrenciler sadece şık işaretliyor zahmet harcamıyor hatta okumadan işaretleyip geçiyorlar bizde değerlendirmek zorunda kalıyoruz çünkü zaman kısıtlı en kullanışlı çoktan seçmeli.’’(K13)

‘‘Ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanırken herhangi bir sorun yaşamıyorum. Fakat tamamlayıcı ölçme araçları çok vakit alıyor bizim ise zamanımız kısıtlı’’ (K16)

Öğretmenlerin 5’ i (%25) öğrencilerin ölçme araçlarına yabancı olması ya da anlamamasından dolayı sorun yaşadılarını şöyle ifade etmişlerdir:

‘‘Öğrencilerin ölçme araçlarını nasıl kullanacaklarını anlamamaları ve amacına ulaşılamaması en büyük sorun ve zaman sıkıntısı var.’’(K9)

‘‘Çocuklar ölçme aracını nasıl kullanacalarını soruları nasıl yanıtlayacaklarını bilmiyorlar. Bunun için çözüm diğer derslerde de bu araçlar kullanılırsa öğrencilerin aşinalıkları artar’’. (K10)

‘‘Öğrencilere bu araçları tekrar tekrar anlatmak zorunda kalıyoruz. Öğrenci seviyesi uyguladığımız tüm arçların nerdeyse altında kalıyor. Çocuklar anlamıyor okuduklarını da anlamıyorlar’’. (K18)

‘‘Sorun çocukların bazıları ölçme araçlarını anlayamıyorlar. Açıklamalarda bulunulmasına ragmen sıkıntı yaşıyoruz. Ölçme araçlarının nasıl kullanıldığını bilmiyorlar’’. (K19)

‘‘Öğrenciler ile ilgili sorun yaşıyoruz öğrencilerin anlama düzeyleri çok düşük okuduklarını anlamıyorlar. Çok basit düzeyde de olsa açıklama yapmak zorunda kalıyoruz.’’(K20)

Katılımcı öğretmenlerin 3’ü (%15) şans faktörünün değerlendirme de etkili olmasını sorun olarak ifade etmişlerdir:

‘‘Sorun demeyelim ama beni rahatsız eden şey bilmeyen öğrencilerin kullandığımız çoktan seçmeli testlerle şans faktörü ile yüksek not almaları aslında tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanarak bunu ortadan kaldırabiliriz fakat zaman yok.’’ (K11)

‘‘Genellikle çoktan seçmeli araçları kullandığımız için öğrenciler sadece şık işaretliyor zahmet harcamıyor hatta okumadan işaretleyip geçiyorlar bizde değerlendirmek zorunda kalıyoruz.’’ (K13)

Öğretmenlerin 2’si (%10) öğrencilerden dönüt sağlayamamanın ölçme ve değerlendirme araçlarının etkililiğini göremedikleri için sorun olarak ifade etmişlerdir:

‘‘Dönüt sağlayamıyorum. Geri dönüt veremiyoruz. Genellikle bilgi düzeyini ölçüyoruz öğrenci dersi önemsemiyor.’’ (K15)

‘‘Geri dönüt sağlayamıyorum. Bununla ilgili ciddi sorun yaşıyorum.’’ (K17)

Katılımcı öğretmenlerden 1’i (%5) değerlendirmenin objektif yapılamamasının sorun oluşturduğunu şöyle belirtmiştir:

‘‘Değerlendirmenin objektifliğini yapamamak bence sorun Örneğin açık uçlu sorularda objektif değerlendirme yapılamıyor bunun için değerlendirmesi daha objektif olan araçlara yöneliyorum.’’ (K4)

Katılımcı olan öğretmenlerin 1(%5) snıf mevcutlarının kalabalık olmasını sorun olarak ifade etmiştir.

‘‘Sınıf mevcutları çok kalabalık, zaman kısıtlı çeşitli araçları kullanamıyoruz kullandıklarımızın şans faktörü ile yüksek not alma ihtimalleri yüksek yani öğrenci bilmediği halde hedefe ulaşmış kabul ediyoruz sorunlar bunlar’’ (K14)

Araştırmaya katılan öğretmenler genel olarak puanlamada ciddi sıkıntılar yaşadıklarını özellikle tamamlayıcı ölçme araçları ve açık uçlu soruların kullanımında yani standart cevabı olmayan araçların kullanımında objektif değerlendirme yapmanın sıkıntıları olduğundan bahsetmişlerdir. Bir diğer sorun olarak görüşme formunda bahsi geçen ölçme araçlarını kullanırken yaşamış oldukları zaman sıkıntısıdır. Araştırmaya katılan tüm sosyal bilgiler öğretmenleri ders saatlerinin yetersizliğini ölçme araçlarını kullanmaya vakit kalmadığını söylemişlerdir.

Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanırken karşılaştıkları sorunlar; sınıf mevcutlarının fazla oluşu, zaman yetersizliği, değerlendirmenin objektif olmasının zorluğu, şans faktörünün değerlendirmeyi etkilemesi şeklindedir. Yöntemlerin öğrenciler için yeni olması ve karmaşık gelmesi ve sınıf düzeyine uygun olmayışını da sorun olarak gören öğretmenler bulunmaktadır. Tamamlayıcı ölçme araçlarını kullanırken sınıfların kalabalık oluşu, bu tür sınavların uygulaması bireysel ve karşılıklı olması nedeniyle bu sorunla karşılaşılması doğal görülmektedir. Bu araştırma öğretmenlerin bilindik olan klasik yöntemleri uygulamada daha az sorunla karşılaştıklarını ya da hiç karşılaşmadıklarını ancak uygulamaya yeni başladıkları bazı ölçme araçlarının uygulamasında sorunlarla karşılaştıklarını göstermektedir.

5.1.5. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Ölçme Araçlarının Öğretmen ve Öğrenciler Bakımından Olumlu ve Olumsuz Yönlerine Dair Görüşlerine İlişkin Bulgular

Öğretim sürecinin bir parçası olan ölçme ve değerlendirme, öğrencilerin başarılarını ölçmek konu eksikliklerini ortaya çıkarmak, öğretim yöntem ve tekniklerin, programın güçlü ve zayıf yanlarını ortaya çıkarmak için yapılır (MEB, 2005). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kullandiğiniz ölçme aracinin sizin ve öğrencileriniz için olumlu ve olumsuz yanlari nelerdir? sorusuna verdikleri yanitlar tablo 16'da gösterilmiştir. öğretmenler için genellikle olumlu olduğudur. özellikle klasik ölçme ve değerlendirme araçlarini kullanan öğretmenler hazirlama, uygulama ve puanlama kolayliğinin olmasi nedeniyle ölçme ve değerlendirme araçlarini olumlu görmektedirler.

5.1.5.1. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Araçlarının Olumlu Yönlerine İlişkin Görüşleri

Tablo 16

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Araçlarının Olumlu Yönlerine İlişkin Görüşleri

Tema	Kodlar	*f*	Yüzde
Dönüt sağlama	Tek tek ilgilenmenin zaman alması aynı anda birçok öğrenciden dönüt sağlanmasıNeyi ne kadar öğrenmiş görebilmekÖğrencinin neyi anlayıp anlamadığını, çeşitli araçlar kullanarak tamamlayabilme Emeğimizin karşılığını görebilmek Eksiklileri tespit edip tamamlayabilme.	10	50%
Kolaylık sağlaması	Çok rahat kullanışlı değerlendirmesinin kolay olması. Tüm sınıfa kolaylıkla uygulanabilmesi. Kalabalık sınıflarda kolaylık sağlaması.	4	20%
Aşina olmaları	Tam anlamıyla araçlara hakim olunmaması Katılımcıların kendini yeterli bulduğu ölçme araçlarını kullanmasıYıllardır kullanılan tanıdık ve alışılan araçlar olması	3	15%
Bireysel farklılıkları ölçmesi	Tüm süreci değerlendirerek bireysel farkllıkları görmek Bireysel farklılıkları ortaya çıkarmak	2	10%
Bütünü değerlendirme	Farklı ölçme araçları sayesinde ilgi ve yetenekleri de görmüş olmak	1	5%
Toplam		20	100%

Yarı yapılandırılmış görüşme formunun beşinci sorusunda öncelikle katılımcı öğretmenlere sosyal bilgiler öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme araçlarının olumlu yönlerine ilişkin düşünceleri nelerdir? Sorusuna cevap aranmıştır. Öğretmenlerin verdiği cevaplar tablo 16'da gösterilmiştir. Buna göre öğretmenlerin 10'u (%50) geri dönüt imkanı sağlamasından dolayı ölçme ve değerlendirme araçlarını olumlu görmektedir. Katılımcı öğretmenlerin 4'ü (%20) hazırlama, uygulama ve puanlama kolaylığından dolayı ölçme ve değerlendirme araçlarını olumlu bulmaktadr. Öğretmenlerin 3'ü (%15) ölçme değerlendrme araçlarına aşina oldukları için olumlu bulduklarını ifade etmişlerdir. öğretmenlerin 2'si (%10) ölçme araçlarının bireysel farklılıkları ölçmeye imkan sağlamasından dolayı olumlu olduğunu ifade etmişlerdir. öğretmenlerin 1'i (%5) ise öğrencilerin bütün yönleriyle ölçmeye imkan sağladığı için bu araçları olumlu bulmuştur.

Öğretmenlerin 10'u (%50) geri dönüt imkanı sağlamasından dolayı ölçme ve değerlendirme araçlarını olumlu görmektedir. Düşüncelerini şöyle ifade etöişlerdir:

''Geri dönüt sağlıyoruz. Tüm öğrencilerin neyi ne kadar öğrendiğini öğrenebiliyoruz yoksa tek tek ilgilenmemiz çok zaman alrdı.'' (K19)

‘‘Olumlu yani dönüt sağlamak neyi ne kadat öğrenip öğrenmediğini anlayabiliyoruz.’’ (K17)

‘‘Dönüt sağlıyor. Ne verdiğimizi görebiliyoruz.’’ (K16)

‘‘Verdiğimiz bilginin ne kadar öğrenildiğini görüyoruz bu olumlu yanı’’ (K15)

‘‘Öğretmen, öğrencinin neyi anlayıp anlamadığını, çeşitli araçlar kullanarak ilgi çeken ve eksikliklerin olduğu yerleri tamamalanmasına ağırlik verebiliyor.’’(K13)

‘‘Öğretimi değerlendirmek, emeğimizin karşılığını görebilmek verdiğimiz eğitim ne kadar işe yaramış bunu görebilyoruz.’’ (K12)

‘‘Öğrettiğimi görünce mutlu oluyorum. Dönüt sağlıyor. Ne öğrettiğimi bilmem lazım eksiklerimi tamamlamak ve yanlışlarımı görmek için o yüzden olumlu.’’ (K8)

‘‘Konunun kavranıp kavranmadığını görmemi sağlıyor. Eksiklikleri bu araçlar sayesinde tespit ediyorum.’’ (K7)

‘‘Öğrencinin eksiğini görüyor ve eksiklerini tamamlayabiliyorum. Aslında kendimi de değerlendirmemi sağlıyor.’’(K4)

Katılımcı öğretmenlerin 4’ü (%20) hazırlama, uygulama ve puanlama kolaylığından dolayı ölçme ve değerlendirme araçlarını olumlu bulmuştur. Öğretmenler düşüncelerini şöyle ifade etmiştir:

‘‘Kolay uygulanabiliyor ve değerlendirebiliyoruz.’’ (K18)

‘‘Kolaylık sağlıyor ve kalabalık sınıflara uygulayabiliyoruz.’’ (K14)

