

**TRABZON ÜNİVERSİTESİ**  
**LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ**  
**ORTAÖĞRETİM SOSYAL ALANLAR EĞİTİMİ ANABİLİM DALI**  
**TARİH EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**TARİH ÖĞRETMENLERİNİN YAPILANDIRMACI ÖLÇME**  
**(OTANTİK/ALTERNATİF) HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİNİN**  
**DEĞERLENDİRİLMESİ**  
**(ATAŞEHİR ÖRNEĞİ)**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Selen KAYA YAZICI**

**TRABZON**  
**Haziran, 2019**

**TRABZON ÜNİVERSİTESİ**  
**LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ**  
**ORTAÖĞRETİM SOSYAL ALANLAR EĞİTİMİ ANABİLİM DALI**  
**TARİH EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**TARİH ÖĞRETMENLERİNİN YAPILANDIRMACI ÖLÇME**  
**(OTANTİK/ALTERNATİF) HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİNİN**  
**DEĞERLENDİRİLMESİ**  
**(ATAŞEHİR ÖRNEĞİ)**

**Selen KAYA YAZICI**

**Trabzon Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü'nce Yüksek**  
**Lisans Unvanı Verilmesi İçin Kabul Edilen Tezdir.**

**Tezin Danışmanı**  
**Prof. Dr. İsmail Hakkı DEMİRCİOĞLU**

**TRABZON**  
**Haziran, 2019**

**Trabzon Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğü'ne**

**Bu çalışma jürimiz tarafından Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Anabilim Dalında YÜKSEK LİSANS tezi olarak kabul edilmiştir. 21 /06 /2019**

**Tez Danışmanı : Prof. Dr. İsmail Hakkı DEMİRCİOĞLU**

**Üye : Prof. Dr. Rahmi ÇİÇEK**

**Üye : Doç. Dr. Bülent AKBABA**

**Onay**

**Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.**

**Prof. Dr. Bülent GÜVEN**  
**Enstitü Müdürü**

## **ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ**

**Tezimin içerdiği yenilik ve sonuçları başka bir yerden almadığımı; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalardan bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada kullanılan her türlü kaynağa eksiksiz atıf yaptığımı ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi, ayrıca bu çalışmanın Trabzon Üniversitesi tarafından kullanılan “bilimsel intihal tespit programı”yla tarandığını ve hiçbir şekilde “intihal içermediğini” beyan ederim. Herhangi bir zamanda aksinin ortaya çıkması durumunda her türlü yasal sonuca razı olduğumu bildiririm.**

**Selen KAYA YAZICI**

**21 /06 / 2019**

## ÖN SÖZ

Eğitimin temel amacı kişiyi, düşünmeye sevk etmek ve ona akıl yürütme becerisi kazandırabilmektir. Kişinin doğuştan sahip olduğu akıl; teknoloji çağının sunduğu sonsuz bilgi erişim ağı düşünüldüğünde, insanların yüksek bilgi donanımına sahip birer canlı haline dönüşmesi gerekirdi. Bilgiye ulaşmanın bu kadar kolay olduğu bu çağda eğitimde beklenen başarının ortaya çıkmamasındaki en büyük etken, bilgiye sadece ihtiyaç halinde ulaşma, ulaşılan bilgiyi transfer edememe ve bilgiyi doğru kullanma konusundaki yetersizliklerdir.

Sokrates'in "Bildiğim mutlak şey, hiçbir şey bilmediğimdir" felsefesinden yola çıkarak, bilginin sonsuz, değerli ve faydalı bir şey olduğunu bilmek ve eğitim-öğretim faaliyetlerini bu temeller üzerine kurmak gereklidir. Çalışmamın alana katkı sağlaması dileğiyle.

Çalışmanın tamamlanma sürecinde destek ve yönlendirmeleri için kıymetli tez danışmanım Prof. Dr. İsmail Hakkı DEMİRCİOĞLU'na, üzerimden emeğini hiçbir zaman esirgemeyen değerli hocam Prof. Dr. Rahmi ÇİÇEK'e, bu uzun ve zorlu çalışma sürecinde gösterdikleri destek ve sabırdan dolayı sevgili annem Meryem KAYA ve eşim Hüseyin Ozan YAZICI'ya sonsuz teşekkür ederim.

Haziran, 2019  
Selen KAYA YAZICI

## İÇİNDEKİLER

ÖN SÖZ.....	iv
İÇİNDEKİLER.....	v
ÖZET .....	viii
ABSTRACT .....	ix
TABLolar LİSTESİ.....	xi
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xiii
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xiv
<b>1. GİRİŞ.....</b>	<b>1</b>
1. 1. Araştırmanın Amacı.....	2
1. 2. Araştırmanın Gerekçesi ve Önemi.....	2
1. 3. Araştırmanın Sınırlıkları.....	5
1. 4. Araştırmanın Varsayımları.....	5
1. 5. Araştırma ile İlgili Tanımlar.....	5
<b>2. LİTERATÜR TARAMASI.....</b>	<b>7</b>
2. 1. Araştırmanın Kuramsal Çerçevesi.....	7
2. 1. 1. Eğitim.....	7
2. 1. 2. Öğretim.....	7
2. 1. 3. Öğrenme.....	8
2. 1. 4. Yaklaşım ve Strateji.....	8
2. 1. 5. Yöntem ve Teknik.....	9
2. 1. 6. Yapılandırmacı Yaklaşım.....	9
2. 1. 6. 1. Yapılandırmacı Yaklaşımında Öğretmen.....	12
2. 1. 6. 2. Yapılandırmacı Yaklaşımında Öğrenci.....	13
2. 1. 6. 3. Yapılandırmacı Sınıf Ortamı.....	14
2. 1. 7. Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı ile Geleneksel Öğrenme Yaklaşımının Karşılaştırılması.....	14
2. 1. 8. Yapılandırmacı Yaklaşımında Ölçme.....	16
2. 1. 9. Yapılandırmacı (Aternatif/Otantik) Ölçme Kavramı.....	17
2. 1. 10. Tarih Dersi Öğretim Programı'nda Ölçmenin Yeri ve Önemi.....	17
2. 1. 11. Tarih Dersi Öğretim Programı.....	19

2. 1. 12. Ölçme .....	20
2. 1. 13. Ölçme Araçlarında Bulunması Gereken Nitelikler.....	20
2. 1. 14. Geleneksel Ölçme.....	21
2. 1. 14. 1. Yazılı Yoklamalar.....	22
2. 1. 14. 2. Sözlü Sınavlar .....	23
2. 1. 14. 3. Kısa Cevaplı Testler .....	23
2. 1. 14. 4. Doğru-Yanlış Testleri.....	23
2. 1. 14. 5. Eşleştirme Soruları .....	24
2. 1. 14. 6. Çoktan Seçmeli Testler.....	24
2. 1. 15. Yapılandırmacı (Alternatif / Otantik) Ölçme .....	25
2. 1. 16. Yapılandırmacı (Alternatif / Otantik) Ölçme Yöntemleri .....	26
2. 1. 16. 1. Portfolyo (Öğrenci Ürün Dosyası) .....	26
2. 1. 16. 2. Performans Değerlendirme.....	27
2. 1. 16. 3. Rubrik (Dereceli Puanlama Anahtarı, Puanlama Yönergesi).....	27
2. 1. 16. 3. 1. Holistik Rubrik (Bütüncül Puanlama Anahtarı).....	28
2. 1. 16. 3. 2. Analitik Rubrik .....	28
2. 1. 16. 4. Öz Değerlendirme .....	29
2. 1. 16. 5. Akran Değerlendirme.....	30
2. 1. 16. 6. Kavram Haritaları.....	31
2. 1. 16. 7. Kelime İlişkilendirme Testi .....	32
2. 1. 16. 8. Yapılandırılmış Grid.....	33
2. 1. 16. 9. Proje.....	34
2. 1. 16. 10. Kontrol Listesi .....	34
2. 1. 16. 11. Tanılayıcı Dallanmış Ağaç .....	34
2. 1. 16. 12. Görüşme .....	35
2. 1. 16. 13. Poster.....	35
2. 1. 16. 14. Anekdot .....	36
2. 1. 16. 15. Gözlem.....	36
2. 1. 16. 16. Gösteri.....	36
2. 1. 16. 17. Drama .....	37
2. 1. 16. 18. Tutum Ölçeği .....	37
2. 1. 16. 19. Vee Diyagramı.....	37
2. 1. 16. 20. Grup Değerlendirme .....	38
2. 2. Literatür Taramasının Sonucu .....	39
2. 2. 1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar .....	39
2. 2. 2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar .....	45

<b>3. YÖNTEM .....</b>	<b>47</b>
3. 1. Araştırma Modeli .....	47
3. 2. Araştırma Grubu .....	48
3. 3. Veri Toplanması .....	48
3. 3. 1. Veri Toplama Araçları .....	48
3. 3. 2. Veri Toplama Süreci .....	49
3. 4. Verilerin Analizi.....	50
<b>4. BULGULAR.....</b>	<b>51</b>
4. 1. Anketin Birinci Bölümünden Elde Edilen Bulgular .....	51
4. 2. Anketin İkinci Bölümünden Elde Edilen Bulgular.....	52
4. 3. Anketin Üçüncü Bölümünden Elde Edilen Bulgular.....	55
4. 4. Anketin Dördüncü Bölümünden Elde Edilen Bulgular .....	57
4. 5. Yarı Yapılandırılmış Mülakat Formu ile Elde Edilen Bulgular .....	59
4. 5. 1. Görüşme Formunun Birinci Bölümünden Elde Edilen Bulgular .....	60
4. 5. 2. Görüşme Formunun İkinci Bölümünden Elde Edilen Bulgular .....	61
<b>5. TARTIŞMA .....</b>	<b>68</b>
5. 1. Tarih Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Ölçme Hakkındaki Bilgi Düzeyine Yönelik Görüşlerinin Tartışılması .....	68
5. 2. Tarih Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Ölçme Araçlarını Geliştirme Yeterliliğine Yönelik Görüşlerinin Tartışılması.....	69
5. 3. Tarih Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Ölçme Araçlarını Uygulama Düzeyine Yönelik Görüşlerinin Tartışılması .....	70
5. 4. Tarih Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Ölçme Araçlarını Tarih Derslerinde Kullanırken Karşılaştıkları Problemlere Yönelik Görüşlerinin Tartışılması .....	70
<b>6. SONUÇLAR VE ÖNERİLER .....</b>	<b>72</b>
6. 1. Sonuçlar .....	72
6. 2. Öneriler .....	74
6. 2. 1. Araştırma Sonuçlarına Dayalı Öneriler .....	74
6. 2. 2. İleride Yapılabilecek Araştırmalara Yönelik Öneriler.....	74
<b>7. KAYNAKLAR .....</b>	<b>76</b>
<b>8. EKLER .....</b>	<b>87</b>
<b>9. ÖZ GEÇMİŞ VE İLETİŞİM BİLGİLERİ.....</b>	<b>93</b>



## ÖZET

### **Tarih Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Ölçme (Otantik/Alternatif) Hakkındaki Görüşlerinin Değerlendirilmesi (Ataşehir Örneği)**

Dünyada çoğu alanda olduğu gibi, eğitimde de daima değişim görülmesi kaçınılmazdır. Bu zorunlu değişim, eğitimde birçok gelişmenin yaşanmasını sağlamaktadır. Bu değişimin amacı, bireylerin başarı seviyesini artırmak ve onlara değişmekte olan dünyada ihtiyaç duydukları beceri ve bilgiye erişimini sağlamaktır.

Bireyleri yaşanan çağın şartlarına uygun, hatta gelecek çağa yön verebilen yeteneklere haiz olarak yetiştirirken, bireylerin bilgi ve kabiliyetlerinin izlemesinde ölçme araçları oldukça büyük bir değere sahiptir. Tüm bunların sonunda öğretim sürecindeki hedeflere ne kadar ulaşıldığının sağlıklı bir şekilde belirlenmesi, ölçme araçlarıyla tespit edilmektedir.

Bu çalışmanın amacı, tarih öğretmenlerinin yapılandırmacı ölçme hakkındaki fikirlerini ortaya koymaktır. Çalışma betimsel tarama modeline uygun dizayn edilmiş olup veriler nitel bir anlayışla toplanmıştır. Araştırmada veriler 2018-2019 eğitim-öğretim yılında toplanmıştır. 96 lise tarih öğretmeni anket sorularını yanıtlamıştır bunlardan 18'inin verdiği yanıtlar anlamsız olduğundan değerlendirme sürecine katılmamıştır. 78 katılımcının anket formu değerlendirilmiştir. Daha sonra ise gönüllü 41 katılımcıyla yarı yapılandırılmış mülakat yapılmıştır.

Veri toplama süreci ve uygulama akışında sırasıyla; araştırma konusu belirlenmiştir, literatür taraması yapılmıştır, açık-uçlu anket ve yarı yapılandırılmış mülakat formlarının taslakları oluşturulmuştur. Formlara son şekli verildikten sonra, gerekli izinler alınmış, lise tarih öğretmenleri ile araştırma amaç ve kapsamı hakkında görüşülmüş, açık -uçlu anket formu uygulanmıştır, gönüllü katılımcılara ise yarı yapılandırılmış mülakat uygulanmış ve raporlaştırma yapılmıştır.

Araştırma evrenini, 2018-2019 öğretim yılında İstanbul ili, Anadolu yakasındaki ortaöğretim kurumlarında çalışan tarih öğretmenleri oluşturmaktadır. Bu evren içinden İstanbul ili Ataşehir İlçesi ortaöğretim kurumlarında görev yapan tarih öğretmenleri örnekleme teşkil etmektedir. Araştırmada kullanılan anketin evrenin tümüne uygulanması hedeflenmiştir. Elde edilen bulgular değerlendirildiğinde tarih öğretmenlerinin yapılandırmacı ölçme araçları hakkında bilgi sahibi oldukları ancak kullanım düzeylerinin değişkenlik gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Otantik, Ölçme, Tarih Öğretmeni, Öğretmen Görüşü

## **ABSTRACT**

### **Views of History Teachers About Constructivist (Authentic / Alternative) Measurement: Case of Ataşehir**

It is inevitable that there is always a progress and development in the field of education in parallel to change of the other fields in the World. This compulsory process of development brings many improvements and innovations in education along with it. The main purpose of these changes, developments and innovations is to increase the students' achievement levels, and to teach them some skills and let them access the information they will need in the ever developing world.

While preparing the students to current age's needs and even improve their abilities to guide their future, alternative assessment instruments are very important to monitor students' talents. It is an undeniable fact that alternative assessment instruments are the ways to determine if the education and training have reached to their purposes.

The aim of this research is to get a better knowledge of the history teachers' views about the constructivist assessment. To reach this goal, this study has been designed according to a descriptive survey model and all the data is combined with a qualitative view. In the research the data collection process was conducted in 2018 – 2019 Academic Year. From High schools, 96 history teachers participated and answered questionnaire and 18 of the participants' answers were found meaningless and they were not taken into account during the evaluation process of the research. The questionnaire was evaluated according to the 78 participants' responses. Also, 41 participants were asked to answer a semi structured interview questions.

In the data collecting process and application flow; reasearch subject was determined, literature background was analysed, drafts of semi structured interview forms were designed. After having the final draft of the forms, the necessary legal permissions were taken, high school history teachers were interviewed about the purpose and aim of the research and the questionnaire was applied. To the volunteer participants, the semi structured interview form was applied and then the responses were reported.

This research covers the history teachers from the secondary schools in the Asian Side of İstanbul in the 2018 – 2019 academic year. In this research, the history teachers from the high schools in Ataşehir District, İstanbul took part. It was aimed to apply the questionnaire to all the participants.

When the findings are evaluated, it is seen that the history teachers have knowledge about alternative assessment instruments but the frequency of their usage is variable.

**Keywords:** Authentic, Measurement, History Teachers, View of Teacher



## TABLolar LİSTESİ

<u>Tablo No</u>	<u>Tablo Adı</u>	<u>Sayfa No</u>
1.	Geleneksel ve Yapılandırmacı Görüşlerin Karşılaştırılma Tablosu .....	15
2.	Geleneksel Eğitim ile Yapılandırmacı Eğitim Arasındaki Farkları Gösteren Tablo .....	15
3.	Öğrenci Ürün Dosyasının İçinde Bulunabilecekleri Gösteren Tablo.....	27
4.	Holistik Rubrik Örneği .....	28
5.	Analitik Rubrik Örneği Tablosu.....	29
6.	Kelime İlişkilendirme Testi (Spor) Tablosu .....	33
7.	Yapılandırılmış Grid Tekniği Tablosu .....	33
8.	Anket Katılımcılarının Cinsiyet Dağılımına İlişkin Bilgileri .....	51
9.	Anket Katılımcılarının Çalışma Yılına İlişkin Ön Bilgileri .....	51
10.	Anket Katılımcılarının Mezun Oldukları Fakülteye İlişkin Ön Bilgileri .....	52
11.	“Yapılandırmacılık Nedir?” Sorusuna Katılımcıların Verdiği Cevaplar .....	52
12.	“Yapılandırmacı Ölçme Nedir?” Sorusuna Katılımcıların Verdiği Cevaplar .....	52
13.	Yapılandırmacı Ölçme Araçları Nelerdir? Sorusuna Katılımcıların Verdiği Cevaplar .....	53
14.	Yapılandırmacı Ölçme Araçlarıyla Geleneksel Ölçme Araçları Arasındaki Temel Farklar Nelerdir? Soruna Katılımcıların Verdikleri Cevaplar.....	54
15.	Yapılandırmacı Ölçmeyle İlgili Herhangi Bir Eğitim Aldınız Mı? Sorusuna Katılımcıların Verdikleri Cevaplar .....	54
16.	Tarih Derslerinde Kullanılması Gereken Yapılandırmacı Ölçme Araçları Nelerdir? Sorusuna Katılımcıların Verdikleri Cevaplar .....	55
17.	Tarih Derslerinde Kullandığınız Yapılandırmacı Ölçme Araçları Nelerdir? Sorusuna Katılımcıların Verdikleri Cevaplar.....	55
18.	Tarih Derslerinde Kullandığınız Ölçme Araçlarını Geliştirirken Nelere Dikkat Ediyorsunuz? Sorusuna İlişkin Cevaplar .....	56

<u>Tablo No</u>	<u>Tablo Adı</u>	<u>Sayfa No</u>
19.	Tarih Derslerinde Yapılandırmacı Ölçme Araçlarını Geliştirirken Karşılaştığınız Problemler Nelerdir? Sorusuna İlişkin Cevaplar.....	57
20.	Tarih Derslerinde Yapılandırmacı Ölçme Araçlarını Ne Sıklıkla Kullanıyorsunuz? Sorusuna İlişkin Cevaplar .....	57
21.	Hangi Kazanımlarda Yapılandırmacı Öğrenme Araçlarını Tercih Ediyorsunuz? Sorusuna Katılımcıların Verdikleri Cevaplar.....	58
22.	Tarih Derslerinde Yapılandırmacı Ölçme Araçlarını Kullanırken Karşılaştığınız Problemler Nelerdir? Sorusuna Verilen Cevaplar.....	58
23.	Bu Konuda Son Olarak Söylemek İstedikleriniz Nelerdir? Sorusuna Verilen Cevaplar .....	59
24.	Yarı Yapılandırılmış Mülakat Formunu Dolduran Öğretmenlerin Cinsiyetine Göre Dağılım Bilgileri.....	60
25.	Yarı Yapılandırılmış Mülakat Formunu Dolduran Öğretmenlerin Hizmet Yılına Göre Dağılım Bilgileri .....	60
26.	Yarı Yapılandırılmış Mülakat Formunu Dolduran Öğretmenlerin Eğitim Durumlarına Göre Dağılım Bilgileri.....	61
27.	Yapılandırmacı Ölçme Araçları Hakkında Lise Tarih Öğretmenlerinin Yeterince Bilgi Sahibi Olduğunu Düşünüyor Musunuz? Sorusuna Katılımcıların Verdiği Cevaplar .....	61
28.	Yapılandırmacı Ölçme Araçları Hakkında Lise Tarih Öğretmenlerinin Bilgi Düzeylerinin Artırılması İçin Neler Yapılmalıdır? Sorusuna Katılımcıların Verdiği Cevaplar .....	62
29.	Yapılandırmacı Ölçme Araçlarının Lise Tarih Öğretmenleri Tarafından Yeterince Kullanıldığını Düşünüyor Musunuz? Sorusuna Katılımcıların Verdiği Cevaplar.....	63
30.	Yapılandırmacı Ölçme Araçlarının Lise Tarih Öğretmenleri Tarafından Daha Sık Kullanılmasını Sağlamak İçin Sizce Neler Yapılmalıdır? Sorusuna İlişkin Katılımcı Cevapları .....	64
31.	Yapılandırmacı Ölçme Araçlarının Lise Tarih Öğretmenleri Tarafından Kullanımı Konusunda Farkındalığın Artırılması Yönünde Neler Yapılabilir? Sorusuna İlişkin Katılımcı Cevapları.....	66

## ŞEKİLLER LİSTESİ

<u>Şekil No</u>	<u>Şekil Adı</u>	<u>Sayfa No</u>
1.	Öz değerlendirme formu örneği.....	30
2.	Akran değerlendirme örneği.....	31
3.	Kuvvet konusu ile ilgili kavram haritası.....	32
4.	Küresel ısınma ile ilgili tanılayıcı dallanmış ağaç örneği.....	35
5.	Anekdot kaydı örneği .....	36
6.	Vee diyagramı örneği (su- fotosentez ilişkisi).....	38
7.	Grup değerlendirme formu örneği .....	39

## KISALTMALAR LİSTESİ

- MEB** : Milli Eğitim Bakanlığı  
**TÜİK** : Türkiye İstatistik Kurumu  
**f** : Frekans  
**Akt** : Aktaran  
**s** : Sayfa  
**vd** : ve diğerleri



## 1. GİRİŞ

Kişinin kendi yaşantısı içerisinde, kendi isteği doğrultusunda farklı bir eğilim ya da değişim göstermesi, eğitim olarak adlandırılmaktadır (Ertürk, 1988). Bireyde oluşması beklenen istendik değişimler; bireyin gelişmelere ayak uydurabilen, yaşanan dönemin beklentilerini karşılayabilen, uygulayarak öğrenen ve öğrendiği bilgileri hayatına yansıtabilen, pratik çözümler üretebilen, sorun çözebilen, eleştiren ve sorgulayan kişilere dönüşmesidir (Anıl ve Acar, 2008).

Toplumların gelişmesinde ve diğer toplumlara liderlik edebilme yetisine sahip olmasında eğitimin önemi oldukça büyüktür. Bireylerin ve toplumların gelişmesinde en önemli etken eğitimidir. Bu nedenle içinde bulunduğumuz bilgi çağına uyum sağlayan okulların olması, kendini gerçekleştirmek isteyen bireyler için bir gerekliliktir. Eğitime başlangıç yaşı her geçen gün düşmektedir. Türkiye’de 2017-2018 eğitim öğretim yılı itibariyle anaokulları tüm ülke genelinde zorunlu olmuştur. Eğitim sistemi okul öncesi dönemden başlayıp tüm bireylere eğitim hizmeti vermektedir. Eğitim sistemi girdi, işlem, çıktı ve dönüt olmak üzere dört etkende oluşmaktadır. Öğrencinin özellikleri girdiyi oluşturur, bu girdi ve eğitim amaçları doğrultusunda öğrenci şekillenerek arzulanan duruma getirilir ve işlem aşaması tamamlanır. Eğitim sisteminin merkezinde öğrenci olmakla birlikte öğrenciyi yönlendiren ve destekleyen diğer etkenler ise öğretmen ve okuldur. Öğrencilerin yetiştirilmesinde en büyük sorumluluk öğretmenlerdedir. Yenilikçi, gündemi takip eden, yeni şeyleri öğrenmeye açık öğretmenlere ihtiyaç vardır. Buna bağlı olarak kaliteli bir eğitimi benzer düzeyde kaliteli bir öğretmen yapabilmektedir (Çelikten, Şanal ve Yeni, 2005).

Bir kişinin iyi bir öğretmen olabilmesi için kendi alanında bilgi ve beceri sahibi olması gerekmektedir. Bu yeterliklerin başında alan bilgisi, öğretmenlik meslek bilgisi ve kültürel-sosyal bilgi gelmektedir. Bu nedenle eğitimin nitelikli ve kaliteli olması öğretmenin donanımlı olmasından geçmektedir. Süreklilik arz eden kaliteli bir eğitim olması için öğretmenlerin bu yönde gayret etmeleri ve kendilerini geliştirmeleri gerekmektedir. “Derelerde çeşitli yöntem ve tekniklerin kullanılması öğretmenler için, öğrencilerin yetiştirilmesinde belirleyicidir. Öğretmenler geleneksel ölçme yöntemlerinin yanı sıra yapılandırmacı ölçme yöntemlerini bilip kullanmaları gereklidir” (Kahyaoğlu ve Yangın, 2007, s. 84). Bu araştırmada, lise tarih öğretmenlerinin yapılandırmacı ölçme hakkındaki fikirleri değerlendirilmiştir.



Çalışmanın ilk aşamasında çalışmanın amacına, önemine, problemine, sınırlılıklarına, varsayımlarına ve kavramlarına yer verilmiştir. İkinci aşamada eğitimi temel kavramları, yapılandırmacı yaklaşım, ölçme kavramı, yapılandırmacı ölçme, geleneksel ve yapılandırmacı ölçme yöntemleri açıklanarak ilgili çalışmanın kuramsal çerçevesi ve literatür taramasının sonuçlarına yer verilmiştir. Bir diğer bölüm olan üçüncü aşamasında ise çalışmanın yöntemi, bilgi toplamada kullanılan araçlar, bilgilerin analiz edilme süreci, çalışmanın kademeleri hakkında bilgiler verilmiştir. Son bölümde ulaşılan veriler doğrultusunda çıkarımlar ve sonuçlara yer verilerek öneriler geliştirilerek çalışmaya son verilecektir.

### 1. 1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı İstanbul ili Anadolu yakası Ataşehir ilçesindeki ortaöğretim kurumlarında çalışmakta olan tarih öğretmenlerinin yapılandırmacı (alternatif/otantik) ölçme araçları hakkındaki görüşlerini incelemektir. Örneklemden elde edilecek verilerle araştırmanın problem ve alt problemlerinin cevaplanması amaçlanmaktadır.

Araştırmanın problemi: Tarih öğretmenlerinin yapılandırmacı ölçme (alternatif/otantik) hakkındaki görüşleri nelerdir?

Araştırmanın alt problemleri:

1. Tarih öğretmenlerinin yapılandırmacı ölçme hakkındaki bilgi düzeyi nedir?
2. Tarih öğretmenlerinin yapılandırmacı ölçme araçlarını geliştirme yeterliliği nedir?
3. Tarih öğretmenlerinin yapılandırmacı ölçme araçlarını uygulama düzeyi nedir?
4. Tarih öğretmenlerinin yapılandırmacı ölçme araçlarını tarih derslerinde kullanırken karşılaştıkları problemler nelerdir?

### 1. 2. Araştırmanın Gerekçesi ve Önemi

Yapılandırmacı (alternatif/otantik) ölçme araçlarının kullanımı öğrencinin eğitim sürecindeki ilerleyişini, hazır bulunuşluk seviyesini ve bireysel farklılıklarını dikkate alarak takip eden ve öğrenciye dönütler sunan bir yaklaşımdır. Verilen eğitim sonunda öğrencide istenilen değişiklik gerçekleşmediyse öğretim yöntemlerinin yeniden gözden geçirilmesi gereklidir. Bu sürecin verimli bir şekilde gerçekleşmesinde kullanılan ölçme araçları büyük önem taşımaktadır.

Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımıyla birlikte, yapılandırmacı (alternatif/otantik) ölçme araçları da eğitim-öğretim sürecinin önemli bir parçası haline gelmiştir. Eğitim-öğretim faaliyetlerinin verimliliğini test etme, dönüt alabilme ve düzeltme yapabilmedeki

süreç değerlendirmesi için yapılandırmacı ölçme araçlarının kullanılması ve yaygınlaştırılması son derece önemli görülmektedir.

Ülkemizde yapılandırmacı ölçme araçlarının kullanımına ilişkin birtakım araştırmalar bulunmaktadır. Disiplinlere göre yapılan araştırmalar şunlardır:

Türkçe eğitimi alanında: Benzer ve Eldem, 2012; Yiğit, 2013; Yiğit ve Kırımlı, 2015.

Sosyal bilgiler eğitimi alanında: Akkuş, 2014; Bayram, 2012; Çelikkaya, Karakuş ve Öztürk Demirbaş, 2010; Kesten ve Özdemir, 2010; Tay, 2013; Topkaya ve Yılar, 2016; Yalçinkaya, 2010.

Fen bilgisi eğitimi alanında: Altınışik, 2014; Aydoslu, 2018; Buldur, 2009; Karaarslan, 2015; Kirman, 2008; Köklükaya, 2010; Mert, 2008; Okur, 2008; Orhan, 2007; Orhan, 2012; Şenel, 2008; Şenel-Çoruhlu, Er-Nas ve Çepni, 2009; Yapalak, 2009; Yayla, 2012; Yunus, 2018.

Matematik eğitimi alanında: Abalı-Öztürk, 2014; Dokumacı-Sütçü, 2013; Esen ve Güneş, 2012; Galo, 2017; Sağlam, 2013; Yıldırım, 2011.

Beden eğitimi alanında: Asma, Çamlıyer, Soytürk, Balcı ve Çamlıyer, 2018; Ergüney, 2018; Özkoparan, 2016.

Sınıf öğretmenliği alanında: Acat ve Demir Uzunkol, 2010; Alaz ve Yarar, 2009; Anıl ve Acar, 2008; Bağcı, 2011; Demirbaş, 2012; Demirkol 2018; Duban ve Küçükylmaz, 2008; Duran, 2014; Duran, 2017; Gelbal ve Kellecioğlu, 2007; Kanatlı, 2008; Kılıç, 2014; Okur, 2008; Özenç, 2013; Sönmez-Ektem, Erben-Keçici ve Pilten, 2016; Şaşmaz-Ören ve Tatar, 2008.

Din kültürü eğitimi alanında: Karbeyaz, 2018; Yıldız, 2015.

Tarih eğitimi alanında: Çelebi, 2014; Günal, 2011; Kaya, Güven, Akkuş ve Günal, 2013; Korkmaz, Şahin ve Aytar, 2007; Pamuk, 2015.

Bunlardan;

Bayram (2012), tez çalışmasında sosyal bilgiler öğretmenlerinin çoğunlukla geleneksel ölçme araçlarını kullandığını; yapılandırmacı ölçme araçları olarak portfolyo, proje ve performans değerlendirmelerinin çok nadir kullanıldığı sonucuna ulaşmıştır. Yapılandırmacı ölçme araçlarının kullanılmamasının sebepleri olarak; kısıtlı zaman ve yüksek sınıf mevcudu gösterilmiştir. Araştırma verilerine dayanarak; sınıf mevcutlarının azaltılması, ders saatlerinin artırılması, öğretmenlere yapılandırmacı ölçme araçlarıyla alakalı hizmet içi eğitim verilmesi gerekliliği sonucuna ulaşılmıştır.

Karaaslan (2015), tez çalışması sonucunda fen bilgisi öğretmenlerinin yapılandırmacı ölçme ve değerlendirme araçlarından ziyade geleneksel ölçme araçlarını kullandığı, öğretmenlerin yapılandırmacı ölçme araçlarını geliştirme ve uygulamada kendilerini yeterli görmedikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Ayrıca katılımcılar bu araçları tercih etmeme sebebi olarak; yapılandırmacı ölçme araçlarının uygulanmasının ve değerlendirmesinin çok fazla vakit gerektirdiğini belirtmişlerdir. Araştırma verileri öğretmenlerin bu alanda yeterli eğitim almadığını da göstermektedir.

Yıldız (2015), tez çalışmasında, ortaokul din kültürü öğretmenlerinden yapılandırmacı ölçme araçlarını kullananlarının sayısının oldukça yüksek olduğu fakat öğretmenlerin yapılandırmacı ölçme araçlarını kullanma sıklıklarının kazanımlara göre değiştiği sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca katılımcılar, kullanılan ölçme aracının özelliğine göre birtakım sorunlar yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin çokça karşılaştığı sorunların başında, yüksek sınıf mevcudu, yetersiz ders saatleri, veli ve öğrencilerin bu araçlar hakkında bilgiye sahip olmamalarıdır.

Duran (2017), tez çalışmasında sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı ölçme araçlarının kullanımıyla ilgili cinsiyet, yaş ve mezun oldukları fakülte durumlarının öğretmen öz yeterliliğine ilişkin anlamlı bir farklılık yaratmadığı, en fazla kullanılan yöntemin gözlem tekniği, hiç kullanılmayan tekniğin ise vee diyagramı olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Sağlam (2013), tez çalışmasında matematik öğretmenlerinin yapılandırmacı ölçme araçları hakkında bilgi sahibi oldukları ve bu yöntemlerden en fazla performans değerlendirmenin kullanıldığı sonucuna ulaşmıştır. Öğretmenlerin yapılandırmacı ölçme araçları hakkında bilgi sahibi olmasına rağmen bu araçları kullanmayı çok fazla tercih etmemelerini; sınıf mevcutlarının kalabalık oluşu, ders saatinin yetersiz olması, öğrenci ürünlerini saklayacak alan bulunmaması ve öğrenci-veli bilinçsizliği olarak açıklamışlardır.

Günel (2011), tarih öğretmenleri ile yapmış olduğu tez çalışmasıyla yapılandırmacı yaklaşım uygulamasının ülkemizde uygulanmaya başlaması; yeni öğretim programı doğrultusunda düzenlenen ders kitaplarını, derste kullanılan yöntem ve teknikleri ve kullanılan ölçme araçları hakkında öğretmen görüşlerini değerlendirmeyi amaçlamıştır.

Mevcut literatüre göre yapılandırmacı ölçme araçlarını kullanan öğretmen sayısının az olduğu ve öğretmenlerin çoğunlukla geleneksel ölçme araçlarını kullanmayı tercih ettikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Çelebi (2014), tez çalışmasında, T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme uygulamaları konusunda bilgi düzeyleri, hangi ölçme ve değerlendirme araçlarını tercih ettikleri ve karşılaştıkları sorunları araştırmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin bu alandaki yeterlik düzeyine; kurum, cinsiyet, kıdem gibi faktörlerin etkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Ayrıca öğretmenlerin yapılandırmacı ölçme araçlarından, gözlem, proje, portfolyo ve performans değerlendirmeyi kullandıkları, rubrik, tanılayıcı dallanmış ağaç, yapılandırılmış grid gibi yöntemler hakkında ise hiç bilgi sahibi olmadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Alan da yapılan farklı branşlara ait bir çok çalışma bulunmaktadır fakat tarih öğretmenlerinin yapılandırmacı ölçme araçları hakkındaki görüşlerine dayalı yeterli sayıda çalışma bulunmamaktadır. Bu araştırmanın amacı alana katkı sağlamak ve alandaki bu boşluğu gidermektir.

Lise tarih öğretmenleri ve diğer branş öğretmenleri bu çalışmadan yararlanarak öğrencilere uygun olan yapılandırmacı ölçme araçlarını derslerinde uygulayabilir. Bu nedenle yapılandırmacı ölçme araçlarının kullanımının yaygınlaştırılması ve öğretmenlerin bu ölçme araçlarını geliştirebilme yeterliğine sahip olabilmesi için bu çalışma alan için önem teşkil etmektedir. Ayrıca katılımcı öğretmenler ile yapılan görüşmelerin neticelerine bakıldığında, çalışmanın öğretmenlere, eksik ya da yetersiz olduğu alanlarda rehber olacağı düşünülmektedir.

### **1. 3. Araştırmanın Sınırlıkları**

Bu çalışma; 2018-2019 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili Anadolu yakası, Ataşehir ilçesinde araştırmaya katılan lise tarih öğretmenleriyle, araştırmacı tarafından geliştirilen veri toplama araçlarıyla sınırlıdır.

### **1. 4. Araştırmanın Varsayımları**

1. Lise tarih öğretmenlerine uygulanan açık uçlu anket formuna katılımcı öğretmenlerin samimi ve içten cevap verdikleri varsayılmaktadır.
2. Lise tarih öğretmenlerine uygulanan yarı yapılandırılmış mülakat formuna gönüllü katılan öğretmenlerin samimi ve içten cevap verdikleri varsayılmaktadır.
3. Açık uçlu anket ve mülakat formlarının geçerliliğini sağlamak için uzman görüşlerinin araştırma için yeterli olduğu varsayılmaktadır.

### **1. 5. Araştırma ile İlgili Tanımlar**

**Ölçme:** "Aynı cinsten olan bir değer verinin başka bir değer ya da aynı ölçüde olan verilerle kıyaslanması anlamına gelmektedir" (Atılgan, 2017, s. 21). Ölçme genel anlamda toplanan ve veri olarak elde edilen değerlerin kıyaslanması anlamına gelmektedir.

**Yapılandırmacı Yaklaşım:** Bireyin kendi öğrenmelerinden sorumlu olduğu ve eğitim-öğretim sürecine aktif katılımını sağlayan bir öğrenme yaklaşımıdır. Öğrenciler belirli

zaman aralıklarında biriktirdikleri bilgiler çerçevesinde yeni olan bilgileri kaynaştırır ve kendi benliğinde bunları birleştirirler (Özden, 2005).

*Tarih Öğretmeni:* "Tarihçinin ortaya koymuş olduğu bilgiler ve bu bilgilerin işlenmesiyle elde edilecek becerileri, pedagojik bir kaygıyla öğrencilerine kazandırmayı hedefleyen kişidir" (Demircioğlu, 2010, s. 10).

*Yapılandırmacı Ölçme:* Bireysel farklılıkları dikkate alarak, öğrencilerin bilgi, beceri ve tutumlarını gösterebilmeleri için eğitim-öğretim süreci boyunca uygulanan çoklu ölçme yaklaşımıdır.



## **2. LİTERATÜR TARAMASI**

### **2. 1. Araştırmanın Kuramsal Çerçevesi**

#### **2. 1. 1. Eğitim**

“Uyum sağlama” amacı ön planda olan bir eğitimci için, eğitim kavramı kelime anlamıyla ferdin sosyalleştirilmesi, akranlarına benzeyen ve topluma yararlı bir üyenin hazırlanma sürecidir; “davranış değişikliği” amacı ön planda olan başka bir eğitimci için ise bireyin davranışlarında deneyimleri yolu ile bilinçli olarak istenen değişimleri ortaya çıkarma sürecidir. Deneyimli öğretmenler, bireyin yeteneklerinin gelişmesi, toplum içerisinde saygınlığının artması ve kendi gelişimlerini fark edebilmeleri için daima öğrencilerinin rehberidir (Hesapçioğlu, 1998; Tezcan,1985).

Eğitim, planlı-programlı veya bireyin günlük hayatı içerisinde plansız-programsız olarak gerçekleşmektedir. Bu nedenle eğitim; kural ve amaçları önceden belirlenip okullarda düzenli biçimde yapılan formal (planlı-programlı) ve de bir amaç, plan olmadan yaşam içerisinde gerçekleşen informal (plansız-programsız) eğitim olarak ikiye ayrılmıştır. Çeşitli eğitim kurumlarındaki eğitim formal eğitimin kapsamındayken; bireyin aile, arkadaş gibi çevresindekilerden, internet, televizyon vb. iletişim araçlarından etkilenmesi informal eğitim kapsamındadır. Günlük yaşam içerisinde gerçekleşen eğitim sırasında bireyin istenmedik davranışlara sahip olması da muhtemeldir.

Bütün bunları değerlendirdiğimizde eğitim için yeteneklerin de kişiliğin de gelişmesinde, bireyin hayata hazırlanmasında, gerekli davranış, bilgi ve becerilerin planlı veya plansız olarak kazanılma süreci olduğu söylenebilir.

#### **2. 1. 2. Öğretim**

Moore (2003), öğretimi; “ideal tutum, beceri, bilgi veya beğeni zevki kazandırma ya da gelişimi sürecinde öğrenciye yardım etme çabası” olarak, “kişilerin gelişimlerinin bütün boyutlarında; ilk basamaktan son basamaktaki potansiyele ulaşmalarını destekleme etkinliği” olarak tanımlanmaktadır. Ayrıca öğretimin, saatler süren hazırlıklar ve çalışmaları gerekli kılan zor bir iş olduğunu savunur (Moore, 2003). Öğretim, bireylere istendik davranışlar kazandırma amacı ile amaçlı, planlı, programlı şekilde yürütülebilen okul vb. mekanlarda gerçekleştirilen eğitim süreçlerinin bütünüdür. Kısacası, öğretim; öğrencilere amaçlı, seçilmiş bilgiyi sağlamak amacıyla yapılmakta olan etkinlikler sürecidir denilebilir.

### 2. 1. 3. Öğrenme

İnsanoğlunu farklı kılan en büyük özellik öğrenme kapasitesine sahip olmalarıdır. Biyolojik varlık şeklinde dünyaya gelmiş olan insan, kısa zamanda birçok yeni davranış öğrenmektedir. Öğrenme, çok eski çağlardan bu yana filozofların, bilim adamlarının türlü biçimlerde tanımladıkları, açıklamaya çabaladıkları bir kavram halindedir. Günümüz eğitim uzmanlarının büyük bir kısmı öğrenmeyi; “yaşantılar ürünü, kalıcılığı olan davranış değişikliği” biçiminde tanımlamaktadır (Erden ve Akman, 2011).

Bu tanım dikkate alındığında, öğrenmedeki üç temel özellik göze çarpar:

1. Öğrenme sonunda kesinlikle bir davranış değişikliği görülmektedir.
2. Öğrenme belli bir yaşantının ürünüdür.
3. Öğrenme kalıcıdır.

Öğrenmeyi her kuramcı kendi kuramı çerçevesinde açıklamaktadır; kimilerine göre öğrenme etki-tepki arasındaki bağlantıdır; kimilerine göre bir davranış değişikliği, kimilerine göre fikirler arası çağrışım kurma; kimilerine göre refleksleri şartlandırma; kimilerine göreyse idrak, anlama ve sezgidir. Eğitim hedefleri, öğrenme yoluyla gerçekleştirilmektedir. Öğrenmenin içeriğini, hedefler belirlemektedir, içerikler, kültürden kültüre farklılık gösterebilir. Fakat ‘öğrenme’ evrensel bir özellik taşır. Eğitim süreci içinde öğrenme, öğretme yolu ile sağlanır. Öğretme de öğrenme de birbiriyle iç içe geçmiş iki faaliyettir. Öğretmede öğretici, öğrenmedeyse öğrenen daha ön plandadır (Çetinkaya, 2008).

### 2. 1. 4. Yaklaşım ve Strateji

Yaklaşım, bir konu ya da durumu ele alma, inceleme ve ona bütünsel olarak bakabilmedir. Yaklaşım en kısa ve basit anlamıyla “duruş”tur, “bakış açısı”dır. Stratejiyi kavramsal olarak açıklamadan önce bu kavramın ne anlama geldiğini ve eğitim alanında nelere fayda sağladığı öğrenilmelidir. Bu bağlamda bakıldığında strateji hedefe giden yolda belirlenmiş olan planlar çerçevesinde amaca ulaşmak için bu planları bir düzene koymak ve hedefe kilitlenen yol olarak bilinir (Yılmaz ve Sünbül, 2007).

Eğitim anlamında bakıldığında strateji, derslerin hedefe kilitlenmesi ve istenilen hedefe ulaşılacak en doğru yolun seçilmesidir. Dolayısıyla istenilen hedefe ulaşmak için bir yol belirlenmeli bu yol çerçevesinde çeşitli analizler yapılmalı, farklı sentezler kullanılmalı, bu sentezler doğrultusunda düzenli bir yol izlenmeli ve aynı zamanda bu hedef etrafında birleştirilmeli ve hedefe koşulmalıdır. Bu sebeple öğretmenler öğrencileri belirli hedeflere ulaştırabilmek için sınıf içerisinde izlenebilecekcek pratik bir yol seçerler

ve hedefe kilitlenirler. Bu bakımdan strateji, kazanımlara ulaşabilmek için seçilen en pratik en uygun ve en genel yol'dur (Büyükkaragöz ve Çivi, 1999).

### **2. 1. 5. Yöntem ve Teknik**

Yöntem, birçok araştırmacının eğitim-öğretim sırasında izlenen "yol" şeklinde açıkladığı bir kavramdır. Demirel'e (2011, s. 152) göreyse "Yöntem: hedefe ulaşabilmek için takip edilen en kestirme yol veya bir konuyu öğrenebilmek için seçilmiş düzenli yoldur." Remzi Öncül (2000), yöntemi "Genel olarak olayların, kavramların üzerinde çalışmanın en düzenli yolu, özellikle de bilimsel gerçekleri göstermedeki düzenli çalışma hali" olarak tanımlamaktadır.

Yapılan tanımlardan hareket ile yöntem için genel anlamda şöyle bir tanımlama yapılabilir: Seçilen konuya dair amaç ve de kazanımları gerçekleştirebilmek, asıl gerçekleri bulabilmek veya bilinen gerçekleri yorumlayarak hizmete sunmak, elde olan bilgiyi etkili şekilde öğretmek amacıyla seçilen en kısa, düzenli yolun adıdır.

Teknik; yöntemin sınıfta, sınıfın özelliklerine, kişilere, öğretim açısından gerekli zamana, elde bulunan-ihtiyaç duyulan araçlar ve gereçlere göre uygulanma şekli ve öğretmenin öğretimde sergilediği tutumdur. Buradan hareketle teknik; yöntemi türlü değişkenlere göre uygulayabilmektir, diyebiliriz. Yöntem ve teknik konusuyla ilgili şunu bilmek de aradaki ilişkiyi doğru incelemek bakımından değerlidir:

Öğretim tekniği genellikle öğretim yöntemiyle ilgili gelişen etkinliklerden oluşmuştur. Öğretim yöntemi, kestirmeden en etkili şekilde amaca ulaştırabilen yollardandır. Öğretim yönteminin en iyisi, en doğrusu şeklinde bir gruplaması bulunmamaktadır. Her yöntemin etkinlik ve sınırlılık alanları bulunmaktadır. Öğretmen yöntemi belirlerken; hedefe, öğrenci özelliklerine, kendi gücüne de yeteneklerine de öğretme ortamındaki donanıma ve diğer şartlara uygun olmasını da dikkate almalıdır (Jacobsen ve Forste, 1985'ten akt., Arı, 2015, s. 9).

### **2. 1. 6. Yapılandırmacı Yaklaşım**

Yapılandırma diğer adıyla oluşturma, bilginin öğrenciler aracılığıyla şekillenmesini ifade eder. Bu bakımdan kişi bilgileri olduğu şekilde almamakta bilgiyi kendi bilgisi çerçevesinde sentezleyip yeniden yapılandırması gerekmektedir. Kişi kendisine gelen bilgileri kendisinde var olan bilgilerle tekrardan yorumlamakta ve bunu öznel bir hale getirmektedir (Özden, 2005). Bu bağlamda kişi öğrenme çabalarında yoğun katılım göstermekte bu çerçevede de yeni bilgilerle eski bilgiler arasında sentezlemeler yapmaktadır. Öğrenim gören öğrenci, öğretilen şeyleri geçmişi ile sürekli bir bağdaştırma yapmakta ve yeni bilgileri bu bağdaştırmaların üstüne koyarak ilerlemektedir. Bu bilgiler konu içerisinde değil öğrenen çocuğun öğrenme yöntemine göre



şekillenmekte ve düzenlenmektedir. Bu bakımdan öğrenme deneylerle ya da nesnel olarak yapılan bir uygulama değildir (Korkmaz ve Kaptan, 2001).

Ayrıca, çocukların düşünme sistemlerinin nasıl işlediğine dair de Piaget' in sosyal etkileşim, özümleme kurgusu, şemasından farklı olarak, bireylerin içinde doğdukları kültürel ortam da göz önünde bulundurulup, Piaget'in "içsel konuşma" mekanizmasının karşısında "sosyal konuşma" kavramının geliştiricisi olan Lev Semenovich Vygotsky'nin sağladığı katkılar da göz ardı edilmemelidir (Yapıcı ve Yapıcı, 2005).

Yapılandırıcılık; öğretim ile ilgili değil, bilgi ve öğrenmeyle ilgili bir yaklaşım şeklidir. Yapılandırıcılık bilginin temelden kurulmasına dayanmaktadır. Başlangıçtaki öğrenmelerin nasıl olduğuna dair bir yaklaşım şeklinde gelişmiş, zaman içinde de öğrenenlerin bu bilgiyi nasıl yapılandırdıklarıyla ilgilenen bir yaklaşım olmuştur (Demirel, 2011, s. 233).

Yapılandırıcılık, bilginin işlenmesine ilişkin olan görüş ve fikirlerin, öğretim sürecine yansımalarıdır. Bu nedenle yapılandırıcılık, felsefede pozitivizm sonrası meydana gelen yeni dünya görüş ve fikirlerinin eğitime yansımaları şeklinde tanımlanabilir. Batı ülkelerinde postmodernizm, yapılandırıcılığın bir başka çeşidi olarak, portmodern-yapılandırıcılık diye adlandırılarak eğitimde uygulanma imkanı bulunduğu görülmektedir (Aydın, 2007).

"Yapılandırıcılık görüşü, eğitim bilimlerini etkileyen bir tür yaklaşım, düşünce sistemi haline gelmiştir. Amerika, İsviçre, Yeni Zelanda, Kanada, İsrail, Avustralya ve Türkiye'de ilk ve orta öğretim programlarında uygulanmaya devam etmektedir" (Topaloğlu, Yavuz ve Koç, 2008, s. 418).

Son zamanlarda eğitime ilişkin yapılan çalışmalarda, öğretmenlerden daha çok öğrencilere ağırlık verildiği görülmektedir. Öğrenciyi merkeze alan bu görüşlerin en önemlisinin yapılandırıcı kuram olduğu belirtilmektedir. Yapılandırıcı eğitim kuramı, öğrenmede öğrencinin aktif olarak rol aldığı öğrenmede öğrencinin mihenk taşı olduğu bir süreç olarak görüldüğü yaklaşımdır (Topaloğlu vd., 2008). Yapılandırıcı yaklaşıma göre öğrenci kendi öğrenmesini kendisi meydana getirmektedir (Demirel, 2008).

Yapılandırıcı kuramda öğrenciler, bilgiyi kendisine sunulan şekilde direkt değişiklik yapmadan almazlar, her öğrenci karşı taraftan gelen bilgiyi, kendisinde daha önceden mevcut olan bilgi ve tecrübelerle ilişkilendirerek, kendi yorumu ve görüşlerini ekler ve kendine özgü olacak şekilde aklında tutar (Dilaver ve Tay, 2008).

Yapılandırıcı öğrenme anlayışında öğrenen kişi bilgiyi karşı tarafın aktardığı şeklinde aynen kabul etmez, varolan bilgi ile mukayese eder, değerlendirir ve özümser. Bireyin zihninde varolan bilgiler yeni gelen bilgilerle aynı olmadığı için öğrenen birey zihninde yeni bir şema oluşturur. Her öğrenen bilgiyi kendine özgü bir biçimde

özümsemekte ve kendisine özgü zihninde yapılandırmaktadır. Bu geçen süreçte öğreneni aktif kılmakta olduğu görülmektedir (Asan ve Güneş, 2000). Yapılandırmacı kuramın hakim olduğu öğrenme koşullarında bilgiler olduğu gibi iletilmez. Öğrencilerin araştırma, sorgulama, düşünme ve problem çözme yeteneklerinin geliştirilerek öğrenmesini kendisinin meydana getirmesi beklenir (Akınoğlu, 2004). Normal, olağan yöntemlerde, öğretmen bilgiyi öğrencilere iletebilir veya öğrenciler bilgiyi kitap ya da başka kaynaklardan elde edebilmektedirler. Ancak bilgiyi özümseme, algılama, kendisinde bilgiyi yapılandırma ile benzerlik göstermemektedirler. Öğrenci yeni bilgi ile karşı karşıya geldiğinde, önceden kendisinde oluşturmuş olduğu kurallarını kullanmakta ve algıladığı ve özümsemiği bilgiyi karşı tarafa iletmek için yeni yöntemler meydana getirmektedir (Karadağ, Deniz ve Korkmaz, 2008). Yapılandırmacı kuramda öğretmenin yükümlülüğü, bilgiyi yaymak değil; öğrencilerinin bilgiyi meydana getirmesini teşviklendirme ve bunun için onlara olanaklar sunmaktır.

Kısaca özetlenirse: Yapılandırmayı özümseyen şahıs, bilgi, yetenek, beceri, yaşantılarındaki zafiyet ve yanlışları tespit ederek, eksiklerini ve yapmış oldukları yanlışları düzelterek probleme tekrardan bakarak ve bu problemi çözene kadar bu işlemi sürdürmektedir.

Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının çeşitlerine bakıldığında; yapılandırmacı yaklaşım özünde aynı fakat karakteristik özellikleri bakımından üç farklı kurama ayrılmaktadır. Bu kuramlar şu üç görüş etrafında toplanır:

*Bilişsel Yapılandırmacılık:* Bilişsel yapılandırmacılık denildiğinde akla ilk olarak J. Piaget gelmektedir. J. Piaget'in bilişsel gelişimi tanımlarken olgulaşma, şema, örgütlenme, dengeleme ve uyum kavramları üzerinde ayrıca durduğu görülmektedir (Köksal, 2008).

J. Piaget'in üzerinde durmuş olduğu bu kavramlar, bize bilginin nasıl bir temel üzerine inşaa edildiğini anlatmaktadır (Aydın, 2007). Bunların yanında J. Piaget bilişsel gelişimi;

Duyusal- motor (0-2 yaş),

İşlem öncesi (2-7 yaş),

Somut işlemler dönemi (7-11)

Soyut işlemler dönemi (11 yaş ve üzeri) olacak şekilde dört döneme ayırdığı görülmektedir. J. Piaget insanların bu gelişim süreçlerini sırasıyla geçebilmesi gerektiğini savunmaktadır. Bilişsel gelişim yaklaşımına istinaden öğrenen, daha önceki yaşamı boyunca karşılaşmadığı bir durumla karşılaştığında eski öğrenmiş olduğu bilgilerinden faydalanarak daha doğru kararlar verdiği ve karşı karşıya kaldığı problemleri daha kolay çözdüğü gözlemlenmektedir (Selçuk, 2007).

*Sosyal (Toplumsal) Yapılandırmacılık:* Bilişsel yapılandırmacılığın öncüsü J. Piaget'in düşüncelerinde bireyi ön plana çıkarması, toplumsal etkileşime çok az yer vermesi nedeniyle eleştiren L. S. Vygotsky, bu yaklaşımında toplumsal süreç ve aşamaları öne çıkarmaktadır (Aydın, 2007). Toplumsal yapılandırmacılığın temelinde, zihinsel süreçler ve toplumsal etkileşim vardır. Bu kurama göre, bilgi şahıslar tarafından değil de toplum tarafından yapılandırılır. Bilginin doğru bir şekilde yapılandırılması için toplum içerisinde bulunan bireylerin etkileşim içinde olmalarına ihtiyaç duyulmaktadır.

*Radikal Yapılandırmacılık;* Ernest Von Glassersfield, bilginin ve anlamının oluşması hakkındaki görüşlerinde J. Piaget'den ilham almaktadır. Bu fikirler üzerine yeni fikirler üretmiş ve bunları öne sürmüştür (Aydın, 2007). Radikal yapılandırmacılık anlayışında, bilgi yapılandırma işlemini bireysel bir etkinlik olarak görmektedir. Şahıslar yeni bir durumla karşı karşıya geldiklerinde, bu yeni duruma geçmişte elde ettikleri tecrübe ve yaşantılarından sayesinde bir mana vermektedirler. Şahısların geçmiş yaşantıları birbirlerinden farklı olması nedeniyle bu anlam ve çıkarımlar da farklılık ve değişkenlik gösterir (Hançer, 2005).

### **2. 1. 6. 1. Yapılandırmacı Yaklaşımında Öğretmen**

Yapılandırmacı yaklaşımda öğretmenin rolü çok önemlidir. Öğretmen, eğitim-öğretim sürecinde rehber pozisyonundadır. Yapılandırmacı yaklaşımda öğretmenin en temel görevi; öğrencilerin yaratıcı, eleştirel düşüncelerini sağlamak ve kendi yeteneklerini tanıma ve geliştirme de onlara yol göstermektir (Tezci ve Gürol, 2003).

Öğretmenlerin, öğrencileri özgür bırakmaları gerekmektedir, bu yaklaşımda öğretmenin, sınıf içerisinde yaptığı etkinlik ve çalışmaları kendi tabuları çerçevesinde sınırlandırması son derece yanlıştır. Yapılandırmacı özelliği olan, bunu kendisine ilke edinmiş olan öğretmenler çocukların sadece sınıf içerisindeki faaliyetlerini değil toplumsal alandaki faaliyetlerini de izlemeli ve onlara rehberlik etmelidirler (Özel ve Bayındır, 2008). Günümüz çağı teknoloji çağı olarak adlandırıldığından insanların gereksinim ve ihtiyaçları değişmiş ve bu çerçevede de farklılaşmıştır. Bilgiye kolay erişilebilen bu dönemde toplumlar daha donanımlı, düşünme becerisi yüksek, akranları ile rekabette olan, bilgi ve öğretim teknolojilerinde yetkin bireyler yetiştirme derdindedirler (Engin ve Sarsar, 2015).

“Gençlere araştırma-inceleme, eleştirel düşünme, problem çözme becerilerini kazandırmakla sorumlu olan öğretmenlerin öncesinde kendilerinin de bu yeterlilik ve becerilere sahip olmaları gerekmektedir” (Saracaloğlu, 2008, s. 181).

Brooks ve Brooks'a (1993) göre yapılandırmacı yaklaşım çerçevesinde, öğrenme-öğretme süreçleri sırasında öğretmenlerin önemsemesi gereken birtakım ilkeler bulunmaktadır. Bunlar; öğrencinin özerklik kazanmasına destek olma, öğrencinin

sorumluluk alabilmesini sağlama ve onu öğrenmeye teşvik edebilmektir. Ayrıca öğrenciye diğer akranlarıyla iş birliği yapabileceği öğrenme ortamları sağlanmalıdır. Öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilerden gelen dönütlerin değerlendirilmesi, ders sürecinde kullanılan öğretim strateji içeriklerinin esnek olması ve değişikliğe izin vermesi oldukça önemlidir. Öğretmen, öğrencileri hem kendisiyle hem de sınıf arkadaşları ile iletişime cesaretlendirebilmek, öğrencilerin birbirlerine soru sormasını desteklemek; derin düşünmeyi sağlayan açık uçlu sorular sayesinde öğrencileri araştırmaya yöneltmelidir. Öğrencileri, başlangıç hipotezleriyle çelişkiye düşürebilecek, daha sonrasında ise onu tartışmaya yöneltecek problem durumları ile karşı karşıya getirecek ortamlar oluşturabilmelidir.

### 2. 1. 6. 2. Yapılandırmacı Yaklaşımda Öğrenci

Yapılandırmacı anlayışta öğrenenler yeni bilgiyi yapılandırırken, onları zihinlerinde daha öncesinde bulunan bilgiler ile ilişkilendirip, çevreleriyle gereken etkileşimi kurup kendilerine göre yeniden oluşturur (Bıyıklı, 2014). Öğrencilerin aktif olarak öğretim sürecine katılabildiği yapılandırmacı yaklaşımda, yalnızca okumak ve dinlemek etkinlikleri yoktur, tartışmak, fikirlerini ifade etmek, sorgulamak ve öğrencilerin karşılıklı şekilde fikirlerini paylaşması etkinlikleri vardır (Damlapınar, 2008).

Yapılandırmacı eğitim anlayışındaki öğrenci mücadeleci, girişimci, sabırlı ve meraklı olmalıdır. Öğrenciler bilgiyi araştırarak, bularak, üreterek, değerlendirerek ve çevreyle temas ederek kendileri yapılandırır. Bu şekilde öğrenciler içeriği ve süreci eş zamanlı olarak öğrenmiş olurlar (Mısır ve Çalışkan, 2007).

Bu yaklaşımda öğrenenler bilgiyi anlamlandırabilmek için tekrardan, anlamlandırma ve de örgütlenme stratejilerinden yararlanabilmektedirler (Şaşan, 2002).

Yapılandırmacı yaklaşıma göre öğrenci özellikleri şu şekilde belirtilmiştir:

1. Öğretmenlerin dışında kendileri de görev veya problem üretirler.
2. Ortaya çıkan problemlerin çözümünde öğretmenleriyle birlikte çalışmaktadırlar.
3. Kendileri daha önceki öğrenmeleriyle yeni öğrendiklerini ilişkilendirirler.
4. Yaptıkları hataları da hataların nedenlerini de kendileri fark ederler.
5. İleri sürdükleri önerileri destekleyici deliller üretebilirler.
6. Konuları nasıl öğrenebildiklerinin farkında olurlar.
7. Arkadaşlarının görüşlerine katkı ya da eleştiri yaparlar.
8. Birbirlerinin fikirlerinden faydalanırlar.
9. Sorunların çözümünde farklı çözüm önerileri ve fikirler getirirler.
10. Planlı hareket eder ve de araştırmacı ruhlulardır.
11. Öğrendiklerine eleştirel yaklaşır ve sorgularlar.

12. Teknolojiyi kullanabilme becerisi edinmişlerdir.
13. Öğrendiklerini kendi yaşantıları ile ilişkilendirmektedirler.
14. Öğretimde kullanılmakta olan ölçütleri bilirler.
15. Kendilerini ve de birbirlerini değerlendirebilmektedirler (Bıyıklı, 2014).

### **2. 1. 6. 3. Yapılandırmacı Sınıf Ortamı**

Yapılandırmacı öğrenme ortamları öğrenenlerin problem çözebilme eylemlerini gerçekleştirdikleri, eğitim araç-gereçlerinin kullandığı, öğrenenlerin birlikte çalıştığı ve birbirlerine destek oldukları ortamlardır (Soon ve Huabing, 2001). Bireyler, öğrenme ortamlarına bir takım ön bilgilerle gelir ve yeni bilgileri bu bilgilerin üzerine inşa eder. Bu yüzden öğrenende bulunan ön bilgiler yüzeye çıkarılmalı ve öğretim süreci de buna göre düzenlenmelidir (Hewson ve Hewson, 1984).

Brooks ve Brooks (1993), yapılandırmacı sınıf ortam özelliklerini şöyle nitelemektedir:

1. Eğitim programı, kavramlara öncelik vermektedir.
2. Eğitim programları ile ilgili etkinlikler, genellikle birincil derecedeki kaynaklara dayanmaktadır.
3. Öğrenci, sınıf ortamında genellikle grup içerisinde diğer öğrenciler ile birlikte çalışmaktadırlar.
4. Öğrenciler, kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu alan, çevreden öğrendikleri bilgilere kendilerince anlam veren, bu sebeple de öğretim sırasında aktif bireyler olarak bilinmektedirler.
5. Öğretmenler, aynı zamanda öğrenme sürecindeki bir öğrenen olarak, öğrencileriyle etkileşimde olup öğrenme çevrelerini düzenlemektedirler.
6. Öğretmenler, öğrencilerinin herhangi bir konudaki fikir ve görüşlerini anlamak için çaba sarf eder.

### **2. 1. 7. Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı ile Geleneksel Öğrenme Yaklaşımının Karşılaştırılması**

Yapılandırmacı yaklaşım, davranışçı kurama dayanan geleneksel eğitim anlayışına bir alternatif oluşturmaktadır. Yapılandırmacı yaklaşımı geleneksel yaklaşımdan ayıran en temel fark, öğretmen ile öğrenci rollerindeki değişiktir. Öğretmenin otorite konumunda olduğu, bilgiyi öğrencilere aktardığı, öğrencilerin pasif şekilde bilgiyi depoladığı anlayış yapılandırmacı eğitimde farklılık gösterir. Yapılandırmacı eğitimde, öğrenciler de öğretmenler de öğrenme sürecindeki sorumluluğu paylaşmaktadırlar. Öğrencilerin tüm

aşamalarda öğrenmeye aktif bir şekilde katılması, öğretmenin de onlara rehberlik etmesi bilgi ve beceri kazanırken onlara uygun ortam hazırlaması beklenmektedir. Buradan da anlaşıldığı gibi öğrenme sürecinin planlanması da yürütülmesi de değerlendirilmesi de geleneksel eğitimden farklılık göstermektedir. Ocak (2012) geleneksel ve yapılandırmacı görüşü şu şekilde karşılaştırmıştır:

Tablo 1. Geleneksel ve Yapılandırmacı Görüşlerin Karşılaştırılma Tablosu

Geleneksel Görüş	Yapılandırmacı Görüş
Bilgi kavramı insanların dışında oluşmakta ve öğretim görevlilerinden öğrenenlere aktarılmaktadır.	Bilgi, kişisel bir anlama sahip olduğu kabul edilir. Bireysel olarak ise öğrenciler tarafından meydana getirilir.
Öğrenciler bu çerçevede duyduklarını ve gördüklerini öğrenme çabasında olurlar.	Öğrenciler kendi bilgilerini oluşturarak öğrenim yaparlar.
Öğrenme kavramı genellikle öğretmenin yaptığı anlatım teknikleri sayesinde gelişmektedir.	Öğrencilerin duyduklarını ve okuduklarını daha önceki öğrenmelerini ve alışkanlıklarını temel alarak yorumlarlar.
Öğrenme, ancak ve ancak öğrencilerin öğretilenleri çok sık tekrar ettiği zaman başarılı olduğu görülmektedir.	Öğrenme, öğrencilerin kavramsal anlamayı tam olarak gösterebildiklerinde başarılı olduğu görülmektedir.

Ocak (2012) Yapılandırmacı Eğitim ile Geleneksel Eğitim arasındaki farkları şöyle değerlendirmiştir.

Tablo 2. Geleneksel Eğitim ile Yapılandırmacı Eğitim Arasındaki Farkları Gösteren Tablo

Geleneksel Eğitim	Yapılandırmacı Eğitim
Geleneksel anlamda öğretim şekillerine bakıldığında öğrenci genelde bir daire içerisinde tutulur ve kendine özgü gelişimlerde bulunamaz.	Yapılandırmacı eğitim anlayışında konu öğrenciye açık uçlu sorularla sezdirilerek yapılır.
Bu bağlamda genel olarak odak noktasında öğretmen bulunmakta ve bu çerçevede de öğrenim yürütülmektedir.	Yapılandırmacı eğitim anlayışı ise öğrenci odaklıdır, tamamen öğrencinin aktif olması gerektiği vurgulanmaktadır.
Bu çerçevede öğretim tamamlandıktan sonra öğrenci bu konular hakkında teste tabi tutulur bu çerçevede de öğrenciler hep aynı cevapları vermektedirler.	Yapılandırmacı eğitim anlayışında verilen etkinlikler öğrencinin kendini değerlendirilerek öz eleştirisi yapmasını sağlamaktadır. Verilen performans ödevleriyle öğrenciler kendilerine özgü ödevler meydana getirirler.
Geleneksel eğitim anlayışı öğrenciyi ezberciliğe yönlendirdiği açıkça görülmektedir.	Yapılandırmacı eğitim anlayışında ise öğrencilerin bilgiyi düzgün bir şekilde inşa etmesine imkan sağlayan öğrenme ortamlarının olması gerektiğini savunduğu açıkça görülmektedir.
Geleneksel eğitim yönteminde ölçme ve değerlendirme faaliyetleri sonuç odaklıdır.	Yapılandırmacı eğitim anlayışında ölçme ve değerlendirme süreçleri öğrenci ve öğretmenle beraber yapılır. Konular bittikten sonra öğrenci öz değerlendirme formları doldurulmaktadır. Yıl sonuna kadar kişisel performans dosyası (portfolyo) oluşturulmaktadır.

## 2. 1. 8. Yapılandırmacı Yaklaşımda Ölçme

Ölçme etkinlikleri eğitim-öğretim çalışmalarıyla bir bütündür. Ölçme eylemindeki amaç, öğrencilere öğretilmesi hedeflenmiş kazanımların, kavramların, genellemelerin ve olguların öğretilip öğretilmediği veya ne derece de öğretilildiğini tespit etmektir. Yapılandırmacı yaklaşım çerçevesinde ölçme ise, öğrencinin öğrenmelerini geliştirmek ve davranış değişikliklerinin hangi düzeyde gerçekleştirilebildiğini ortaya çıkarmakta kullanılmaktadır. Öğrencilerin araştırma, sorgulama, düşünme ve problem çözme yeteneklerinin geliştirilerek öğrenmesini kendisinin meydana getirmesi beklenir (Akınoğlu, 2004).

Semerci (2001), yapılandırmacı ölçmenin amaçlarını dört maddede toplamaktadır. Bu maddelere aşağıdaki gibidir:

1. Pekiştirme sağlamak
2. Kazandırılmış davranışların düzeltilmesi ve tekrardan oluşturulması
3. Öğrencilerin kendi kendisini analiz etmesi
4. Biliş ötesi araç olarak kullanılan çoğul bakış açılarının toplumla uygunluğunun belirlenmesi

Yapılandırmacı yaklaşıma dayandırılan ölçmede; öğrenci yalnızca verdiği bilgideki doğruluk oranı ile değil, sergilediği performans, proje ödeviyle değerlendirmeye alınmalıdır (Çetinkaya, 2008).