‘‘Çok rahat kullanışlı değerlendirmesi kolay’’. (K11)

‘‘Tüm sınıfa kolaylıkla uygulanabiliyor.’’ (K5)

Öğretmenlerin 3’ü (%15) ölçme değerlendirme araçlarına aşina oldukları için olumlu bulduklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenler kullanacakları ölçme ve değerlendirme araçlarına hakim olmak istemektedirler. Bu yüzden kendilerinin ve öğrencilerin aşina oldukları ölçme araçlarının olumlu olduğunu düşünmektedirler:

‘‘Benim tam anlamıyla hakim olduğum ölçme araçlarını kullandığım için olumlu aynı zamanda öğrenciler de bu araçlara aşina bildiğimiz yöntem.’’ (K10)

‘‘Kendimi ve öğrencilerimi yeterli bulduğum ölçme araçlarını kullanıyorum.’’ (K6)

‘‘Öğrencilerin ve bizim uzun yıllardır kullandığımız araçlar olduğu için tanıdık ve alıştıkları yöntemler olduğu için olumlu.’’(K3)

Öğretmenlerin 2’si (%10) ölçme araçlarının bireysel farklılıkları ölçmeye imkan sağlamasından dolayı olumlu olduğunu ifade etmişlerdir:

‘‘Özellikle sizin tamamlayıcı ölçme araçları olarak bahsettiğiniz araçları kullanarak tüm süreci değerlendirebiliyor ve bireysel farklılıkları göz ardı etmemiş oluyoruz.’’(K2)

‘‘Araçların çeşitli olması ve birçoğunun derste kullanılmasıyla öğrencilerin kişişel yeteneklerini güçlü ya da zayıf yanlarını görebiliyoruz. Araçların çeşitli olması olumlu.’’ (K1)

Öğretmenlerin 1’i (%5) ise öğrencilerin bütün yönleriyle ölçmeye imkan sağladığı için bu araçları olumlu bulmuştur:

‘‘Öğrenciye her yönüyle tanıyabiliyorum. Farklı yöntemler sayesinde ilgi ve yeteneklerini de aslında ortaya koyabiliyoruz.’’ (K9)

Araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenlerinin cevapları doğrulusunda ölçme ve değerlendirme araçlarının birçok olumlu yanlarından bahsetmişlerdir. Kolay hazırlanabiliyor olmaları ve kullanışlı olmaları, zamandan tasarruf sağlamaları ve öğretmene ve öğrenciye geri dönüt imkanı sağlamaları sebebiyle genel olarak klaik ölçme araçlarınıın; bireysel farklılıkları ortaya çıkarması ve süreçte öğrenciyi izleme imkanı sağlamasından dolayı tamamlayıcı ölçme araçları olumlu olarak görülmüştür.

5.1.5.2. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Araçlarının Olumsuz Yönlerine Ilişkin Görüşleri

Araştırmamızda sorulan bir diğer sorumuz olumsuz yanları nelerdir sorusu sorulmuş ve alınan cevaplar Tablo 17 de gösterilmiştir.

Tablo 17

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Araçlarının Olumsuz Yönlerine İlişkin Görüşleri

Tema	Kodlar	*f*	Yüzde
Şans faktörü	Seçenekli sorularda öğrenci bilmese de başarılı olmasıAnlık sonuç alınan sınavlarda rastgele seçim yapılması	5	25%
Bireysel farklılıkların gözetilmemesi	Her kazanım ya da her ölçme aracının öğrenciye uygun olmamasıHer öğrencinin farklı becerileri ve farklı ilgileri olması öğrenci için aynı ölçme aracının kullanılması Aynı ölçme araçları kullanarak bütün öğrencilerin ayn kabul edilmesi	5	20%
Üst düzey becerileri ölçmemesi	Araçların Genellikle bilgi düzeyini ölçebilmesi. Ezber yapan öğrenciyi başarılı kabul etmesi.	4	20%
Yardım alınması	Proje ödevlerini velilerin yapması Öğrencilerin sınavlarda bir şekilde cevaplara ulaşabilmesi	3	15%
Bilgi eksikliği	Bu araçları velilere ve öğrencilere anlatırken zorluk yaşanması. Ölçme araçlarının nasıl kullanılması gerektiği ile ilgili tekrar tekrar anlatmak zorunda kalınması.	3	15%
Toplam		20	100%

Yarı yapılandırılmış görüşme formunun beşinci sorusunun diğer bir maddesi olan ‘’sosyal bilgiler öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme araçlarının olumsuz yönlerine ilişkin düşünceleri nelerdir?’’ Sorusuna cevap aranmıştır. Öğretmenlerin verdiği cevaplar tablo 17’de gösterilmiştir. Buna göre öğretmenlerin 5’ i (%25) şans faktörünün yüksek olduğu ölçme ve değerlendirme araçlarını olumsuz bulmaktadır. Katılımcı öğretmenlerin 5’ i (%25) kullanılan klasik ölçme ve değerlendirme araçlarının bireysel farklılıkların dikkate almamasını olumsuz bir durum olarak ifade etmişlerdir. öğretmenlerin 4’ü (%20) öğrencilerin üst düzey becerilerinin ölçülmesinde bu araçların yetersiz kalmasını olumsuz olarak görmektedir. Öğretmenlerin 3’ü (%15) öğrencilerin kendi yapamaları gereken ölçme araçlarını çevresinden yardım alarak yapmalarını olumsuzluk olarak görmüşlerdir. Öğretmenlerin 3’ü (%15) ölçme araçları hakkında yeteli bilgiye sahip olunmamasını olumsuz bir durum olarak değerlendirmişlerdir.

Katılımcı öğretmenlerin 5’ i (%25) şans faktörünün yüksek olduğu ölçme ve değerlendirme araçlarını olumsuz bulmaktadır. Öğretmenler bu konudaki düşüncelerini şöyle ifade etmişlerdir:

‘‘Çokta seçmeli sorularla verilen seçenekleri görünce bilmeyen öğrenci seviniyor. Bimese de o soruyu doğru cevaplama ihtimali var çünkü bu olumsuz.’’(K14)

‘‘Şans faktörü işin içine girince tam bir değerlendirme yapamıyoruz’’ (K17)

‘‘Birbirlerinden kopya çekmeleri ya da şans faktörünün oynaması olumsuz yanı.’’ (K18)

Katılımcı öğretmenlerin 5’i (%25) kullanılan klasik ölçme ve değerlendirme araçlarının bireysel farklılıkların dikkate almamasını olumsuz bir durum olarak ifade etmişlerdir:

‘‘Her öğrenci ve her kazanıma uygun değil öğrencinin bireysel farkliliklarını ön plana çıkartmıyor.’’ (K14)

‘‘Öğrencilerin farlı becerileri ve farklı ilgileri olduğu için tüm öğrencilere aynı ölçme aracının kullanılması uygun değil.’’ (K13)

‘‘Öğrencilerin bireysel özelliklerini ortaya çıkartmakta yetersiz olmasından dolayı olumsuz olarak görüyorum.’’ (K9)

Araştırmaya katılan öğretmenlerin 4’ü (%20) öğrencilerin üst düzey becerilerinin *ölçülmesinde bu araçların yetersiz kalmasını olumsuz olarak gördüklerini ifade etmişlerdir:*

‘‘Öğrencilerin uygulama, analiz, sentez ve değerledrime gibi ileri düzey becerilerine hitap etmiyor. Genellike bilgi düzeyini ölçebiliyoruz.’’ (K12)

‘‘Ezber yapan öğrencileri başarılı sayıyoruz üst düzey becerilerini ölçemiyoruz.’’(K7)

Öğretmenlerin 3’ü (%15) öğrencilerin kendi yapamaları gereken ölçme araçlarını çevresinden yardım alarak yapmalarını olumsuzluk olarak görmüşlerdir.

Öğretmenlerin 3’ü (%15) öğrencilerin kendi yapamaları gereken ölçme araçlarını çevresinden yardım alarak yapmalarını olumsuzluk olarak görmüşlerdir. Bu durumu şöyle ifade etmişlerdir:

‘‘Proje ödevlerini genellikle veliler yapıyor. Bizim beklentimiz mükemmellik değil öğrencinin özgün olarak emeğini görebimek.’’(K3)

‘‘Kopya çekilmesi. Yanıtların öğrenciye hazır olarak ulaşması.’’ (K17)

Öğretmenlerin 3’ü (%15) ölçme araçları hakkında yeteli bilgiye sahip olunmamasını *olumsuz bir durum olarak değerlendirmişlerdir.*

‘‘Öğrencilere, velilere bu ölçme araçlarını anlatırken zorluk yaşıyoruz. ‘’(K7)

‘‘Bazı öğrenciler ölçme ve değerlendrime araçlarını anlamakta ve uygulamakta sorun yaşıyor bu benim için olumsuz ölçme araçlarının nasıl kullanılması gerektiği ile ilgili tekrar tekrar anlatmak zorunda kalıyorum.’’ (K20)

Klasik ölçme değerlendirme araçlarını kullanan öğretmenlerin çoğunluğu bireysel farklılıkların dikkate alınmadığından dolayı bu araçları olumsuz bulmaktadır. Ayrıca klasik ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanan öğretmenler üst düzey becerilerin ölçülmesinde klasik ölçme araçlarının yetersiz bulmuşlardır bunu da olumsuz olarak belirtmişlerdir.

Tamamlayıcı ölçme araçlarının ülkemizde 2005 programından sonar daha fazla kullanılması sebebiyle kullanım konusunda öğretmenler ve öğrencilerde bir takım eksiklikler olması kaçınılmazdır. Tamamlayıcı ölçme araçlarını kullanan sosyal bilgiler öğretmenlerinin tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme araçlarını hazırlama ve uygulama süreci ile ilgili yeterli bilgiye sahip olmamaları, sürecin uzun olması sebebiyle sadece öğrencinin kendi çabası ile ürün ortaya çıkardığına inanılmamasını araçların olumsuz yanı olarak görülmektedir.

Yukarida bahsedilen bulgular incelendiğinde tüm ölçme ve değerlendirme araçlarinin olumsuz yanlari olduğu görülmektedir. öğretmenlere göre kullanilan her ölçme aracinin hem olumlu hem de olumsuz yanlari vardir. Öğretmenlerin görüşlerinden hareketle tamamlayici ölçme araçlarinin hazirlanmasinin ve uygulanmasinin zaman almasi, sinif mevcutlarinin fazla olmasi bu araçlarin kullanilmasini güçleştirmektedir.

5.1.6. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Programda Yer Alan Ölçme Değerlendirme Araçlarinin Kullanilmasiyla Belirlenen Öğretim Hedeflerine Ulaşma Durumuna İlişkin Bulgular

Bu araştırmada sosyal bilgiler öğretmenlerine sosyal bilgiler programında yer alan ölçme değerlendirme araçlaının kullanılmasıyla belirlenen öğrteim hedeflerine ulaşıldığını düşünüyor musunuz?’’ sorusu yöneltilmiş verilen cevaplar doğrultusunda tablo 14 oluşturulmştur.