Yapılandırmacı yaklaşımda ölçmedeki sınav türleri de bu yaklaşımın felsefesiyle uyumluluk göstermelidir. Öğrenciler bu sınavlar sırasında bilgilerini yapılandırmaya ve üretkenliğe yöneltir.

Yapılandırmacı yaklaşımda faydalanılan birçok sınav çeşidi vardır: Otantik sınavlar, performansa dayalı sınavlar, kişisel görüşmeler ve kişisel gelişim dosyaları bunlardan bazılarıdır (Semerci, 2001).

Yapılandırmacı yaklaşımda ölçme kavramı sonucu ölçmeye yönelik değil, öğrencilerin yaşadığı öğrenme süreçlerini değerlendirmeye yöneliktir.

1. Öğrenciler grup çalışmaları üzerinden değerlendirilmektedir.
2. Öğrenci ve öğretmen ölçme- kıstaslarını birlikte belirlemektedir.
3. Öğrenci başarılarındaki ölçme ve değerlendirilme, onların ortaya koyduğu her çeşit ürün (ödevler, projeler, raporlar) ve sınıf içindeki durumları göz önüne alınarak yapılmaktadır.
4. Öğrenciler bilimsel becerileri, performansa dayandırılan ölçme araçlarıyla değerlendirilmektedir.
5. Kişisel gelişim dosyalarının yardımıyla öğrencilerin dönem boyu gözlenip, değerlendirilip gelişmeleri izlenebilmektedir.

### 2. 1. 9. Yapılandırmacı (Aternatif/Otantik) Ölçme Kavramı

Yapılandırmacı ölçme, yapılandırmacı yaklaşıma uygun olarak, öğrencinin öğrenme sürecini takip eden, öğrencinin gelişimiyle ilgili ona dönütler sunan, zenginleştirilmiş ölçme araçlarıdır. Yapılandırmacı ölçme aynı zamanda alternatif ölçme veya otantik ölçme olarak da adlandırılmaktadır. Petraglia Webster's Third International Dictionary'de otantik teriminden "Bir şey gerçeğe uyumlu veya kabule değer olduğun da o şeye otantik denir" şeklinde bahsetmektedir (Petraglia, 1998'den akt., Splitter, 2009, s. 142).

Otantik kavramı pek çok ismin önüne gelip sıfatlaşmıştır (ör.: kafe, sanat v.b.). Bu kavramla ilgili ifadelerle baktığımızda ortak noktanın; gerçeğiyle uyumlu olan şeyler için otantik denildiğini görürüz. Eğitimdeyse "gerçeğine çokça benzeyen veya gerçek ortamında olmasının gerekliliğini" vurgu yapan "otantik öğrenme" kavramı da temelde otantik kelimesiyle ilişkilendirilmiştir.

Otantik ölçmenin; öğrencilerin gerçek yaşam becerileri geliştirme, öğrencinin yaratıcılığına imkan tanıma, kendini değerlendirmesini sağlama, öğrencilerde en üst düzeyde bilgi becerilerin gelişip gelişmediğini ölçme gibi birçok amacı bulunur (Göçmen, 2004).

### 2. 1. 10. Tarih Dersi Öğretim Programı'nda Ölçmenin Yeri ve Önemi

Geçmiş öğreterek geleceğe ışık olma özelliği ile tarih bilimi çağdaş toplumlardaki eğitim-öğretim programları içerisinde önemli görevler üstlenir. Milletlerin zenginliğinin donanımlı insan yetiştirmekle mümkün olduğu gerçeğinden hareketle denilebilir ki; tarihinden ders alıp yaşadığı çağı çok daha iyi kavrayan toplum kendi geleceğini daha dayanıklı temellere oturtmakla kalmaz diğer milletlerin kaderinde de rol oynayacak gücü kendilerinde bulabilirler. Tarih öğretiminin ne denli önemli olduğu, Ulu Önder Atatürk "Tarihini bilmeyen uluslar diğer ulusların avı olurlar" söylemiyle belki de en fazla biz Türk eğitimcilerine hatırlatmıştır.

Son yıllarda yaşanan bilimsel ve teknolojik gelişme ve değişimler, toplumların bireylerinden beklediği niteliklerin, bilgilerin ve becerilerin farklılaşmasını sağlamıştır. Bu çerçeveden bakıldığında öğrencilere eğitim alırken tüm teorik bilgilerin yanı sıra, analitik düşünme, öğrendiklerini toplumsal açıdan değerlendirme, kültürel olarak öğrendikleri bilgileri eski bildikleri ile bütünsel bir karışım yapıp bundan öznel bir bilgi kütüphanesi oluşturması ve kendisini bu bağlamda geliştirmesi istenilmektedir. Öğretim programlarında meydana gelen değişimler, bu tür bilgi ve becerilerin kazanılıp kazanılmadığının ya da ne derece kazanıldığının değerlendirilmesi sırasında öğrencileri doğrudan gözleme



imkânı tanıyan performansa dayanan ölçme yaklaşımının kullanımını zorunlu kılmıştır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2012).

Performansa dayalı ölçme yaklaşımı değişik uzmanlarca otantik ölçme ya da yapılandırmacı ölçme şeklinde isimlendirilmektedir. Performansa dayalı ölçme öğrencinin bilgi, beceri, tutum ve yetenekleri gerçek yaşamla benzerlik göstereceği durumda veya ortamda kullanılabilirliğinin tespit edilmesi ile gelişimi hakkında kendisine geri bildirim verilmesine dayalıdır. Öğrencilerin tarihi araştırma süreçleriyle ilgili çoktan seçmeli bir sınavda başarı sağlaması; tarihle alakalı bir konuda araştırma yapması da istenildiğinde yine başarılı olacağı veya bildiği varsayılan tüm bu süreçleri en doğru şekilde kullanacağı anlamını taşımamaktadır. Öğrencilerin tarihî bir konu ile ilgili araştırma yapıp yapamayacaklarını doğrudan gözlemlemenin en etkili şekli onlara bu araştırmayı yaptırmakla öğrenilir (MEB, 2012).

Performansa bağlı ölçme iki aşamadan oluşur:

1. Performans görevleri
2. Ölçme araçları.

Performans görevleri: Belirli ölçütler göz önüne alınarak değerlendirilen öğrenme etkinliklerinin tümüdür. Kısa, uzun süreli veya birden fazla beceri gerektiren projeler halinde olabilmektedir. Performans görevleri öğrencilerdeki belli beceri ve bilgileri gösterme, uygulama yeteneklerinin değerlendirmesinde kullanılır. Performans görevleri sürecin veya ürünün değerlendirilmesini sağlamaktadır. Performans görevleri grup veya bireysel değerlendirmeler şeklinde olabilir. Hangi türlü performans görevinin verileceği sınıfın seviyesine, sınıftaki, okuldaki olanaklara (çevre, kişi mevcudu vb.), dersi işleme şekline bağlı olarak belirlenmektedir. Öğretim programlarında bulunan performans görevleri birer örnek olarak gösterilmiştir. Öğretmen bunlardan aynen yararlanabilir veya bu görevleri yukarıdaki koşullara bağlı kalarak yeniden yapılandırabilir. Performans görevlerine örnek olarak; yaratıcı performanslar (pano, sergi, rol oynama, dergi, gazete, tarih şeridi vb.), yazılı görevler (makale, araştırma raporu, kompozisyon, projeler, açık uçlu soruların cevaplanması, sunular vb.) sınıf dışı çalışmalar (işlenecek konuyla ilgili bilgi toplama, görüşme yapma, metin okuma, etkinlikteki materyalleri hazırlamak vb.) gibi faaliyetler gösterilebilir. Ancak, bütün bu etkinliklerin veya uygulamaların olabilmeleri için veya not verme amacıyla kullanılabilmesi için muhakkak önceden hazırlanmış ölçütlere dayalı değerlendirilmesi gereklidir. Değerlendirmelerin öncesinde ölçütlerin öğrenciyle paylaşılması, istenilen hedefe ulaşması için öğrencinin performanslarıyla ilgili onlara dönütlerin verilmesi gerekmektedir (MEB, 2012).

Özellikle tarih derslerinde yapılandırmacı ölçme yaklaşımının kullanılmasının giderek önem kazandığı görülmektedir. Zira bu yaklaşım sonuç odaklılıktan ziyade

süreç odaklı bir yaklaşımdır. Bu yöntemde ölçülmek istenen husus bilgi veya davranıştan ziyade becerilerdir. Bu yaklaşım ile öğrencinin kronolojik düşünme, tarihsel analiz ve yorum yapma, tarihsel kavrama, sorgulama gibi becerilerin kazandırılma durumunun ölçülmesi amaçlanmaktadır (Pamuk, 2015, s. 38).

Ölçmenin bilim ve uygulamadaki yeri önemlidir. Ölçmek bir niteliğin incelenmesi ve sayısal veriler ile ifade edilmesidir. Ölçmeyle gözlemler kesinlik kazanır. Eğitimdeyse ölçmenin önemi, eğitimin teorik bilim olmanın yanında pratik kararlar sırasında değer yargılarına destek sağlamasından kaynaklanır. Daha önceden belirlenmiş gerçek ölçütlerle yetişen öğrenciler, büyüdüklerinde ülkelerinde önemli kararlar veren pozisyonlarda bulduklarında, geçmişlerinden ders alıp geleceğe ilişkin kararlarında hiç zorluk yaşamadan zamanında ve doğru kararlar alabileceklerdir. Bu da öğrencilik dönemindeki etkili olan bir öğrenimle, gerçekçi ölçütlerde hazırlanan tarih dersleri ile mümkündür.

## **2. 1. 11. Tarih Dersi Öğretim Programı**

Bilgi, insanlık tarihinin her döneminde belli bir öneme sahiptir. Çağımızdaysa tartışmasız üstünlük bilgiyi üretenler ve kullananlardadır. Bilgiyi üretebilen ve kullanabilen donanımlı insanların yetiştirilmesi ise eğitimin temel amaçlarından biridir. Millî Eğitim Şûrası vb. çalışmalarda sıkça öğretim programlarının, öğrencinin bilgiye ulaşabilme, problem çözme ve de karar alma yeterliliği geliştirmelerine fırsat verecek yönde tekrar revize edilmesine gerek duyulduğu belirtilmektedir. Bütün bu ihtiyaçların doğrultusunda, dünyada yaşanmakta olan gelişmelere paralel şekilde öğretim programlarında da yeni yaklaşımlar meydana gelmektedir. Bu sebeple programlarda, bilginin taşıdığı değerler öğrencilerin deneyimlerini de dikkate alarak onların hayata etkin bir şekilde katılımını, doğru kararlar vermelerini, problem çözmelerini destekleyen ve geliştiren bir yaklaşım yolu belirlenmiştir. Bu yaklaşımda öğrenci merkezli olan, bilgi ve becerinin dengelendiği, öğrencinin yaşantısını ve bireysel farklılığını dikkate alarak çevre ile etkileşimine fırsat tanıyan yepyeni bir anlayış, hayata geçirilmeye çalışılmaktadır.

Bu anlayış kapsamında, Tarih Dersi Öğretim Programı

1. Öğrenim gören her öğrenci öznel olduğu ve her şeyin ona göre olduğu vurgulanır.
2. Bu eğitimler öğrencilerin gelecekteki hayatını anlamlı hale getirir ve bu bağlamda geleceği aydınlatır.
3. Bu çerçevede öğrenci öğrenmeyi ön planda tutmaktadır ve bu açıdan öğrenmenin önemi büyük önem taşımaktadır.

4. Eğitimciler bu bağlamda öğrencilerini sürekli olarak düşündürür ve onların bilgi alış verişinde bulunmalarına müsaade eder.
5. Eğitimciler, sürekli olarak çocukları duygusal ve fiziksel açıdan gelişim göstermeleri için zorlar ve bu yönde çaba sarfederler.
6. Öğrencilerine kültürel değerlere saygı duymayı öğretirler.
7. Öğrencilerini milli, toplumsal ve kültürel açılardan sürekli olarak gelişimini sağlamaya gayret gösterirler.
8. Eğitimciler öğrencilerini eğitsel anlamda eğitmenin yanında haklarını ve durması gerektiği yerleri bilen birer bireye dönüştürmeye gayret ederler.
9. Öğrencilerine toplumsal ve sosyal anlamda yaşadıkları sorunlar karşısında nasıl davranmaları gerektiği konusunda uyarılarda ve örneklemelerde bulunurlar.
10. Öğrencilerine eğitim esnasında yeni öğrendiği bilgilerle eski bilgileri karşılaştırması ve öznel bilgiler bulması konusunda uyarılarda bulunur.
11. Her öğrenciye ulaşmak için öğrenme ve öğretme yöntem-tekniklerindeki çeşitlilikten yararlanır (MEB, 2018).

### **2. 1. 12. Ölçme**

Eğitim sürecinde, öğrencilerden kazanılması beklenen davranışların ne kadarına ulaşıldığının belirlenmesine çalışılmaktır ölçme. Ölçme; bir özelliğin gözlemlenerek sayı veya sembollerle gösterilmesine denir. Bu tanımdan hareket edersek ölçmede en azından üç basamak olduğu söylenebilmektedir. Canlıların, olayların ya da eşyanın ölçülecek niteliklerini diğer niteliklerinden ayırt etmek ölçmenin ilk adımını oluşturur. İkinci adımındaysa, ölçme sonuçlarının sembol ya da sayılarla gösterilebilmesidir. Gözlenen değişkendeki belirli değerlere belirli sayıların verilmesi ise ölçmenin üçüncü adımındadır (Turgut, 1987). Bir başka ifadeyle ölçme, belirli bir varlığın belirli bir boyutunun, ölçen tarafından, en uygun ölçü aracıyla ölçülüp belirli bir birimin cinsinden ifade edilmesidir.

### **2. 1. 13. Ölçme Araçlarında Bulunması Gereken Nitelikler**

Ölçmenin amacına uygun olabilmesi ve ölçme sonuçlarının doğru olabilmesi için ölçüm hatasının da asgari seviyeye indirilmesi gerekmektedir. Dolayısıyla öğretmenler; öğrencilerin başarısını belirleyecek hedefleri belirlerken, ölçme araçları geliştirmede, uygulamada, sonuçlarını değerlendirmede çok dikkat etmelidir (Küçükahmet, 1999). Doğru bir ölçme sonucu için ölçme aracında da birtakım özellikler olması gereklidir. Başarılı bir ölçmenin yapılabilmesi için ölçme aracında geçerlik, güvenirlik, kullanılabilirlik özelliklerinin bulunması gereklidir (MEB, 2012).

*Güvenirlilik*, ölçme aracının ölçtüğü özelliği ne kadar hassas ve de tutarlı ölçebildiği ile ilgilidir. Yapılan iki ölçümün arasında fark yoksa veya çok azsa o testteki güvenirlilik yüksek olarak değerlendirilir (Küçükahmet, 1999).

*Geçerlilik*, ölçmek isteğimiz herhangi bir şeyi başka ölçme aletleri için içine dahil edilmeden en doğru ve verimli şekilde ölçme şeklidir. Bir başka yönden açıklamak gerekirse ölçme aracının belirli bir amaca hizmet etmesidir (Küçükahmet, 1999).

*Kullanışlılık*, “Bu araçların ekonomik anlamda yükünün fazla olmaması bunun dışında araçların ölçme ve bunu değerlendirme anlamında verimli ve yeterli olması fazla yer kaplamaması anlamları taşımaktadır” (Hesapçioğlu, 1998, s. 372).

“Ölçme aracındaki *objektiflik (nesnelliliği)*, aynı zamanda geçerliliği ve güvenilirliği üzerinde de etkilidir. Objektiflik, kişiden kişiye değişmeyen ve kesin olandır” (Hesapçioğlu, 1998, s. 372). “Ölçme araçlarındaki en belirgin özellikler: ‘güvenirlilik’ ve ‘geçerlilik’ olarak bilinir. Bunların olmadığı bir araç, ne derecede iyi olursa olsun, değeri yoktur” (Binbaşioğlu, 1983, s. 26).

#### 2. 1. 14. Geleneksel Ölçme

Geleneksel ölçme; ölçme aracı, süreç talimatları ve puanlamasının hazırlayanlar tarafından sabitlendiği ve böylelikle sınavı uygulayıcıları çeşitli oturumlarda sınava katılanların tamamında kıyaslanabilen sonuçları elde etmek amacıyla sürekli uygulanabilen, puanlanabilen testlerin adıdır (Enger ve Yager, 1998).

Geleneksel olarak yapılan değerlendirmeler öğrenim gören öğrencinin gelişmesi açısından bilgiler sunmaz (Cubertson ve Laongo, 1999; Curtis, Hunley ve Chesno-Grier, 2002).

Geleneksel ölçme araçları öğrencinin gelişimini sadece belli zaman aralıklarında ölçmekte, onun süreç içindeki gelişimini göz ardı etmektedir, öğrencinin ileride yapacağı ve başarılı olacağı çalışmaları, zihinsel gelişimini hesaba katmadan ölçme yaptığı için sağlıklı bir ölçme gerçekleştirilmemektedir (Manning ve Manning, 1995; Romberg, 1993; Shepard, 2000). Geleneksel ölçmeler, performansların açıkça sergilenebilmesini engellemektedir (Chen ve Martin, 2000). Öğrencilerin kendi gelişimini süreç boyunca takiplerine imkan tanımaz. Öğrenci sadece aldığı notlara odaklanır (Enger ve Yager, 1998).

Geleneksel ölçme araçları üst seviyedeki becerilerin ölçülmesinde yetersizdir (Enger ve Yager, 1998; Yaman, Karamustafaoğlu ve Karamustafaoğlu, 2005).

Enger ve Yager (1998) klasik ölçme yöntemlerinin avantajlarını şöyle sıralamaktadır:

1. Ekonomik olması, çok sayıdaki öğrenciye kolayca uygulanabilmesi,

2. Öğrenim gören öğrencinin kapasitesi ve genel anlamda durumu ivedi bir biçimde bilinebilir.
3. Çeşitli öğrenim amaçlarına yönelik araştırmalar için de kullanılabilir.

Enger ve Yager (1998) geleneksel ölçme yöntemlerindeki dezavantajlarını şöyle sıralamaktadır:

1. Genelde bilginin parçalarının birleştirilmesiyle temsil edileceği ve de tek doğru cevabın olduğu varsayımına göre hazırlanmıştır. Oysa bu yaklaşım sakıncalı ve yanıltıcıdır.
2. Öğretime yönelik zararları bulunur. Öğretmen testlere yönelik öğretir ve okullar test sonucundaki bilgilere göre değerlendirir. Üst düzey becerilerin yansıtılmasında da böyle bir sıralama yanıltıcıdır.
3. Değişen ve gelişen çağda birçok kuramcı tarafından bu ölçme biçimi kabullenilmemektedir çünkü çocukların geleceğini görebilmede bu ölçme araçları yeterli değildir.
4. Çocukların gelişimlerini sürekli olarak incelemeyiz. Farklı zamanlarda farklı aralıklarla gerçekleşir ve çoğu zaman bu araçların birbirleriyle ilişkisi bulunmamaktadır.
5. Bu bağlamda geleneksel ölçmeyle ancak basit test usulleri, açık uçlu sorular sorularak çocukların gelişimleri basit anlamda ölçülmeye çalışılır.

## 2. 1. 14. 1. Yazılı Yoklamalar

Eğitim sisteminde, uzun yanıtı, kompozisyon tipi veya açık uçlu şeklinde bilinen sınav türleridir. Yazılı yoklamalarda, öğrenciler soruların cevaplarını belirli bir sürede bağımsız olarak düşünüp yazmalıdır. Eğitim sistemimiz içinde öğretmenler tarafından çoktan seçmeli testler ile birlikte en çok kullanılan sınav çeşididir (Yaman vd., 2005).

Yazılı yoklamaların birçok amaç için kullanılabileceğini belirtmiştir (Airasian, 1988'den akt., Bahar, Nartgünü, Durmuş ve Bıçak, 2006, s. 88):

1. İki kavram, olay ya da durumun birbiriyle karşılaştırılmasında,
2. Bir fikrin savunulması veya geliştirilmesinde,
3. Neden- sonuç tartışmalarında,
4. Bir alandaki bilgilerin özetlenmesinde,
5. Analiz yapmakta,
6. İlişkiler hakkında bilgiler sunarken,
7. Bağıntı kurma, uygulama ve prensiplerin açıklanmasında,
8. Kural, ilke ve uygulamaların yeni durumlara uyarlanmasında,

9. Bir bilgi, düşünce veya konunun doğruluğu, eleştirilmesi veya ilişkisel yapısında
10. Anlamın açıklanmasında,
11. Yeni soruların formülize edilmesinde,
12. Bilinenlerin tekrardan organize edilmesinde,
13. Nesne, konu veya olayların ayırımının yapılmasında,
14. Sezgiye yönelik düşüncelerin ölçülmesinde kullanılabilir.

### **2. 1. 14. 2. Sözlü Sınavlar**

Sözlü yoklamaların üstünlüğü, daha çok sözlü performansın önemli olduğu davranışların ölçülmesinde kullanılmasıdır. Öğrencinin cevabında belirsiz kalan noktaların irdelenip bilginin daha da derinlemesine ölçülmesine, bilginin genişlemesine imkan tanımaktadır (Tekin, 2000).

Sözlü yoklama sınavlarında diğer türlere oranla soruların hazırlanması kolay ve kısa sürmektedir. Sözlü sınavlarda öğretmen ile öğrenci karşı karşıya olduğundan öğrencilerin cevaplarını puanlarken, asıl ölçülenin dışındakilerden etkilenebilmekte yanlışlık sergilenebilmektedir. Sözlü sınavlarda öğrencilere aynı sorular sorulmadığı gibi, bu soruların farklı güçlükte olma ihtimali de vardır (Tekin, 2000; Yaman vd., 2005).

### **2. 1. 14. 3. Kısa Cevaplı Testler**

Kısa cevaplı soruların cevapları da çok kısadır bu yüzden cevaplamak az zaman alır. Kısa cevaplı testlerde puanlama oldukça kolay, nesnel ve çabuktur. Bu testler her eğitim düzeyinde olan öğrencilere uygulanabilmektedir. Kısa cevaplar, özellikle kavramsal bilgileri ölçmede etkili olmaktadır (Tekin, 2000).

### **2. 1. 14. 4. Doğru-Yanlış Testleri**

Doğru yanlış testlerinde sadece iki seçenek bulunduğundan tahminle de doğru cevabın bulunması yüzde ellidir. Doğru veya yanlış sınıflanabilecek bir söylem, mutlaka doğru veya yanlış olmalıdır. Doğru-yanlış testlerindeki maddeleri cevaplandırmak kolay ve kısa sürmektedir. Doğru yanlış testlerinde puanlanma kolay, nesnel ve çabuk halledilir (Tekin, 2000).

Yaman ve diğerleri (2005) doğru-yanlış testlerinde dikkat edilmesi gereken noktaları şöyle belirtmişlerdir:

1. Testte bulunan ifadeler ya tamamen doğru ya da tamamen yanlış olmalı.
2. İfadelerde kesinlikle önemli bir noktaya yer verilmelidir. Yorumu açık ifadeler olmamalı ve sorular anlaşılır, açık olmalı.

3. Olumsuz ifadelerin kullanılmamalı ve sorular içinde ipucu olabilecek vurgulamalara yer verilmeli.
4. İfadeler tamamıyla alıntı olmamalıdır. Çünkü bu öğrencileri ezbere yöneltmektedir.
5. Bu testlerdeki doğru ve yanlış ifadelerinin sayıları birbirine yakın olmalı.
6. Uygulama seviyesinde soru sormak için tablo, şekil ve grafiklerden de yararlanılmalı.

### **2. 1. 14. 5. Eşleştirme Soruları**

Eşleştirme maddeleri ikişer grup şeklinde verilen ve birbiriyle ilişkili olan bilgilerin doğru bir şekilde eşleştirilmesini gerektirir. Eşleştirmeli maddeler, “ne?”, “kim?”, “nerede?”, “ne zaman?” sorularının cevaplarını oluşturan kavramsal bilgileri ölçerken kullanılır (Tekin, 2000).

Eşleştirme soruları uygulanması sırasında dikkat edilecekleri hususlar aşağıdaki gibi belirtilmiştir:

1. Soru kökleriyle muhtemel cevapların sayısı birbirine yakın olmamalıdır.
2. Soruların kendisi verilecek olan cevaplardan mutlaka uzun olması gerekmektedir.
3. Genel anlamda verilen cevaplar içerisinde rakamları barındırıyor ise bunlar belirli kurallar çerçevesinde sıralanmalıdırlar.
4. Sütunlar içerisinde bulunan cevaplar içeriklerine göre birbirleriyle ilişkili olmak zorundadır. Aynı soru içerisinde farklı konulara değinilmemelidir (Yaman vd., 2005).

### **2. 1. 14. 6. Çoktan Seçmeli Testler**

Bir soru köküyle birden farklı seçenekten oluşmuş testlere denir (Aydoğdu ve Kesercioğlu, 2005). Çoktan seçmeli testler vakit kazandırdığı ve de ekonomik olduğundan eğitimde sıkça kullanılan araçlardandır.

Yaman ve diğerleri (2005) çoktan seçmeli testlerdeki önemli noktaları şöyle ifade eder:

1. Olumsuz soru kökleri anlama gücüne sebep olacağından çok tercih edilmemeli.
2. Olumsuz soru kökleri zorunlu olarak kullanılacaksa olumsuzluk belirten ifade belirgin olmalı.
3. Sorular, konu ayrıntılarını değil ana fikir, sebep-sonuç ilişkilerini yoklamalı.

4. Doğru cevabı bulmakta şans faktörünün etkinliğini azaltmak için seçeneklerin sayısı makul oranda artırılmalı.
5. Soruların güçlük dereceleri ortalama düzeyde, birbiriyle yakın olmalıdır.

### **2. 1. 15. Yapılandırmacı (Alternatif / Otantik) Ölçme**

Yapılandırmacı ölçme ya da otantik ölçme diye adlandırılan performansa dayanan ölçme, öğrencinin bir cevap veya ürün ortaya koyup kendi bilgilerini, becerilerini, stratejilerini göstermelerini gerekli kılar. Yapılandırmacı ölçmede amaç öğrenciye yapılandırmacı yaklaşım doğrultusunda verilen eğitimin, doğru bir şekilde ölçülmesidir.

Yapılandırmacılık bilgilerin öğrenci tarafından şekillendirilmesini ifade eder. Öğrencilerin kendilerinde mevcut olan bilgiyle birlikte yeni bilgiyi, tekrardan kendi öznel durumlarına uyarlayıp öğrenmeleri istenmektedir. Öğrenciler öğrenme süreçlerine aktif olarak katılmakla kalmayıp yeni bilgileri daima sorgulamakta, araştırmakta ve elde ettiği bilgileri geçmiş yaşantılarıyla ilişkilendirerek, kendisine özgü yapı kazandırmaktadır. Bireyde her daim beklenen şey eğitim hayatında başarı göstermesidir. Öğrencinin başarılı olması, ders saatinde öğrendiği her şeyi olduğu gibi alıp kullanmaları anlamına gelmemektedir. Asıl başarı öğrenilen tüm bilgilerin hayat içinde aktif olarak kullanılmasına bağlıdır. Ölçme sürecinde ölçme yapan kurumların karşısına çıkan güçlük olarak öğrenci başarısının yaşam durumlarıyla ilişkilendirilmesinin yapılamamasıdır. Tüm bu nedenlerden dolayı ölçme yapan kurumların (okul vb.) öğretim süreci ile birlikte ölçme aşamasını paralel olacak şekilde eş zamanlı ve öğrenilen bilginin yaşam durumlarıyla ilişki kurabilecek hayatın içinde olacak şekilde yapması gerektiği bilinmektedir. Yani öğrenci başarısındaki iyi veya kötü gelişimin nasıl olduğunun doğru bir şekilde tespit edilmesi gerekmektedir. Öğrencilerin zihinsel yeteneklerinin doğru bir şekilde geliştirebilecekleri yaşam durumlarının meydana getirilmesi ve bu zaman dilimi içerisinde öğrenci davranış ve tavırlarındaki olumlu veya olumsuz gelişimin doğru olarak gözlenme ihtiyacı bulunmaktadır (Kutlu, Doğan ve Karakaya, 2010).

Öğretmenin, sadece öğrencinin başarısını yıl içerisinde yaptığı üç dört sınavla ölçmesi mümkün değildir aynı zamanda yıl boyunca öğrencinin gelişiminin iyi bir şekilde takip edilmesi, öğrencinin nasıl bir gelişme gösterdiğinin detaylıca izlenmesi, öğrencinin öğretmeninden veya sınıf arkadaşlarından aldığı cevaplar ve dönütlerden hangi seviyede yararlandığını izlenmesi için otantik ölçme araçlarını kullanması gerekmektedir. Yani öğretmenlere sadece ürünü değil süreci de izlemek görevi düşmektedir. Bu görevin tam olarak yerine getirilmesi ile öğretmen sadece öğrenciyi daha iyi tanımakla kalmayacak beraberinde öğrenciye gelişiminin farkında olma ve öğrenmelerinden yükümlü olma fırsatı sunacaktır (Altun ve Olkun, 2005).



Öğrencinin kendi öğrenmelerinden sorumlu olması, süreç içerisinde gelişimini takip edebilmesi, eksiklerini tespit ederek düzenleme yapabilmesi ve çevresindeki dönütleri alabilmesi ancak yapılandırmacı ölçme araçlarının kullanımıyla mümkündür. Bu da günümüzde en etkin şekilde aşağıda belirtilen yapılandırmacı ölçme yöntemleri ile yapılmaktadır.

## **2. 1. 16. Yapılandırmacı (Alternatif / Otantik) Ölçme Yöntemleri**

### **2. 1. 16. 1. Portfolyo (Öğrenci Ürün Dosyası)**

Öğrenci ürün dosyaları, öğrenci çalışmalarının koleksiyonudur (Collins, 1992). Öğrenci çalışmalarının anlamlı ve sistematik olarak sıralanarak değerlendirme amaçlı kullanılmasına denilmektedir (Thompson, 2001).

Öğrenci ürün dosyası oluşturmak hem öğrenci hem öğretmen için üzerinde düşünmek zaman harcamak gerektiren şeylerdir. Öğrenci ürün dosyaları kesinleşmiş bir düşünce bir amaç için planlanıp hazırlanmalıdır. Öğrenci ürün dosyasının bir ölçme aracı olarak kullanması için cevaplandırılması gerekli olan sorular şunlardır (Howe ve Jones, 1998):

1. Öğrenci ürün dosyasının kullanım gayesi nedir? Öğrencilerin motivasyonunu sağlamak, çalışmalarını organize edebilmek, yardım etmek, başarının değerlendirilmesi ya da ilerlemeyi gösterebilmek amaçlı mı kullanılacak?
2. Öğrenci ürün dosyası, puanlama sistemini parça parça göstermek için mi kullanılacak yoksa öğrencilerin çalışmalarının gösterilmesinde vitrin görevi mi görecek? Her öğrenci ürün dosyası bütün şekilde mi değerlendirilecek yoksa bir ürün dosyasındaki her çalışma ayrı ayrı şekilde mi ele alınacak?
3. Öğrenci ürün dosyasında neler olacak? Bu kararın sorumluluğunu herkes paylaşılmalı, fakat hatlar netleşmezse bu dosyalar karışık kâğıt yığınları haline gelebilir.

Öğrenci ürün dosyasının kullanılmasındaki avantajlar şunlardır;

1. Öğrencilerin, bütün alanlar için faydalı olan kendi stratejisini geliştirmesinde yardımcıdır.
2. Öğrenci gelişimini izleyip gelişimiyle ilgili kanıtları göstermektedir.
3. Öğrencilerin sınıf içinde ve sınıf dışında araştırmasını ve çabalamasını sağlamaktadır.
4. Farklı yaş aralıkları ve farklı ders alanları düşünüldüğünde öğrenci ürün dosyalarına nelerin girebileceği konusunda değişik seçenekler sunmaktadır.

5. Öğrencilerin eleştirel düşüncelerini, bilgilerini, kendilerini doğru ifade edebilmelerini ve katılımlarını artırmaktadır (Enger ve Yager, 1998; Hamilton, 1994; Oosterhof, 1999; Thompson, 2001; Valencia, 1990; Zollman, 1994).

Enger ve Yager (1998), fen alanları göz önünde bulundurulduğunda öğrenci ürün dosyalarında nelerin olabileceği konusunda Tablo 3.'deki gibi alternatifler önermiştir.

Tablo 3. Öğrenci Ürün Dosyasının İçinde Bulunabilecekleri Gösteren Tablo

Öğrenci Ürün Dosyasının İçinde Bulunabilecek Seçenekler			
Raporlar	Şiirler	Düşünceler	Ses Kayıtları
Öğretmen Veli Notları	İlerlemeyi Gösteren Öğretmen Yazıları	Öğrencinin Çabasını Gösteren Kanıtlar	Tutumları Gösteren Kayıtlar
Tarihli Materyaller	Testler	Laboratuvar Çalışmaları	Sınıf Notları
Gazete Kuponları	Araştırma Notları	Sorular	Cevaplar
Alıştırmalar	Günlükler	Bitmiş ürünler	Video Görüntüleri
İlk-Son Taslaklar	Akranlarının Değerlendirme Yazıları	Kendini Değerlendirme Yazıları	Resimler (Öğrenci Çalışması)
Gözlemler	Dilekler	Yorumlar	Grup Çalışmaları
Sınav Kağıtları	Kaynaklar	Görüşmeler	Kavram Haritaları

## 2. 1. 16. 2. Performans Değerlendirme

Performans ödevlerinin amacı öğrencinin neyi bildiği değil neyi yapabileceğini değerlendirmektir. Buradaki farklılık, sürücü belgesi alabilmek için yazılı sınavla direksiyon sınavının arasındaki farklılığa benzer. Yazılı sınavlar sürücü adaylarının kurallar hakkında bilgisini göstermekten ziyade yol testi ise sürücünün direksiyonda neyi yapabildiğinin göstergesidir. Performans ödevleriyle ilgili genel olarak şunlar söylenebilir (Pierce ve O'malley, 1992).

Alternatif değerlendirmeler olarak düşünülmelidir. Genellikle öğrencilerin özel becerilerini, yeterliliklerini gösterebileceği şekilde düzenlenmiş performans çalışmalarıdır. Öğretim çalışmaları sırasında öğrenci performansını yansıtamamaktadır, bu sebeple ölçütlerin önceden belirlenmesi gereklidir. Çalışmalarının sunumu sırasında, değerlendirmeyi yapacak öğretmen geri bildirimde bulunabilir, öğrencinin ihtiyacı olduğunda onu destekleyebilmektedir.

## 2. 1. 16. 3. Rubrik (Dereceli Puanlama Anahtarı, Puanlama Yönergesi)

Kontrol listelerinde belli davranışların gerçekleşip gerçekleşmediğini belirlemenin ötesinde bir davranışın ne düzeyde gerçekleşip gerçekleşmediğini tespit edebilmek için daha değişik ölçme araçlarına gereksinim duyulmaktadır. Dereceleme puanlama ölçekleri (rubrik) tam da bu amaç için geliştirilmiştir (Bıçak, 2008).

1. Hedefin değerlendirilmesi sırasında, performansın önemli yerlerinde dikkatlerin toplanmasını sağlar,
  2. Performans düzeyi ile ilgili öğrenciye özel dönütler verebilmektedir,
  3. Öğrencilerin gelişim düzeylerini izlemekte yardımcı olmaktadır (Bıçak, 2008).
- Dereceleme ölçekleri, bütüncül ve analitik olarak ikiye ayrılmaktadır.

### **2. 1. 16. 3. 1. Holistik Rubrik (Bütüncül Puanlama Anahtarı)**

Bu kuram çerçevesinde değerlendirmesi yapılan ürün ayrı parçalara ayrılmaz bunun aksine bir bütün olarak değerlendirilir bunun sonucunda da belirli kriterler çerçevesinde puanlamaya tabi tutulurlar. Bu çalışma süreçten çok sonuca odaklanarak bütünselliği ön plana çıkartır ve değerlendirirken parçaları birbirinden ayırmaz bunun aksine parçaların birbirleriyle iletişimi olduğunu düşünerek bir bütün halinde ele alır (Jackson ve Larkin, 2002). Tablo 4'te 2006 yılında Milli Eğitim Bakanlığı aracılığı ile yapılan Holistik Rubrik çalışma örneği verilmiştir.

Tablo 4. Holistik Rubrik Örneği

Puan	Ölçütler
4	Konuyu eksiksiz olarak anladığı anlaşılmıştır.
3	Bu konuyu iyi şekilde anladı ancak düşünceleri yetersizdi, yazılı olarak yaptığı açıklama yeterliydi.
2	Anlatılan konunun tamamını anlayabildi yalnız verdiği cevaplarda tereddüt içinde kaldı, ifadesi yeterli değildi.
1	Konuya ilişkin olan bilgilerin çok azını anlayabildi, örneklerinin yetersiz kaldığı görüldü.

### **2. 1. 16. 3. 2. Analitik Rubrik**

Bu ölçme aracı araştırması yapılan bir konunun araştırmanın zorluğu da göz önüne alınarak parçalara ayrılmasıyla yapılan bir değerlendirilme türüdür (Jackson ve Larkin 2002). Bir ürün yaratılırken buna paralel olarak ortaya çıkan performans göstergelerinin de detaylı bir biçimde tanımının yapılması ve anlamlandırılması gerekmektedir, böyle bir ölçmenin yapılması analitik rubrikle gerçekleşebilir. Bu bakımdan analitik rubrik sonuca etki eden tüm unsurlarla ilgilidir (Kan, 2007). MEB'in (2006) verdiği analitik rubrik örneği aşağıda yer almaktadır.

Tablo 5. Analitik Rubrik Örneği Tablosu

Puan	İçerik
4	Çalışma kapsamında bulunan işaretlerin yerleşimi doğrudur.
3	İşaretler genel olarak doğru yerlere konulmuştur.
2	İşaretlerin bazıları haritada eksik, varolan işaretler ise doğru alanlara yerleştirilmiştir.
1	İşaretlerin geneli haritada bulunmazken olanlar ise doğru alanlara konulmuş.
Puan	Görünüm Yeterliliği
4	Çalışma kapsamında haritaların görünümü sade ve rengarenk iken işaretlenen yerlerin okunması kolay.
3	Haritanın üzerinde birden fazla renk bulunuyor bundan dolayı bazı işaretlemeler okunmakta sıkıntı yaşanıyor.
Puan	Görünüm Yeterliliği
2	Sınırlı ölçüde çeşidi olmayan renkler kullanılmış bu nedenden dolayı işaretler genel olarak okunmuyor.
1	Renkler genel olarak kullanılmamış işaretler ise yetersiz seviyede kullanılmış.
Puan	Harita Elemanları
4	Haritaya ilişkin olarak tüm detaylar haritada bulunmaktadır.
3	Normal olan bir haritada ne varsa bunda da bulunuyor. Her haritada olduğu gibi bunlar da kolay ve okunaklı durumdadır.
2	Normal bir haritada olması gereken bazı öğeler bu haritada bulunmuyor.
1	Normal bir haritada olması gerekenlerin geneli bu haritada bulunmuyor.

#### 2. 1. 16. 4. Öz Değerlendirme

Bireysel anlamda öğrenim gören öğrencilerin kendi kendilerine bir değerlendirmede bulunmaları ve kendi sonuçlarını kendileri ortaya koymaları anlamına gelir.

Kısaca öğrencilerin kendilerini değerlendirmesidir. Öğrencilerin neler öğrendiğini ya da hangi alanlarda probleminin olduğunu belirlemesi, gelişimlerine paralel biçimde sorumluluğu üstlenebilmesi öz değerlendirmenin hedefidir (Bahar vd., 2006).

<ul style="list-style-type: none"> <li>○ <b>Öz Değerlendirme Formu</b></li> <li>○ Bu form kendinizi değerlendirmek amacıyla hazırlanmıştır. Çalışmalarınızı en doğru yansıtan seçeneğe (x) işareti koyunuz.</li> <li>○ Adı ve Soyadı:</li> <li>○ Sınıfı : No:</li> <li>○ Çok iyi</li> <li>○ İyi</li> <li>○ Orta</li> <li>○ Yetersiz</li> <li>○ Ödevlerimi planlı bir şekilde yapmak</li> <li>○ Çalışmamı zamanında tamamlamak</li> <li>○ Başkalarının anlattıklarını ve önerilerini dinlemek</li> <li>○ Anlamadığım yerlerde sorular sormak</li> <li>○ Grup arkadaşlarıma çalışmalarında destek olmak</li> <li>○ Çalışmalarım sırasında zamanımı akıllıca kullanmak</li> <li>○ Anlamadığım yerlerde başkalarından yardım almak</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ <b>Öz Değerlendirme Formu</b></li> <li>○ Bu form kendinizi değerlendirebilmeniz amacıyla hazırlanmıştır. Çalışmalarınızı en doğru yansıtan seçeneğe (X) işareti koyunuz.</li> <li>○ Öğrencinin; Adı ve Soyadı: Sınıfı: No:</li> <li>○ <b>Öğrencilerin Değerlendireceği Davranışlar</b></li> <li>○ <b>Dereceler</b></li> <li>○ Her zaman</li> <li>○ Bazen</li> <li>○ Hiçbir zaman</li> <li>○ 1. Başkalarının anlattıklarını ve önerilerini dinledim.</li> <li>○ 2. Yönergeyi izledim.</li> <li>○ 3. Arkadaşlarımı incitmeden teşvik ettim.</li> <li>○ 4. Ödevlerimi tamamladım.</li> <li>○ 5. Anlamadığım yerlerde sorular sordum.</li> <li>○ 6. Grup arkadaşlarıma çalışmalarında destek oldum.</li> <li>○ 7. Çalışmalarım sırasında zamanımı akıllıca kullandım.</li> <li>○ 8. Çalışmalarım sırasında değişik materyaller kullandım.</li> </ul>
---	---

Şekil 1. Öz değerlendirme formu örneği

Etkin olan bir öz değerlendirme, öğrencinin özgüvenini geliştirip öğrendiklerinin farkında olmasını sağlamaktadır. Öğrencinin kendi beceri ve gücünün farkında olmasını sağlamanın yanında öğrenme durumları ile ilgili değerlendirme yapılmasına imkan verir.

## 2. 1. 16. 5. Akran Değerlendirme

Çalışma sonrasında öğrenci diğer akranlarının çalışmasını değerlendirmektedir. Akran değerlendirmeler öğrencilerin her türlü performansını ölçmede kullanılabilir. Akran değerlendirmeyi yapan öğrenciler kimin değerlendirdiğini bilmezse değerlendirmeler daha objektif olmuş olur (Bahar vd., 2006).

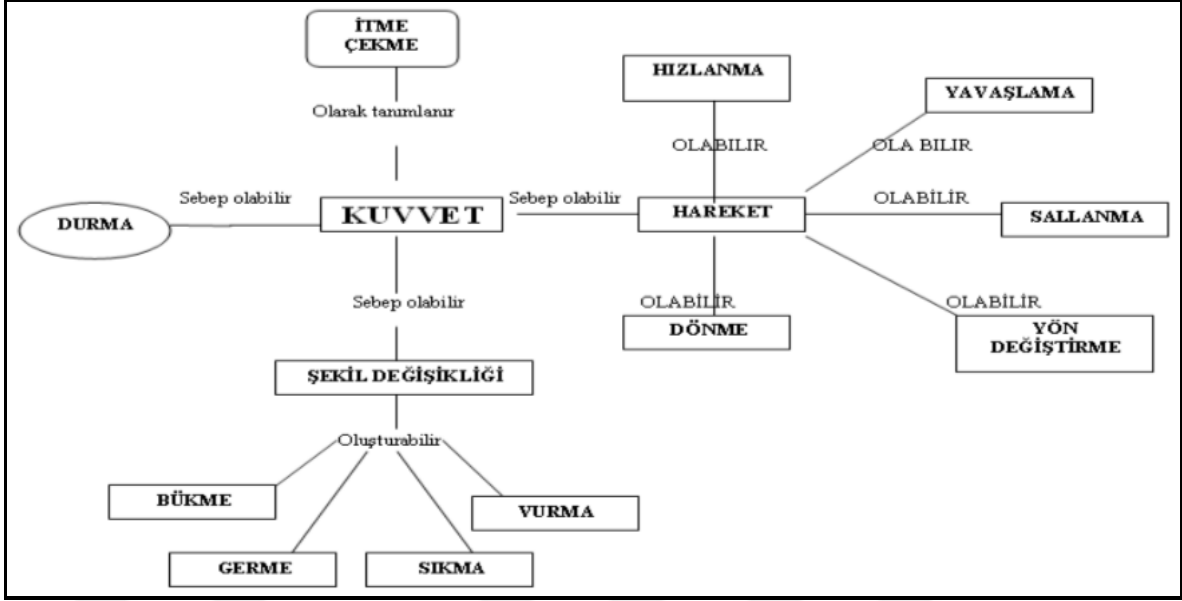
Bu form, gruptaki çalışmalarınızı değerlendirmek üzere hazırlanmıştır. Arkadaşlarınızın bu konudaki görüşlerini almak için formu doldurunuz. Size ayrılan son sütunda da kendinizi değerlendiriniz. Sorulara cevabınız "evet" ise E, "bazen" ise B, "hayır" ise H harfi yazınız.	1. Arkadaşıma göre ben	2. Arkadaşıma göre ben	3. Arkadaşıma göre ben	4. Arkadaşıma göre ben	5. Arkadaşıma göre ben	Bana göre ben
Çalışmalara gönüllü katılır.						
Bildiklerini arkadaşlarıyla paylaşır.						
Gerektiğinde arkadaşlarına yardım eder.						
Aldığı görevi zamanında yerine getirir.						
Arkadaşlarının görüşlerine saygılıdır.						
Tartışmalarda kırıncı olmadan konuşur.						

Şekil 2. Akran değerlendirme örneği

Akran değerlendirmenin pek çok avantajı bulunur; derse katılımı artırma, öğrenciler arasındaki etkileşimleri artırma, iletişim becerisini artırma, değerlendirmedeki amacı keşfetme, öz değerlendirebilme becerisini geliştirme bunlardan bir kısmıdır.

## 2. 1. 16. 6. Kavram Haritaları

Öğrencilerin kavramların arasındaki bağlantıları görmesi, bilgileri sistemli biçimde öğrenmesi amaçlı kullanılan ve bir konuyla ilişkili kavramları ve kavramlar arasındaki ilişkileri iki boyutlu şekilde şematize edildiği grafiklerdir (Gemici, 2008). Aşağıda kavram haritası örneği bulunmaktadır;



Şekil 3. Kuvvet konusu ile ilgili kavram haritası

Kavram haritalarının yararlarını Sevindik (2010) aşağıdaki gibi sıralamaktadır:

1. Konunun görsel sunumuna imkan verir.
2. Bilgileri daha somut ve de kalıcı hale getirir.
3. Öğrenilmesi de öğretilmesi de kullanılması da zor değildir.
4. Öğrencilere, kavramların arasında sınıflamayı öğretir.
5. Yapımı da uygulaması da başka bir özel materyal gerektirmemektedir, herhangi bir masrafı yoktur.
6. Kavramların ezberlenmesine engeldir.
7. Yanlış kavramsallaşmayı önlerken mevcut kavram yanlışlarının düzeltilmesine olanak sağlamaktadır.
8. Bilgiyi anlamlı bir hale dönüştürür.
9. Hem yaratıcı hem de eleştirel düşünme becerisini geliştirmektedir.

## 2. 1. 16. 7. Kelime İlişkilendirme Testi

Öğrencilerin uzun vadede öğrendiklerini, farklı bilgilerle pekiştirmesi ve bu bağlamda ortaya çıkan tüm bilgilerin analitik olarak birleştirilmesi ve bütün haline getirilmesi anlamına gelmektedir (Kirman, 2008). Tablo 6'da bu konuya ilişkin olarak örnek yer almaktadır.

Tablo 6. Kelime İlişkilendirme Testi (Spor) Tablosu

Spor	Antreman
Spor	Sağlık
Spor	Koşu
Spor	?

### 2. 1. 16. 8. Yapılandırılmış Grid

Yapılandırılmış grid, kademeye bağlı olarak dokuz ya da on iki kutucuklu bir tablo hazırlanıp kutucuklara numara verilir. Yapılandırılmış gridi hazırlarken öğretmen bir soru sorup cevabını karışık şekilde kutucuklardan birine ya da birkaçına yerleştirmektedir. Sonrasında ikinci soruyu sorup cevabını tekrardan kutucuklara yerleştirir; ancak ikinci sorunun cevabı olan kutucuklardan bir bölümü, birinci sorunun cevaplarının arasında bulunabilir. Bu biçimde kutucukların tamamını dolduruncaya kadar soru hazırlanıp cevaplar kutucuklara dağıtılmaktadır. Bu bağlamda denek olan öğrenciden sorulan soruların cevaplarının uygun yerlere yazılması ve yazılan bu numaraların içeriklerine göre sıralaması talep edilmektedir (Kirman, 2008; Özatlı, 2006). Tablo 7’de dokuz kutucuklu yapılandırılmış grid örneği bulunmaktadır;

Tablo 7. Yapılandırılmış Grid Tekniği Tablosu

1	2	3
4	5	6
7	8	9

Yapılandırılmış grid tekniğindeyse aşağıdaki gibidir;

C1/ C2— C3/ C4

C1: Doğru seçilen kutucuk sayısı

C2: Toplam doğru kutucuk sayısı

C3: Yanlış seçilen kutucuk sayısı

C4: Toplam yanlış kutucuk sayısı

Öğrencilerin puanlamaları “-1”, “0” veya “+1” arasında değişmektedir. Öğrenci puanındaki negatifliği kaldırabilmek için formülden sağlanan puan “1” ile toplanıp çıkan sayı da “5” ile çarpılmaktadır. Bu şekilde de öğrencilerin puanı “10” üzerinden verilmektedir (Kirman, 2008; Özatlı, 2006).



### **2. 1. 16. 9. Proje**

Proje, öğrencinin üretme, araştırma ve uygulama gibi üst seviye becerilerini yansıtabildiği öğrenci ürün dosyalarıdır. Seçilen proje konusunu öğretmen belirleyebildiği gibi öğrencinin araştırmayı istediği konulardan da seçmesi sağlanabilir. Verilen bu projeler öğrenci düzeylerine imkânlarına uygun olmak zorundadır. Grup projelerinde heterojen bir yapının olmasına özen gösterilmelidir (Özsevgeç, 2008).

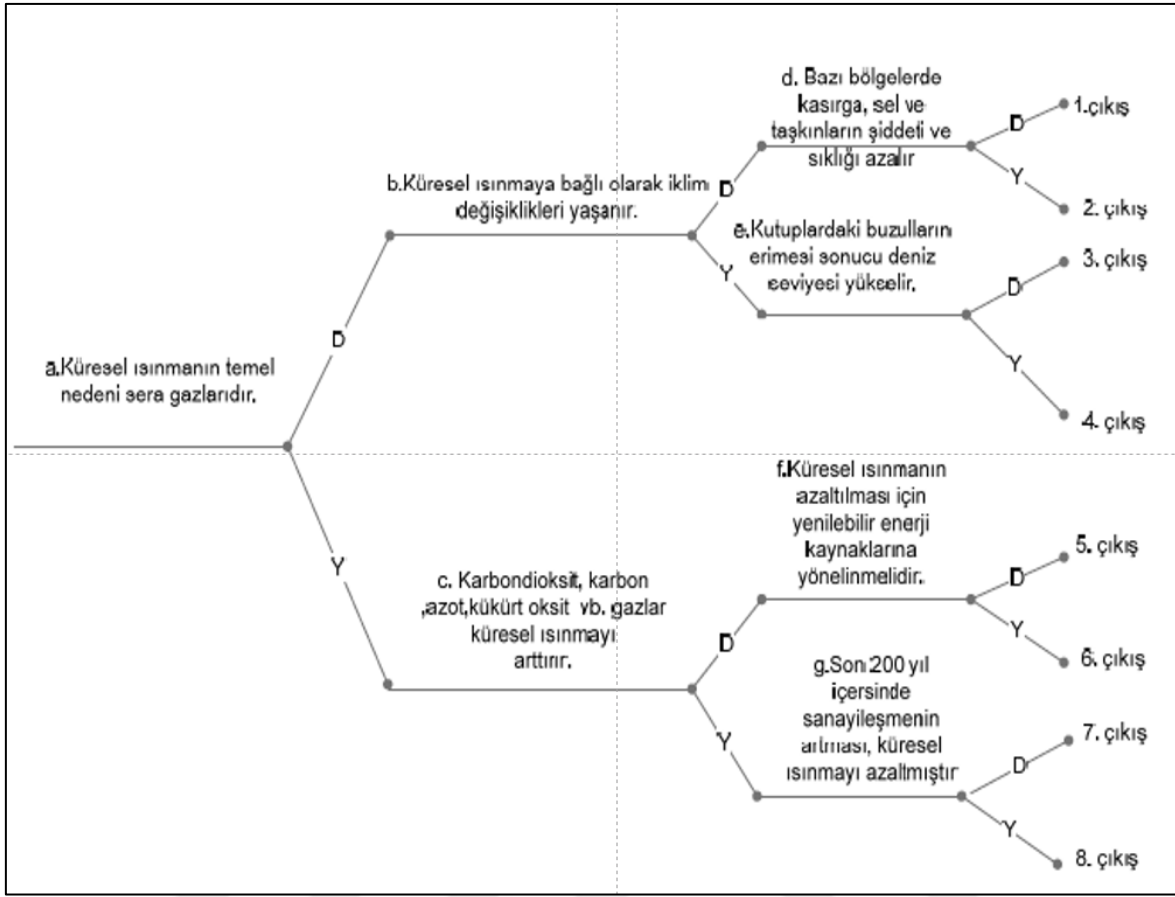
### **2. 1. 16. 10. Kontrol Listesi**

Gözlenen bir davranışın ya da davranışların alt dallarını; yapıldı/ yapılmadı, var/ yok biçimde işaretlenmesiyle belirlenen ölçme araçlarına denilmektedir. Kontrol listeleri yalnızca performansı oluşturan davranışın ne kadarının yapıldı/yapılmadığını göstermektedir. Duyarlılığı bu sebeple düşük olmaktadır.

Öğrenciler performansı gerçekleştirirken gözlenir ve gereken işaretlemeler yapılmaktadır. Daha sonrasında bu kontrol listeleri öğrencilere verilip hangi davranışları yapıp yapmadıkları gösterilmektedir. Eksiklerini giderebilmeleri için öğrencilere imkan tanınmaktadır.

### **2. 1. 16. 11. Tanılayıcı Dallanmış Ağaç**

Belirli bir konu çerçevesinde öğrencilerin bu konular içerisinde hangilerini anladıkları ya da anlamadıklarını anlamak ve ortaya çıkarmak için yapılır. Bu çalışmada doğru olan bir denklem yanlış olarak öğrenciye sunulur ve öğrenciden bunun doğru olanını bulması istenir. Bu sayede 9 ya da 18 seçimlik belirtilerle dallanmış ağaç modeli geliştirilmiştir (MEB, 2006). Çoktan seçmeli testlere göre şans başarısı daha düşük olsa da hazırlanmasındaki güçlük sebebiyle fazla tercih edilmez (Yaman vd., 2005).



Şekil 4. Küresel ısınma ile ilgili tanılayıcı dallanmış ağaç örneği

## 2. 1. 16. 12. Görüşme

Kişinin varolan inançları davranışları ve tutumu hakkında bilgi edinmek için çok etkili olan bir yöntemdir. Bu görüşme tekniği sayesinde bireyin gizlediği şeyler ortaya çıkartılmış olur (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Görüşmeler sayesinde öğrencilerin tutum ve davranışlarının altında yatan sebepler ya da konuyu öğrenme derecelerinin ne oranda olduğu kolaylıkla ölçülebilmektedir (MEB, 2006).

## 2. 1. 16. 13. Poster

Posterler, bir projenin; projeye ve sistemle ilgili bilgisi bulunmayan izleyicilere ana hatlarıyla tanıtıcı nitelikte hazırlanmış olan iki boyutlu grafikleridir (Aydoğdu ve Kesercioğlu, 2005).

Poster hazırlanırken dikkat edilecek noktalarsa şunlardır (Yaman vd., 2005):

1. Posterin eni 60–70 cm, boyuysa 90–100 cm aralığında olmalı.
2. Poster en azından bir metreden okunabilecek şekilde düzenlenmeli.

3. Posterde; giriş, amaç, bulgu ve sonuç şeklinde bölümlerden oluşmalı. Bu bölümler arasındaki geçişlere de vurgulara da özen gösterilmeli.
4. Posterdeki yazılar, konular bütünlük oluşturmali.
5. Posterde konuyla ilgili olan resim, şekil, tablo, yazı ve önemli bilgilerin arasında da bir bütünlük olmalı.

### 2. 1. 16. 14. Anekdot

Bir kimsenin yaptıklarının ve söylediklerinin ifade edilip tanımlanmasına denir. Olay tanımlanıp bulunduğu ortam içinde değerlendirilmektedir. Şekil 5'te de örnek anekdot kaydı verilmiştir.

<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>ANEKTOD KAYDI</b></li> <li>•</li> <li>• <b>Yer:</b></li> <li>• <b>Gözlemcinin Adı:</b></li> <li>• <b>Gözlem Süresi:</b></li> <li>• <b>Gözlemin Amacı:</b></li> <li>• <b>Yapılan Etkinlik:</b></li> <li>• <b>Gözlenen Olay:</b></li> <li>• .....</li> <li>• .....</li> <li>• .....</li> <li>• <b>Yorumlar:</b></li> <li>• .....</li> <li>• .....</li> <li>• .....</li> <li>• <b>Öneriler</b></li> <li>• .....</li> <li>• .....</li> <li>• .....</li> </ul>	<b>Tarih:</b>
---	---------------

Şekil 5. Anekdot kaydı örneği

### 2. 1. 16. 15. Gözlem

Herhangi bir ortamda meydana gelen davranışı, detaylı şekilde betimlemek amacı ile faydalanılan tekniğe gözlem denir. Bu teknikte, öğrenciler bir bütün halinde irdelenir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Öğrenciler, kimi durumlarda fikirlerini sözel ya da yazılı şekilde sergilemekte zorlanabilirler. Bu tarz durumlarda öğretmen, öğrencilerin en doğal halleriyle sergiledikleri davranışları, karşılıklı etkileşimlerini gözlemleyip bilgi toplayabilmektedirler.

### 2. 1. 16. 16. Gösteri

Gösteri, öğrencide kazanılması beklenen davranışı göstererek yaptırmaktır. Öğrenci bu yöntemler, yaparak-yaşayarak öğrenmektedir. Bu yöntem temelde; davranış model

gösterilip öğrencinin bu modelden öğrenmesi şeklinde gerçekleştirilmektedir. Öğretmen, öğrenci becerisini değerlendirirken beceriyi kazanma sürecini de sonucunu da ortaya çıkan ürünle birlikte değerlendirmektedir.

### **2. 1. 16. 17. Drama**

Bu yöntemde öğrenciler bir beceri ya da durumu sınıf önünde canlandırırlar. Dramanın amacı, öğrencilerin farklı ve gerçek sebep-sonuç ilişkilerini kendi bakış açılarına göre açıklamasına olanak sağlamaktır. Tutum ve kavram geliştirmede, sosyal ve demografik durumları analiz etmede, toplumsal sorunların çeşitli boyutlarını fark edip çözüm geliştirmede, liderlik ve yöneticilik özelliklerini ortaya çıkarmada yararlı bir yöntemdir. (Adıgüzel, 2015). Drama yöntemini kullanan eğitimcilerin, empati duygusunu öğrenciye geçirebilmesi için drama çalışması yaptırabilme yeterliğine sahip olması gerekir (Adıgüzel, 1999).

### **2. 1. 16. 18. Tutum Ölçeği**

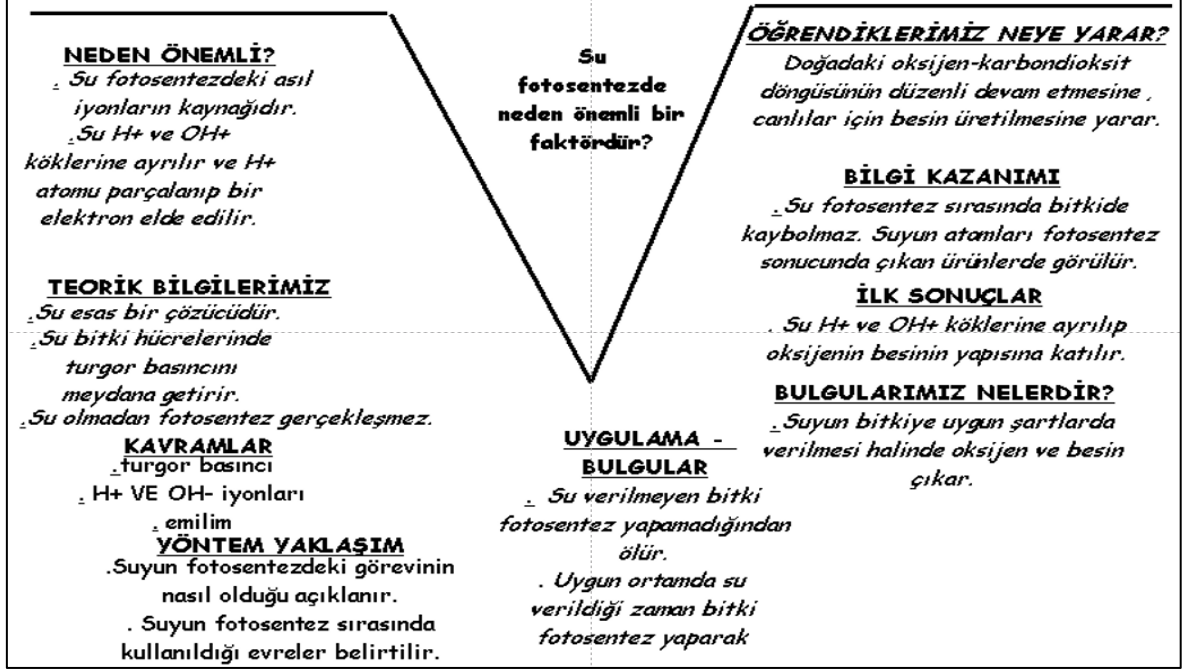
Tutum kavramı kişide bulunan ve bu kavram neticesinde var olan kurumu, kişiyi kabul etme ya da bu bağlamda onları reddetme bağlamında düşünülür. Tutumların ölçülmesi sırasında gözlem, tamamlanmamış cümleler, soru listeleri ve de hikâyeler anlatma vb. çeşitli yöntemlerle birlikte yanlışı seçme teknikleri, içerik analizleri gibi türlü teknikler de kullanılabilir (MEB, 2006).

Tutum ölçme yöntemlerinden önde olan ve yaygın olarak kullanılan yöntem tutum ölçekleridir. Tutum ölçekleri içinde en çok kullanılmakta olan yöntemse likert ölçeği yöntemidir. Likert tipi ölçekler ile ölçülmek istenen tutum ile ilgili pek çok sayıda olumsuz ve olumlu ifade belirlenir. Bu ifadelerin içinde, “kararsızım”, “tamamen katılıyorum”, “katılmıyorum”, “katılıyorum” ve “kesinlikle katılmıyorum” tarzında yargılar da vardır. Böylelikle her cevaplayıcı, ölçekte yer alan her ifadeyi kapsayan tutum durumuna katılma derecesini de bildirir (MEB, 2006).

### **2. 1. 16. 19. Vee Diyagramı**

Eğitim sürecinin herhangi bir aşamasında, anlamlı ve kalıcı bir öğrenme sağlamak için kullanılan yardımcı bir ölçme aracıdır. Amaç belirlenen konu ya da sorunu derinlemesine incelemektir. Bir araştırma konusunun (etkinliği) planlanıp, uygulanması, değerlendirilmesi basamakları; başlamak, konunun derinine inmek, elde edilen verileri yorumlayarak bir sonuca varmak hayatla ilişkilendirmek şeklinde yorumlanarak, bu sürecin tamamının, V harfini andırması sonucunda “V – diyagramı” adını almıştır. Su-fotosentez

ilişkisiyle ilgili bir Vee diyagram örneğine Şekil 6'da yer verilmiştir (Yakışan ve Selvi, 2005, s. 138).



Şekil 6. Vee diyagramı örneği (su- fotosentez ilişkisi)

## 2. 1. 16. 20. Grup Değerlendirme

Grup değerlendirme, öğrencilerin iş birliği yaparak ortaya çıkardıkları ürünlerin olgunlaşma sürecini ve aşamalarını değerlendiren önemli bir yapılandırmacı ölçme aracıdır.

Grup değerlendirme, grup çalışmalarının yapıldığı durumlarda, grup üyelerinin hem kendilerini hem de grubun diğer üyelerini değerlendirmesidir. Böylece öğrenciler birbirlerinin grup içerisindeki çalışmalarını değerlendirmiş ve bu konuda birbirlerinin düşüncelerini öğrenmiş olmaktadır. Grup değerlendirmede grup üyelerinin bireysel olarak çalışmaya katkısının ne kadar adil davrandığı ve her üyenin bireysel olarak çalışmaya katkısının ne kadar farkında olduğu önemlidir (Tekindal, 2017, s. 156).

Grup değerlendirme form örneğine Şekil 7'de yer verilmiştir ([www.swap//aboutnew//layout.asp](http://www.swap//aboutnew//layout.asp)., akt., Tekindal, 2017, s. 156).

<b>GRUP DEĞERLENDİRME FORMU</b>	
Grubun Adı:	
Çalışmanın adı:	
1. Bu çalışmada, hangi çalışma yöntemlerini benimsediniz, neden?	
2. Grubunuzu nasıl oluşturduunuz? Üyeler hangi rolleri benimsedi, neden?	
3. Grubunuzda karşılaştığınız iki önemli olayı açıklayın. Bu olayların önemi nedir?	
4. Grubunuzun çalışması ne kadar etkili oldu?	
5. Aynı grupla bir başka çalışma gerçekleştirmeniz durumunda, farklı olarak nasıl davranırdınız, neden?	

Şekil 7. Grup değerlendirme formu örneği

## 2. 2. Literatür Taramasının Sonucu

### 2. 2. 1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Gelbal ve Kelecioğlu (2007), çalışmalarında yapılandırmacı anlayışa göre eğitim verilen sınıflarda kullanılan ölçme araçları hakkındaki görüşleri belirlenmeye çalışılmış, araştırma Ankara merkez ilçelerinde bulunan ilköğretim okullarında görevli 242 branş ve sınıf öğretmenine uygulanmıştır. Çalışmadan elde edilen verilere göre öğretmenler, öğrenci özelliklerini tespit etme ve öğrenci başarı seviyelerini belirlemede çoğunlukla geleneksel ölçme ve değerlendirme araçlarını tercih ettikleri anlaşılmıştır. Ayrıca en çok kullandıkları yöntem yüz yüze yapılan görüşme iken hiç kullanmadıkları yöntem ise öğrencilerin kendilerini değerlendirebileceği yöntemler olduğu ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin çoğunlukla geleneksel yöntemleri tercih ettikleri ve bu tercih sebebinin de kendilerini bu sınav türlerinde yeterli gördükleri anlaşılmıştır. Yapılandırmacı ölçme ve değerlendirme araçlarını çok sık kullanmama sebeplerini ise kendilerini bu araçları kullanmada yeterli görmemeleri olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmaya katılan

öğretmenlerin hiç kullanmadığı yapılandırmacı ölçme aracı rubrik ve çeşitleridir. Bu araçların kullanılmama sebeplerini katılımcı öğretmenler şu şekilde açıklamıştır:

Bu araçların eğitim sürecinde yeterince tercih edilmemesinin sebebi, yapılandırmacı ölçme araçların nasıl oluşturulacağı ve kullanılacağına yeterince bilinmemesi, yine bu araçların kullanımı sonrası sonuçların nasıl değerlendirileceğinin bilinmemesi. Tüm bu sebeplerden dolayı öğretmenlerin bu araçları yeterli düzeyde kullanamadığı, kendilerini geliştirmede, kullanımında ve sonuçların değerlendirmesinde kafi gördükleri geleneksel ölçme araçlarını tercih ettikleri ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte yapılandırmacı ölçme araçlarının uygulamadaki sıkıntıları; sınıf mevcudunun fazla oluşu, kısıtlı zaman oluşu ve araçların hazırlamasının zorluğu olarak görülmektedir.

Erdal (2007), Afyonkarahisar ilindeki 200 sınıf öğretmeniyle gerçekleştirdiği araştırmasında, proje, performans ödevleri ve portfolyo ile ilgili öğretmenlerin yeterli bilgiye sahip olmadıkları ve yeni ölçme değerlendirme araçlarını matematik dersinde çok sık kullanmadıkları ortaya çıkmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenler matematik dersinde en fazla çoktan seçmeli testleri, yazılı sınavları, performans görevlerini, portfolyoyu ve proje görevlerini tercih ettikleri tespit edilirken en az tercih edilenlerin akran değerlendirme, öz değerlendirme gibi ölçme ve değerlendirme araçları olduğu görülmüştür.