Tablo 18

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerin Programda Yer Alan Ölçme ve Değerlendirme Araçlarının Kullanılmasıyla Öğretim Hedeflerine Ulaşma Durumuna İlişkin Görüşleri

Hedeflere Ulaşma Durumu	*f*	Yüzde
Hayır	17	85%
Evet	3	15%
Toplam	20	100%

Öğretmenlerden alınan cevaplar analiz edilerek Tablo 18'de frekans ve yüzde dağılımları gösterilmiştir. Buna göre araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenlerinin %85'I sosyal bilgiler öğretim programında yer alan genel ve özel amaçlara ölçme araçlarını kullanarak ulaşılabileceğini düşünmüyor. %15 lik kısım ise bu ölçme araçlarını kullanarak belirlenen öğretim hedeflerine ulaşılabileceğini düşünüyor. Katılımcı öğretmenler ulaşılabileceğini şöyle belirtmişlerdir:

''Ölçme araçlarının tam olarak uygulanabilirse evet ulaşılabileceğini düşünüyorum. Öğrencilerin hem klasik ölçme araçları ile hem de tamamlayıcı ölçme araçları ile değerlendirmemiz mümkün olursa tabi ki ulaşılabilir. Bütün hedeflere ulaşılabilir yeter ki hakkıyla uygulansın.'' (K11)

''Mutlaka ölçme yapıyoruz. Iyi olan ve daha iyi olan öğrenciyi ayırt edebiliyoruz bu ölçme araçları buna yardımcı oluyor.''(K5)

Araştırmada sosyal bilgiler programında yer alan ölçme ve değerlendirme araçlarının kullanılmasıyla belirlenen öğretim hedeflerine ulaşılmadığını düşünen öğretmenlere hedefe niçin ulaşılamadığı sorusu yöneltilmiş ve verilen cevaplar tablo 15'te gösterilmiştir.

Tablo 19

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Programda Yer Alan Ölçme Değerlendirme Araçlarının Kullanılmasıyla Belirlenen Öğretim Hedeflerine Niçin Ulaşılmadığına Dair Görüşleri

Tema	Kodlar	*f*	Yüzde
Hedeflerin ve araçlarının uyumsuzluğu	Kazanımlarda yaparak-yaşayarak öğrenme fakat sonuç odaklı ölçme yapılması Teori kısmını ölçülebilmesi. Sosyal bilgiler hayatın ta kendisi denmesi fakat kağıt üzerinde ölçmeye çalışılması Program analiz veya sentez yapar demesi fakat pratikte bunları ölçememesi	7	35%
Zaman yetersizliği	Öğrencilerle birebir ilgilenebildiğimiz araçların tercih edilmesi. Sınavlara öğrenci yetiştirmeye çalışılması. Sadece not verilebilmek için kullanılabilmesi süreci görmenin zor olması.	5	20%
Ölçme araçlarının tanınmaması	Tüm araçlar bilinememesi Araçların nasıl kulllanıldığının bilinmemesi	3	15%
Sınıfların kalabalık olması	Kalabalık sınıflarda not vermek için sonuç odaklı araçların kullanılması. Öğrencilerin tümü ile ilgilenmenin neredeyse olanaksız olması	3	15%
Davranışlara yansımaması	Bilmek yeterli değil uygulamak önemli hedeflerin davranışa dönüşüp dönüşmediğinin görülememesi	2	10%
Toplam		20	100%

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Programda Yer Alan Ölçme Değerlendirme Araçlarinin Kullanilmasiyla Belirlenen Öğretim Hedeflerine Niçin Ulaşılmadığı öğretmenlere sorulmuştur. bu soruyla ilgili cevaplar analiz edilmiş ve katılımcı öğretmenlerin cevapları ‘’hedeflerin ve ölçme değerlendirme araçlarının uyumsuzluğu’’, ‘’zaman yetersizliği’’, ‘’öğretmen ve öğrencilerin bu araçlara aşina olmamaları’’, ‘’sınıfların kalabalık olması’’ ve ‘’davranışlara yansımaması temaları altında kodlanarak Tablo 19’te verilmiştir. Buna göre öğretmenlerin 7’si (%41) hedeflerin ve ölçme araçlarının birbirleriyle uyumsuz olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerin 4’ü (%23) zaman yetersizliğinden dolayı hedeflere ulaşılmadığını belirtmiştir. Katılımcıların 3’ü (%18) öğretmen ve öğrencilerin bu araçlara aşina olmadıklarından dolayı hedeflere ulaşılmadığını ifade etmiştir. Öğretmenlerin 2’si (%12) sınıf mevcutlarının kalabalık olmasından ötürü hedeflere ulaşılmadığını belirtmiştir. Öğretmenlerin 1’i (%6) ise hedeflerin davranışa dönüşmediği için hedeflere ulaşılıp ulaşılmadığını bilemeyeceklerini ifade etmiştir.

Öğretmenlerin 7’si (%41) hedeflerin ve ölçme araçlarının birbirleriyle uyumsuz olmasından dolayı hedeflere ulaşılamayacağını şöyle ifade etmişlerdir:

‘‘Ulaşılmıyor, kazanımlarda analiz eder ya da içselleştirir diyo fakat bunları ölçmek için sonuç odaklı ölçme araçlarını kullanmaya çalışıyoruz. Ağer yukarıda konuştuğumuz sorunlar (zaman sıntısı sınıf mevcutlarının fazlalığı giderilebilse tamamlayıcı ölçme araçları ile belki ölçebiliriz. Bu durumda ölçme mümkün değil.’’ (K19)

‘‘Teorik kısmı ölçebiliyoruz. Uygulamayı ise davranışlarda görmemmiz gerekiyor bunu görebilecek ölçme araçlarını kullanamıyoruz. Yukarıda bahsettiğimiz sorunlar nedeniyle aslında sosyal bilgiler hayatın ta kendisi fakat kağıt üzerinde ölçmeye çalıştığımız için hedeflere ulaşamıyoruz.’’ (K14)

‘‘Yakın hedeflere yani bloom taksonomisinde yer alan bilgi ve kavrama düzeyindeki hedeflere evet ama diğerlerine hayır ulaşamıyoruz. Program öğrenci seviyesinin üstünde biz bütün ölçme araçlarını kullanamıyoruz.’’ (K8)

‘‘Her ölçme ve değerlendirme aracı bunu sağlamıyor. Kalıcılığı olması için tamamlayıcı ölçme araçları kullanırsa hedeflere bir tık daha ulaşılabilir. Geleneksel ölçme araçları ile ezbere dayalı sadece sonuç görüyoruz hedefe ulaşıldığını düşünmüyorum.’’ (K20)

‘‘Ölçme araçlarıyla hedefe ulaşılıp ulaşılmadığını ölçemiyoruz öğrencinin bir bilgiyi ya durumu içselleştirip içselleştirmediğini anlamadığımız gibi çünkü öğretim programı analiz eder ya da sentez yapar gibi ifaelerle öğrencinin kazanması gereken beceriyi söylüyor fakat biz bunu var olan araçlarla ölçemiyoruz.’’(K6)

Öğretmenlerin 4’ü (%23) zaman yetersizliğinden dolayı hedeflere ulaşılmadığını belirtmiştir:

‘‘Ulaşılmıyor, kazanımlarda analiz eder ya da içselleştirir diyo fakat bunları ölçmek için sonuç odaklı ölçme araçlarını kullanmaya çalışıyoruz. Ağer yukarıda konuştuğumuz sorunlar (zaman sıntısı sınıf mevcutlarının fazlalığı giderilebilse tamamlayıcı ölçme araçları ile belki ölçebiliriz. Bu durumda ölçme mümkün değil.’’ (K19)

‘‘Kazanımlara ulaşılıp ulaşılmadığını ölçmemizi sağlıyor. Uzak hedeflerimiz var bizim iyi vatandaş yetştirmak gibi bunLarı ölçemiyor. Belki öğrenci ile birebir ilgilendiğimiz ölçme araçları kullansa olabilir fakat zaman sıkıntısından o da mümkün değil.’’ (K15)

‘‘Hayır. Vakit ayırmak istiyoruz sınav var ezber yaptırıyoruz, konular yetişmiyor o yüzden konu yetiştirmek, sınava öğrenciyi yetiştirebilmek için sadece ezber bilgilerini ölçüyoruz’’. (K9)

‘‘Hayır ölçemiyoruz. Zaman yetersiz ders saatleri az kullanablfiğimiz ölçme araçlarıyla ancak not verebiliyoruz süreci değerlendiremiyoruz. ‘’(K4)

Katılımcıların 3’ü (%18) öğretmen ve öğrencilerin bu araçlara aşina olmadıklarından dolayı *hedeflere ulaşılmadığını ifade etmiştir:*

‘‘Evet ulaşılabildiğini düşünüyorum. Sosyal bilgiler çok yönlü bir ders farklı ölçme araçları kullanılarak hedefe ulaşılabilir. Öğretimin niteliği de burada aslında önemli öğretmen tüm araçları biliyor ve uygularsa ulaşılabilir yoksa ulaşamaz. ‘’(K18)

‘‘Hayır kullandığım ölçme araçlarıyla yani sizin söylediğiniz klasik ölçme araçlarıyla sadece bilgiyi ölçebiliyorum. Diğer ölçme araçlarını hakkında net bir bilgim olmadığı için hedeflere ulaşıldığını düşünmüyorum. ‘’(K7)

Öğretmenlerin 2’si (%12) sınıf mevcutlarının kalabalık olmasından ötürü hedeflere ulaşılmadığını şöyle belirtmiştir:

‘‘Ulaşılmıyor, kazanımlarda analiz eder ya da içselleştirir diyo fakat bunları ölçmek için sonuç odaklı ölçme araçlarını kullanmaya çalışıyoruz. Ağer yukarıda konuştuğumuz sorunlar (zaman sıuntısı sınıf mevcutlarının fazlalığı giderilebilse tamamlayıcı ölçme araçları ile belki ölçebiliriz. Bu durumda ölçme mümkün değil.’’(K19)

‘‘Ulaşılabileceğini düşünüyorum aslında fakat doğru ve düzgün kullanırsak neden olmasın. Sınıf mevcutları daha az olsa sınav odaklı ölçme araçlarına ağırlık vermek yerine öğrencilerle ilgilensek olabilir. Fakat şu an tam anlamıyla ulaşamıyoruz.’’ (K10)

1’i (%6) ise hedeflerin davranışa dönüşmediği için hedeflere ulaşılıp ulaşılmadığını bilemeyeceklerini ifade etmiştir.

‘‘Ulaşılmıyor. Bilmek yeterli değil uygulamak önemli biz kullandığımız ölçme araçları ile çocuk biliyor mu bilmiyor mu diye değerlendirme yapıyoruz. Öğrencinin o bilgiyi hayatında uygulayıp uygulamadığını bilemiyoruz.’’ (K13)

5.1.7. Sosyal Bilgiler Öğretmenleri Ölçme ve Değerlendirme Araçlarının Kullanılmasıyla Ortaya Çıkan Sonuç ile Öğretme Ve Öğrenme Sürecini Tekrar Gözden Geçirebilme Durumlarına İlişkin Bulgular

Bu çalışmada öğretmenlere ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanarak sınıf ortamında var olan öğretme- öğrenme sürecini planlayabiliyorlar mu? sorusu görüşme formu

aracılığıyla yöneltilmiş ve öğretmenlerin bu araçlar ile sınıf ortamında öğretme sürecini nasıl planladıkları hakkında bilgi sahibi olunmaya çalışılmıştır.

Tablo 20

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Araçlarını Kullanarak Öğretme Öğrenme Sürecini Planlayabiliyorlar Mı Durumuna İlişkin Görüşleri

Öğrenme Öğretme Sürecini Planlama Durumları	*f*	Yüzde
Evet	14	70%
Hayır	6	30%
Toplam	20	100%

Araştırma kapsamında öğretmenlere ‘’ölçme ve değerlendirme araçları kullanılarak ortaya çıkan sonuç ile öğretme ve öğrenme süreçlerini tekrar gözden geçirebiliyorlar mı? sorusu yöneltilmiş buna karşılık öğretmenlerden alınan cevaplar analiz edilip Tablo 20’de frekans ve yüzde dağılımları yapılarak gösterilmiştir.