Kabaş (2007), araştırmasında yapılandırmacı ölçme ve değerlendirme araçlarından portfolyo uygulamasının ilköğretim kademesinde kullanılma düzeyini (Sakarya örneği) belirlemeye; öğretmen, öğrenci ve velilerin bu uygulama hakkındaki düşüncelerini tespit etmeye ve uygulamada karşılaştıkları olumlu ve olumsuz yönleri ortaya koymaya çalışılmıştır. Yapılandırmacı ölçme araçlarından portfolyo uygulamasının ilköğretimde kullanılma düzeyini Sakarya, Adapazarı ilçesinde bulunan ilköğretim okulundaki 21 öğretmene anket uygulayarak incelediği çalışmada, araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin portfolyo değerlendirme yöntemini uyguladığını ortaya koymaktadır. Ancak öğretmenlerin, öğrencilerin ve velilerin portfolyo kullanımına olumlu bakmalarına rağmen başarı düzeyini ölçmede tek başına yeterli bir araç olmadığını tespit etmiştir.

Anıl ve Acar (2008), yapmış olduğu araştırmanın amacı, özel ve devlet okullarında görev yapan, 2005 yılında uygulamaya geçen yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına uygun olarak oluşturulmuş yeni öğretim programını uygulayan ilköğretim kademesi öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme alanında karşılaştıkları sorunları ortaya koymaktır. Araştırma evrenini, Kütahya, İstanbul ve Ankara'da bulunan özel ve devlet okullarında çalışan 96 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmadan elde edilen verilere göre, katılımcılar geleneksel ölçme araçlarından en fazla testleri, yapılandırmacı ölçme araçlarından ise performans ödevlerini kullanmaktadırlar. Ayrıca öğretmenler geleneksel

ve yapılandırmacı ölçme araçlarının kullanımında ve değerlendirilmesinde kendilerini yeterli görmediklerini, yapılandırmacı ölçme araçlarının kullanımının ve değerlendirilmesinin karmaşık olduğunu bu alanda ölçme değerlendirme uzmanına gerek duyduklarını belirtmişlerdir. Bilhassa yapılandırmacı ölçme araçlarının kullanımında yaşanan sıkıntıların başında, yetersiz zaman ve kalabalık sınıflar olduğunu, verilen hizmetiçi eğitimlerin kesinlikle kafi olmadığını düşünmektedirler.

Duban ve Küçükıyılmaz (2008), çalışmalarında sınıf öğretmenliği bölümü öğrencilerinin, yapılandırmacı ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin uygulama okullarında uygulanma düzeyine yönelik fikirlerini değerlendirmiştir. Yöntem olarak, nitel araştırmanın kullanıldığı bu çalışmada 64 sınıf öğretmenliği bölümü öğrencisinin, açık uçlu sorulara verdiği cevaplar toplanmış ve toplanan veriler kategorize edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, ilköğretim kademesinde yapılandırmacı ölçme ve değerlendirme araçlarının kullanılmasında bir çok problemin yaşandığı ortaya çıkmıştır. Katılımcıların görüşlerinden elde edilen veriler sonucu; öğretmenlerin yapılandırmacı ölçme araçları konusunda bilgi eksikliklerinin olması, öğrencilerin olumsuz tutumu ve bu araçlara ilgi düzeylerinin düşük olması, sınıf mevcudunun fazla olması, kazanımların yetişemeyeceği korkusu ve velilerin not kaygısı bu araçların kullanımını engelleyen faktörler olduğu ortaya çıkmıştır.

Şenel-Çoruhlu, Er-Nas ve Çepni (2008), çalışmalarında yapılandırmacı ölçme ve değerlendirme araçlarına yönelik planlanan hizmet içi eğitim kursunda edinilen kazanımların öğrenme ortamına yansıtılması ile ilgili tespitlerde bulunmuşlardır. Araştırma örnekleme kursa katılan iki öğretmen ve 65 öğrenciden meydana gelmektedir. Araştırma verileri elde ediminde kullanılan araçlar; anket, yarı yapılandırılmış mülakat formu ve yapılandırılmamış mülakat formudur. Araştırmadan elde edilen verilere göre araştırmaya katılan öğretmenlerin ikisi de klasik ölçme araçlarından en çok soru-cevap yöntemini tercih ettikleri, yapılandırmacı ölçme araçlarından ise hazırlanması ve uygulanması pratik ve kullanışlı olan uğraş gerektirmeyen araçları kullandıkları tespit edilmiştir. Buna ek olarak, öğrencilerin ilgi durumu, öğrencilerin ekonomik durumu, ailelerin eğitim seviyesi gibi faktörlerin yapılandırmacı ölçme ve değerlendirme araçlarını geliştirmede etkili olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Okur (2008), çalışmasında ilköğretim kademesi öğretmenlerinin fen bilgisi dersinde öğrencilerin değerlendirilmesinde tercih edilen yapılandırmacı ölçme araçlarını kullanabilme düzeylerini ve bu tekniklere ilişkin görüşlerini ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Araştırmadan elde edilen veriler sonucunda, öğretmenlerin çoğunlukla kullandığı ölçme araçlarının geleneksel ölçme araçları olduğu; yapılandırmacı ölçme teknikleri içerisinde ise proje, performans değerlendirme, öğrenci ürün dosyası, kavram haritası ve posterler



olduğu ortaya çıkmıştır. Yapılandırmacı ölçme-değerlendirme tekniklerinin kullanılamamasındaki en önemli problemlerin ise zamanın yeterli olmaması ve sınıf mevcudunun kalabalık olması olduğunu söylemişlerdir.

Kuran ve Kanatlı (2009), yapılandırmacı ölçme ve değerlendirme alanında ilköğretim kademesi öğretmenlerinin görüşlerinin değerlendirmek amacıyla yaptığı çalışmasında, ilköğretim kademesi öğretmenlerinin yapılandırmacı ölçme araçlarıyla ilgili düşüncelerini ve bu araçları kullanırken karşılaştıkları problemleri saptamayı ve bu problemlere çözüm yolları sunmayı hedeflemiştir. Çalışmasındaki katılımcılar Hatay'daki 36 okulda görev yapan sınıf öğretmenlerinden oluşmaktadır. Katılımcı öğretmenlerin yapılandırmacı ölçme araçları hakkındaki düşüncelerini saptamak amacıyla anket kullanılmıştır. Yapılan araştırma neticesinde ilköğretim kademesi öğretmenlerinin yapılandırmacı ölçme araçlarına karşı görüşlerinin pozitif olduğu görülmüştür. Bununla birlikte zaman yetersizliği, kaynak bulma sıkıntısı ve sınıf mevcudu, öğrenci ve ailelerinin ilgi düzeyinin düşük olması ve öğretmenlerin yapılandırmacı ölçme alanında yeterli bilgiye sahip olmamaları yapılandırmacı ölçme araçlarının kullanımını olumsuz etkilediği tespit edilmiştir.

Yalçinkaya (2010), araştırmasında, ortaokul sosyal bilgiler öğretmenlerinin yapılandırmacı ölçme araçlarını uygulanma düzeylerini ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Araştırman elde edilen veriler sonucunda, katılımcı öğretmenlerin yapılandırmacı ölçme araçlarından en fazla proje ve performansı kullandıkları, yapılandırmacı ölçme araçlarından kullanmayı tercih etmedikleri araçların ise tanılayıcı dallanmış ağaç, tutum ölçeği ve poster olduğu ortaya çıkmıştır. Katılımcı öğretmenlerinin geleneksel ölçme araçlarından en fazla yazılı sınavları kullandıkları, geleneksel ölçme araçlarından kullanmayı tercih etmedikleri yöntemin ise sözlü sınav olduğu tespit edilmiştir.

Alaz ve Yazar'ın (2009) bu çalışmayı gerçekleştirmedeki amacı sınıf öğretmenlerinin klasik ve yapılandırmacı ölçme araçlarını uygulama sıklıkları ve buna etki eden faktörleri belirlemektir. Araştırma örneklemini 108 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Toplanan veriler sonucunda, öğretmenlerin klasik ölçme araçlarını sıklıkla kullandıkları görülmektedir. Geleneksel ölçme araçlarından en sık kullanılanı, çoktan seçmeli testler, sözlü sınavlar, kısa cevaplı sorular iken yapılandırmacı ölçme ve değerlendirme araçlarından en sık kullanılanlar gözlem, drama ve performans görevi olduğu tespit edilmiştir. Şehir ve ilçe merkezinde görevli öğretmenler, köylerde görevli öğretmenlere nazaran, kadın öğretmenler ise erkek öğretmenlere nazaran yapılandırmacı ölçme araçlarını daha sık kullanmaları araştırmanın bir diğer sonucudur.

Acat ve Uzunkol'un (2010), yapılandırmacı ölçme araçlarının kullanılmasında yaşanan problemlerle ilgili ilköğretim kademesi öğretmenlerinin görüşlerini

değerlendirmeye yönelik çalışmalarında öğretmenlerin yapılandırmacı ölçme-değerlendirme yaklaşımları hakkındaki düşüncelerini ve bu araçları kullanırken karşılaştıkları problemleri tespit etmeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın evrenini 16 öğretmen oluşturmaktadır. Katılımcılardan bilgiler görüşme formu aracılığı ile elde edilmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenler, yapılandırmacı ölçme araçları hakkında gerekli bilgiye sahip olmadıklarını, bu sebeple istenilen oranda bu teknikleri uygulayamadıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenler karşılaştıkları zorlukların başında zaman yetersizliğini ve sınıfların kalabalık oluşunu göstermişlerdir.

Çelikkaya ve diğerleri (2010), araştırmalarını Kırşehir ortaokullarında görev yapan 52 sosyal bilgiler öğretmeniyle gerçekleştirmişlerdir. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin öğrenci başarı düzeyinin tespit etmesinde, kendilerini daha yeterli gördükleri geleneksel ölçme araçlarını tercih ettikleri görülmüştür. Öğretmenlerin ölçme araçlarını kullanırken yaşadıkları problemler mevcudun fazla olması, maliyetin yüksek olması ve kısıtlı zamandır. Ayrıca katılımcıların yapılandırmacı ölçme araçlarının hazırlanması ve uygulanması ile ilgili kapsamlı bir eğitime gerek duyduğu sonucu ortaya çıkmaktadır.

Maden ve Durukan (2011), bu çalışmayla, 2005 programıyla gelen yapılandırmacı ölçme değerlendirme araçlarına yönelik türkçe dersi öğretmenlerinin düşüncelerini belirlemeyi hedeflemiştir. Çalışma betimsel saha araştırmasıdır. Erzurum'da görev yapan 100 türkçe branş öğretmeni çalışma grubunu oluşturmaktadır. Çalışmadan elde edilen bulgular; öğretmenlerin yapılandırmacı ölçme araçlarını karmaşık bulduğu, bu sebeple öğretmenlerinin yapılandırmacı ölçme araçları hakkında bilgilendirilmesi gerektiği gözlemlenmiştir. Yapılandırmacı ölçme ve değerlendirme amacıyla yapılması gereken görüşme formları, öz değerlendirme, akran değerlendirme, tutum ölçeği, kontrol listesi ve gözlem gibi araçların nadiren kullanıldığı; dönem sınavlarında, çoktan seçmeli test, kısa cevaplı, açık uçlu ve doğru yanlış gibi geleneksel ölçme araçlarının tercih edildiği tespit edilmiştir. Ayrıca katılımcılardan elde edilen verilere göre proje ve performansın ölçmede son derece etkili olduğu sonucuna varılmıştır. Öğretmenlerin tam olarak bilgi sahibi olmadığı bu sebeple de kendileri tarafından çok fazla kullanılmayan yapılandırmacı ölçme araçlarının; yapılandırılmış grid ve drama olduğu görülmüştür.

Kilmen ve Beyhan (2011), araştırmalarında ilköğretim ikinci kademe türkçe öğretmenlerinin ölçme araçlarını uygulama düzeylerini ve bu kullanım düzeylerini çeşitli değişkenlere dayalı olarak değerlendirmişlerdir. Araştırma örneklemini Düzce il merkez okullarında görev yapan 89 türkçe öğretmeninden oluşmaktadır. Katılımcılar en sık kullandıkları yapılandırmacı ölçme aracı olarak; performans görevleri, proje, değerlendirme ölçekleri, öğrenci ürün dosyası, gözlem, grup değerlendirme, akran

değerlendirme olduğunu belirtmişlerdir. Katılımcılar, yapılandırmacı ölçme araçlarının en önemli avantajı olarak; öğrenme sürecini değerlendirmesi ve öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkları tespit etmesi olduğunu belirtmiştir. Dezavantajı ise hazırlanması ve uygulanmasının oldukça fazla süre gerektirmesi olduğu belirtilmiştir.

Yıldız (2013) ilköğretim programlarındaki ölçme ve değerlendirme teknikleri adlı çalışmasında İstanbul ilinde görev yapan 523 branş öğretmenin görüşlerini incelemiş, portfolyo ve proje yapılandırmacı ölçme yöntemlerinden portfolyo ve projenin en çok bilinen ve en çok uygulanan yöntem olduğu, geleneksel ölçme yöntemlerinden ise eşleştirme ve doğru yanlış testlerinin fazlaca kullanıldığını sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca çalışmaya katılan öğretmenler yapılandırmacı ölçme yöntemlerinin, klasik ölçme yöntemlerine göre öğrenciyi daha aktif hale getirebilmesine rağmen uygulamanın uzun sürmesi ve çok zaman almasının dezavantaj olduğunu belirtmişlerdir.

Pamuk (2015) araştırmasında yapılandırmacı yaklaşıma göre hazırlanan MEB tarih öğretim programlarının ölçme ve değerlendirmeye nasıl yansıdığını değerlendirmiştir. Araştırma evrenini, İstanbul Eyüp ilçesinde görev yapmakta olan 8 tarih öğretmeni oluşturmaktadır. Katılımcı öğretmenler, tarih öğretim programlarında kullanılan ölçme araçlarının uygulanabilirliğinin imkan dahilinde olmadığını ileri sürmüşlerdir. Bu araçlar denense dahi nesnel ölçme araçlarının kullanılması gerektiğine dair yöneticilerin yönlendirmelerinden ve merkezi sınavların içeriğinden ötürü, yapılandırmacı yaklaşımın özüne uygun ölçme yapılamadığı ifade edilmiştir. Katılımcı öğretmenler, yapılandırmacı ölçme ve değerlendirme araçlarını uygulamaya istekli olduklarını fakat altyapı yetersizliği, kaynak temin etme sıkıntısı ve sınıfların kalabalık olması nedeniyle bu araçları kullanamadıklarını belirtmişlerdir.

Topkaya ve Yılar (2016), bu çalışmayla sosyal bilgiler branş öğretmenlerinin yapılandırmacı ölçme araçları hakkındaki fikirleri değerlendirmeyi amaçlamıştır. Araştırma grubu Hatay, Gaziantep ve Kilis ve illerindeki 61 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerinin yapılandırmacı ölçme araçları hakkındaki fikirlerinin tespit edilmeye çalışıldığı bu çalışmada nitel araştırma deseni kullanılmış varolan durumu çalışmaya olduğu gibi yansıtılabilmek için durum çalışması tekniği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda şu verilere ulaşılmıştır; sosyal bilgiler öğretmenlerinin yapılandırmacı ölçme araçları ile ilgili yeterli bilgiye sahip olmadıkları ve klasik ölçme araçlarını kullandıkları sonucuna ulaşılmış, ayrıca yapılandırmacı ölçme ve değerlendirme araçlarının uygulaması aşamasında olumlu dönütler aldıklarına fakat süre sıkıntısı dolayısıyla bu yöntemleri tercih etmedikleri sonucuna ulaşılmıştır.

## 2. 2. 2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Zhang ve Burry-Stock (2003), araştırmasında ilk ve ortaokulda görev yapan öğretmenlerin ölçme araçlarını kullanma sıklıklarını, bu araçları uygulamada kendi yeterlilik algılarını ve ne tür ölçme araçları kullandıklarını incelemişlerdir. Çalışma örneklemini 297 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma verileri, öğretmenlerin öğretim yaptığı kademe ilerledikçe geleneksel ölçme yöntemlerinden; çoktan seçmeli test sorularına, kısa cevaplı sorulara daha fazla yöneldiği görülmüştür ayrıca ortaöğretim seviyesindeki öğretmenlerin kağıt-kalem kullanılarak yapılan testleri daha sık olarak uyguladıkları ve bu yöntemde kaygılarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Sınıf öğretmenlerinin ise çoktan seçmeli test sorularına alternatif olarak performans dayalı ölçme araçlarını daha sık uyguladıkları ortaya konulmuştur.

Ayrıca araştırmaya katılan öğretmenlerin buldukları kıdem farketmeksizin bu alanda aldıkları eğitimle bu araçları kullanım yeterlilikleri arasında paralellik olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca çalışmanın bir diğer sonucuna göre katılımcılar; akademik eğitimin, gerçek hayat uygulamalarına uygun olarak düzenlenmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

Prouty (2006), yapılandırmacı ölçme teknikleriyle hazırlanmış çalışma sorularının etkili kullanımı ve çalışma kağıdındaki soruların dereceli puanlama anahtarıyla değerlendirilmesinin incelendiği araştırmasında, dereceli puanlama anahtarının sayesinde öğrencilerin çok daha sistemli biçimde çalıştıklarını saptanmıştır. Yapılandırmacı ölçme teknikleriyle çalışma soruları ilk olarak öğrencilere sunulduğunda birçok öğrencinin bundan şikâyetçi olduğunu fakat ilerleyen zamanlarda öğrencilerinde kendi arzularıyla çalışmaya katıldığını belirtmiştir. Öğrenciler, çalışma sorularının sonrasında konuyu daha iyi anlayabildiklerini, olayların arasında bağlantıları çok daha belirgin kurduklarını belirtmiştir.

Türkiye’de ve yurtdışında yapılan araştırmalar değerlendirildiğinde; yapılandırmacı ölçme yöntemlerinin öğrencilerin yetenek gelişimi ve başarılarında önemli derecede olumlu etkileri olduğu, fakat değerlendirmeyi yapan öğretmenlerin bu yeni yapılandırmacı ölçme araçları ve uygulamalarıyla ilgili gerekli bilgi ve deneyime sahip olmamaları sebebiyle eğitime gereksinim duyulduğu, okulların ve eğitim kurumlarının fiziki imkanlarının, araç ve gereçlerin yetersiz olması sebebiyle bu yöntemlerinin etkin bir şekilde kullanılmadığını ortaya çıkarmaktadır. Tüm bunlardan dolayı eğitim kurumlarında geleneksel ölçme teknikleri kullanılmaya devam etmektedir. Çalışmaların sonucunda yukarıda belirtilen problemlere ilişkin görüş ve öneriler göz önüne alındığında; öğrenci-öğretmen arasında birlikte etkinlikler icra etme ve paylaşım yapma için zamanın yeterli olmadığı ve ölçmede kullanılacak araç ve gereçlerin çok sayıda ve karmaşık olması, bu

ölçme yöntemlerinin kalabalık sınıflarda etkin bir şekilde uygulanmasının oldukça zor olması olarak değerlendirilebilir.

Ayrıca tüm bunlara paralel olacak şekilde, bu ölçme yöntemlerinin etkin olarak uygulamaları kapsamında öğrencileri değerlendirmek maksadıyla tutulan form ve anket sayısının oldukça fazla olduğu, her türlü etkinlik ve ders için ayrı ayrı form tutulması gereksimi nedeniyle çok sayıda form ihtiyacı olduğu ve buna ek olarak sınıfların kalabalık olması nedeniyle öğrenci çalışmalarını düzenli bir şekilde kontrol edilip takibinin zor olması, yorumlama yeteneği zayıf olan öğrencilerin aktif olan öğrencilere uyum sağlamasının oldukça zor olduğu ortaya çıkmaktadır.

Literatürdeki araştırmadan elde edilen sonuçlar kıyaslandığında şöyle özetleyebiliriz:

Sınıf ortamında, ölçme araçlarından portfolyonun, gözlemin, kısa cevaplı soruların, çoktan cevaplı test ve görüşmenin en fazla şekilde; proje ödevinin, tutum ölçeğinin, performans görevinin kullanıldığı, rubrik ve akran değerlendirmesinin de en az şekilde kullanıldığı ortaya çıkarılmıştır.

Değerlendirmeler sırasında, öğretmenler en sık seviyede; ders süresinin kısıtlı olması, mevcut fazlalığı, formları doldurulurken zaman kaybedilmesi, sunum için gereken vaktin olmaması, ölçme konusundaki bilgi eksikliği, öğrencinin sürece dayalı ölçmeyi doğru anlamaması, öğrencinin hazır bilgiye ulaşması, verilen ödevlerin veliler tarafından yapılması, grup ödevlerinin okul dışında hazırlanamaması, formların öğrenciler tarafından objektif şekilde cevaplanmaması gibi sebeplerden ötürü kimi sorunlar yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Bunun yanında, öğrencilerse çok fazla performans görevi, proje, ödev hazırladıklarını, ödevlerini hazırlarken gereken kaynaklara ulaşmakta güçlük çektiklerini ve grup ödevlerini yapmak için okulun dışında görüşemediklerini belirtmişlerdir. Bu sonuçlar, öğretmenlerin de öğrencilerin de sürece dayalı ölçme yaklaşımı hakkında olumlu görüşlerde olduklarını ancak uygulama sırasında bir takım sorunlar yaşadıklarını göstermektedir.

Sınıf içerisinde alternatif yöntemlerinin uygulanabilmesi, öğrencilerin merkez alınmasını, dinamik ve de kesintisiz araçlar kullanılmasını içermektedir. Yapılandırmacı ölçme teknikleri kullanılan bir sınıfta en önemli ve ilk şart, öğrencilerin bu tekniği gönüllü olarak uygulamak istemelerinin sağlanmasıdır. Bunun yanında öğretmenler yapılandırmacı ölçme yöntemleri hakkında tam donanım sahibi, eğitimdeki gelişmeleri yakinen takip eden kimseler olmalıdır. Öğretmenlerin yapılandırmacı ölçme tekniklerini uygulama sırasında çevresel faktörlerin dikkate alınarak esnek bir biçimde ortama uyumlu hale getirmeleri gerekmektedir.

### 3. YÖNTEM

Çalışmanın modeli, çalışma grubu, veri toplamasında kullanılan araçları ve verilerin analizleri hakkındaki bilgiler bu bölümde verilecektir.

#### 3. 1. Araştırma Modeli

Çalışma nitel bir anlayışla yürütülmüştür. Araştırmacının sorunu anlayabilmek için nitel verilerin topladığı ve bu verilerin birleştirilerek sonuçlar çıkarıldığı bir yaklaşımdır. Araştırmada sadece demografik bilgilerin elde edilmesinde (yüzde ve frekans bilgileri) sayısal verilerden yararlanılmış, bu bilgiler elde edilen nitel verilerle birleştirilmiştir (Creswell, 2017).

Bu araştırmada lise tarih öğretmenlerinin yapılandırmacı ölçme araçları hakkındaki görüşlerini değerlendirmek için daha geniş örneklem üzerinden veriler elde etmek amaçlanmıştır. Bu nedenle lise tarih öğretmenleriyle açık uçlu anket ve yarı yapılandırılmış mülakat yapılarak nitel veriler elde edilmiştir. Araştırma nitel boyut, betimsel tarama modeli ile desenlenmiştir. Lise tarih öğretmenlerinin yapılandırmacı ölçme hakkındaki görüşlerini belirlemek için, katılımcılara açık uçlu anket ve yarı yapılandırılmış mülakat formları uygulanmıştır.

Bu bağlamda lisede eğitim veren tarih öğretmenlerinin alternatif olan ölçme değerlendirmeye ilişkin neler düşündükleri ve bu konuya ilişkin neler yaptıkları tespit edilmeye çalışılmıştır. Nitel çalışmalarda, araştırılan konu ve olaylar katılımcıların görüşleri ve bakış açısıyla verilmektedir. Böylece katılımcıların araştırılan konuya yönelik bakış açıları ve yaklaşımları belirlenir.

Nitel araştırma bir süreçtir. Katılımcıların; sosyal, kültürel, ekonomik değişimlerini içermektedir. Nitel çalışma sayesinde katılımcıların durumu nasıl anlamlandırdığı ve nasıl algıladığı anlaşılır (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Nitel yaklaşımın tercih edildiği araştırmalarda, çalışılan konunun bütün ayrıntılarının tespiti hedeflenir. Bu nedenle araştırmacı olay ve olgulara geniş perspektiften bakarak konu hakkında bütün bulgulara ulaşmayı hedefler. Bu araştırmada lise tarih öğretmenlerinin yapılandırmacı ölçme hakkındaki görüşleri kendi bakış açılarından anlam yüklemeye çalışılmaktadır. Bu kapsamda açık uçlu anket ve yarı yapılandırılmış mülakat yoluyla bilgi toplanması uygun bulunmuştur (Özdemir, 2010).

### 3. 2. Araştırma Grubu

Araştırma evrenini İstanbul ili Anadolu yakasında görev yapan lise tarih öğretmenleri, çalışmanın örneklemini ise 2018-2019 eğitim öğretim yılı İstanbul ili Anadolu yakası Ataşehir ilçesinde görev yapan 78 lise tarih öğretmeni oluşturmaktadır. Anket formu 78 öğretmene, yarı yapılandırılmış mülakat ise 41 öğretmene uygulanmıştır.

### 3. 3. Veri Toplanması

Bu bölümde bulguların nasıl toplandığına ve araştırma sürecinde nasıl bir yol izlendiğine dair bilgiler verilmiştir.

#### 3. 3. 1. Veri Toplama Araçları

Veri toplama aracı olarak lise tarih öğretmenlerine açık uçlu anket ve yarı yapılandırılmış mülakat formları uygulanmıştır. Anket araştırılan konu hakkında katılımcıların düşüncelerini öğrenmek için sorulardan oluşmuş formlardır. Açık uçlu anket formu; katılımcıların kısa cevaplar verdiği açık uçlu sorulardan oluşan anket çeşididir. Açık uçlu anketler kişileri sınırlandırmadan sorulara cevap verme imkânı sağlar. Ancak açık uçlu sorulardan oluşan anketlerin değerlendirilmesi daha uzun ve detaylıdır. Araştırmada katılımcılara uygulanan açık uçlu anket formu dört ana bölümden oluşmaktadır. İlk bölüm cinsiyet, çalışma yılı ve mezun olunan fakülte olmak üzere üç sorudan oluşarak demografik bilgi amaçlıdır. İkinci bölüm katılımcıların yapılandırmacı yaklaşıma ilişkin bilgilerini içeren altı sorudan oluşmaktadır. Üçüncü bölüm katılımcıların yapılandırmacı yaklaşımın tarih dersinde uygulanmasına ilişkin görüşleri içeren üç sorudan oluşmaktadır. Dördüncü bölüm yapılandırmacı yaklaşımın tarih dersinde kullanılma sıklığına ilişkin görüşleri içeren dört sorudan oluşmaktadır.

Mülakat diğer adıyla görüşme katılımcıların araştırılan konu hakkındaki düşüncelerini, tutumlarını, görüşlerini ve davranışlarını şekillendiren etkenleri ortaya çıkarmayı amaçlayan veri toplama aracıdır. Çalışmada örneklemden gönüllülük esasına göre belirlenen 41 lise tarih öğretmenine yapılandırmacı ölçme hakkındaki görüşlerini tespit edebilmek amacıyla literatür taraması sonucunda hazırlanan yarı yapılandırılmış mülakat uygulanmıştır. Yarı yapılandırılmış mülakat formu iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölüm; anket formu aynı olup, cinsiyet, çalışma yılı ve mezun olunan fakülte bilgileri istenilmektedir. İkinci bölüm yapılandırmacı ölçme araçları hakkındaki görüşleri içeren beş sorudan oluşmaktadır.

Araştırmada kullanılacak olan yarı yapılandırılmış mülakat formu hazırlanırken; çok sayıda tez ve makale incelenmiş, konuyla ilgili yurtiçi ve yurtdışı literatür taranmıştır. Veri

toplama amacıyla hazırlanan yarı yapılandırılmış mülakat formunun geçerliğinin ve güvenilirliğinin teyid edilebilmesi araştırılan alanda uzman kişilerin görüşü alınmıştır. “Alan uzmanlarının eleştirel bakış açısı ve geri bildirim araştırmanın kalitesini artırır” (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 310). Çalışmadaki imla ve yazım kurallarının uygunluğu için Türkçe öğretmenlerinden yardım ve destek alınıp, önerilere göre düzenlemeler yapılmıştır.

### 3. 3. 2. Veri Toplama Süreci

Araştırmanın veri toplama çalışmaları 2018-2019 eğitim-öğretim yılında yapılmıştır. İstanbul ili, Ataşehir ilçesinde görev yapan 96 lise tarih öğretmeni anket sorularını yanıtlamıştır. Bunlardan 18’inin verdiği yanıtlar anlamsız olduğundan değerlendirmeye katılmamıştır. 78 katılımcının anket formu değerlendirilmiştir. Daha sonra ise gönüllü 41 katılımcıyla yarı yapılandırılmış mülakat gerçekleştirilmiştir.

Veri toplama süreci ve uygulama akışında sırasıyla; araştırma konusu belirlenmiştir, literatür taraması yapılmıştır, anket ve yarı yapılandırılmış mülakat formlarının taslakları oluşturulmuştur, formlara son şekli verilmiştir, gerekli izinler alınmıştır, lise tarih öğretmenleri ile araştırma amaç ve kapsamı hakkında görüşülmüştür, anket formu uygulanmıştır, gönüllü katılımcılara yarı yapılandırılmış mülakat formu uygulanmıştır ve raporlaştırma yapılmıştır.

Araştırma örnekleminin belirlenmesinde alt yapısı güçlü, fiziksel donanımına sahip okulların olması ve çoğunlukla deneyimli öğretmenlerin görev yapması sebebiyle İstanbul ili Ataşehir ilçesi seçilmiştir. Araştırmada hazırlanan anketin, örneklemin tümüne uygulanması hedeflenmişti. Ancak, örneklemin tamamına yani 96 tarih öğretmenine ulaşılmasına rağmen anket sorularına anlamsız cevap veren 18 tarih öğretmeninden anket verisi sağlanamamıştır. Mülakat ise araştırma evreninden rastgele olarak seçilen 41 tarih öğretmenine uygulanmıştır. Tarih öğretmenlerinden bazıları hem anket hem de yarı yapılandırılmış mülakat uygulamasına katılırken bazıları ise yalnızca anket veya yalnızca mülakat uygulamasına katılmayı kabul etmiştir.

Araştırmanın geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları kapsamında, araştırmacı toplanan verilerin bilimsel bir çalışmada kullanılacağı, başka amaçlar için kullanılmayacağına garantisini verilmiştir. Anket ve mülakat formunun geçerli ve güvenli olması için uzman görüşleri alınmıştır. Oluşturulan formlar geçerliği ve güvenilirliği arttırmak için 18 öğretmene araştırma öncesi uygulanmıştır. Verilerin toplanması, düzenlenmesi ve metne aktarılmasının doğru bir şekilde gerçekleşmesi için katılımcılara yönerge hazırlanmıştır. Çalışmanın bulgular kısmında doğrudan alıntılar kullanılarak çalışmanın güvenilirliği arttırılmaya çalışılmıştır. Bu önemler ile birlikte araştırma geçerli ve güvenilir hale getirilmeye çalışılmıştır.



Araştırma öncesi uygulanan pilot çalışmaya katılan 18 öğretmenden soruları yanıtladıktan sonra yorumlamaları ve sorular hakkında ne düşündüklerini belirtmeleri istenilmiştir. Bu nedenle soruların anlaşılır olup olmadığı, açık ve net ifade edilip edilmediği, amaca uygunluğu ve içerik yeterliliğine sahip olma durumu hakkındaki görüşleri alınmıştır. Katılımcıların dönütleri ile soruların bazılarında güncelleme yapılarak yeniden düzenlenmiştir.

### **3. 4. Verilerin Analizi**

Araştırmada açık uçlu anket formları 1'den 78'e kadar numaralandırılmıştır. Açık uçlu anket sorularına verilen cevaplardan benzer olanlar bir araya getirilerek kategoriler oluşturulmuştur. En fazla tekrar edenden en az tekrar eden cevaba doğru olacak şekilde; ortak cevaplar frekans ve yüzde değerleriyle tablolaştırılarak sunulmuştur.

Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme formları 1'den 41'e kadar numaralandırılmıştır. Açık uçlu anket sorularına verilen cevaplardan ortak olanlar kategorize edilmiş, en fazla tekrar edenden en az tekrar eden cevaba doğru olacak şekilde; ortak cevaplar frekans ve yüzde değerleriyle tablolaştırılmıştır. Öğretmenlerle yapılan açık-uçlu anket ve yarı yapılandırılmış mülakat formundan ulaşılan veriler nitel araştırmalarda içerik analizi teknikleri ile değerlendirilmiştir. Karşılaştırmalı analizde ulaşılan veriler kategorize edilir ve birbirleriyle karşılaştırılır (Ekiz, 2013). Toplanan veriler yorumlanarak sonuca ulaşılmıştır.

## 4. BULGULAR

Bu bölümde “Lise tarih öğretmenlerinin yapılandırmacı ölçme hakkındaki görüşlerinin değerlendirilmesi” çalışmasıyla ilgili açık uçlu anket ve yarı yapılandırılmış görüşme formundan toplanan veriler tablolar halinde gösterilmiş ve açıklanmıştır.

### 4. 1. Anketin Birinci Bölümünden Elde Edilen Bulgular

Anketin ilk bölümünü oluşturan kişisel bilgi formunda; cinsiyet, meslek deneyim süresi, mezun olduğu fakülte gibi bilgiler yer almaktadır.

Ankete katılan 78 öğretmenin kişisel bilgi kısmında vermiş oldukları bilgilere ilişkin bulgular aşağıdaki tablolarda verilmiştir.

Tablo 8. Anket Katılımcılarının Cinsiyet Dağılımına İlişkin Bilgileri

	f	%
Kadın	54	%69,2
Erkek	24	%30,8
Toplam	78	%100

Tabloda görüldüğü gibi açık uçlu anket sorularına cevap veren 78 katılımcıdan 54’ü kadın (%69,2), 24’ü ise erkektir (%30,8).

Tablo 9. Anket Katılımcılarının Çalışma Yılına İlişkin Ön Bilgileri

	f	%
0-5 yıl	11	%14,1
6-10 yıl	13	%16,7
11-15 yıl	11	%14,1
16-20 yıl	15	%19,2
21-25 yıl	15	%19,2
26 yıl ve üzeri	13	%16,7
Toplam	78	%100

Yukarıdaki tabloya göre, ankete katılan öğretmenlerin hizmet yıllarına göre dağılımında en yüksek pay; %19,2 oranıyla 16-20 ve yine %19,2 oranıyla 21-25 yıl deneyimi olan lise tarih öğretmenlerindedir.

Tablo 10. Anket Katılımcılarının Mezun Oldukları Fakülteye İlişkin Ön Bilgileri

	f	%
Eğitim Fakültesi	43	%55,1
Fen-Edebiyat Fakültesi	35	%44,9
Toplam	78	%100

Tablo 10'da katılımcıların mezun oldukları fakülte dağılımlarının eğitim fakültesi mezunu olan 43 kişi (%55), fen-edebiyat fakültesi mezunu olan 35 kişi (%45), olduğu görülmektedir.

#### 4. 2. Anketin İkinci Bölümünden Elde Edilen Bulgular

Tablo 11. "Yapılandırmacılık Nedir?" Sorusuna Katılımcıların Verdiği Cevaplar

Yapılandırmacılık Nedir?	f	%
Öğrencinin merkezde ve aktif, öğretmenin ise rehber olduğu, öğretmen-öğrenci iş birliği ile gerçekleşen öğrenme sürecidir.	19	24,4
Bilginin öğretmen tarafından aktarılmadığı, öğrencinin bilgiyi içselleştirmesine dayanan eğitim anlayışıdır.	15	19,2
Ezbere dayalı olmayan öğrenme yaklaşımıdır.	11	14,1
Yaparak yaşayarak öğrenmedir.	9	11,6
Bilgim yok.	6	7,7
Öğrencinin bildiklerinden yola çıkarak bilmediklerine ulaşmasını sağlamaktır.	5	6,4
Oluşturmacılık, öğrencinin öğrendiği bilgiyi kendine göre yeniden düzenlemesidir.	5	6,4
MEB tarafından 2005 tarihinden itibaren kullanılan bir öğretim metodudur.	4	5,1
Doğru olmayan tanımlar.	4	5,1
Toplam	78	100

"Yapılandırmacılık nedir?" sorusuna, 68 öğretmen farklı ifadelerle doğru tanım yapmıştır. 6 öğretmen bilgisinin olmadığını belirtirken, 4 öğretmenin yapılandırmacılık tanımlarının doğru olmadığı görülmüştür. Genele bakıldığında aktif olarak çalışan öğretmenlerin %87'si yapılandırmacılık hakkında doğru bilgi sahibiyken, %13'ünün konu hakkında bilgi sahibi olmadığı görülmüştür.

Tablo 12. "Yapılandırmacı Ölçme Nedir?" Sorusuna Katılımcıların Verdiği Cevaplar

Yapılandırmacı Ölçme Nedir?	f	%
Öğrencilerin sadece akademik başarı değil ilgi, yetenek ve kişisel gelişimini de destekleyici değerlendirme çalışmalarıdır.	13	16,7
Geleneksel olmayan ölçme yöntemleridir.	12	15,4
Öğrencilerin bilgiyi bireysel olarak yarattığı, yorumladığı ve yeniden organize ettiği süreci takip etmeyi sağlayan ölçme yöntemidir.	10	12,8
Alternatif ölçme yöntemleridir.	9	11,5

Tablo 12'nin devamı

Yapılandırmacı Ölçme Nedir?	f	%
Öğrenme sürecinin değerlendirilmesidir.	8	10,3
Öğrenci performansını ve öğrenci gelişimini takip etmeye yarayan ölçme araçlarıdır.	7	9
Bilgim yok.	7	9
Doğru olmayan tanımlar.	5	6,4
Bireysel farklılıkları göz önünde bulunduran ölçme yöntemidir.	4	5,1
Öğrenci hazırbulunuşluk seviyesini ölçmeye yarayan ölçme araçlarıdır.	3	3,8
Toplam	78	100

“Yapılandırmacı ölçme nedir?” sorusunda, 66 öğretmen farklı ifadelerle doğru tanım yapmıştır. 7 öğretmen yapılandırmacı ölçme hakkında bilgi sahibi olmadığını belirtirken, 5 öğretmen yapılandırmacı ölçme hakkında doğru tanım yapamamıştır. Genel değerlendirme yapıldığında aktif olarak çalışan öğretmenlerin %84,6'sı yapılandırmacı ölçme hakkında bilgi sahibi, %15,4'ü ise konu hakkında bilgi sahibi olmadığı görülmüştür.

Tablo 13. Yapılandırmacı Ölçme Araçları Nelerdir? Sorusuna Katılımcıların Verdiği Cevaplar

Yapılandırmacı Ölçme Araçları Nelerdir?	f	%
Proje ve Performans.	18	23,1
Portfolyo (Öğrenci ürün dosyası).	16	20,6
Doğru olmayan tanımlar.	10	12,8
Kavram Haritaları, Posterler.	7	9
Dereceli Puanlama Anahtarı, Rubrik.	6	7,7
Gözlem ve Görüşme Formları.	5	6,4
Drama ve Gösteri	5	6,4
Bilgim yok.	5	6,4
Tanılayıcı Dallanmış Ağaç, Yapılandırılmış Grid.	3	3,8
Akran Değerlendirme, Öz Değerlendirme.	3	3,8
Toplam	78	100

“Yapılandırmacı ölçme araçları nelerdir?” sorusunda, 63 öğretmen farklı ifadelerle doğru tanım yapmıştır. 10 öğretmen ise yapılandırmacı ölçme araçlarına verdiği cevapların doğru olmadığı, verilen cevapların geleneksel ölçme araçları (çoktan seçmeli test, doğru-yanlış, boşluk doldurma ve açık uçlu sorular gibi) olduğu tespit edilmiştir. 5 öğretmen ise bu soruya bilgisinin olmadığı yanıtını vermiştir. Genel değerlendirme yapıldığında, örnekleme oluşturan öğretmenlerin yapılandırmacı ölçme araçları hakkında %80,8'inin bilgi sahibi olduğu, %19,2'sinin bilgi sahibi olmadığı görülmüştür.

Tablo 14. Yapılandırmacı Ölçme Araçlarıyla Geleneksel Ölçme Araçları Arasındaki Temel Farklar Nelerdir? Soruna Katılımcıların Verdikleri Cevaplar

Yapılandırmacı ölçme araçlarıyla geleneksel ölçme araçları arasındaki temel farklar nelerdir?	f	%
Geleneksel anlayışta ölçme sürecin sonunda yapılır ve sonuca yöneliktir. Yapılandırmacı yaklaşımda ise ölçme süreçten ayrı değil, sürecin bir parçasıdır ve ürüne, performansa yöneliktir	14	18
Geleneksel ölçme araçları akademik başarıya odaklıdır, yapılandırmacı ölçme araçları ise bireysel farklılıkları göz önünde bulundurarak değerlendirme yapar	13	16,6
Yapılandırmacı ölçme araçları öğrencileri aktif hale getirirken, geleneksel ölçme araçları pasivize eder	12	15,4
Geleneksel ölçme araçları öğretilen konuyu öğrencinin ne kadar anladığını ölçer, yapılandırmacı ölçme ise gelişimini	12	15,4
Bilgim yok.	9	11,5
Geleneksel ölçme bilgiye dayalı ölçmedir, yapılandırmacı ölçme yoruma dayalı ölçmedir	8	10,3
Yapılandırmacıda, ölçme aracının öğrenci seviyesine göre belirlenmesi	5	6,4
Doğru olmayan tanımlar	5	6,4
<b>Toplam</b>	<b>78</b>	<b>100</b>

“Yapılandırmacı ölçme araçlarıyla geleneksel ölçme araçları arasındaki temel farklar nelerdir?” sorusuna, 64 öğretmen farklı ifadelerle doğru cevaplar vermiştir. 9 öğretmen bu konuda bilgisi olmadığını belirtirken, 5 öğretmen soruyu doğru cevaplayamamıştır.

Genel değerlendirmeye bakıldığında öğretmenlerin %82,1 “Yapılandırmacı ölçme araçlarıyla geleneksel ölçme araçları arasındaki temel farklar nelerdir?” sorusuna doğru cevap vermiş, %17,9 ise doğru cevap verememiştir.

Tablo 15. Yapılandırmacı Ölçmeyle İlgili Herhangi Bir Eğitim Aldınız mı? Sorusuna Katılımcıların Verdikleri Cevaplar

Yapılandırmacı ölçmeyle ilgili herhangi bir eğitim aldınız mı?	f	%
Almadım	56	71,8
Aldım	22	28,2

“Yapılandırmacı Ölçmeyle ilgili herhangi bir eğitim aldınız mı?” sorusuna, 56 öğretmen eğitim almadığı yanıtını verirken, 22 öğretmen eğitim aldığı yanıtını vermiştir. Eğitim aldığını belirten öğretmenlerin 18’i bu eğitimi formasyon eğitimi sürecinde aldığını diğer 4’ü ise üniversite eğitimi sürecinde aldığını belirtmiştir. Lisans eğitimi dışında yapılandırmacı ölçme ile ilgili herhangi bir eğitim alan öğretmen tespit edilememiştir.

Tablo 16. Tarih Derslerinde Kullanılması Gereken Yapılandırmacı Ölçme Araçları Nelerdir? Sorusuna Katılımcıların Verikleri Cevaplar

Tarih derslerinde kullanılması gereken yapılandırmacı ölçme araçları nelerdir?	f	%
Proje ve Performans Görevleri	15	19,2
Portfolyo (ürün dosyası)	12	15,4
Kavram Haritaları	11	14,1
Dereceli Puanlama Anahtarı (rubrik)	11	14,1
Geleneksel Ölçme Araçları (açık uçlu, çoktan seçmeli test, doğru-yanlış, eşleştirme, kısa cevaplı sorular)	10	12,8
Drama ve Gösteri	8	10,3
Akıllı tahta ve haritalar	7	9
Bilgim yok	4	5,1
Toplam	78	100

“Tarih derslerinde kullanılması gereken yapılandırmacı ölçme araçları nelerdir?” sorusunu 57 öğretmen doğru cevaplamıştır. 10 öğretmen yanıtlarında geleneksel ölçme araçlarından bahsetmiştir, 7 öğretmen ders araç-gereçlerini örnek olarak vermiştir, 4 öğretmen ise soruya bilgim yok yanıtını vermiştir. Genel değerlendirme yapıldığında; soruyu cevaplayan öğretmenlerin %73,1’inin konu hakkında doğru bilgiye sahip olduğu, %21,8’inin bilgilerinin doğru olmadığı ve %5,1’inin bilgi sahibi olmadığı tespit edilmiştir.

#### 4. 3. Anketin Üçüncü Bölümünden Elde Edilen Bulgular

Tablo 17. Tarih Derslerinde Kullandığınız Yapılandırmacı Ölçme Araçları Nelerdir? Sorusuna Katılımcıların Verdikleri Cevaplar

Tarih derslerinde kullandığınız yapılandırmacı ölçme araçları nelerdir?	f	%
Proje ve Performans Görevleri	14	17,9
Portfolyo (ürün dosyası)	12	15,4
Kavram Haritaları	11	14,1
Geleneksel Ölçme Araçları (açık uçlu, çoktan seçmeli test, doğru-yanlış, eşleştirme, kısa cevaplı sorular)	11	14,1
Dereceli Puanlama Anahtarı (rubrik)	10	12,8
Kullanmıyorum	9	11,5
Akıllı tahta ve haritalar, powerpoint sunuları	7	9
Bilgim yok	4	5,2
Toplam	78	100

“Tarih derslerinde kullandığınız yapılandırmacı ölçme araçları nelerdir?” sorusuna 58 öğretmen farklı cevaplarla doğru yanıtlar vermiştir. 11 öğretmen bu soruya geleneksel ölçme araçlarını kullandığı yanıtını vermiştir. 9 öğretmen yapılandırmacı ölçme araçlarını kullanmadığını belirtirken, 4 öğretmen soruya bilgim yok cevabını vermiştir. Öğretmenlerin %69,2’sinin derslerinde yapılandırmacı ölçme araçlarını kullanırken diğer %30,8’inin bu

araçları kullanmadığı tespit edilmiştir. Bununla birlikte tablo 16 ve tablo 17'ye bakılarak şu sonuç çıkarılabilir:

Bazı öğretmenlerin yapılandırmacı ölçme araçları hakkında bilgi sahibi olmalarına rağmen, ders sürecinde bu araçları kullanmayı tercih etmedikleri görülmüştür.

Tablo 18. Tarih Derslerinde Kullandığınız Ölçme Araçlarını Geliştirirken Nelere Dikkat Ediyorsunuz? Sorusuna İlişkin Cevaplar

Tarih derslerinde kullandığınız ölçme araçlarını geliştirirken nelere dikkat ediyorsunuz?	f	%
Öğrenci seviyesine uygun olmasına dikkat ediyorum	18	23,1
Kazanımlar uygun olmasına dikkat ediyorum	13	16,7
Açık ve anlaşılır olmasına dikkat ediyorum	10	12,8
Öğrenci motivasyonunu artırıcı olmasına dikkat ediyorum	9	11,5
Öğrencilerin hazırbulunuşluk seviyesine uygun olmasına dikkat ediyorum	8	10,3
Kendim hazırlamak yerine var olan ölçme araçlarını kullanıyorum	6	7,7
Kullanışlı ve pratik olmasına dikkat ediyorum	6	7,7
Çalıştığım kurum ve idari yapıya uygun olmasına dikkat ediyorum	3	3,8
Çevresel faktörleri göz önünde bulundurmaya dikkat ediyorum	3	3,8
Cevapsız	2	2,6
Toplam	78	100

“Tarih derslerinde kullandığınız ölçme araçlarını geliştirirken nelere dikkat ediyorsunuz?” sorusuna öğretmenlerin %23,1’i farklı cümlelerle “Öğrenci seviyesine uygun olmasına dikkat ediyorum” cevabını vermişlerdir. Öğretmenlerin %16,7’si farklı cümlelerle “Kazanımlar uygun olmasına dikkat ediyorum” cevabını vermişlerdir. Öğretmenlerin %12,8’i farklı cümlelerle “Açık ve anlaşılır olmasına dikkat ediyorum” cevabını vermişlerdir. Öğretmenlerin %11,5’i “Öğrenci motivasyonunu artırıcı olmasına dikkat ediyorum” cevabını vermişlerdir. Öğretmenlerin %10,3’ü farklı cümlelerle “Öğrencilerin hazırbulunuşluk seviyesine uygun olmasına dikkat ediyorum” cevabını vermişlerdir. Öğretmenlerin %7,7’si “Kendim hazırlamak yerine var olan ölçme araçlarını kullanıyorum” cevabını vermiş ve ölçme aracı geliştirmediklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin %7,7’si “Kullanışlı ve pratik olmasına dikkat ediyorum” cevabını vermişlerdir. Öğretmenlerin %3,8’i “Çalıştığım kurum ve idari yapıya uygun olmasına dikkat ediyorum” cevabını vermişlerdir. Öğretmenlerin %3,8’i “Çevresel faktörleri göz önünde bulundurmaya dikkat ediyorum” cevabını vermişlerdir ve öğretmenlerin %2,6’sı soruya yanıt vermemiştir.

Tablo 19. Tarih Derslerinde Yapılandırmacı Ölçme Araçlarını Geliştirirken Karşılaştığınız Problemler Nelerdir? Sorusuna İlişkin Cevaplar

Tarih derslerinde yapılandırmacı ölçme araçlarını geliştirirken karşılaştığınız problemler nelerdir?	f	%
Tarih dersine ayrılan sürenin kısa, müfredatın uzun olması	19	24,4
Sınıf mevcutlarının kalabalık olması	15	19,2
Ölçme aracı geliştirmenin zaman alıcı olması	11	14,1
Okulun fiziki şartlarının yetersiz olması	10	12,8
Bireysel farklılıkların olması	8	10,3
Öğrencilerin ilgisiz ve isteksiz oluşu	7	9
İdari yapının gelenekçi anlayışı	3	3,8
Cevapsız	2	2,6
Problem yaşamıyorum	2	2,6
Ders zümresinin ortak hareket etmemesi	1	1,2
Toplam	78	100

“Tarih derslerinde yapılandırmacı ölçme araçlarını geliştirirken karşılaştığınız problemler nelerdir?” sorusuna öğretmenlerin % 24,4’ü farklı ifadelerle “Tarih dersine ayrılan sürenin kısa, müfredatın uzun olması” cevabını, %19,2’si farklı ifadelerle “Sınıf mevcutlarının kalabalık olması” cevabını, %14,1’i farklı ifadelerle “Ölçme aracı geliştirmenin zaman alıcı olması”, %12,8’i farklı ifadelerle “Okulun fiziki şartlarının yetersiz olması”, %10,3’ü farklı ifadelerle “Bireysel farklılıkların olması”, %9’u farklı ifadelerle “Öğrencilerin ilgisiz ve isteksiz oluşu”, %2,6’sı “İdari yapının gelenekçi anlayışı”, %2,6’sı “Problem yaşamıyorum” ve %1,2’si farklı ifadelerle “Ders zümresinin ortak hareket etmemesi” cevaplarını vermişlerdir. Öğretmenlerin %94,8’i yapılandırmacı ölçme araçlarını geliştirirken çeşitli sıkıntılarla karşılaştığı gözlemlenmiştir. Bunun yanı sıra öğretmenlerin %2,6 gibi azınlık bir kısmı yapılandırmacı ölçme araçlarını hazırlarken sıkıntı yaşamadığını belirtmiştir.

#### 4. 4. Anketin Dördüncü Bölümünden Elde Edilen Bulgular

Tablo 20. Tarih Derslerinde Yapılandırmacı Ölçme Araçlarını Ne Sıklıkla Kullanıyorsunuz? Sorusuna İlişkin Cevaplar

Tarih derslerinde yapılandırmacı ölçme araçlarını ne sıklıkla kullanıyorsunuz?	f	%
Her zaman kullanırım.	28	35,9
Sık sık kullanırım.	25	32,1
Kullanmıyorum.	10	12,8
Bazen kullanırım.	8	10,2
Nadiren kullanırım.	7	9
Toplam	78	100



“Tarih derslerinde yapılandırmacı ölçme araçlarını ne sıklıkla kullanıyorsunuz?” sorusuna verilen öğretmen cevaplarına göre, öğretmenlerin %87,2’si yapılandırmacı ölçme araçlarını farklı zaman aralıklarıyla kullanırken, öğretmenlerin %12,8’i yapılandırmacı ölçme araçlarını hiç kullanmamaktadır.

Tablo 21. Hangi Kazanımlarda Yapılandırmacı Öğrenme Araçlarını Tercih Ediyorsunuz? Sorusuna Katılımcıların Verdikleri Cevaplar

Hangi kazanımlarda yapılandırmacı öğrenme araçlarını tercih ediyorsunuz?	f	%
Uygun bulduğum kazanımlarda tercih ediyorum	24	30,8
Özelikle tercih ettiğim bir kazanım yok, her kazanımda kullanıyorum	21	26,9
Kullanmıyorum	10	12,8
Analiz, sentez, değerlendirme isteyen kazanımlarda kullanıyorum	9	11,5
Uygulama gerektiren kazanımlarda kullanıyorum	7	9
Atatürk ilke ve inkılaplarıyla ilgili kazanımlarda daha çok tercih ediyorum	4	5,1
Cevapsız	2	2,6
Manevi değerlerin kazandırılmasıyla ilgili kazanımlarda kullanıyorum	1	1,3
Toplam	78	100

“Hangi kazanımlarda yapılandırmacı öğrenme araçlarını tercih ediyorsunuz?” sorusuna ilişkin cevaplarda öğretmenlerin %30,8’i farklı cevaplarla yapılandırmacı ölçme araçlarını “Uygun bulduğum kazanımlarda tercih ediyorum”, %26,9’u “Özelikle tercih ettiğim bir kazanım yok, her kazanımda kullanıyorum”, %12,8’i “Kullanmıyorum”, %11,5’i “Analiz, sentez, değerlendirme isteyen kazanımlarda kullanıyorum”, %9’u “Uygulama gerektiren kazanımlarda kullanıyorum”, %5,1’i “Atatürk ilke ve inkılaplarıyla ilgili kazanımlarda daha çok tercih ediyorum”, %2,6’sı tarafından soruyu boş bırakılmıştır ve %1,3’ü “Manevi değerlerin kazandırılmasıyla ilgili kazanımlarda kullanıyorum” yanıtlarını vermiştir.

Tablo 22. Tarih Derslerinde Yapılandırmacı Ölçme Araçlarını Kullanırken Karşılaştığınız Problemler Nelerdir? Sorusuna Verilen Cevaplar

Tarih derslerinde yapılandırmacı ölçme araçlarını kullanırken karşılaştığınız problemler nelerdir?	f	%
Sınıf mevcudu	18	23,1
Zaman	16	20,5
Okuldaki alt yapı yetersizliği	12	15,4
Kullanmıyorum	10	12,8
Maliyetin yüksek olması	8	10,3
Öğrencinin ilgisiz olması	6	7,7
Önceki bilgilerin öğrenci tarafından unutulması	3	3,8
İdare desteğinin ve veli desteğinin olmaması	3	3,8
Problem yaşamıyorum	2	2,6
Toplam	78	100

“Tarih derslerinde yapılandırmacı ölçme araçlarını kullanırken karşılaştığınız problemler nelerdir?” sorusuna öğretmenlerin %23,1’i “Sınıf mevcudunun kalabalık olması”, %20,5’i “Zamanını kısıtlı olması”, %15,4’ü “Okuldaki alt yapının yetersiz olması” gibi problemlerin olduğunu belirtmiştir. Öğretmenlerin %12,8’i soruya “Kullanmıyorum” yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin, %10,3 bu soruya “Maliyetin yüksek olması”, %7,7’si “Öğrencinin ilgisiz olması”, %3,8’i “Önceki bilgilerin öğrenci tarafından unutulması”, %3,8’i “İdare desteğinin ve veli desteğinin olmaması” ve %2,6’sı “Problem yaşamıyorum” şeklinde cevaplamıştır.

Tablo 23. Bu Konuda Son Olarak Söylemek İstedikleriniz Nelerdir? Sorusuna Verilen Cevaplar

Bu konuda son olarak söylemek istedikleriniz nelerdir?	f	%
Bu konu hakkında daha fazla bilgiye sahip olmak isterdim	15	19,2
Türkiyedeki eğitim anlayışı değiştirilmeli	13	16,7
Sınıf mevcutları azaltılmalı	12	15,4
Ekleme istediğim herhangi bir şey yok	11	14,1
Ders kitaplarının niteliği artırılmalı	8	10,2
Tarih ders saati artırılmalı	7	9
Müfredat sadeleştirilmeli	6	7,7
İdari kadro gelenekçi anlayıştan vazgeçmeli	6	7,7
Toplam	78	100

Katılımcılara son olarak söylemek istedikleri sorulduğunda;

%19,2’si farklı ifadelerle “Bu konu hakkında daha fazla bilgiye sahip olmak isterdim.”, %16,7’si, “Türkiyedeki eğitim anlayışı değiştirilmeli” %15,4’ü, “Sınıf mevcutları azaltılmalı” yanıtlarını vermiştir. Soruya cevap veren öğretmenlerin %14,1’i “Ekleme istediğim herhangi bir şey yok” ifadesini kullanmıştır. Yine soruya cevap veren öğretmenlerin %10,2’si “Ders kitaplarının niteliği artırılmalı” %9’u, “Tarih ders saati artırılmalı” %7,7’si, “Müfredat sadeleştirilmeli” ve %7,7’si “İdari kadro gelenekçi anlayıştan vazgeçmeli” yanıtlarını vermiştir.

#### 4. 5. Yarı Yapılandırılmış Mülakat Formu ile Elde Edilen Bulgular

Bu çalışmada kullanılan yarı yapılandırılmış mülakat formu, iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümünde katılımcı öğretmenler ile ilgili demografik bilgilerin sorulduğu sorular bulunmaktadır. Bu bölümde katılımcı öğretmenlerin cinsiyeti, yaşı, hizmet yılı, mezun olduğu üniversite ile ilgili bilgiler elde edilmeye çalışılmıştır. Katılımcı 41 öğretmen Ö1, Ö2... Ö41 olmak üzere isimlendirilmiştir.

Araştırmaya katılan tarih öğretmenlerine hazırlanan yarı yapılandırılmış mülakat formunun ikinci bölümündeki sorular ile öğretmenlerin yapılandırma ölçme araçları hakkındaki görüşleri elde edilmeye çalışılmıştır. Bu sorularla öğretmenlerin yapılandırmacı ölçme araçları hakkındaki görüşlerine ulaşılmaya çalışılmıştır.

#### 4. 5. 1. Görüşme Formunun Birinci Bölümünden Elde Edilen Bulgular

Tablo 24. Yarı Yapılandırılmış Mülakat Formunu Dolduran Öğretmenlerin Cinsiyetine Göre Dağılım Bilgileri

Cinsiyet	f	%
Kadın	25	61
Erkek	16	39
Toplam	41	100

Araştırmanın evreni; 96 öğretmenden oluşmaktadır. Bunlardan 41'i ile yarı yapılandırılmış mülakat formu kullanılarak yüzyüze görüşülmüştür. Mülakatı kabul eden öğretmen sayısı yukarıdaki tabloda görüldüğü gibi 25 kadın, 16 erkek olmak üzere 41 tarih öğretmeninden oluşmaktadır. %61 oranla mülakata katılan kadın katılımcı oranı daha fazladır.

Tablo 25. Yarı Yapılandırılmış Mülakat Formunu Dolduran Öğretmenlerin Hizmet Yılına Göre Dağılım Bilgileri

Hizmet Yılı	f	%
0-5 Yıl	7	17,1
6-10 yıl	8	19,5
11-15 yıl	7	17,1
16-20 yıl	5	12,2
20 yıl üzeri	14	34,1
Toplam	41	100

Mülakata katılan katılımcılardan, öğretmenlik mesleğinde 20 yıl üzeri tecrübesi olan en tecrübeli tarih öğretmenleri %34,1 oranla en büyük paya sahipken, 16-20 yıl tecrübeye sahip öğretmenlerin, %12,2 oranla en küçük paya sahip oldukları söylenebilir.

Ayrıca; çalışma süresi 0-5 yıl olan öğretmenlerin oranı %17,1; 6-10 yıl olan öğretmenlerin oranı %19,5 ve 11-15 yıl çalışma süresi olan öğretmenlerin oranı %17,1'dir.

Tablo 26. Yarı Yapılandırılmış Mülakat Formunu Dolduran Öğretmenlerin Eğitim Durumlarına Göre Dağılım Bilgileri

Eğitim Durumları	f	%
Fen Edebiyat Fakültesi	22	53,7
Eğitim Fakültesi	19	46,3
Toplam	41	100

Mülakata katılan öğretmenlerden %53,7 oranla 22'si Fen edebiyat fakültesi mezunuyken, %46,3 oranla 19'u eğitim fakültesi mezunudur.

#### 4. 5. 2. Görüşme Formunun İkinci Bölümünden Elde Edilen Bulgular

Yarı yapılandırılmış mülakat formunun bu bölümü ikinci kısmı oluşturmaktadır. İkinci kısım toplam beş farklı sorudan oluşmaktadır. Sorular lise tarih öğretmenlerinin yapılandırmacı ölçme araçları hakkındaki görüşlerini tespit etmeye yönelik olarak hazırlanmıştır.

Tablo 27. Yapılandırmacı Ölçme Araçları Hakkında Lise Tarih Öğretmenlerinin Yeterince Bilgi Sahibi Olduğunu Düşünüyor Musunuz? Sorusuna Katılımcıların Verdiği Cevaplar

Yapılandırmacı ölçme araçları hakkında lise tarih öğretmenlerinin yeterince bilgi sahibi olduğunu düşünüyor musunuz?	Öğretmenler	f	%
Kesinlikle düşünmüyorum	Ö1, Ö4, Ö5, Ö6, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö18, Ö19, Ö21, Ö22, Ö23, Ö25, Ö27, Ö28, Ö32, Ö34, Ö35, Ö36, Ö37, Ö38, Ö39, Ö40	29	70,7
Kısmen	Ö3, Ö7, Ö17, Ö26, Ö30, Ö41	6	14,6
Bilgi sahibi olduklarını düşünüyorum	Ö20, Ö24, Ö29, Ö31, Ö33	5	12,1
Bilgim yok	Ö2	1	2,4
Toplam		41	100

Mülakata katılan öğretmenlerin "Yapılandırmacı ölçme araçları hakkında lise tarih öğretmenlerinin yeterince bilgi sahibi olduğunu düşünüyor musunuz?" sorusuna %70,7 gibi büyük bir oranla, bilgi sahibi olmadıklarına dair cevaplar verilmiştir. %12,1'i kısmen bilgi sahibi olduklarını düşünmektedir. %12,1'i tarih öğretmenlerinin yapılandırmacı ölçme araçları bilgi sahibi olduğunu düşünmektedir ve %2,4 oranla 1 kişi bilgisi olmadığını belirtmiştir. Yapılandırmacı ölçme araçları hakkında lise tarih öğretmenlerinin yeterince bilgi sahibi olduğunu düşünüyor musunuz? sorusuna cevap veren bazı öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

- Ö3 : Yeterince değil ama uygulamalarda, resmi yazılar dolayısıyla, yazılı ve performans ölçümlerinde ister istemez zorunlu olarak kullanılıyor.
- Ö5 : Benim jenerasyonun bilgi sahibi sahibi olduğunu düşünmüyorum.
- Ö17 : Kısmen, birçok yeni mezun var onlar bilgi sahibi ama bir o kadar da eski öğretmen var, onların yeterince bilgi sahibi olduğunu düşünmüyorum.
- Ö29 : Genel itibariyle öğretmenlerin bu konuda bilgi sahibi olduklarını düşünüyorum çünkü birçok çalışma kitabında ve interaktif testlerde bu tarz ölçme araçları var ve çoğumuz bilmeden de olsa kullanıyoruz.

Öğretmenlerin verdiği cevaplara istinaden yapılandırmacı ölçme araçları hakkında yeterince bilgi sahibi olmadıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Yapılandırmacı yaklaşımın uygulandığı eğitim sistemimizde, yapılandırmacı ölçme araçları hakkında bilginin yetersiz olduğunun düşünülmesi çalışma süresi ve cinsiyete göre farklılaşmadığını göstermektedir.

Tablo 28. Yapılandırmacı Ölçme Araçları Hakkında Lise Tarih Öğretmenlerinin Bilgi Düzeylerinin Arttırılması İçin Neler Yapılmalıdır? Sorusuna Katılımcıların Verdiği Cevaplar

Yapılandırmacı ölçme araçları hakkında lise tarih öğretmenlerinin bilgi düzeylerinin arttırılması için neler yapılabilir?	Öğretmenler	f	%
Hizmetiçi Eğitim ve Seminer	Ö1, Ö4, Ö5, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö13, Ö14, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20, Ö21, Ö22, Ö25, Ö27, Ö28, Ö29, Ö30, Ö31, Ö32, Ö33, Ö34, Ö37, Ö38, Ö39, Ö40, Ö41	31	75,6
Uygulamalı Eğitim	Ö3, Ö6, Ö12, Ö23, Ö24, Ö26, Ö35, Ö36,	8	19,5
İnternet Bilgi Forumları Oluşturulabilir	Ö15	1	2,4
Bilgim yok	Ö2	1	2,4
Toplam		41	100

Mülakata katılan öğretmenler, yapılandırmacı ölçme araçları hakkında lise tarih öğretmenlerinin bilgi düzeylerinin arttırılması için neler yapılabilir? Sorusuna %75,6 oranla, 31 kişi hizmetiçi eğitim ve seminer verilmelidir cevabını vermiş, 8 öğretmen %19,5 oranla uygulamalı eğitimler verilmelidir şeklinde cevap vermiş, 1 öğretmen %2,4 oranla internet bilgi forumları oluşturulmalıdır yanıtını vermiş ve 1 öğretmen %2,4 oranla bilgisi olmadığını ifade etmiştir.

Yapılandırmacı ölçme araçları hakkında lise tarih öğretmenlerinin bilgi düzeylerinin arttırılması için neler yapılabilir? Sorusuna cevap veren bazı öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

- Ö11 : Öncelikle yapılandırmacı yaklaşım hakkında öğretmenlere eğitici seminerler verilmelidir.
- Ö15 : Yapılandırmacı ölçme araçları ile ilgili uzaktan eğitim alabilirler. Hizmetiçi eğitime katılabilirler. Alanımızla ilgili forum sitelerini takip edebilirler.
- Ö17 : Seminerler düzenlenmeli ayrıca uygulama yapılabilecek sahalarda oluşturulmalı. Öğretmenler sürece doğal ortamda dahil olmalı.
- Ö19 : Üniversite hocaları tarafından öğretmenlere seminerler düzenlenebilir, hizmetiçi eğitim verilebilir.
- Ö24 : Bu konuda üniversitelerin formasyon programları yeterli eğitim vermediği için, sertifika programları oluşturulmalı ve öğretmenlere bu program dahilinde eğitim verilmelidir.
- Ö36 : Öğretmenlerin çalıştaylara katılımı sağlanabilir ya da öğretmenlere online eğitimler verilebilir.

Mülakata katılan öğretmenlerin cevapları incelendiğinde, yapılandırmacı ölçme araçlarına ilişkin öğretmenlerin bilgilendirilmesi için eğitim alması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu eğitim içerikleri konusunda ise öğretmenler arasında görüş ayrılıkları belirlenmiştir. MEB tarafından verilen hizmetiçi eğitimleri tercih edenler olduğu gibi, seminer olarak eğitim verilmesini isteyenlerin daha bilimsel bir beklenti içinde oldukları düşünülmektedir. Uygulamalı eğitim verilmesinin gerekli olduğu yönüne görüş bildiren öğretmenlerin ise daha verimli sonuç alınacağından pratik ve teorik bilginin verildiği uygulamalı eğitimi tercih ettikleri düşünülmektedir.

Tablo 29. Yapılandırmacı Ölçme Araçlarının Lise Tarih Öğretmenleri Tarafından Yeterince Kullanıldığını Düşünüyor Musunuz? Sorusuna Katılımcıların Verdiği Cevaplar

Yapılandırmacı ölçme araçlarının lise tarih öğretmenleri tarafından yeterince kullanıldığını düşünüyor musunuz?	Öğretmen	f	%
Yeterince kullanılmamaktadır	Ö1, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö21, Ö23, Ö24, Ö25, Ö27, Ö28, Ö30, Ö32, Ö35, Ö36, Ö37, Ö38, Ö39, Ö40, Ö41	30	73,2
Kısmen kullanılmaktadır	Ö7, Ö13, Ö14, Ö22, Ö26	5	12,2
Yeteri kadar kullanılmaktadır	Ö20, Ö29, Ö31, Ö33	4	9,8
Bilgim yok	Ö2, Ö34	2	4,8
Toplam		41	100

Yapılandırmacı ölçme araçlarının lise tarih öğretmenleri tarafından yeterince kullanıldığını düşünüyor musunuz? sorusuna verilen cevaplar incelendiğinde katılımcıların, %73,2'si yeterince kullanılmadığını, %12,2'si kısmen kullanıldığını, %9,8'i

yeteri kadar kullanıldığını belirtmiş 2 öğretmen iste %4,8 oranla bilgim yok cevabını vermiştir. Sonuç olarak lise tarih öğretmenlerinin yapılandırmacı ölçme araçlarını yeterince kullanmadıklarını düşünüldüğü görülmüştür.