Buna göre araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenlerinin %70 ‘i ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanarak öğrenme sürecini planlayabildiklerini ve bu doğrultuda ders işlediklerini belirtmişlerdir. Ölçme değerlendirme araçları sayesinde öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerini belirleyip ders işlenişini buna göre planladıklarını ve öğrencilerin ve kendi eksikliklerini belirleyip tamamlayıcı eğitim faaliyetlerinde bulunabildiklerini ve süreci planlayabildiklerini belirtmişlerdir.

‘‘Öğretmen süreci tabi ki planlayabiliyor bu araçlar sayesinde ama sınırı da var ders saatimiz az olduğu için sürekli sürekli tekrar yapamıyoruz.’’ (K1)

‘‘Süreci düzenleyebiliyoruz fakat istediğimiz düzeyde her öğrenciye uygun olabilecek şekilde değil maalesef ders sattimiz yettiği kadar.’’ (K2)

‘‘Süreci düzenleyebiliyoruz bu araçlar sayesinde nerede eksiğimiz olduğunu anlayıp tekrar plan yapabiliyoruz.’’ (K3)

‘‘Evet planlayabiliyorum. plan yaparken yardımcı oluyor.’’ (K6)

‘‘Kesinlikle evet nerde eksiğimiz var tekrar yapmamaız gerekir mi bu araçlar sayesinde oluyor. Aslında tüm planlarımı bu araçlar sayesinde ayarlıyorum. Dersin başında hazırbulunuşluklarına bakıyorum dersin sonunda neyi ne kadar öğrendiklerine.’’ (K7)

‘‘Evet eksiklikleri ya da sınıf ortamında anlaşılmayan konuları nu araçlar sayesinde belirlediğim için tekrar bunlara göre süreci planlayabiliyorum.’’ (K9)

‘‘Düzeneyebiliyorum. Süre kapsamında planı ayarlayabiliyorum.’’ (K11)

‘‘Planlayabiliyoruz. öncelikle dersin başında sözlü yoklamalarla hazirbulunuşluklarini ölçüyoruz daha sonra ona göre plan yapiyoruz.’’ (K12)

‘‘Tekrar planlayabiliyorum. Önümüzü görmemizi sağlıyor. Ne kadar etkili olduğu ya da olacağını görüyoruz.’’ (K13)

‘‘Tabi ki düzenleyebiliyoruz. Eksikleri belirleyip tekrar plan yapabiliyorum. Sınıf mevcudu az olduğu için ama bizim okulda diğer okullarda kalabalık sınıflarda zor oluyordur.’’ (K16)

‘‘Tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme araçlarını kullandığımızda tam anlamıyla süreci planlayabiliyoruz ama her zaman değil bazen konuları yetiştirmek adına hızlı gittiğimiz yerlerde oluyor.’’ (K17)

‘‘Düzenleyebiliyorum derslerde genellikle buna yönelik çalışmalar yapıyorum. Yaptığım çalışmalarda da ölçme araçlarını kullanıyorum.’’ (K18)

Öğretmenlerin %30’luk kısmı ise kesinlekle süreci tekrar planlayamadıklarını belirtmişlerdir. Süreci planlayamadıklarını belirten katılımcılara neden planlayamadıkları ile ilgili düşünceleri sorulmuş ve verdikleri cevaplar doğrultusunda Tablo 21 oluşturulmuştur.

Tablo 21

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Süreci Planlayamama Sebeplerine Dair Görüşleri

Tema	Kodlar	*f*	Yüzde
Ders saatinin azlığı	Zamanın kısıtlı olması öğrenme sürecinin yetişmemesi Dönüt sağlamaya bile vakit kalmaması Farklı etkinlikler yapabilmek için zamanın olmaması.	3	50%
İçeriğin yoğun olması	Müfredatın yoğunluğu konuların yetişmemesi. Ders içeriğinin öğrenilip öğrenilmediğinin kontrol edilememesi.	3	50%
Toplam		6	100%

Ölçme ve değerlendirme araçlarının kullanılmasıyla ortaya çıkan sonuç ile öğrenme öğretme sürecini tekrar gözden geçiremeyen öğretmenlerin verdikleri cevaplar doğrultusunda oluşturulan Tablo 21’ye göre; öğretmenlerin 3’ü (%50) ders saatlerinin ve ders süresinin azlığı nedeniyle öğrenme öğretme sürecini tekrar gözden geçiremediğini belirtmiştir. Öğretmenlerin diğer 3’ü (%50) ise ders içeriğinin yoğun olmasından ötürü ders sürecinin tekrar planlayamadıklarını ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin 3'ü (%50) ders saatlerinin ve ders süresinin azlığı nedeniyle öğrenme öğretme sürecini tekrar gözden geçiremediğini şu şekilde belirtmiştir:

''Zaman kısıtlı öğrenme sürecini tekrar planlamak söz konusu olmuyor bile konuları yetiştirmekle uğraşıyoruz.''(K10)

''Yapılmıyor. Çünkü süre yok dersimiz kısıtlı müfredat geniş zaman kısıtlı.'' (K15)

''Yok planlayamıyorum. Müfredat yetişmiyor. Ders saati az, sınıflar kalabalık kazanım kazanılmamışsa tekrar anlatmaya vakit bulamıyorum ders aralarında ancak fırsat olursa, farklı etkinlikler yapabilmek için zaman ihtiyacımızı var ve bizim o kadar ders saatmiz yok.'' (K14)

Öğretmenlerin diğer 3'ü (%50) ise ders içeriğinin yoğun olmasından ötürü ders sürecinin tekrar planlayamadıklarını ifade etmişlerdir:

''Yapamıyorum. Müfredat yoğun, konu yetiştirmekten başka bir şey yapamıyorum ki (K19)

Mümkün değil bu sürede konular yoğun ders saati az.'' (K20)

5.2. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Kullandıkları Ölçme Araçlarının Neler Olduğuna Dair Bulgular

Araştırma kapsamında katılımcı öğretmenlerden alınan 2018-2019 eğitim-öğretim yılına ait 20 adet sınav kâğıdı incelenmiş elde edilen veriler frekans ve yüzde dağılımları alınarak Tablo 22'de gösterilmiştir.

Tablo 22

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Kullanmış Olduğu Ölçme Araçlarının Dağılımı

Soru Türü	f	Yüzde
Çoktan Seçmeli Sorular	319	52%
Eşleştirme Soruları	169	28%
Kısa Cevaplı Sorular	61	10%
Doğru-Yanlış Maddeleri	45	7%
Açık Uçlu Sorular	18	3%
Dilsiz Haritalar	6	1%
Toplam	612	100%

Tablo 22'e göre toplanan sınav kağıtlarında 612 soruya rastlanmıştır. Bu soruların 319'unu (%52) çoktan seçmeli sorular, 169'unu (%28) eşleştirme soruları, 61 (%10) tanesini kısa

cevaplı sorular, 45'ini (%7) doğru yanlış maddeleri, 18'ini (%3) açık uçlu sorular ve 6 (%1) tanesini dilsiz haritalar oluşturmaktadır.

Bu bulgulara göre araştırmaya katılan öğretmenlerin uygulamış oldukları sınavlarda büyük oranda klasik ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanıldığı tespit edilmiştir. Sınav kağıtlarına bakıldığında en çok çoktan seçmeli sorular kullanırken en az tamamlayıcı ölçme aracı olan dilsiz haritaların kullanıldığı görülmüştür.

BÖLÜM 6

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın bulgularına dayanarak sonuç ve önerilere yer verilmiştir.

6.1. Sonuçlar

Bu araştırmanın amacı, sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersi öğretim programında yer alan ölçme ve değerlendirme araçları hakkındaki düşüncelerini ortaya koymaktır. Gerçekleştirilen bu çalışmanın sonuçları bulgulardan hareketle oluşturulmuştur.

Katılımcı öğretmenler, ‘‘Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersi öğretim programında yer alan ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanım amaçları nelerdir?’’ sorusuna öğretmenlerin daha çok ölçme ve değerlendirme araçlarını öğrencilerin akademik başarılarını ortaya koyabilmek amacı ile kullandıkları belirlenmiştir. Bunun sebebi olarak dönem sonunda öğrenciye bir not verilmesi gerektiği durumundan kaynaklandığı ortaya çıkmıştır. Bu bulgunun sonucu Gelbal ve Kalecioğlu’nun (2007), yapmış olduğu araştırma ile ortaktır. Bir diğer dikkat edilmesi gereken bulgu ise katılımcı öğretmenlerin ülkemizde yapılan merkezi sınavlara öğrenci yetiştirmek amacı ile ölçme değerlendirme araçlarını kullanmaya meyilli olduklarıdır. Elde edilen bulgulara göre öğretmenler eğitim-öğretim sürecinde öğrencilere geri dönüt ve pekiştirme sağlamak amacıyla da ölçme ve değerlendirmeyi kullanmaktadırlar. Bulgulara göre katılımcı öğretmenler eğitim-öğretim sürecinin başında öğrencinin bilgi düzeyini belirlemek ve hazırbulunuşluklarını ortaya koymak amacı ile ölçme ve değerlendirme araçlarından çok az faydalanmaktadır.

Katılımcı öğretmenler ‘‘Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersi öğretim programında yer alan ölçme ve değerlendirme araçları hakkındaki düşünceleri nelerdir?’’ alt problemine yönelik ise öğretmenlerin yarısı programda yer alan ölçme ve değerlendirme araçlarını yeterli ve uygulanabilir görüyorken diğer yarısı sosyal bilgiler öğretim programını

ölçme ve değerlendirme faaliyetleri bakımından yeterli ve uygulanabilir bulmadığıdır. Bu duruma neden olarak da eğitici eserler ve örnek gösterilecek uygulamaların olmadığı ifade edilmiştir. Araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenlerine göre sosyal bilgiler öğretim programı, sosyal bilgiler dersi için sunulan imkanlara göre uygulanabilir değildir. Bir diğer veri ise araştırmaya katılan öğretmenlerin merkezi sınavlar ile sosyal bilgiler öğretim programının uyuşmadığını düşünmeleridir. Eğitim öğretim programının yapılandırmacı yaklaşım geleneğine uygun amaçlar içerirken öğrencilerin girmiş olduğu merkezi sınav uygulamalarının davranışçı geleneğe uygun hedefleri değerlendiriyor olması çelişkili bir durum olarak ifade edilmiştir. Bu veri Karapınar ve Ataman'ın (2010) ve Ekem'in (2019) yapmış olduğu çalışmada katılımcı öğretmenler tarafından ifade edilen bir başka ortak sonuçtur.

Yapılan bu araştırmada elde edilen bulgulara göre araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenlerinin büyük bir çoğunluğu genellikle klasik ölçme ve değerlendirme araçlarını tercih etmektedir. Bunun sebebi ise içerik analizinde elde edilen verilere göre; hazırlama, uygulama ve puanlama açısından kullanışlı olması, zamandan tasarruf sağlaması ve öğretmenlerin ölçme değerlendirme araçlarına aşina olmalarıdır. Araştırmaya katılan Sosyal bilgiler öğretmenleri genellikle klasik sonuç odalı ölçme araçlarını tercih etmekle birlikte yarı yapılnadırılmış görüşme formunda kullanmış olduklarını belirttikleri ölçme ve değerlendirme araçlarının birden fazla olduğudur. Buna göre öğretmenler eğitim öğretim sürecinde birden fazla ölçme ve değerlendirme aracını kullanma eğilimindedir. Bu bulgu Ekem'in (2019) yapmış olduğu araştırma ile ortak bulgudur.

Yapılan bu araştırmaya göre, öğretmenlerin kıdem yılına bakıldığında 1-10 kıdem yılına sahip olan Sosyal bilgiler öğretmenleri ile 11-20, 21+ kıdem yılına sahip olan öğretmenlerin çoğunlukla kullanmakta olduğu ölçme ve değerlendirme araçları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Kıdem yılları, öğretmenlerin deneyimleri ve tecrübeleri ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanmalarında herhangi bir farklılığa neden olmamıştır. Bu bulguya göre Sosyal bilgiler öğretmenlerinin eğitim ve öğretimin ölçme ve değerlendirme boyutunda süregelen yöntem ve teknikleri kullanmaya meyilli olduklarıdır. Bu durumun temel nedeni olarak ise eğitim ve öğretim sürecinde bir üst kademeye geçmek için yapılan merkezi sınavların varlığı ve bu merkezi sınavların klasik ölçme değerlendirme araçları ile yapılıyor olmasıdır.

Araştırmada katkı sağlayan öğretmenlerin en çok tercih ettiği ölçme ve değerlendirme aracının çoktan seçmeli sorular olduğu görülmüştür. Bu bulgu hem öğretmenlerin yarı

yapılandırılmış görüşme formuna vermiş olduğu cevaplarda hem de öğretmenlerden toplanan sınav kâğıt örneklerinde elde edilmiştir. Bunun nedeninin ise öğrencileri merkezi sınavlara hazırlamak olduğu elde edilen bir başka bulgudur. En çok tercih edilen ölçme aracının çoktan seçmeli sorular olması , Kılıç (2010), Yılmaz'ın (2017) ve Ekem'in (2020) yapmış olduğu çalışma ile benzer sonuçlar içermektedir. Öğretmenlere göre klasik ölçme ve değerlendirme araçlarının her konuya uygun hazırlanabilmesi, uygulanabilmesi ve değerlendirmesinin pratik olması ve kapsam geçerliliği sağlaması nedeniyle tercih edilmiştir.

Katılımcı öğretmenlerin en çok tercih ettiği tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme araçları ise kavram haritaları ve dilsiz haritalardır. Bu durumun temel sebebi ise, eğitim-öğretim yılı içinde ders süresinde her iki aracın sosyal bilgiler dersine uygunluğu ve ders anlatırken materyal olarak kullanılmasından dolayı olduğu araştırmada elde edilen önemli bir veridir. Bu bulgu öğretmenlerin sosyal bilgiler öğretim program yapısına uygun olan araçları kullanma eğiliminde olduğunu göstermektedir. Genel olarak değerlendirildiğinde; sosyal bilgiler oğretmenlerinin performans ve proje gibi tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme araçlarını da kullandıkları gorulmektedir. Bunun sebebi ilköğretim kurumları yönetmeliğine göre bir dönemde en az bir defa performans ve proje kullanılması zorunluluğunun olmasından kaynaklı olduğu düşünülmektedir.

Tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme araçları kullanan öğretmenlerin bu araçları tercih sebepleri; ölçme ve değerlendirme araçlarının öğrencinin üst düzey zihinsel becerilerini bütüncül bir şekilde gözlemlemeye imkân sunması ve bireysel farklılıkları göz önünde bulundurmasıdır. Araştırmada elde edilen verilere göre öğretmenlerin en az tercih ettikleri ölçme ve değerlendirme araçları ise, akran değerlendirme, yapılandırılmış grid ve tutum ölçekleridir. Bu bulgular Çelikkaya, Karakuş ve Öztürk Demirbaş'ın (2010) ve Yalçınkaya'nın (2010) yapmış olduğu çalışmanın sonuçları ile birbirine yakındır. 2010 yılında yapmış oldukları çalışmada tutum ölçeği ve yapılandırılmış grid'in en az tercih edilen ölçme aracı olduğunu ortaya koymuşlardır. Yine araştırmada elde edilen bulgulara göre katılımcı öğretmenlerin bu ölçme ve değerlendirme araçlarını daha az kullanmalarının en önemli sebepleri bu araçların hazırlama, uygulama ve puanlama sıkıntıları ve öğretmenlerin bu araçlara tam anlamıyla hakim olmamalarına dair düşünceleridir.

Araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenlere göre tercih ettikleri ölçme araçlarının en büyük yararı hazırlama uygulama ve puanlama kolaylığı sağlamasıdır. Tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme araçlarının en büyük yararı ise bireysel farklılıkları ön plana çıkarabilecek

ölçme ve değerlendirme yapması ve öğrenmeyi bir süreç içinde gözlemleme fırsatı vermesidir. Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun klasik ölçme ve değerlendirme araçlarını kullandıkları düşünüldüğünde, öğretmenlerin dile getirdikleri ders saati yetersizliği ve sınıf mevcutlarının kalabalık olmasından kullanışlı buldukları ölçme araçlarını tercih ettiği görülmüştür. Öğretmenler fazla zaman harcamak zorunda kalmadıkları ölçme ve değerlendirme araçları tercih etme eğilimindedirler. Taşdemir (2013)'e göre, öğretmenler öğretim hedeflerinin öğrenilme düzeyini belirlemek için hazırladığı soruları sözlü ya da çözümü kısa zaman gerektirecek şekilde tercih ederler. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ölçme araçlarını tercih nedenleri daha kolay hazırlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi doğrultusunda değişirken, çalışmanın sonuçları arasında sınıf mevcutlarının kalabalık olması literatürde var olan çalışmalardaki gibi ileri sürülen bir gerekçe olarak ortaya çıkmaktadır. Ayrıca çalışmanın bir diğer sonucu bize öğretmenlerin tamamlayıcı ölçme araçlarına adapte olduğunu göstermektedir. Bu çalışma, Bal ve Doğanay'ın 2010 yılında yaptıkları çalışmada öğretmenlerin ölçme değerlendirme araçlarını uygularken zamanın yetersiz olduğunu ifade etmeleri ile benzerlik göstermektedir.

Öğretmenlere, "en az kullandığınız ölçme ve değerlendirme araçları tercih etmeme nedenleriniz nelerdir ?" şeklinde sorulan soruya, öğretmenler genellikle tamamlayıcı ölçme araçlarını tercih etmeme sebeplerini dile getirmiştir. Buna göre öğretmenler zaman yetersizliği, ölçme araçları hakkındaki bilgi yetersizliği ve sınıf mevcutlarının kalabalık olması v.b sebeplerden tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme araçlarını uygulamaya uygun bulmadıklarını ifade etmişlerdir. Zaman yetersizliği araştırmadaki birkaç soruya verilen cevaplarda ve çeşitli araştırmalarda da öğretmenler tarafından dile getirilmiştir. Araştırmadan elde edilen verilere göre katılımcı öğretmenler sosyal bilgiler dersi için ayrılan haftalık ders saatini ve sürelerini yetersiz bulmaktadır. Öğretmenlere göre, ölçme ve değerlendirme faaliyetlerini süreçte kullanılması olumlu sonuçlar doğuracaktır.

Araştırmada elde edilen bulgulara göre katılımcı öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanırken karşılaştığı sorunlar: etkinlikleri hazırlama, uygulama ve puanlama için yeterli sürenin olmayışı, puanlamadan kaynaklanan sorunlar, sınıf mevcutlarının kalabalık olması, öğrencinin ve öğretmenlerin ölçme araçlarına aşina olmamaları ya da hakkında yeterli bilgiye sahip olmamaları ve şans faktörünün değerlendirmeyi etkilemesidir. Katılımcı öğretmeler ölçme ve değerlendirme ile ilgili eğitim verilmesini ve ders saatlerinin arttırılmasını çözüm önerileri olarak sunmuşlardır. Şans faktörünün etkisini azaltmak için tamamlayıcı ölçme araçlarını kullanarak süreci kontrol edebileceklerini ifade etmişlerdir.

Benzer bir fikir Karapınar ve Ataman'ın (2010) çalışmasında da dile getirilmiştir. 2010 yılında yapılan çalışmada öğretmenler ölçme ve değerlendirme işlemleri hakkında bilgi sahibi olabilmek için işleri yürütmek için açılacak bir birim ile çoğu problemin çözülebileceğini dile getirmiştir.

Katılımcı öğretmenlere göre ölçme ve değerlendrme araçlarının olumlu yanları çok fazladır. Ders saatlerinin yetersiz olmasından dolayı öğrencilere süreç içerisinde ölçme ve değerlendirme faaliyetlerinde bulunamadığı için zaman tasarrufu sağladığını ifade etmişlerdir. Fakat ölçme ve değerlendirme araçlarının en olumlu yanının süreç içersinde geri dönüt imkanı sağlamasından kaynaklı olduğu söylenmiştir. Öğretmenlere göre ölçme araçları bireysel farklılıkları göz önüne alması, öğrencileri bütün yönleriyle değerlendirmesi olumludur.

Öğretmenlere göre, her ölçme aracının kendine has olumsuz yanları bulunmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlere göre klasik ölçme ve değerlendirme araçlarının en büyük eksikliği, bireysel farklılıkları gözler önüne serecek bir ölçme ve değerlendirme işlemi yapamaması ve üst düzey becerilerin ölçülmesinde eksik kalmasıdır. Yine katılımcı öğretmenlere göre tamamlayıcı ölçme değerlendirme araçlarının en büyük sıkıntısı ise hazırlama uygulama ve değerlendirme aşamalarının fazla zaman alıyor olması ve bu araçlara öğretmenlerin tam hakim olamamasıdır. Çelikkaya, Karakuş ve Öztürk Demirbaş'ın (2010) yapmış oldukları çalışma ile ortak sonuçtur. tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme araçlarının uygulama ve değerlendirme için fazla zaman alıyor olması, Yapıcı ve Demirdelen'in (2010) yapmış olduğu çalışmanın sonucu ile benzerdir.

Araştırmada Sosyal bilgiler öğretmenlerin programda yer alan ölçme ve değerlendirme araçlarının kullanılmasıyla öğretim hedeflerine ulaşma durumuna ilişkin görüşleri farklılık göstermiştir. Öğretmenlerin %85'i hedeflere ulaşılamadığından bahsetmiştir. Bunun nedenleri ile ilgili olarak ise su sonuçlar ortaya çıkmıştır: "hedeflerin ve ölçme değerlendirme araçlarının uyumsuzluğu'', ' 'zaman yetersizliği'', ''öğretmen ve öğrencilerin bu araçlara aşina olmamaları'', ' 'sınıfların kalabalık olması'' ve ' 'davranışlara yansımaması''dır. Araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenlerine göre sosyal bilgiler öğretim programı, sosyal bilgiler dersi için sunulan imkanlara göre uygulanabilir değildir. Diğer bir husus ise araştırmaya katılan öğretmenlerin merkezi sınavlar ile sosyal bilgiler öğretim programının uyuşmadığını düşünmeleridir. Eğitim programının yapılandırmacı geleneğe uygun hedefler içerirken merkezi sınav uygulamalarının davranışçı geleneğe uygun amaçları değerlendiriyor olması tutarsız bir durum olarak ifade edilmiştir. Bu bulgu

Karapınar ve Ataman'ın (2010) yapmış olduğu çalışmada ifade edilen bir başka ortak sonuçtur. Araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenlerine göre sosyal bilgiler öğretim programında düzeltilmesi gerekli en önemli şey sosyal bilgiler ders saati sorunsalıdır. Yetersiz zaman sıkıntısı görüşmeye katılan çoğu öğretmen tarafından dile getirilmiştir. Bazı katılımcı öğretmenler ise bazı ölçme ve değerlendirme araçlarının adını bile duymadığını ifade etmiştir bu bulgular göz önünde bulundurulduğunda öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme araçları konusunda bilgi yetersizliği de olduğu görülmektedir.