Yapılandırmacı ölçme araçlarının lise tarih öğretmenleri tarafından yeterince kullanıldığını düşünüyor musunuz? sorusuna cevap veren bazı öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

- Ö10 : *Konu hakkında bilgi sahibi bile değil çoğu, yeteri kadar kullanılmasını nasıl bekleyebiliriz ki?*
- Ö26 : *Alt yapı eksikliği ve veli-öğrenci profili, okulun fiziki koşulları, gelenekçi eğitim anlayışıyla yetişmiş öğretmenler, bunların hepsi yapılandırmacı ölçme araçlarının kullanımını kısıtlıyor.*
- Ö27 : *Bu araçların uygulanabilmesi için liselerin içinde bulunduğu şartların değerlendirilmesi gerekir, sınıflar çok kalabalık, akıllı tahtalar çalışmıyor, okulda internet bile yok, bu şartlarda çağdaş eğitim anlayışına dönük uygulamalar nasıl gerçekleştirilebilir ki?*
- Ö29 : *Tabi ki kullanılıyor, bu çağda artık yeni ölçme araçlarını kullanmayan kaldı mı? Belki farkında değiller ama öğretmenlerin hepsi bir şekilde bu ölçme araçlarını kullanıyor.*
- Ö39 : *Eğitim sistemi teoride değişmiş gibi görünsede uygulama hep aynı uygun alt yapı oluşturulmadığı sürece öğretmenin bu araçları kullanabilecek fırsat bulması mümkün değil.*

Katılımcıların belirttikleri görüşlerin diğer sorulara verilen cevaplar ile uyumlu olduğu görülmektedir. İkinci bölümün 1. sorusuna verilen cevaplarla 3. soruya verilen cevaplar birlikte değerlendirildiğinde; yeterince bilgi sahibi olunmayan bir alanla ilgili ölçme araçlarının kullanılması tutarsızlık oluşturacaktı fakat verilen cevaplar iki sorunun cevapları arasında tutarlılık olduğunu göstermektedir.

Tablo 30. Yapılandırmacı Ölçme Araçlarının Lise Tarih Öğretmenleri Tarafından Daha Sık Kullanılmasını Sağlamak İçin Sizce Neler Yapılmalıdır? Sorusuna İlişkin Katılımcı Cevapları

Yapılandırmacı ölçme araçlarının lise tarih öğretmenleri tarafından daha sık kullanılmasını sağlamak için sizce neler yapılmalıdır?	Öğretmen	f	%
Yapılandırmacı ölçme araçları ve önemi hakkında bilgilendirme faaliyetleri düzenlenmeli	Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö9, Ö10, Ö12, Ö16, Ö19, Ö24, Ö26, Ö31, Ö33, Ö34, Ö37, Ö38, Ö39, Ö40	18	43,9
Tarih eğitim programı revize edilmeli	Ö1, Ö11, Ö20, Ö23, Ö41	5	12,2
Tarih ders saati arttırılmalı	Ö13, Ö14, Ö15, Ö21	4	9,7
Sınıf mevcutları azaltılmalı	Ö25, Ö29, Ö35, Ö36	4	9,7

Tablo 30'un devamı

Yapılandırmacı ölçme araçlarının lise tarih öğretmenleri tarafından daha sık kullanılmasını sağlamak için sizce neler yapılmalıdır?	Öğretmen	f	%
Müfredat sadeleştirilmeli	Ö8, Ö17, Ö28	3	7,3
Ders kitapları içerikleri ve etkinlikleri yenilenmeli	Ö7, Ö27, Ö32	3	7,3
Okuldaki fiziki koşullar iyileştirilmeli	Ö2, Ö22, Ö30	2	4,8
Sınav sistemi değiştirilmeli	Ö18	1	2,4
Toplam		41	100

Yapılandırmacı ölçme araçlarının lise tarih öğretmenleri tarafından daha sık kullanılmasını sağlamak için sizce neler yapılmalıdır, sorusuna katılımcıların %43,9'u farklı ifadelerle, yapılandırmacı ölçme araçları ve önemi hakkında bilgilendirme faaliyetleri düzenlenmeli; %12,2'si tarih eğitim programı revize edilmeli, %9,7'si tarih ders saati arttırılmalı; %9,7'si sınıf mevcutları azaltılmalı; %7,3'ü müfredat sadeleştirilmeli; %7,3'ü ders kitapları içerikleri ve etkinlikleri yenilenmeli; %4,8'i okuldaki fiziki koşullar iyileştirilmeli; %2,4'ü sınav sistemi değiştirilmeli yanıtlarını verdi.

18 katılımcının (%43,9), öğretmenlere bilgi ve eğitim verilerek yapılandırmacı ölçme araçlarının kullanım sıklığını arttıracaklarını düşünmelerinin nedeni kullanılan bir eğitim modelinin bilgi ve eğitimle desteklenerek daha verimli olacağını düşündükleri sonucu ortaya çıkmaktadır. Ayrıca müfredat, eğitim materyali ve ders içerikleri konusunda köklü değişikliklerin yapılması görüşleri ise eğitim sisteminin yeniden yapılandırılması gerektiğini ortaya koymaktadır.

Yapılandırmacı ölçme araçlarının lise tarih öğretmenleri tarafından daha sık kullanılmasını sağlamak için sizce neler yapılmalıdır? sorusuna cevap veren bazı öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

- Ö1 : Ölçme kavramı yeniden yapılandırılmalı ve zorunlu kılınmalıdır. Eğitim planlamaları buna uygun yürütülmelidir.
- Ö3 : Özellikle boş geçirdiğimiz seminer dönemlerinde öğretmen ve idari yönetime eğitim çalışmaları yapılmalıdır.
- Ö8 : Müfredatın sadeleştirilmesi ve öğrenci düzeyine uygun hale getirilmesi gerekiyor.
- Ö11 : Sadece sonuca dayalı anlayış yerine, öğrenme sürecini de değerlendiren bir anlayış benimsenmelidir. Öğrencilerin öğrenmelerini anlamaya yardımcı olmalı, onlara kendilerini anlama olanağı sunmalı, farklı alanlardaki çalışmaları ve etkinliklerini ölçmelidir.
- Ö15 : Öğretmenlerde bununla ilgili farkındalık yaratılması gerekir. Alternatif ölçme araçlarının kullanımı ve sağladığı yararlar öğretmenlere anlatılmalıdır. Ayrıca



*ders saatleri arttırılarak öğretmene ölçme araçlarının kullanımı için zaman ve fırsat tanınmalıdır.*

Ö20 : *Eğitim planlaması, proje tabanlı öğrenme, işbirliğine dayalı öğrenme, örnek olay incelemesi gibi çağdaş öğretim stratejilerine uygun düzenlenmeli, teoride kalmamalıdır.*

Ö22 : *Derslikler ve okullar yapılandırmacı anlayışa uygun olarak düzenlenmeli, alt yapı eksikleri giderilmeli, bu araçların kullanımına uygun fiziki koşullar sağlanmalıdır.*

Ö41 : *Ölçme ve değerlendirme yönetmeliği revize edilebilir, merkezi sınavlar yapılandırmacı ölçme araçlarından oluşturularak yaygınlaştırılması sağlanabilir.*

Tablo 31. Yapılandırmacı Ölçme Araçlarının Lise Tarih Öğretmenleri Tarafından Kullanımı Konusunda Farkındalığın Artırılması Yönünde Neler Yapılabilir? Sorusuna İlişkin Katılımcı Cevapları

Yapılandırmacı ölçme araçlarının lise tarih öğretmenleri tarafından kullanımı konusunda farkındalığın artırılması yönünde neler yapılabilir?	Öğretmen	f	%
Seminer, konferans, sempozyum, çalıştay, panel çalışmalarının desteklenmesi	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö17, Ö20, Ö22, Ö23, Ö25, Ö28, Ö29, Ö30, Ö31, Ö33, Ö34, Ö36, Ö37, Ö39	25	61
Gerekli alt yapının sağlanması	Ö8, Ö9, Ö18, Ö21, Ö27, Ö35, Ö38	7	17
Sosyal medya kullanımı	Ö15, Ö16, Ö24, Ö26, Ö41	5	12,2
Üniversitelerle iş birliği sağlanması	Ö7, Ö19, Ö32, Ö40,	4	9,8
Toplam		41	100

Tablo 31 incelendiğinde katılımcıların, lise tarih öğretmenlerinin yapılandırmacı ölçme araçlarını kullanımı konusunda farkındalığın artırılmasına yönelik neler yapılmalıdır, sorusuna, 25 öğretmen %61 oranla seminer, konferans, sempozyum, çalıştay gibi bilgilendirici faaliyetlerin düzenlenmesi gerekliliğiyle ilgili yanıtlar vermiştir. Katılımcıların %17'sini oluşturan 7 öğretmen ise okul, derslik, ders araç-gereçleri ve müfredat gibi temel alt yapı eksiklerin giderilmesi gerektiğiyle ilgili yanıtlar vermiştir.

5 (%12,2) öğretmen sosyal medya kullanarak çeşitli etkinlik ve faaliyetlerle farkındalık yaratılabileceğini belirtirken, 4 (%9,8) öğretmen, üniversitelerle iş birliği sağlanmasının faydalı olacağı üzerinde durmuştur.

“Yapılandırmacı ölçme araçlarının lise tarih öğretmenleri tarafından kullanımı konusunda farkındalığın artırılması yönünde neler yapılabilir?” sorusuna cevap veren bazı öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

- Ö4 : Ülkemizde birçok uluslararası sempozyum gerçekleşiyor, fakat biz bu bilgi şölenlerine katılmayı ihmal ediyoruz, ya da idarenin sert tavrıyla karşılaşıyoruz. Öğretmenler her zaman yenilikleri takip eden ve uygulayan bireyler olmalı.
- Ö13 : İlerlemeci eğitim felsefesi ağırlıklı yapılandırmacı kuramın hem öğretmen hem de öğrenci için kazandıracığı vizyonun anlatıldığı panellerin düzenlenmesi sürece duyarlılığa arttıracaktır.
- Ö15 : Sosyal medya üzerinden bu konu ile ilgili tanıtımlar yapılabilir. Seminer dönemlerinde alternatif ölçme yöntemleri ile ilgili eğitimler düzenlenebilir.
- Ö16 : İnternet çağının nimetlerini kullanmalıyız, birçok site ve forumları takip edebilirler ayrıca MEB eğitim dünyasındaki değişimleri ve gelişmeleri takip edebileceğimiz resmi bir site oluşturabilir.
- Ö18 : İlk önce alt yapı sorunlarını halletmeliyiz, eğitim araç gereçleri geliştirilmeli, müfredat ve ders saatleri düzenlemeli, sosyal bilimler odaları oluşturulmalı.
- Ö19 : Sizin gibi akademik çalışmalar yapan bireylerin sahada daha çok olması öğretmenlerde farkındalık oluşturabilir.
- Ö23 : Pilot uygulamalar yapılmalı ve öğretmenlerin bu uygulamalara aktif katılımı sağlanmalı, sonuçlar küçük grup çalıştaylarında değerlendirilerek paydaşlarla paylaşılmalı.
- Ö 24 : Sosyal medyadan kampanyalar yapılabilir, yarışmalarla öğrenci ve öğretmenin konuya ilgisi çekilebilir.
- Ö32 : Akademisyenler bu konuda öğretmenlerle iş birliği yapabilir, öğretmenlerin de makale ve bildirileri takip etmesi sağlanabilir.
- Ö38 : Talim terbiye kurulunca örnek uygulama kitapları oluşturularak, öğretmen ve öğrenciye tahsis edilebilir.

Yapılandırmacı ölçme araçlarının kullanımı konusunda farkındalık yaratmak için yapılması gerekenler konusunda katılımcıların farklı görüşlerde olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

## 5. TARTIŞMA

Bu bölümde araştırmanın lise tarih öğretmenlerinin yapılandırmacı ölçme hakkındaki görüşlerinin değerlendirilmesine yönelik öğretmen görüşlerini belirlemek amacıyla öğretmenlere uygulanan açık uçlu anketlerden ve öğretmenlerle yapılan yarı yapılandırılmış mülakat formlarında elde edilen bulgular; literatürden faydalanılarak karşılaştırılmış, tartışılmış ve yorumlanmıştır.

### 5. 1. Tarih Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Ölçme Hakkındaki Bilgi Düzeyine Yönelik Görüşlerinin Tartışılması

Araştırma bulgularında elde edilen veriler göre yapılandırmacı yaklaşım hakkında öğretmenlerin (78 öğretmen) büyük çoğunluğu (66 öğretmen) bilgi sahibidir ve doğru tanım yapmışlardır. Öğretmenler, “öğrenciyi ezbercilikten kurtarmayı hedefleyen bir anlayıştır”, “alternatif ölçme yöntemleridir”, “bireysel farklılıkları göz önünde bulunduran ölçme yöntemidir”, “öğrenme sürecinin değerlendirmesidir” ve “öğrencilerin kişisel gelişimini destekleyici araçlardır” ifadeleri ile yapılandırmacı ölçmenin tanımını yapmışlardır. Bu sonuçları, Kesten ve Özdemir (2010) “Sosyal bilgiler öğretim programının ölçme-değerlendirme boyutunun öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi: Samsun ili örneği”, Kaynak (2000) “Ortaöğretimde çalışan branş öğretmenlerinin öğrenci başarısını ölçme ve değerlendirme ile ilgili görüşlerinin değerlendirilmesi”, Korkmaz (2007) “Tarih öğretmenlerinin tarih öğretiminde öğrenci başarısını ölçüp değerlendirmelerine ilişkin görüşleri” adlı çalışmalar destekler niteliktedir.

Yapılandırmacı ölçme araçlarının başarıya ulaşmasında en etkili faktör öğretmendir, katılımcı öğretmenler genel olarak doğru tanım yapmış olsalar bile, uygulama kısmında sıkıntı yaşadıkları söylenebilir.

2004-2005 öğretim yılında yürürlüğe giren öğretim programları, beraberinde çözülmesi gereken fazlaca sorun getirmiştir. Bu programın uygulayıcısı olan öğretmenlerin, eğitim programları hakkındaki fikirleri, programların uygulanması esnasında çıkabilecek olası problemlerin çözümü ve mevcut programın geliştirilerek daha ileri bir seviyeye ulaşması için bu araştırma yol gösterici olacaktır.

Acat ve Uzunkol’un (2010); Çelikkaya ve diğerleri (2010); Maden ve Durukan (2011) yaptığı çalışmalar sonucunda öğretmenlerin yapılandırmacı ölçme araçları hakkında yeterli bilgiye sahip olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Bu sonuçların aksine, bu çalışmada ankete katılan öğretmenlerin %84,6’sı yapılandırmacı ölçme hakkında doğru bilgi sahibi olduğu sonucuna varılmıştır.

## 5. 2. Tarih Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Ölçme Araçlarını Geliştirme Yeterliliğine Yönelik Görüşlerinin Tartışılması

Yapılandırmacı ölçme araçlarının kullanımı ve yaygınlaştırılması konusundaki en önemli faktör tartışmasız öğretmendir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin ölçme aracı geliştirmeye yeterliliğini değerlendirdiğimizde; 78 öğretmenin %71,8'i bu alanla ilgili eğitim almadığını %28,2'si eğitim aldığını fakat bunun lisans öğrenimi sırasında olduğunu ve alandaki yeterlilikleri için kafi olmadığını belirtmişlerdir.

Araştırma sonucuna bakarak, yeterli eğitimi almamış ve bu donanıma sahip olmayan öğretmenlerden ölçme aracı geliştirmelerini beklemek gerçekçi olmaz. Öğretmenler bu eksikliklerinin farkında olup anketin son sorusuna verdikleri cevapla ihtiyaçlarını dile getirmişlerdir. "Bu konuda son olarak söylemek istedikleriniz nelerdir?" sorusuna en yüksek oranla katılımcıların %19,2 si; "Bu konu hakkında daha fazla bilgiye sahip olmak isterdim" cevabını vermiştir. Öğretmenlerin yapılandırmacı ölçme araçlarının hazırlanması, uygulanması alanında kapsamlı hizmet içi eğitime ihtiyaçları duyduğu sonucu ortaya çıkmaktadır. Bu sonuçlara paralel olarak Çelikkaya ve diğerleri (2010), yaptıkları çalışmada branşları sosyal bilgiler olan öğretmenlerin azımsanamayacak kadar büyük bir kısmının ölçme yöntemlerini uygulamada sorunlarla karşılaştıklarını belirtmişlerdir.

Araştırma sonuçları; teorik bilgilerin öğretmenlerde var olduğunu fakat uygulama ve geliştirme aşamasının eksik olduğunu göstermektedir. Yapılandırmacı ölçme araçlarının eğitim sisteminde çok fazla tercih edilmemesi, bu araçların geliştirilmesi, uygulanması ve değerlendirilmesi ile ilgili yeterli örneğin olmaması öğretmenlerin bu alanda sıkıntı yaşamasının sebepleri arasında gösterilebilir. Gelbal ve Kelecioğlu (2007), yapılandırmacı ölçme araçları alanında yaptıkları çalışmalar da bu sonuçları destekler niteliktedir.

Ayrıca, Şenel-Çoruhlu ve diğerleri (2008) araştırmadan elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin geleneksel ölçme araçlarından soru-cevabı oldukça çok tercih ettikleri, yapılandırmacı ölçme araçları ise hazırlanmasında uğraş gerektirmeyen, pratik araçları tercih ettiklerini belirtmiştir. Bu çalışma da ölçme araçlarının geliştirilmesinde öğretmenlerin yeterli olmadığını destekler niteliktedir.

Anıl ve Acar (2008), araştırmalarından elde ettikleri verilere göre sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı ölçme araçlarının kullanımı konusunda kendilerini yeterli bulmadıklarını, bu araçları kullanarak değerlendirme yapmanın karmaşık olduğunu ve ölçme değerlendirme uzmanına gerek duyduklarını belirttiklerini ifade etmişlerdir bu durum ölçme araçlarının geliştirilmesinin öğretmen yeterliliğinin üstünde olduğunu göstermektedir.

### **5. 3. Tarih Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Ölçme Araçlarını Uygulama Düzeyine Yönelik Görüşlerinin Tartışılması**

Tarih öğretmenlerinin yapılandırmacı ölçme araçlarını ne sıklıkla uyguladıklarına yönelik görüşlerini saptamak amacıyla elde edilen nicel ve nitel veriler bu bölümde birlikte tartışılıp yorumlanmıştır. Anketin dördüncü bölümünden elde edilen veriler değerlendirildiğinde öğretmenlerin %35,9'u yapılandırmacı ölçme araçlarını her zaman kullandığını, %32,1'i sık sık kullandığını, %10,2'si bazen kullandığını, %9'u nadiren kullandığını ve %12,8'i kullanmadığını belirtmiştir. Bu bilgilere istinaden katılımcıların %87,2'si yapılandırmacı ölçme araçlarını kullanmaktadır. Buna ek olarak görülmektedir ki bu kullanım düzeyi kişiden kişiye değişmektedir.

Tarih öğretmenlerinin kullanmış olduğu yapılandırmacı ölçme araçlarına bakıldığında en yüksek oranı %17,9 proje ve performans görevleri, sırasıyla %15,4 portfolyo (ürün dosyası), %14,1 kavram haritaları ve %12,8'le dereceli puanlama anahtarı (rubrik) gibi ölçme araçlarının tercih edildiği görülmüştür. Proje ve performans görevlerinin tarih öğretmenleri tarafından bu kadar çok sık kullanılmasının sebebinin ortaöğretim kurum yönetmeliği'nin etkisinden dolayı olduğu düşünülmektedir. Nitekim Kanatlı'nın (2008) ve Yiğit'in (2013), araştırmalarında da bu yönde bir sonuca ulaşılmıştır. Yiğit'in (2013), türkçe öğretmenleriyle yaptığı çalışmasında öğretmenlerin performans görevi ve projeyi en çok kullandıkları görülmüştür. Okur (2008), çalışmasında fen bilgisi öğretmenlerinin yapılandırmacı ölçme teknikleri içerisinde en fazla proje, performans değerlendirme, portfolyo, kavram haritası ve posterler olduğu ortaya koymuştur. Çelebi'nin (2014), tarih öğretmenleriyle yaptığı çalışmasında öğretmenlerin T.C. inkılap tarihi ve Atatürkçülük dersinde yapılandırmacı ölçme araçları proje ve performans görevini çoğunlukla kullandığını, Günal (2011), tarih öğretmenleriyle yaptığı çalışmasında öğretmenlerin kullandıkları yapılandırmacı ölçme araçları proje ve gözlem yönteminin öne çıktığı görülmektedir.

Buna benzer olarak Karbeyaz (2018), çalışmasında din kültürü öğretmenlerinin çoğunlukla yapılandırmacı ölçme araçlarını kullandıklarını, özellikle ibadet alanı gibi somut yapıya sahip olan kazanımlarda öğretmenlerin sıklıkla kullanmayı tercih ettikleri sonucuna varmıştır. Bu bulgular, araştırmadan elde edilen verileri destekler niteliktedir.

### **5. 4. Tarih Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Ölçme Araçlarını Tarih Derslerinde Kullanırken Karşılaştıkları Problemlere Yönelik Görüşlerinin Tartışılması**

Bu bölümde anket ve görüşme formundan toplanan veriler beraber değerlendirilerek ulaşılan sonuçlar tartışılmış ve yorumlanmıştır.

Anketin dördüncü bölümünden elde edilen sonuçlara göre tarih öğretmenlerinin yapılandırmacı ölçme araçları uygularken karşılaştıkları sorunların başında %23,1 oranla sınıf mevcudunun kalabalık olması, %20,5'le ders saatinin az olması, %15,4'le okuldaki alt yapı yetersizliği, %10,3 maliyetin yüksek olması, %7,7 öğrencinin ilgisiz olması, %3,8 önceki bilgilerin öğrenci tarafından unutulması, %3,8 idare desteğinin ve veli desteğinin olmaması gibi problemler başı çekmektedir. Gelbal ve Kelecioğlu (2007), Sınıf ve branş öğretmenleri bu yöntemlerin uygulamadaki sıkıntılarını daha çok sınıfların kalabalık oluşu, zaman yetersizliği ve bu araçları hazırlamasının zahmetli ve zor olması sorun olarak görmekteyiz. Anıl ve Acar'da (2008) yaptığı çalışma sonucunda yapılandırmacı ölçme araçlarının kullanımı, zaman ve sınıf mevcudu açısından sorun yarattığını belirtmiştir. Yine Duban ve Küçükylmaz'ın (2008) yaptığı araştırma sonuçlarına göre, ilköğretim okullarında yapılandırmacı ölçme ve değerlendirme araçları kullanılmasında hâlâ birçok sorunların yaşandığı bunların; öğretmenlerin bu konudaki bilgi eksikliklerinin olması, öğrencilerin olumsuz tutum ve ilgisizlikleri, sınıfların kalabalık oluşu, konuların yetişemeyeceği kaygısı olduğu tespit edilmiştir. Tüm bu araştırmalar, çalışma sonucunu destekler niteliktedir.

9, 10 ve 11. sınıf düzeyinde tarih dersine ayrılan süre haftada 2 saattir. Buna bir de müfredatın yoğun oluşu eklenirse öğretmenlerin yapılandırmacı ölçme araçları kullanımına yeterli süre ayıramamaları oldukça normaldir.

Anketten elde edilen sonuçlar içerisinde %15,4 ile üçüncü en büyük problem olarak karşımıza çıkan altyapı yetersizliğinden kaynaklı sorunlara; Çelebi (2014), Günal (2013), Kanatlı (2008), Pamuk (2015), Tay (2013) ve Yiğit (2013) yaptıkları araştırmalar sonucunda, okulların fiziki ve teknolojik alt yapısının yetersizliği, kaynak yetersizliği sebebi ile yaşanan sorunları vurgulayarak bu tezi destekler nitelikte veriler elde etmişlerdir.

Görüşmeye katılan bir öğretmen ÖSYM'nin uyguladığı merkezi sınav sisteminin yapılandırmacı ölçme-değerlendirme yöntemlerini desteklemediğini, bunun da öğrencinin motivasyonunu düşürdüğünü ifade eden bir görüş belirtmiştir. Burada şu şekilde bir yorumda bulunulabilir; ÖSYM tarafından merkezi sınavlar yapılandırmacı ölçme araçları kullanılarak oluşturulursa öğrenci ve öğretmen motivasyonu bu yönde artırılabilir.

Tay (2013) yaptığı sınav sisteminden kaynaklı sorunlar yaşandığını belirterek bu araştırmanın sonuçlarını destekleyecek nitelikte bulgulara ulaşmıştır.

## 6. SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu bölümde çalışmadan elde edilen veriler neticesinde ulaşılan sonuçlar ve bu sonuçlara yönelik öneriler sunulmuştur.

### 6. 1. Sonuçlar

Tarih öğretmenlerinin yapılandırmacı ölçme hakkındaki görüşlerini değerlendirmek amacıyla yapılan bu çalışmadan elde edilen bulgulardan ulaşılan sonuçlar araştırmancının alt problemleri için ayrı ayrı sunulmuştur.

#### *Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar*

Araştırmancının birinci alt problemi "Tarih öğretmenlerinin yapılandırmacı ölçme hakkındaki bilgi düzeyi nedir?" Bu alt probleme ilişkin elde edilen bulgular doğrultusunda şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Tarih öğretmenlerinin çoğunluğunun, yapılandırmacı ölçme hakkında bilgi sahibi oldukları sonucuna ulaşılmıştır, bunun yanında yapılandırmacı ölçme hakkında katılımcı tarih öğretmenleri tarafından yapılan tanımların bazılarında eksiklikler, yanlışlıklar ve kavram karmaşaları bulunmaktadır. Bilgilerindeki kavram karmaşasının sınıf içi uygulamalarda daha da belirgin olarak fark edilebileceği öngörülmektedir.

Katılımcı tarih öğretmenlerinin kendi yeterliliklerini ve eksikliklerini farkında olup geliştirilmesi gerektiği görüşünde oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

#### *İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar*

Araştırmancının ikinci alt problemi "Tarih öğretmenlerinin yapılandırmacı ölçme araçlarını geliştirme yeterliliği nedir?" Bu alt probleme ilişkin elde edilen bulgular doğrultusunda şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Tarih öğretmenlerinin genel bir kavram bilgisine sahip olmalarına rağmen bilgi düzeylerinin ölçme aracı geliştirebilecek seviyede olmadığı görülmüştür.

Tarih öğretmenlerinin çoğunluğunun ölçme araçları geliştirmede yetersiz kaldıkları ve çoğunlukla geleneksel ölçme araçlarını kullanmayı tercih ettikleri görülmüştür.

Katılımcı tarih öğretmenlerinin çoğunluğunun, yapılandırmacı ölçme araçları geliştirmek için yeterli zamana sahip olmadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Tarih öğretmenlerinin yapılandırmacı ölçme araçlarını hazır olarak kullanmayı tercih ettikleri ancak kendilerinin, yapılandırmacı ölçme aracı geliştirmeye isteksiz oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bahsedilen isteksizlik ve zaman yetersizliği gibi düşüncelerin, alandaki bilgi ve deneyim eksikliğinden kaynaklandığı görülmüştür.

### *Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar*

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Tarih öğretmenlerinin yapılandırmacı ölçme araçlarını uygulama düzeyi nedir?” Bu alt probleme ilişkin elde edilen bulgular doğrultusunda şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Tarih öğretmenlerinin, yapılandırmacı ölçme araçlarını uygulama ile ilgili kendilerini yeterli görmedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonucun; tarih öğretmenlerinin çoğununun yapılandırmacı ölçme araçları hakkında eksik bilgiye sahip olduklarının farkında olmalarından kaynaklandığını söylemek mümkündür. Ayrıca katılımcılar bu konuda kendilerini geliştirmek için her türlü yeniliğe ve eğitime açık olduklarını belirtmişlerdir.

Yapılan değerlendirmenin sonucunda katılımcı tarih öğretmenlerinin, yapılandırmacı ölçme yöntemlerini uygularken en çok dikkat ettikleri noktaların başında öğrenci seviyesine uygunluk, kazanımlara uygunluk, açık ve anlaşılı olma, öğrenci motivasyonunu artırma ve öğrenci hazırbulunuşluk seviyesine uygun olma gibi faktörlere önem verildiği sonucuna ulaşılmıştır.

### *Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar*

Araştırmanın dördüncü alt problemi “Tarih öğretmenlerinin yapılandırmacı ölçme araçlarını tarih derslerinde kullanırken karşılaştıkları problemler nelerdir?” Bu alt probleme ilişkin elde edilen bulgular doğrultusunda şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Katılımcıların vermiş olduğu cevaplar sırasıyla; tarih dersine ayrılan sürenin kısa, müfredatın uzun olması, sınıf mevcutlarının kalabalık olması, ölçme aracı geliştirmenin zaman alıcı olması, okulun fiziki şartlarının yetersiz olması, bireysel farklılıkların olması, öğrencilerin ilgisiz ve isteksiz oluşu, idari yapının gelenekçi anlayışı, ders zümresinin ortak hareket etmemesi şeklindedir. Öğretmenlerin %94,8’i yapılandırmacı ölçme araçlarını geliştirirken çeşitli sıkıntılarla karşılaştığı gözlemlenmiştir. Bunun yanı sıra öğretmenlerin %2,6 gibi azınlık bir kısmı yapılandırmacı ölçme araçlarını hazırlarken sıkıntı yaşamadığını belirtmiştir.

### *Tüm Alt Problemlere İlişkin Sonuçların Özeti*

Genel olarak özetlenirse tarih öğretmenlerinin; yapılandırmacı ölçme araçları hakkında bilgi düzeyinin eksik olduğu ve bu konudan eğitime almaya açık oldukları, yapılandırmacı ölçme ile ilgili tutumlarının genel anlamda olumlu yönde olduğu, yapılandırmacı ölçme araçlarını uygulama düzeylerinin ve yapılandırmacı ölçme aracı geliştirme düzeylerinin yeterli olmadığı ve yapılandırmacı ölçme araçlarını uygularken çok sayıda güçlüklerle karşılaştıkları tespit edilmiştir. Ayrıca tarih öğretmenlerinin mezun oldukları fakülte, hizmet yılı ve cinsiyet ile yapılandırmacı ölçme araçlarını kullanma yeterlilikleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı, öğretmenlerin lisans eğitimi dışında yapılandırmacı ölçme araçları ile ilgili bir eğitim almadığı sonuçlarına ulaşılmıştır.



## 6. 2. Öneriler

### 6. 2. 1. Araştırma Sonuçlarına Dayalı Öneriler

Yapılandırmacı ölçme araçları uygulamasının yaygınlaştırılması için ders saatleri arttırılmalıdır.

Yapılandırmacı ölçme araçlarının uygulama ve değerlendirme sürecini kolaylaştırması açısından sınıf mevcutları azaltılmalıdır.

Sene başı zümre toplantılarında; zümre öğretmenlerinin ortak kararıyla dönem içerisinde gerçekleştirilecek olan sınavlarda yapılandırılmış grid, tanılayıcı dallanmış ağaç, kelime ilişkilendirme testi gibi yapılandırmacı ölçme araçlarına yer verilmelidir.

Öğretmenlerin zenginleştirilmiş yapılandırmacı ölçme araçlarına ulaşabildiği bir veri havuzu oluşturulmalıdır.

Akran değerlendirme ve grup değerlendirme araçlarının kullanım düzeyini arttırmak için dönem içi zümre planlamasında, grup etkinlikleriyle ilgili planlamalar yapılmalıdır.

Öğretmenlere yapılandırmacı ölçme araçlarını geliştirme yeterliliği kazandırmada; lisans ve lisansüstü müfredat programına, yapılandırmacı ölçme araçları hazırlama, geliştirme ve uygulama dersleri eklenmelidir.

Dönem içi öğrenci projeleri; drama, görüşme, gösteri, poster hazırlama gibi performansa dayalı olarak planlanmalıdır.

MEB, öğretmenleri yapılandırmacı ölçme araçları kullanımına teşvik edici uygulamalar planlamalıdır.

Eğitimin her kademesinde yapılandırmacı ölçme araçlarının kullanımının yaygınlaştırılması için; öğretmenleri bir araya getirecek çalıştaylar düzenlenmelidir.

Yapılandırmacı ölçme araçlarının tanıtılması, geliştirilmesi ve uygulanması alanında öğretmenler için alanda uzman kişilerden destek alınmalıdır.

Ders kitaplarında yapılandırmacı ölçme araçlarına dayalı etkinliklere daha çok yer verilmelidir.

Öğretmenlerin alandaki yenilikleri takip edebileceği resmi web sayfaları ve dijital platformlar oluşturulmalıdır.

Yapılandırmacı ölçme araçları uygulamasını yaygınlaştırmak için merkezi sınav uygulamaları gelenekçi anlayıştan uzaklaştırılmalıdır.

### 6. 2. 2. İleride Yapılabilecek Araştırmalara Yönelik Öneriler

1. Bu araştırma İstanbul Anadolu yakası, Ataşehir ilçesinde bulunan lise tarih öğretmenlerine uygulanmıştır. Örneklem olarak, Anadolu yakasındaki diğer ilçeler, Avrupa yakası ve ilçeleri seçilebilir.

2. Bu araştırmada veri toplama aracı olarak açık uçlu anket soruları tercih edilmiştir; açık uçlu anketler, hazırlanması ve uygulaması zaman alan, analizi zor araçlardır. Ayrıca uygulanan grup konu hakkında yeterli bilgiye sahip değil ise soruları cevaplamaktan kaçınmaktadır. Bunlara rağmen ham ve güvenilir bilgi edinmede çok etkili bir araçtır.
3. Bu araştırma, lise tarih öğretmenleri ile yapılmıştır, aynı çalışma öğrenci, veli veya idarecilerle yapılabilir.
4. Bu konuyla ilgili bir sonraki çalışma deneysel olabilir, yapılandırmacı ölçme araçları kullanılarak değerlendirilen sınıf ve geleneksel ölçme araçları kullanılarak değerlendiren sınıf karşılaştırılarak etkileri ve sonuçları değerlendirilebilir.
5. Bu araştırmada veriler, öğretmen cevapları referans alarak toplandı, analiz ve sonuçlar bu verilere göre oluşturuldu, aynı konu sınıf içi uygulamalar gözlemlenerek de gerçekleştirilebilir böylece öğretmen yanıtları ve gerçekte olan durum karşılaştırılarak daha detaylı sonuçlara ulaşılabilir.