Öğretmenlere göre sosyal bilgiler öğretim programı öğrencileri bütüncü olarak değerlendirirken beraberinde bireysel farklılıkları ön plana çıkaracak biçimde hazırlanmalıdır. Yine katılımcı öğretmenlere göre ölçme ve değerlendirme faaliyetleri okulun bulunduğu sosyo-ekonomik imkânlara uygun olarak düzenlenmelidir.

Araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenlerine göre kullanılan ölçme ve değerlendirme araçları ile ortaya çıkan sonuç doğrultusunda öğretim sürecini planlayabildiklerini ve bu doğrultuda ders işlediklerini belirtmişlerdir. Sosyal bilgiler öğretmenleri Ölçme değerlendirme araçları sayesinde öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerini belirleyip ders işlenişini buna göre planladıklarını ve öğrencilerin ve kendi eksikliklerini belirleyip tamamlayıcı eğitim faaliyetlerinde bulunabildiklerini ve süreci planlayabildiklerini belirtmişlerdir. Araştırmanın birinci alt probleminde ortaya çıkan akademik başarı için kullanılan ölçme ve değerlendirme faaliyetlerini öğretmenler aynı zamanda süreci yönetebilmek ve tekrar plan yapabilmek için kullandıkları ortaya çıkmıştır. Sürecin tekrar bu araçlar sayesinde gözden geçirilemeyeceğini düşünen öğretmenlere göre yukarıda bahsettiğimiz ders saatinin az olması, sınıf mevcutlarının kalabalık olması ve fiziki alt yapının yetersiz olmasından dolayı öğretim sürecinin tekrar planlanamayacağını savunmuşlardır.

Araştırma kapsamında elde edilen verilere göre sosyal bilgiler öğretmenleri tamamlayıcı ve değerlendirme araçlarının eğitim alanına getirmiş olduğu yenilikleri ve avantajı kabul etmekle birlikte klasik ölçme ve değerlendirme araçları kullanma eğilimindedirler. Sosyal bilgiler öğretmenleri görüşme formunda sözü edilen ölçme ve değerlendirme araçlarından başka tercih ettikleri ölçme ve değerlendirme aracı olup olmadığı sorusuna; yaratıcı drama ve bulmaca etkinliklerini kullandıklarına dair cevaplarını vermiştir. Bu verilere göre sosyal bilgiler öğretmenlerinin ölçme değerlendirme durumlarında farklılıklara eğilimli oldukları görülmektedir.

Öğretmenlerden alınan yazılı sınav kâğıtlarında klasik ölçme ve değerlendirme araçları daha yoğunlukta görülmüş, tamamlayıcı ölçme araçlarından bir tek dilsiz haritalara rastlanmıştır. Ancak tercih edilen dilsiz haritaların oranı diğer araçlara göre çok düşük seviyede kalmıştır. Oysaki öğretmenlerin yarısından fazlası gerçekleştirilen görüşmede dilsiz haritalardan ve kavram haritalarından yararlandığını dile getirmiştir. Sosyal bilgiler öğretmenlerden alınan yazılı sınav kâğıtlarının akademik başarıyı ortaya koymak amacı ile yapılan bir ölçme ve değerlendirme faaliyeti olduğu düşünüldüğünde, daha kolay hazırlayabildikleri ve uygulayabildikleri, objektif puanlama yapmaya imkânı veren ölçme ve değerlendirme araçlarını not vermek amacı ile tercih ettiklerini; dilsiz haritalar ve kavram haritaları gibi ölçme araçlarını ise daha çok eğitim öğretim sürecini düzenlemek ve süreçte konu anlatımına yardımcı materyaller olması maksadı ile kullandıkları söylenebilir.

Araştırma sonucunda elde edilen verilere göre çoktan seçmeli sorular en fazla kullanılan ölçme ve değerlendirme aracı olmuştur. Bu bulgu hem yarı yapılandırılmış görüşme formuna verilen cevaplardan hem de öğretmenlerden toplanan yazılı sınavı örneklerinde görülmüştür. Bu bulgu Yılmaz'ın (2017) yapmış olduğu araştırma ile ortak sonuçtur. Yılmaz'ın 2017 yılında yapmış olduğu çalışmaya göre öğretmenler merkezi sınavlara öğrenci yetiştirmek sebebiyle en fazla çoktan seçmeli soruları tercih etmektedir.

6.2. Öneriler

1. Araştırmada elde edilen bulgulara göre MEB tarafından, ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemleri hakkında uygulama ağırlıklı daha fazla seminerler ve kurslar düzenlemelidir.
2. Araştırmada sosyal bilgiler öğretmenlerinin en çok dile getirdiği sorun zaman sorunudur. Bu sorun, sosyal bilgiler ders saatinin arttırılması ile çözümlenebileceği düşünülmektedir.
3. Araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenleri tamamlayıcı ölçme araçlarına örnek teşkil edecek kaynak bulmakta sorun yaşadıklarını dile getirmişlerdir. MEB öğretmenlerin sürekli faydalanması için zengin içeriğe sahip, uygulanabilir ölçme ve değerlendirme örnekleri içeren yardımcı kitaplar hazırlaması faydalı olacaktır.
4. Sosyal bilgiler öğretmenleri araştırma kapsamında tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme araçlarının geçerliliği, güvenirliliği konusunda veliler ve idareciler ile sıkıntı yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Hayat boyu öğrenme kapsamında velilere ve yöneticilere yeni müfredatın amaç ve ilkeleri tanıtılması yararlı olabilir.

5. Araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenleri, literatürde sosyal bilgilerin öğretim programına tam olarak uygun bir ölçme aracının olmadığını ifade etmiştir. Sosyal bilgiler öğretmenlerinden ve eğitim uzmanlarından oluşan bir çalıştay ile sosyal bilgiler dersinin konu ve kazanımlarına uygun ölçme ve değerlendirme araçları geliştirilebilir

KAYNAKLAR

Abalı Öztürk, Y. & Şahin, Ç. (2014). Alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin akademik başarı, kalıcılık, özyeterlilik algısı ve tutum üzerine etkisi. *Journal Of Theory And Practice in Education, 10*(4), 1022-1046.

Akarsu, B. (2018). *Ölçme ve değerlendirme*, İstanbul: Cinius. https://www.researchgate.net/profile/Akarsu_Bayram/publication/326410104 sayfasından erişilmiştir.

Akyüz, Y. (2011). *Türk eğitimi tarihi*. Ankara: Pegem.

Alıcı, D. Demir, S. B., Çakan, M., Güler, N., Kan, A., Karaca, E., Özbek, Ö. Y. & Yaşar, M., (2014). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme.* Ankara: Pegem.

Altunışık, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S., & Yıldırım, E. (2010). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Sakarya: Sakarya.

Aslan, E. (2016). Geçmişten günümüze sosyal bilgiler. D. Dilek (Ed.), *Sosyal bilgiler eğitimi* içinde (s.3-52). Ankara: Pegem.

Ata, B. (2006). Sosyal bilgiler öğretim programı. C. Öztürk (Ed.), *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi: Yapılandırmacı bir yaklaşım* içinde (s. 71-83). Ankara: Pegem.

Atalay, O. & Kılıç, Ö. (2015). Balık kılçığı yöntemi ile mobil vinç kazası olası nedenlerinin incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Mühendislik Mimarlık Fakültesi Dergisi, 30*(1), 73-78.

Atılgan, H., Yurdakul, B., & Öğretmen, T. (2012). Öğrenci başarısının belirlenmesinde bağıl ve mutlak değerlendirme üzerine bir araştırma. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 13*(2), 79-98.

Azrak, Y. (2017). *Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının ölçme-değerlendirme okuryazarlık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/ sayfasından erişilmiştir.

Bahar, M., Nartgün, Z. Durmuş, S. & Bıçak, B. (2006). *Geleneksel- alternatif ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Pegem.

Bahar, M., Nartgün, Z., Durmuş, S & Bıçak, B. (2012). *Geleneksel- tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme teknikleri: Öğretmen el kitabı.* Ankara: Pegem.

Bal, A. P. & Doğanay, A. (2010). İlköğretim beşinci sınıf matematik öğretiminde ölçme-değerlendirme sürecinde yaşanan sorunların analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, 16*(3), 373-398.

Bal, M. S. & Özkülekçi, G. (2010). Sosyal bilgiler dersinde kullanılan ölçme ve değerlendirme tekniklerine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *e-Journal of New World Sciences Academy, 5*(4), 2049-2060.

Barr, R., Barth, J. L. & Shermis, S. S. (2013). *Sosyal bilgilerin doğası*. (C. Dönmez, Çev.) (Ed.). Ankara: Pegem.

Başol, G. (2014). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Pegem.

Baykul, Y. & Turgut, F. M., (2013). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Pegem.

Bayram, H. (2012). *Sosyal Bilgiler dersinde tamamlayıcı ölçme değerlendirme yöntemi olarak portfolyo (öğrenci ürün) dosyası, performans ve proje görevi uygulamasına ilişkin öğretmen görüşleri.* Yüksek Lisans Tezi, Kilis 7 Aralık Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kilis. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/ sayfasından erişilmiştir.

Bıçak, B. (2008). Performans değerlendirme. S. Erkan ve M. Gömleksiz (Ed.), *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme* içinde (s. 198-223). Ankara: Nobel.

Bilgili, A. S. (2013). *Sosyal bilgilerin temelleri*. Ankara: Pegem.

Birgin, O. (2012). Alternatif ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemleri. M. Küçük ve Y. Geçit (Ed.), *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme* içinde (s. 159-216). Ankara: Nobel.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem.

Çalışkan, H. & Yiğittir, S. (2015). Sosyal bilgilerde ölçme ve değerlendirme., B. Tay ve A. Öcal. (Ed.), *Özel öğretim yöntemleriyle sosyal bilgiler öğretimi* içinde (s. 223-290). Ankara: Pegem.

Çelikkaya, T. (2014a). Tanılayıcı dallanmış ağaç. S. Baştürk (Ed.), *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme içinde* (s. 175-194). Ankara: Nobel.

Çelikkaya, T., Karakuş, U. & Öztürk Demişbaş, Ç. (2010). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanma düzeyleri ve karşılaştığı sorunlar. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *11*(1), 57-76.

Çepni, S. & Şenel Çoruhlu, T. (2010/11). Alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine yönelik hazırlanan hizmet içi eğitim kursundan öğretime yansımalar. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 28,* 117-128.

Çepni, S. (2007). Performansların değerlendirilmesi, E. Karip (Ed.), *Ölçme ve değerlendirme* içinde (s. 88-102). Ankara: Pegem.

Çoruhlu, Ş., Er Nas, S. & Çepni, S. (2009). Fen ve teknoloji öğretmenlerinin tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanmada karşılaştıkları problemler. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *5*(1), 122-141.

Coştu, B. (2012). Ölçme ve değerlendirme ile ilgili temel kavramlar. M. Küçük ve Y. Geçit (Ed.), *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme* içinde (s. 1-16). Ankara: Nobel.

Curtıs, M. J. Hunley, S.A. & Chesno G. J. E. (2002). Relationships among the professional practices and demographic characteristics of school psychologists, *School Psychology Review, 31*(1), 30-42.

Demirel, Ö. (2014). *Kuramdan uygulamaya program geliştirme.* (21. Baskı). Ankara: Pegem.

Deveci, H., Çengelci Köse, T. & Gürdoğan Bayır, Ö. (2014). Öğretmen adaylarının sosyal bilimler ve sosyal bilgiler kavramlarına ilişkin bilişsel yapıları kelime ilişkilendirme testi uygulaması. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 16,* 101-102.

Dilek, D. (Ed.). (2016). *Sosyal bilgiler eğitimi.* Ankara: Pegem.

Doğanay, A. (2008). Çağdaş sosyal bilgiler ışığında yeni sosyal bilgiler programının değerlendirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *17*(2), 77-96.

Dönmez, C. & Yazıcı, K. (Ed.). (2015). *Sosyal bilgiler öğretimi*. Ankara: Pegem.

Duran, A. (2014). *Sınıf öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler dersinde kullandıkları Tamamlayıcı ölçme değerlendirme tekniklerine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/ sayfasından erişilmiştir.

Duran, M., Mıhladız, G. & Ballıel, B. (2013). İlköğretim öğretmenlerinin tamamlayıcı değerlendirme yöntemlerine yeterlilik düzeyleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, *2*, 26-37.

Ekem, K. (2019). *Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Kullandıkları Ölçme Ve Değerlendirme Yöntemlerinin İncelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Ekiz, D. (2003). *Eğitimde araştırma yöntem ve metotlarına giriş*. Ankara: Anı.

Ercan, F., Taşdelen, A. & Ercan, N. (2010). Kelime ilişkilendirme testi aracılığıyla bilişsel yapının ve kavramsal değişimin gözlenmesi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi, 7*(2), 136-154.

Ertürk, S. (1994). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Meteksan.

Geçit, Y. & Kartal, A. (2010, November). Türkiye'deki sosyal bilgiler eğitimi araştırma konuları üzerine bir inceleme, *International Conference on New Trends in Education and Their Implications,* Antalya, Turkey.

Gelbal, S. & Kalecioğlu, H. (2007). Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkında yeterlilik algıları ve karşılaştıkları sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 33,* 135-145.

Gelbal, S. (2013). *Ölçme ve değerlendirme*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

Güler, N. (2011). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Pegem.

Gür, H. & Bütüner, S. Ö. (2008). Açılar ve üçgenler konusunun anlamlı öğrenme araçlarından V diyagramları ve zihin haritaları kullanarak öğretimi. *Necati Bey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED), 2*(1) 1-18.

İnan, S. (2014). *Sosyal bilgiler eğitimine giriş.* Ankara: Anı.

Kan, A. (2007). Portfolyo değerlendirme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 32*, 133-144.

Kanatlı, F. (2008). *Tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme teknikleri konusunda sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Mustafa Kemal Üniversitesi, Hatay.

Karadağ, E., Deniz, S., Korkmaz. T. & Deniz, G. (2008). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı: sınıf öğretmenleri kapsamında bir araştırma. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 21*(2), 383-402.

Karakuş, H. (2019). *6. sınıf sosyal bilgiler kitaplarının alternatif ölçme ve değerlendirme anlayışı açısından değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Niğde Ömer Halis Demir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.

Karakuş, U. & Öztürk Demirbaş, Ç. (2011) Coğrafya öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanım düzeyleri, *Milli Eğitim Dergisi*, *189*, 71-86. https://dergipark.org.tr/download/article-file/442616 sayfasından erişilmiştir.

Karapınar, Y. & Ataman, M. (2010). İlköğretim sosyal bilgiler programlarındaki ölçme ve değerlendirme yöntemlerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Elemantary Education Online*, *9*(2), 776-791.http://dergipark.ulakbim.gov.tr/ilkonline/article/view/5000038073/5000036930 sayfasından erişilmiştir.

Karasar, N. (2006). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel.

Kıcır Deral, K. (2016). Sosyal bilgilerde ölçme değerlendirme. D. Dilek (Ed.), *Sosyal bilgiler eğitimi* içinde (s. 745-807). Ankara: Pegem.

Kilmen, S. (2017). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. (4. Baskı). Ankara: Anı.

Kızılcaoğlu, A. & Ünlü, M. (2008). 9. Sınıfta dilsiz haritaların kullanımına yönelik aktivite önerileri. *Marmara Coğrafya Dergisi*, *17*, 45-66.

Koçoğlu, E. & Ekici, Ö. (2013). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinde kullanılan ölçme araçlarına ilişkin görüşleri. *The Journal of Academic Social Studies*, *6*(2), 715-730.

Korkmaz, H. (2004). *Fen ve Teknoloji Eğitiminde Tamamlayıcı Değerlendirme Yaklaşımları*. Ankara: Yeryüzü Yayınevi.

Krippendorff, K. (1980). *Content analysis: An introduction to is methodology*. Sage: Beverly Hills.

Küçükahmet, L. (1999). *Öğretimde planlama ve değerlendirme*. İstanbul: Alkım.

Kuş, E. (2003). *Nicel-nitel araştırma teknikleri*. Ankara: Anı.

McMillan, J. H. (2003). Understanding and improving teachers' classroom assessment decision making: Implications for theory and practice. *Educational measurement: Issues and practice, 22*(4), 34-43.

MEB (2006b). Öğretmen yeterlikleri. *Tebliğler Dergisi, 2590*.

MEB (2010). *İlköğretim Sosyal Bilgiler 5. sınıf öğretmen kılavuz kitabı*, Ankara: Koza.

MEB. (2006a). *İlköğretim Sosyal Bilgiler dersi 6. sınıf öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.

MEB., (*Milli Eğitim Bakanlığı, Milli Eğitim Şuraları, 2006*.) http://ttkb.meb.gov.tr/(24.08.2020).

MEB., (*Milli Eğitim Bakanlığı, Milli Eğitim Şuraları, 2007*.) http://ttkb.meb.gov.tr/(06.01.2020).

Merey, Z. & Kılıçoğlu, G. (2009). Yansıtıcı soruşturma yaklaşımı olarak sosyal bilgiler. R. Turan, A. M. Sünbül ve H. Akdağ (Ed.), *Sosyal bilgiler öğretiminde yeni yaklaşımlar* içinde (s. 341-357). Ankara: Pegem.

Merriam, S. B. (2015). *Nitel araştırma*. S. Turan (Ed.), Ankara: Nobel.

Milli Eğitim Bakanlığı (2004). *İlköğretim okulu matematik dersi öğretim programı*. Ankara: MEB.

Milli Eğitim Bakanlığı (2005a). *4-5 Sınıflar sosyal bilgiler programı*. Ankara: MEB.

Milli Eğitim Bakanlığı (2005b). *6-7 sınıflar sosyal bilgiler programı*. Ankara: MEB

Milli Eğitim Bakanlığı (2018). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı*. Ankara: MEB.

Moffatt, M. P. (1957). *Sosyal bilgiler öğretimi*. Çev: Nesrin ORAN. İstanbul: Maarif.

Özçelik, D. A. (2010). *Okullarda ölçme ve değerlendirme öğretmen el kitabı*. Ankara: Pegem.

Özmen, C. (2015). Dünya ve ülkemizde sosyal bilgiler. C. Dönmez, & K. Yazıcı, (Ed.) *Sosyal bilgiler öğretimi* içinde (s. 3-21). Ankara: Pegem.

Öztürk, C. (2011). Sosyal bilgiler: toplumsal yaşama disiplinler arası bir bakış. C. Öztürk (Ed.). *Sosyal bilgiler öğretimi* içinde (s. 3-25). Ankara: Pegem.

Parker, W. C. (2018). *İlkokul ve ortaokullarda sosyal bilgiler eğitimi*, (F. Zayimoğlu & S.B. Demir, Çev. Ed.). Ankara: Pegem.

Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (M. Bütün ve S. Demir, Çev. Ed.). Ankara: Pegem.

Safran, M. (Ed.) (2014). *Sosyal bilgiler öğretimi* (3. Baskı). Pegem: Ankara.

Şahin, Ç. & Ersoy, E. (2009). Sınıf öğretmeni adaylarının yeni ilköğretim programındaki ölçme-değerlendirme konusundaki yeterlilik düzeylerine ilişkin algıları. *Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 18*(2), 363–380.

Sever, R., Budak, F. M. & Yalçınkaya, E. (2009). Coğrafya eğitiminde kavram haritalarının önemi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 13*(2), 19-32.

Shepard, L. A. (2000). The role of assessment in a learning culture. *Educational Researcher, 2*(7), 4-14.

Şimşek, N. (2011). Sosyal bilgiler dersinde tamamlayıcı ölçme değerlendirme araçlarının kullanılması: Nitel bir çalışma. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 1*(21), 149-168.

Sönmez, Ö. F. & Kılıçoğlu, G. (2016). Değerlendirme boyutu ile sosyal bilgiler programları (1924-2005). *Türkiye Bilimsel Araştırmalar Dergisi, 1*(1), 36-49.

Sönmez, V. (1999). *Sosyal bilgiler öğretimi ve öğretmen kılavuzu.* Ankara: MEB.

Sönmez, V. (2010). *Sosyal bilgiler öğretimi.* Ankara: Anı.

Sözen, E. & Ada, S. (2018). 2015 ve 2018 4. Sınıf sosyal bilgiler öğretim programlarının karşılaştırılması. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi, 6*(1), 53-71.

Taşdere, A. (2010). *6. 7. ve 8. Sınıf Fen ve Teknoloji Ders Kitaplarına Yansıyan Ölçme Değerlendirme Anlayışının Yeni Fen ve Teknoloji Öğretim Programı Işığında Değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.

Tay, B. & Öcal, A. (Ed.) (2015). Özel öğretim yöntemleriyle sosyal bilgiler öğretimi. Ankara: Pegem.

Tay, B. (2007). Öğrenme stratejilerinin hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi dersinde akademik başarıya etkisi. *Milli Eğitim, 173*, 87-102.

Tekindal, S. (2006). Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler derslerinde ölçme ve değerlendirme. C. Öztürk (Ed.), *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi* içinde (s. 395-449). Ankara: Pegem.

Tekindal, S. (2014). *Okullarda ölçme ve değerlendirme yöntemleri*. Ankara: Nobel.

Tikbaş, F. (2011). *Kültür, eğitim ve kültür ekonomisi kapsamında bulmacaların işlevleri*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Tokcan, H. (2007). *Sosyal bilgiler öğretiminde bütünsel beyin yaklaşımı ile modellendirilmiş etkinliklerin akademik başarı ve tutumlar üzerine etkisi*. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Tuncer, M. & Özeren, E. (2015). Alternatif ölçme ve değerlendirme araçları üzerine bir meta analiz çalışması. *Eğitim ve Öğretim Araştırmalar Dergisi, 4*(2), 374-386.

Tünkler, V. & Güven, C. (2019). Mikroöğretim uygulamasının öğretmen adaylarının tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme tekniklerine yönelik okuryazarlık düzeylerine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 34*(2), 541-564.

Tünkler, V. (2017). *Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının tamamlayıcı ölçme-değerlendirme tekniklerine yönelik okuryazarlık düzeylerinin mikroöğretim aracılığıyla geliştirilmesi.* Doktora Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Turgut, M. F. & Baykul, Y. (2015). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Pegem.

Tüysüz, C. (2014). Ölçme ve değerlendirmede temel kavramlar ve ölçme ve değerlendirmenin eğitim sistemi uygulamaları. S. Baştürk (Ed.), *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme* içinde (s. 1-20). Ankara: Nobel.