## 7. KAYNAKLAR

- Abalı-Öztürk, Y. (2014). *5. sınıf matematik dersinde uygulanan alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin, akademik başarı, kalıcılık, özyeterlik algısı ve tutum üzerine etkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Acat, M. B. ve Uzunkol, E. D. (2010). Sınıf öğretmenlerinin ilköğretim programlarındaki sürecine ilişkin görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(31), 1-27.
- Açıkgöz, M. (2006). *Sosyal bilgiler öğretiminde gezi-gözlem ve inceleme yönteminin etkililiğinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Adıgüzel, H. Ö. (1999). Eğitim iletişimde alternatif bir öğrenme alanı ve yeni bir kültür ortamı: Çocuk müzeleri. *BİTE*, 99, 13-15.
- Adıgüzel, Ö. (2015). *Eğitimde yaratıcı drama* (6. baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Akinoğlu, O. (2004). Yapılandırmacı öğrenme ve coğrafya öğretimi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 10, 83-94.
- Akkuş, Z. (2014). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yapılandırmacı yaklaşıma dayalı ölçme ve değerlendirme etkinliklerine ilişkin görüşleri. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 31, 13-27.
- Alaz, A. ve Yazar, S. (2009). *Ölçme-değerlendirme sürecinde sınıf öğretmenlerinin tercihleri ve sebepleri*. I. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi'nde sunulan bildiri, Eğitim Araştırmaları Birliği Derneği, Çanakkale.
- Altun, A. ve Olkun, S. (2005). *Güncel gelişmeler ışığında ilköğretim: Matematik, fen, teknoloji, yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Altınışik, D. (2014). *Fen ve teknoloji öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme etkinliklerini gerçekleştirme düzeyleri (Kırıkkale ili örneği)* (Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi). Kırıkkale Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Kırıkkale.
- Anıl, D. ve Acar, M. (2008). Sınıf öğretmenlerinin ölçme sürecinde karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 44-61.
- Arı, A. (Ed.). (2015). *Alternatif öğrenme öğretme yaklaşım ve yöntemleri*. İstanbul: Eğitim Yayınevi.
- Asan, A. ve Güneş G. (2000). Oluşturmacı öğrenme yaklaşımına göre hazırlanmış örnek bir ünite etkinliği. *Milli Eğitim Dergisi*, 147, 50-53.

- Asma, M., Çamlıyer, H., Soytürk, M., Balcı, T. ve Çamlıyer, H. (2018). Beden eğitimi ve spor öğretiminde alternatif ölçme ve değerlendirme üzerine bir inceleme. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(3), 37-62.
- Atılğan, H. (Ed.). (2017). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme (10. baskı)*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Aydın, A. (2007). *Eğitim psikolojisi*. İstanbul: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Aydoğdu, M. ve Kesercioğlu, T. (2005). *İlköğretimde fen ve teknoloji öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Aydoslu, M. (2018). *Ortaokul öğrencilerinin ışık ve yansıma kavramları hakkındaki bilişsel yapılarının ve kavram yanılgılarının alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri kullanılarak tespit edilmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Kırıkkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kırıkkale.
- Bağcı, M. S. (2011). *İlköğretim sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme değerlendirme tekniklerini etkin kullanabilme yeterliliklerinin araştırılması* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Bahar, M., Nartgünü, Z., Durmuş, S. ve Bıçak, B. (2006). *Geleneksel-alternatif ölçme öğretmen el kitabı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Bayram, H. (2012). *Sosyal bilgiler dersinde alternatif ölçme değerlendirme olarak portfolyo (öğrenci ürün) dosyası, performans ve proje görevi uygulamasına ilişkin öğretmen görüşleri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kilis.
- Benzer, A. ve Eldem, E. (2012). Türkçe ve edebiyat öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme araçları hakkında bilgi düzeyleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(2), 649-664.
- Bıçak, B. (2008). Performans değerlendirme. S. Erkan ve M. Gömleksiz (Ed.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* içinde (s. 197-238). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Bıyıklı, C. (2014). Ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumları ve akademik benlik kavramları. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(1), 231-254.
- Binbaşıoğlu, C. (1983). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (4. baskı). Ankara: Binbaşıoğlu Yayınevi.
- Brooks, J. G. and Brooks, M. G. (1993). *In search of understanding, the case for constructivist classrooms*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Buldur, S. (2009). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarına yönelik okur yazarlık ve öz yeterlik düzeylerinin geliştirilmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Cumhuriyet Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sivas.

- Büyükkaragöz, S. ve Çivi, C. (1999). *Genel öğretim metotları öğretimde planlama ve uygulama* (10. baskı). İstanbul: Beta Yayınları.
- Chen, Y. and Martin, M. A. (2000). Using performance assessment and portfolio assessment together in elementary classroom. *Reading Improvement*, 37(1), 32-38.
- Collins, A. (1992) Portfolios for science education: Issues in purpose, structure and authenticity. *Science Education*, 76(4), 451-463.
- Creswell, J. W. (2017). *Karma yöntem araştırmalarına giriş* (M. Sözbilir, Çev.). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Cubertson, L.D. and Laongo, M.R. (1999). But what's with letter grades? *Childhood Education*, 75(3), 130-135.
- Curtis, M. J., Hunley, S. A. and Chesno-Grier, J. E. (2002). Relationships among the professional practices and demographic characteristics of school psychologists. *School Psychology Review*, 31, 30-42.
- Çelebi, B. S. (2014). *11. sınıf Türkiye Cumhuriyeti inkılap tarihi ve Atatürkçülük dersinde ölçme ve değerlendirme konusunda tarih öğretmenlerinin görüşleri (Trabzon ili örneği)* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Çelikkaya, T., Karakuş, U. ve Öztürk-Demirbaş, Ç. (2010). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ölçme-değerlendirme araçlarını kullanma düzeyleri ve karşılaştıkları sorunlar. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 57-76.
- Çelikten, M., Şanal, M. ve Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(2), 207-237.
- Çetinkaya, H. (2008). *Eğitim bilimlerine giriş*. Ankara: Alfa Yayıncılık.
- Damlapınar, G. (2008). *İlköğretim 1. kademe öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına ilişkin görüşlerinin incelenmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Demirbaş, B. (2012). *İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin yansıtıcı düşünme beceri düzeyleri ile öğretmenlerinin alternatif ölçme-değerlendirme tekniklerini bilme ve tercih etme sıklıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Demircioğlu, İ. H. (2010). *Tarih öğretiminde öğrenci merkezli yaklaşımlar tarih bölümü özel öğretim yöntemleri* (3. baskı). Ankara: Arı Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2008). Yapılandırmacı eğitim. E. Özdil ve O. Gürer (Ed.), *Eğitim ve Öğretimde Çağdaş Yaklaşımlar Sempozyumu* içinde (s. 15-32). 03-04 Nisan 2008. İstanbul: Harp Akademileri Basımevi.
- Demirel, Ö. (2011). *Eğitimde program geliştirme: Kuramdan uygulamaya* (18. baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- Demirkol, M. (2018). *Sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme değerlendirme araçlarını kullanmalarına yönelik web tabanlı modül tasarımı ve değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Dilaver, H. H. ve Tay, B. A. (2008). Sosyal bilgilerde yapılandırmacılık. B. Tay ve A. Öcal (Ed.), *Özel öğretim yöntemleriyle sosyal bilgiler öğretimi* içinde (s.91-121). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Dokumacı-Sütçü, N. (2013). *Ortaokul matematik öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanma düzeylerine ilişkin yeterlik algıları* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Dicle Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır.
- Duban, N. ve Küçükylmaz, E. A. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının alternatif ölçme yöntem ve tekniklerinin uygulama okullarında kullanımına ilişkin görüşleri. *İlköğretim Online*, 7(3), 769-784.
- Duran, A. (2014). *Sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinde kullandıkları alternatif ölçme değerlendirme tekniklerine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Duran, U. (2017). *Sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme değerlendirme yöntemlerinin kullanımına ilişkin öz yeterlik algılarının incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Ekiz, D. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (3. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Enger, S. K. and Yager, R. E. (1998). *The Iowa assessment handbook*. (ERIC Document Reproduction Service No: Ed 424286).
- Engin, G. ve Sarsar, F. (2015). Sınıf öğretmeni adaylarının küresel vatandaşlık düzeylerinin incelenmesi. *International Journal of Human Sciences*, 12(1), 150-161.
- Erdal, H. (2007). *2005 ilköğretim matematik programı ölçme değerlendirme kısmının incelenmesi (Afyonkarahisar ili örneği)* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Afyonkarahisar Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Ergüney, M. (2018). *Beden eğitimi ve spor öğretmenleri adaylarının genel ve alternatif ölçme değerlendirme yeterlikleri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Erden, M. ve Akman, Y. (2011). *Eğitim Psikolojisi: Gelişim-öğrenme-öğretme* (16. baskı). İstanbul: Arkadaş Yayınları.
- Ertürk, S. (1988). Türkiye'de eğitim felsefesi sorunu. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3,11-16.

- Esen, O. ve Güneş, E. (2012). İlköğretim matematik öğretmenlerinin proje ve performans görevlerine ilişkin görüşleri. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 3(2), 115-130.
- Galo, E. (2017). *Lise düzeyinde aktif öğrenme yaklaşımı ile işlenen matematik dersinin alternatif ölçme teknikleriyle değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Balıkesir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.
- Gelbal, S. ve Kelecioğlu, H. (2007). Öğretmenlerin ölçme yöntemleri hakkındaki yeterlik algıları ve karşılaştıkları sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(33), 135-145.
- Göçmen, G. B. (2004). *Otantik nedir ve nasıl yapılır*, XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı'nda sunulan bildiri, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Gök, B. ve Şahin, A. E. (2009). İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin araçlarını çoklu kullanımı ve yeterlik düzeyleri. *Eğitim ve Bilim*, 34(153), 127-143.
- Günel, H. (2011). *Tarih öğretmenlerinin yapılandırmacı eğitim uygulamaları hakkındaki görüşleri (Erzurum örneği)* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Hamilton, L. S. (1994). *Validating Hands-on Science Assessments Through an Investigation of Response Process*. American Educational Research Association, (New Orleans, LA. ERIC Document Reproduction Service No: ED 376 202).
- Hançer, A. H. (2005). *Fen eğitiminde yapılandırmacı yaklaşıma dayalı bilgisayar destekli öğrenmenin öğrenme ürünlerine etkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Hesapçioğlu, M. (1998). *Öğretim ilke ve yöntemleri (5. baskı)*. İstanbul: Beta Yayınları.
- Hewson, P. W and Hewson, M. G. (1984). The role of conceptual conflict in conceptual change and the design of science instruction. *Instructional Science*, 13(1), 1-13.
- Howe, C. A. and Jones, L. (1998). *Engaging Children in Science*. (2nd ed.). New Jersey: Macmillan College Publishing Company, Prentice- Hall Inc.
- Jackson, C. W and Larkin, M. J. (2002). Teaching students to use grading rubrics. *Teaching Exceptional Children*, 35(1), 40-45.
- Jacobsen, W. C and Forste, R. (1985). The wired generation: Academic and social outcomes of electronic media use among university students. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 14(5), 275-280.
- Kabaş, O. (2007). *Portfolyo değerlendirme yönteminin ilköğretim birinci kademedeki uygulanma düzeyi (Sakarya örneği)* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Kahyaoğlu, M. ve Yangın, S. (2007). İlköğretim öğretmen adaylarının mesleki öz yeterliklerine ilişkin görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(1), 73-84.

- Kan, A. (2017). Portfolyo. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 133-144.
- Kan, Ç. (2007). Etkili sosyal bilgiler öğretimi arayışı. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14(2), 537-544.
- Kanatlı, F. (2008). *Alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri konusunda sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin değerlendirilmesi* (Yayınlanmış yüksek lisans tezi). Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Kaptan, F. ve Korkmaz, H. (2001). Hizmet öncesi sınıf öğretmenlerinin fen eğitiminde ısı ve sıcaklıkla ilgili kavram yanılgıları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(21), 59-65.
- Karaaslan, O. (2015). *Fen ve teknoloji öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini uygulamadaki yeterlikleri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Karadağ, E., Deniz, S. ve Korkmaz, T. (2008). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı: Sınıf öğretmenleri görüşleri kapsamında bir araştırma. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 383-402.
- Karbeyaz, P. (2018). *İlkokul ve ortaokul din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanma düzeyleri ve karşılaştıkları sorunlar (Osmaniye ili örneği)* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kilis.
- Kaya, R., Güven, A., Akkuş, Z. ve Günal, H. (2013). Tarih öğretmenlerinin yeni tarih öğretim programlarındaki ölçme-değerlendirme etkinliklerinin uygulama süreci hakkındaki görüşleri (Erzurum örneği). *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 117-137.
- Kesten, A. ve Özdemir, N. (2010). Sosyal bilgiler öğretim programının ölçme değerlendirme boyutunun öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi: Samsun ili örneği. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(2), 223-236.
- Kılıç, R. (2014). *İlköğretim birinci kademe öğretmenlerinin otantik ölçme ve değerlendirme yöntemleri ile ilgili bilgi, tutum ve görüşlerinin değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kilmen, S. ve Beyhan, S. (2011). Türkçe öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme yöntemlerini uygulama sıklıkları ve tamamlayıcı değerlendirme yaklaşımlarına yönelik görüşleri. *Ege Eğitim Dergisi*, 12(2), 83-104.
- Kirman, A. (2008). *İlköğretim 6., 7. ve 8. sınıf fen bilgisi dersinde, geleneksel ve alternatif ölçme sistemlerinin, başarı testleri yapılarak karşılaştırılması* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Kafkas Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Kars.
- Korkmaz, H. ve Kaptan, F. (2001). Fen eğitiminde proje tabanlı öğrenme yaklaşımı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 193-200.



- Korkmaz, Ş., Şahin, Ç. ve Aytar, A. (2007). Tarih öğretmenlerinin tarih öğretiminde öğrenci başarısını ölçüp değerlendirmelerine ilişkin görüşleri. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 1, 104-119.
- Köklükaya, A. N. (2010). *Alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri ile ilgili fen bilgisi öğretmen adaylarının yeterliklerinin belirlenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Köksal, N. (2008). Yansıtıcı Düşünmenin Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulamalarına Katkıları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 179-189.
- Kuran, K. ve Kanatlı, F. (2009). Alternatif ölçme teknikleri konusunda sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(12), 209-234
- Kutlu, Ö., Doğan, C. D. ve Karakaya, İ. (2010). *Öğrenci başarısının belirlenmesi: Performansa ve portfolyoya dayalı durum belirleme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Küçükahmet, L. (Ed.). (1999). *Öğretmenlik mesleğine giriş* (2. baskı). İstanbul: Alkım Yayınevi.
- Maden, S. ve Durukan, E. (2011). Türkçe dersi öğretmenlerinin ölçme değerlendirmeye ilişkin algıları. *Millî Eğitim Dergisi*, 40(190), 212-233.
- Manning, M. and Manning, G. (1995). Portfolios in Reading and Writing. *Teaching Pre K-8*, 25(5), 94-95.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2006). *İlköğretim Fen ve Teknoloji dersi (6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Devlet Kitapları Basım Evi.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2012). *İlköğretim Fen ve Teknoloji dersi (6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Devlet Kitapları Basım Evi.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2018). *İlköğretim Fen ve Teknoloji dersi (6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Devlet Kitapları Basım Evi.
- Mert, V. (2008). *Enerji konusunda alternatif ölçme araçlarının geliştirilmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Mısır, Z. E. ve Çalışkan, N. (2007). *Kuramdan uygulamaya yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı, yapılandırmacı öğrenmede dikkat edilmesi gereken koşullar*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Moore, K. D. (2003) *Classroom Teaching Skills* (2nd ed.). New York: Random House.
- Ocak, G. (2012). Öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme ortamı kurma başarılarının öğretmen ve öğretmen adaylarınca değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 37(166), 25-39.

- Okur, M. (2008). 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin fen ve teknoloji dersinde kullanılan ölçme ve değerlendirme tekniklerine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Karaelmas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Oosterhof, A. (1999). *Developing and using classroom assessments*. Upper Saddle River. NJ: Prentice Hall.
- Orhan, A. T. (2007). *Fen eğitiminde alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin ilköğretim öğretmen adayı, öğretmen ve öğrenci boyutu dikkate alınarak incelenmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Orhan, A. (2012). *Alternatif ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin 6. sınıf fen ve teknoloji dersi yaşamımızdaki elektrik ünitesindeki öğrenci başarısına etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ahi Evran Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kırşehir.
- Öncül, R. (2000). *Eğitim ve eğitim bilimleri sözlüğü*. İstanbul: MEB Yayınları.
- Özatl, N. S. (2006). *Öğrencilerin biyoloji derslerinde zor olarak algıladıkları konuların tespiti ve boşaltım sistemi konusundaki bilişsel yapılarının yeni teknikler ile ortaya konması* (Yayınlanmamış doktora tezi). Balıkesir Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.
- Özdemir, M. (2010). Nitel veri analizi: Sosyal Bilimlerde yönetim sorunsalı üzerine bir çalışma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 323-343.
- Özden, Y. (2005). *Öğrenme ve öğretme* (7. baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Özenç, M. (2013). *Sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme yeterliklerinin incelenmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Özel, A. ve Bayındır, N. (2008). *Yapılandırmacı anlayışa göre sınıf yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Özkoparan, O. (2016). *Beden eğitimi ve sopr derslerinde alternatif ölçme-değerlendirme yöntemleri kullanılmasına ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Özsevgeç, T. (2008). Fizik öğretiminde ölçme ve değerlendirme. Ö. Taşkın (Ed.), *Fen ve teknoloji öğretiminde yeni yaklaşımlar* içinde (s. 365-419). Ankara: Pegem Akademik Yayıncılık.
- Pamuk, A. (2015). Tarih derslerinde alternatif ölçme. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 4(4), 29-46.
- Pierce, L. V. and O'malley, J. M. (1992). Performance and portfolio assessment for language minority students. *National Clearinghouse for Bilingual Education*, 9, 1-38.
- Prouty, A. (2006). Using study questions to assess student learning. *Science Scope*, 30(1), 34-37.

- Romberg, T. A. (1993). How one comes to know models and theories of the learning of mathematics. In M. Niss (Eds.), *Investigations into Assessment in Mathematics Education* (pp. 97-111). Dordrecht, Kluwer Academic Publishers.
- Saracaloğlu, A. S. (2008). Lisansüstü öğrencilerin akademik güdülenme düzeyleri, araştırma kaygıları ve tutumları ile araştırma yeterlikleri arasındaki ilişki. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 179-208.
- Sağlam, F. Ő. (2013). *İlköğretim matematik öğretmenlerinin alternatif ölçme değerlendirme yöntem ve araçlarını kullanabilme yeterlikleri, karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Selçuk, A. (2007). Öğretmen adaylarının “okul deneyimi II” dersine ilişkin görüşleri (Yüzüncü Yıl Üniversitesi örneği). *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 75-90.
- Semerci, Ç. (2011). Uygulama öğretmenlerinin öğretmenlik uygulaması sürecinde karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Akademik Bakış Dergisi*, 27, 1-23.
- Sevindik, T. O. (2010). Phytoplankton composition of Çaygören reservoir, Balıkesir-Turkey. *Turkish Journal of Fisheries and Aquatic Sciences*, 10(3), 295-304.
- Shepard, L. (2000). The Role of Assessment in a Learning Culture. *Educational Researcher*, 20(7), 2-16.
- Soon, T., Apan, M. and Huabing, Z. (2001). *Knowledge construction in education: aweb-database for building interactive 3d environments*. [http://my.apan.net/meeting/downloads/education KnowledgeConst.PDF](http://my.apan.net/meeting/downloads/education%20KnowledgeConst.PDF) adresinden 08 Eylül 2018 tarihinde edinilmiştir.
- Sönmez-Ektem, I., Erben-Keçici, S. ve Pilten, G. (2016). Sınıf öğretmenlerinin süreç odaklı ölçme ve değerlendirme yöntemlerine ilişkin görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(3), 661-680.
- Splitter, L. J. (2009). Authenticity and constructivism in education. *Studies in Philosophy and Education*, 28(2), 135-151.
- Şaşan, H. H. (2002). Yapılandırmacı öğrenme. *Yaşadıkça Eğitim*, 74(75), 49-52.
- Şaşmaz-Ören, F. Ve Tatar, N. (2008). İlköğretim sınıf öğretmenlerinin alternatif değerlendirme yaklaşımlarına ilişkin görüşleri-2. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(3), 781-798.
- Şenel-Çoruhlu, T., Er-Nas, S. ve Çepni, S. (2008). Fen ve teknoloji öğretmenleri için alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine yönelik bir hizmet içi eğitim programından yansımalar: Trabzon örneği. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 2(2), 1-22.


- Şenel-Çoruhlu, T., Er-Nas, S. ve Çepni, S. (2009). Fen ve teknoloji öğretmenlerinin alternatif ölçme-değerlendirme tekniklerini kullanmada karşılaştıkları problemler: Trabzon örneği. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 122-141.
- Şenel, T. (2008). *Fen ve teknoloji öğretmenleri için alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine yönelik bir hizmet içi eğitim programının etkililiğinin araştırılması* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Tatar E., Okur, M. ve Tuna, A. (2008). Ortaöğretim matematiğinde öğrenme güçlüklerinin saptanmasına yönelik bir çalışma. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16(2), 507-516.
- Tay, B. (2013). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin alternatif değerlendirme konusundaki görüşleri. *International Journal of Social Science*, 6(3), 661-683.
- Tekin, H. (1982). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Ankara Üniversitesi Dil Tarih Coğrafya Fakültesi Yayınları.
- Tekin, H. (2000). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (14. baskı). Ankara: Yargı Yayınevi.
- Tekindal, S. (Ed.). (2017). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (5. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Tezcan, M. (1985). Okulda başarısızlık ve önlenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 17(1), 385-388.
- Tezci, E. ve Gürol, A. (2003). Oluşturmacı öğrenme tasarımı ve yaratıcılık. *The Turkish Online Journal of Education Technology*, 2(1), 50-55.
- Thompson, S. J., (2001). *Decision-making in planning and teaching*. USA: Addison-Wesley Educational Publishers Inc.
- Topaloğlu, M., Koç, H. ve Yavuz, E. (2008). Öğretmenlerin örgütsel bağlılığının bazı temel faktörler açısından analizi. *Kamu-İş İş Hukuku ve İktisat Dergisi*, 9(4), 201-218.
- Topkaya, Y. ve Yılar, B. (2016). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme hakkındaki görüşleri. *Erzincan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 593-610.
- Turgut, M. F. (1987). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme metotları* (5. baskı). Ankara: Saydam Yayıncılık.
- Valencia, S. (1990). A Portfolio approach to classroom assessment: The whys, whats and hows. *The Reading Teacher*, 43(4), 338-340.
- Yakışan, M. ve Selvi, M. (2005). Bir öğrenme stratejisi olarak V-diyagramı: Biyoloji laboratuvarlarında kullanılması. *Eğitim ve Bilim*, 30(138), 45-51.
- Yalçınkaya, E. (2010). *İkinci kademe sosyal bilgiler öğretim programındaki ölçme tekniklerinin incelenmesi (Erzurum örneği)* (Yayınlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

- Yaman, S., Karamustafaoğlu, S. ve Karamustafaoğlu, O. (2005). Fen ve teknoloji eğitiminde kavram öğretimi. M. Aydoğdu ve T. Kesercioğlu (Ed.), *İlköğretimde Fen ve Teknoloji Öğretimi* içinde (s. 25-54), Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yapalak, S. (2009). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının alternatif ölçme ve değerlendirme yeterliklerinin tespiti ve geliştirilmesine yönelik bir eylem araştırması* (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yapıcı, Ş. ve Yapıcı, M. (2005). *Gelişim ve öğrenme psikolojisi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yayla, R.G. (2012). *Fen ve teknoloji öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme yöntem teknikleri ve uygulamaları hakkındaki görüş ve düşüncelerinin belirlenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, İ. (2011). *Teknoloji destekli matematik öğretimi çerçevesinde alternatif ölçme araçlarının kullanımı* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Yıldız, M. (2013). İlköğretim 3, 4 ve 5. sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonlarının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 38(168), 260-271.
- Yıldız, M. (2015). *Ortaokul din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanma düzeyleri ve karşılaştıkları sorunlar* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Cumhuriyet Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sivas.
- Yılmaz, H. ve Sünbül A. M. (2007). *Öğretimde planlama ve değerlendirme* (4. baskı). Konya: Çizgi Kitabevi.
- Yiğit, F. (2013). *İlköğretim 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe dersi öğretim programındaki alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerine yönelik öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Yiğit, F. ve Kırımlı, B. (2015). Türkçe öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin işlevleri ve kullanılma sıklığı hakkındaki görüşleri. *Milli Eğitim*, 205, 64-86.
- Yunus, Ö. (2018). *Alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin 6.sınıf "bitki ve hayvanlarda üreme, büyüme ve gelişme" ünitesinde kullanılmasının öğrencilerin akademik başarılarına etkisinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Mustafa Kemal Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Hatay.
- Zhang, Z. and Burry-Stock, J. A. (2003). Classroom assessment practices and teachers' self-perceived assessment skills. *Applied Measurement in Education*, 16(4), 323-342.



## **8. EKLER**

## Ek 1. Anket ve Araştırma İzni

	<p>T.C. İSTANBUL VALİLİĞİ İl Millî Eğitim Müdürlüğü</p>
<p>Sayı : 59090411-44-E.3050072 Konu : Anket ve Araştırma İzni</p>	<p>12.02.2019</p>
<p>TRABZON ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE</p>	
<p>İlgi: a) 25.12.2018 tarihli ve 258 sayılı yazımız. b) Valilik Makamının 11.02.2018 tarih ve 2977251 sayılı oluru.</p>	
<p>Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi Selen KAYA YAZICI'nın "Tarih Öğretmenlerinin Yapılandırıcı Ölçme (Otantik/Alternatif) Hakkındaki Görüşlerinin İncelenmesi" konulu tez çalışması hakkındaki ilgi (a) dilekçe ve ekleri ilgi (b) valilik onayı ile uygun görülmüştür.</p>	
<p>Bilgilerinizi ve söz konusu talebiniz; bilimsel amaç dışında kullanmaması, uygulama sırasında bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının kurumlarımıza araştırmacı tarafından ulaştırılarak uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun müdürlüğümüzden izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılması koşuluyla, gerekli duyurunun araştırmacı tarafından yapılması, okul idarecilerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim-öğretimi aksatmayacak şekilde ilgi (b) Valilik Onayı doğrultusunda uygulanması ve işlem bittikten sonra 2 (iki) hafta içinde sonuçtan Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Bölümüne rapor halinde bilgi verilmesini arz ederim.</p>	
<p>Timur TUĞRAL Müdür a. Şube Müdürü</p>	
<p>EK: 1- Valilik Onayı 2- Ölçekler</p>	
<p>Adres: İstanbul Millî Eğitim Müdürlüğü Strateji Geliştirme Şb. Md. Beşikdere Mah. İsmail Ökten Cad. No:1 Sultanbeyli - Fatih İstanbul Elektronik Ad: istanbul.meb.gov.tr e-posta: ist.egb34@gmail.com</p>	<p>Bilgi için: Faruk AKKAYA Tel: 0 (212) 455 84 08 Faks: 0 ( )</p>
<p>Düzenek görsel elektronik izni ile kullanılabilir. <a href="https://evm.kongresim.gov.tr/adresler">https://evm.kongresim.gov.tr/adresler</a> 1C02-1693-3722-9007-C1a7 kodu ile teyit edilebilir.</p>	

Ek 1'in devamı



T.C.  
İSTANBUL VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411-44-E.2977251  
Konu : Anket ve Araştırma İzin Talebi.

11/02/2019

## VALİLİK MAKAMINA

- İlgi: a) Trabzon Üniversitesinin 25.12.2018 tarihli ve 258 sayılı yazısı.  
b) MEB, Yen. ve Eğ. Tk. Gn. Md. 22.08.2017 tarih ve 12607291/2017/25 No'lu Gen.  
c) Millî Eğitim Müdürlüğü Araştırma ve Anket Komisyonunun 08.02.2019 tarihli tutanağı.

Trabzon Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi Selen KAYA YAZICI'nın "Tarih Öğretmenlerinin Yapılandırma Ölçme (Ötantik/Alternatif) Hakkındaki Görüşlerinin İncelenmesi" konulu tezi kapsamında, ilimiz Kadıköy ve Ataşehir ilçelerinde bulunan bulunan özel/resmî liselerde görev yapan tarih öğretmenlerine; anket ve görüşme soru formunu uygulama istemi hakkındaki ilgi (a) yazı ve ekleri Müdürlüğümüzce incelenmiştir.

Araştırmacının söz konusu talebi; bilimsel amaç dışında kullanılmaması, uygulama sırasında bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının kurumlarımıza araştırmacı tarafından ulaştırılarak uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun müdürlüğümüzden izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılmaması koşuluyla, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim-öğretimi aksatmayacak şekilde ilgi (b) Bakanlık emri esasları dâhilinde uygulanması, sonuçtan Müdürlüğümüzce rapor halinde (CD formatında) bilgi verilmesi kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Levent YAZICI  
İl Millî Eğitim Müdürü

Ek:

- 1- Genelge.
- 2- Komisyon Tutanağı.

OLUR  
11/02/2019

Ahmet Hamdi USTA  
Vali a.  
Vali Yardımcısı

Adres: İstanbul Millî Eğitim Müdürlüğü (Sınav) Geliştirme Şb. Md.  
Büyükdere Mh. İsmail Ökür Cd. No:1 Sultanahmet - Fatih İstanbul  
Elektronik Adı: istanbul.meb.gov.tr  
e-posta: ist.sqb04@gmail.com

Bilgi için: Ferihan AKKAYA

Tel: 0 (212) 453 0400  
Faks: 0 ( ) \_\_\_\_\_



## Ek 2: Anket Formu

### TARİH ÖĞRETMENLERİNİN YAPILANDIRMACI ÖLÇME HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİYLE İLGİLİ ANKET FORMU

#### Yönerge:

Bu çalışmanın amacı tarih öğretmenlerinin yapılandırımcı ölçme hakkındaki görüşlerini ortaya koymaktır. Anketten elde edilen veriler tamamen bilimsel amaçlar için kullanılacaktır. Katılımınızdan dolayı teşekkür ederim.

#### BİRİNCİ BÖLÜM

Cinsiyetiniz:

Çalışma Yılıınız:

Mezun Olduğunuz Fakülte:

#### İKİNCİ BÖLÜM

2.1: Yapılandırımcılık nedir?

2.2:Yapılandırımcı Ölçme nedir?

2.3: Yapılandırımcı ölçme araçları nelerdir?

2.4: Yapılandırımcı ölçme araçlarıyla geleneksel ölçme araçları arasındaki temel farklar nelerdir?

2.5: Yapılandırımcı Ölçmeyle ilgili herhangi bir eğitim aldınız mı?

2.6: Tarih derslerinde kullanılması gereken yapılandırımcı ölçme araçları nelerdir?

#### ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3.1: Tarih derslerinde kullandığınız yapılandırımcı ölçme araçları nelerdir?

3.2 Tarih derslerinde kullandığınız ölçme araçlarını geliştirirken nelere dikkat ediyorsunuz?

3.3 Tarih derslerinde yapılandırımcı ölçme araçlarını geliştirirken karşılaştığınız problemler nelerdir?



Ek 2'nin devamı

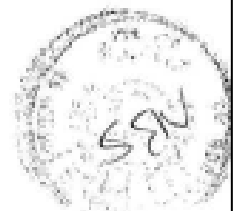
#### DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4.1: Tarih derslerinde Yapılandırmacı Ölçme araçlarını ne sıklıkla kullanıyorsunuz?

4.2: Hangi kazanımlarda yapılandırmacı ölçme araçlarını tercih ediyorsunuz?

4.3: Tarih derslerinde yapılandırmacı ölçme araçlarını kullanırken karşılaştığınız problemler nelerdir?

4.4: Bu konuda son olarak söylemek istedikleriniz nelerdir?



### Ek 3. Mülakat Formu

#### TARİH ÖĞRETMENLERİNİN YAPILANDIRMACI ÖLÇME HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİYLE İLGİLİ MÜLAKAT FORMU

**Yönerge:**

Bu çalışmanın amacı tarih öğretmenlerinin yapılandırmacı ölçme hakkındaki görüşlerini ortaya koymaktır. Mülakattan elde edilen veriler tamamen bilimsel amaçlar için kullanılacaktır. Katılımınızdan dolayı teşekkür ederim.

#### BİRİNCİ BÖLÜM

Cinsiyetiniz:

Çalışma Yılıınız:

Mezun Olduğunuz Fakülte:

#### İKİNCİ BÖLÜM

1. Yapılandırmacı ölçme araçları hakkında lise tarih öğretmenlerinin yeterince bilgi sahibi olduğunu düşünüyor musunuz?
2. Yapılandırmacı ölçme araçları hakkında lise tarih öğretmenlerinin bilgi düzeylerinin artırılması için neler yapılmalıdır?
3. Yapılandırmacı ölçme araçlarının lise tarih öğretmenleri tarafından yeterince kullanıldığını düşünüyor musunuz?
4. Yapılandırmacı ölçme araçlarının lise tarih öğretmenleri tarafından daha sık kullanılmasını sağlamak için sizce neler yapılmalıdır?
5. Yapılandırmacı ölçme araçlarının lise tarih öğretmenleri tarafından kullanımı konusunda farkındalığın artırılması yönünde neler yapılabilir?



## 9. ÖZ GEÇMİŞ VE İLETİŞİM BİLGİLERİ

1989 yılında Trabzon'da doğdu, ilköğretimini, Gazi ilköğretim okulunda, ortaöğrenimini ise Beşikdüzü Anadolu Öğretmen Lisesinde tamamladı. 2011 yılında Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği programından mezun oldu. 2011-2015 yılları arasında Çarşıbaşı/Yavuzköy Fatih Ortaokulu'nda görev yaptı. 2015 yılında Van/Erciş Osmangazi Ortaokuluna Sosyal bilgiler öğretmeni olarak atandı. 2017 yılında İstanbul/Ataşehir Kemal Berktaş Ortaokulu'na tayin oldu. Selen Kaya Yazıcı, halen Kemal Berktaş Ortaokulun'da Sosyal Bilgiler Öğretmeni olarak görevine devam etmektedir.

Orta seviyede İngilizce ve başlangıç seviyede Almanca bilmektedir.

### İLETİŞİM BİLGİLERİ

**Adres** : Kemal Berktaş Ortaokulu, Küçükbakkalköy Mahallesi, Prestij Cadde No: 17, 34750 Ataşehir/İstanbul

**E-Posta** : selenkayayaz@gmail.com

**Telefon** : 0506 270 63 83