Ulusoy, K., Tay, B. & Turan, R. (Ed). (2011). *Sosyal Bilgilerin temelleri.* Ankara: Pegem.

Uyanık, G. & Çalışkan, H. (2015). Sosyal bilgilerde ölçme ve değerlendirme. C. Dönmez ve K. Yazıcı (Ed.), *Sosyal bilgiler öğretimi* içinde (s. 303-350). Ankara: Pegem.

Üzdemir, S. S. & Metin, C. (2015). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme alanındaki kavram yanılgıları ve öz yeterlilik inançlarının incelenmesi. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi, 3*(2), 41-67.

Yalçınkaya, E. (2010). Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanma düzeyleri. *e-Journal of New World Sciences Academy, 5*(4), 1558-1571.

Yaman, S., Karamustafaoğlu, S., & Karamustafaoğlu, O. (2005). *İlköğretimde fen ve teknoloji öğretimi*. Ankara: Anı.

Yapıcı, M. & Demirdelen, C. (2007). İlköğretim 4. Sınıf sosyal bilgiler öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri. *Elemantary Education Online, 6*(2), 204-212.http://dergipark.ulakbim.gov.tr/ilkonline/article/view/5000038305/5000037161 sayfasından erişilmiştir.

Yazıcı, H. & Koca, K. (2008). Sosyal bilgiler öğretimi programı. B. Tay ve A. Öcal (Ed.). *Sosyal Bilgiler öğretimi* içinde. Ankara: Pegem.

Yeşilbursa, C. C. (2015). Sosyal bilgiler öğretimde temel yaklaşımlar C. Dönmez & K. Yazıcı (Ed.), *Sosyal bilgiler öğretimi* içinde (s. 47-57). Ankara: Pegem.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

Yılmaz, A. (2017). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğrenme-öğretme ve ölçme değerlendirme sürecinde kullandıkları soruların Bloom Taksonomisine göre incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/ sayfasından erişilmiştir.

Yılmaz, K. (2011). Sosyal bilgiler öğretiminde ölçme ve değerlendirme. C. Öztürk. (Ed.). *Sosyal bilgiler öğretimi demokratik vatandaşlık eğitimi* içinde (s.431-515). Ankara: Pegem.

Yılmaz, M. (2012). İlköğretim birinci kademe öğrencilerin kompozisyon yazma becerilerini geliştirmede planlı yazma modelinin önemi, *Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitü Dergisi, 9*(19), 321-3

EKLER

EK-1. Öğretmen Görüş Formu

ÖĞRETMEN GÖRÜŞ FORMU

Araştırma sorusu: Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme araçları hakkındaki görüşleri ve uygulama örnekleri

Değerli katılımcılar ben Bahriye DEVELİOĞLU, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sosyal Bilgiler Öğretmenliği bölümünde yüksek lisans öğrencisiyim. Bu araştırma ile "Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme araçları hakkındaki görüşleri nelerdir?" araştırma sorusuna cevap aranacaktır. Bu amaca yönelik olarak sizlerin görüşlerini öğrenmek istiyorum. Görüşme esnasında vereceğiniz tüm bilgiler gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar görecektir. Kişisel bilgileriniz ise araştırmaya yansıtılmayacaktır. Bu çerçeve de izninizle görüşmeye başlamak istiyorum. Şimdiden bu araştırmaya katıldığınız için teşekkür ederim.

Araştırmacı Bahriye Develioğlu

EK-1. (devam) Öğretmen Görüş Formu

İZİN BELGESİ

"Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin öçlme ve değerlendirme araçları hakkındaki görüşleri ve uygulama örnekleri" adlı yüksek lisans tezi kapsamında yapılacak olan görüşme sürecine, gönüllü olarak katılmayı kabul ediyorum.

İMZA

Adı Soyadı

Görüşme numarası:

Görüşme tarihi:

Görüşme saati:

Görüşüme yeri:

Çalıştığı okul:

KİŞİSEL BİLGİLER

EK-1. (devam) Öğretmen Görüş Formu

YÖNERGE: Bu bölümde kişisel durumunuzla ilgili sorular yer almaktadır. Bu sorulardan size uygun olan seçeneği işaretleyiniz.

1. Cinsiyetiniz:

( ) Bayan

( ) Erkek

2. Meslekteki hizmet süreniz:

( ) 1-10 yıl

( ) 11-20 yıl

( ) 21-30 yıl

( ) 31 yıl ve üzeri

3. Mezuniyet durumunuz:

( ) Eğitim Fakültesi

( ) Açık Öğretim Fakültesi Lisans Tamamlama Programı

( ) Fen-Edebiyat Fakültesi

( ) Diğer (Lütfen belirtiniz.....)

4. Sosyal Bilgiler Dersini Okuttuğunuz Sınıflar:

( ) 5. Sınıf

( ) 6. Sınıf

( ) 7. Sınıf

5. Ortalama Bir Sınıftaki Öğrenci Sayınız:

( ) 19 öğrenci veya daha az

( ) 20-30 öğrenci

( ) 31-40 öğrenci

( ) 41-50 öğrenci

( ) 50 öğrenciden daha fazla

ÖĞRETMEN GÖRÜŞME SORULARI

EK-1. (devam) Öğretmen Görüş Formu

1.Eğitim sürecinde neden ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanıyorsunuz?

2.Sosyal Bilgiler programında yer alan ölçme ve değerlendirme araçları hakkındaki görüşleriniz nelerdir?

3.Dersinizde aşağıda verilen ölçme ve değerlendirme araçlarından hangilerini kullanıyorsunuz? En sık ve en az kullandıklarınız hangileridir? Bu araçları sıklıkla tercih etme ve az kullandıklarınızı tercih etmeme sebeplerinizi söyler misiniz? (Tabloda yer alan ölçme ve değerlendirme araçlarından başka kullandığınız bir yöntem ve teknik var ise aşağıda diğer yazan kısma ekleyebilirsiniz.)

Ölçme ve Değerlendirme Aracı	**KULLANIYORUM**
Çoktan Seçmeli Sorular	
Açık Uçlu Sorular	
Kısa Cevaplı Sorular	
Doğru Yanlış Maddeleri	
Sözlü Yoklamalar	
Eşleştirme Soruları	
Performans	
Portfolyo	
Proje	
Rubrik	
Kavram Haritaları	
Yapılandırılmış Grid	
Kelime İlişkilendirme Testleri	
Tanılayıcı Dallanmış Ağaç	
Öz Değerlendirme	
Akran Değerlendirme	
Kontrol Listesi	
Gözlem Formları	
Görüşme	
Tutum Ölçekleri	
Dilsiz Haritalar	
Grup Değerlendirme	
Diğer	

4. Ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanırken karşılaştığınız sorunlar nelerdir? Bu sorunların düzeltilmesi için önerileriniz var mı?

EK-1. (devam) Öğretmen Görüş Formu

5. Sizce ölçme ve değerlendirme araçlarının öğretmen ve öğrenci açısından olumlu ve olumsuz yanları nelerdir?

6. Sosyal Bilgiler programında yer alan ölçme değerlendirme araçlarının kullanılmasıyla belirlenen öğretim hedeflerine ulaşıldığını düşünüyor musunuz? Evet ise nasıl ulaşıldığını açıklar mısınız? Hayır ise sebebi ne olabilir?

7. Sizce ölçme araçları öğrencilerin belirlenen öğretim hedeflerine ulaşma düzeylerini ölçebilecek düzeyde midir? Hayır ise cevabınız neden olduğunu açıklar mısınız?

8. Sosyal bilgiler öğretmenleri ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanarak öğrenme sürecini düzenleyebiliyor mu? Nasıl?

EK-2. Etik Komisyon

Evrak Tarih ve Sayısı: 08.02.2021

T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Etik Komisyonu

Sayı :
Konu : Bilimsel ve Eğitim Amaçlı

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 31.12.2020 tarihli ve sayılı yazı.

İlgi yazınız ile göndermiş olduğunuz, Enstitünüz Türkçe Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı, Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı **Yüksek Lisans Öğrencisi Bahriye DEVELİOĞLU'nun**, **Prof.Dr.Ufuk KARAKUŞ'un** danışmanlığında yürüttüğü *"Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Araçları Hakkında Düşünceleri ve Uygulama Örnekleri"* adlı tez çalışması ile ilgili konu Komisyonumuzun **12.01.2021** tarih ve **01** sayılı toplantısında görüşülmüş olup,

İlgilinin çalışmasının, yapılması planlanan yerlerden izin alınması koşuluyla yapılmasında etik açıdan bir sakınca bulunmadığına oybirliği ile karar verilmiş ve karara ilişkin imza listesi ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Araştırma Kod No:

Prof. Dr. Ismail KARAKAYA
Komisyon Başkanı

Ek:1 Liste

EK-3. Etik Komisyon Katılım Listesi

GAZİ ÜNİVERSİTESİ ETİK KOMİSYONU KATILIM LİSTESİ	
TOPLANTI TARİHİ : 12.01.2021	**TOPLANTI SAYISI : 01**
ADI – SOYADI	
Prof. Dr. İsmail KARAKAYA BAŞKAN	
Prof.Dr.C.Haluk BODUR	
Prof.Dr.Seçil ÖZKAN	
Prof.Dr.Cevriye TEMEL GENCER	
Prof.Dr.İsmet YÜKSEL	
Prof.Dr.Aymelek GÖNENÇ	
Prof.Dr.Gülay BAYRAMOĞLU	
Prof.Dr.Makbule GEZMEN KARADAĞ	
Prof.Dr.Kemal ÖZTEMEL	
Prof.Dr.Zehra GÖÇMEN BAYKARA	
Prof.Dr.İlyas OKUR	
Doç.Dr.Nihan KAFA	
Doç.Dr.Melek Gülşah ŞAHİN	

EK-4. Araştırma İzni

Evrak Tarih ve Sayısı: 16.03.2021-

T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Sayı :
Konu : Anketler

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Ankara Valiliği Milli Eğitim Müdürlüğünün ilgi yazısı konusu nedeniyle ekte gönderilmektedir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof. Dr. Bekir BULUÇ
Rektör Yardımcısı

Ek:İlgi yazı (1 sayfa)

EK-5. Araştırma İzni 2

Evrak Tarih ve Sayısı: 15.03.2021

T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı :
Konu : Araştırma izni

12.03.2021

GAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi: a) 02.03.2021 tarihli ve sayılı yazınız.
b) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2020/2 nolu Genelgesi.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Öğrencisi Bahriye DEVELİOĞLU'nun **"Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Ölçme Araçları Hakkında Düşünceleri ve Uygulama Örnekleri"** konulu tezi kapsamında Pursaklar ilçesine bağlı okullarda uygulanacak olan veri toplama araçları ilgi (b) Genelge çerçevesinde incelenmiştir.

Yapılan inceleme sonucunda, söz konusu araştırmanın Müdürlüğümüzde muhafaza edilen ölçme araçlarının; Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, Millî Eğitim Temel Kanunu ile Türk Milli Eğitiminin genel amaçlarına uygun olarak, ilgili yasal düzenlemelerde belirtilen ilke, esas ve amaçlara aykırılık teşkil etmeyecek, eğitim-öğretim faaliyetlerini aksatmayacak şekilde okul ve kurum yöneticilerinin sorumluluğunda gönüllülük esasına göre uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Turan AKPINAR
Vali a.
Milli Eğitim Müdürü

Ek:
Uygulama araçları (3 sayfa)
Dağıtım:
Gereği:
Gazi Üniversitesi
Bilgi:
Pursaklar İlçe MEM



GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR…