

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

**TARİH ÖĞRETMENLERİNİN ALTERNATİF ÖLÇME-
DEĞERLENDİRME YÖNTEMLERİNE YÖNELİK GÖRÜŞLERİNİN
DEĞERLENDİRİLMESİ
(GÜMÜŞHANE İLİ ÖRNEĞİ)**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Samet KARAKUŞ

TRABZON
Temmuz, 2019

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

**TARİH ÖĞRETMENLERİNİN ALTERNATİF ÖLÇME-
DEĞERLENDİRME YÖNTEMLERİNE YÖNELİK GÖRÜŞLERİNİN
DEĞERLENDİRİLMESİ
(GÜMÜŞHANE İLİ ÖRNEĞİ)**

Samet KARAKUŞ

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


Tezin Danışmanı
Prof. Dr. Rahmi ÇİÇEK

TRABZON
Temmuz, 2019

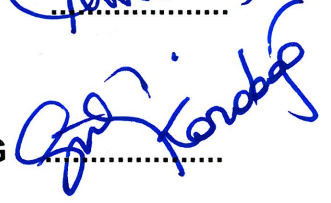
Trabzon Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğü'ne

Bu çalışma jürimiz tarafından Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Anabilim Dalında YÜKSEK LİSANS tezi olarak kabul edilmiştir. 01/07/ 2019

Tez Danışmanı : Prof. Dr. Rahmi ÇİÇEK



Üye : Doç. Dr. Şerifnaz Gülin KARABAĞ



Üye : Dr. Öğr. Üyesi Mehmet AKPINAR



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.

Samet KARAKUŞ

01 / 07 / 2019

ÖN SÖZ

Tarih öğretmenlerinin alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerine yönelik görüşlerinin değerlendirilmesini amaçlayan bu çalışma, Trabzon Üniversitesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalında Yüksek Lisans Tezi olarak hazırlanmıştır.

Bu çalışmanın başlayışından bitişine kadar engin tecrübelerinden yararlandığım sevgili danışman hocam Prof. Dr. Rahmi ÇİÇEK'e teşekkürlerimi sunarım. Gerek lisans öğrenimim boyunca gerekse de bu çalışma sürecinde değerli görüşlerinden yararlandığım sevgili hocalarım Doç. Dr. Yavuz AKBAŞ, Doç. Dr. Ebru GENÇTÜRK ve Doç. Dr. Ebru DEMİRCİOĞLU'na çok teşekkür ederim.

Araştırma sürecinde tecrübelerinden yararlandığım sevgili ablam Fikriye Nuran ARSLAN'a teşekkürlerimi sunarım.

Araştırmaya katılan sevgili tarih öğretmenlerine ve okul idarecilerine teşekkürlerimi sunar, bundan sonraki meslek hayatlarında kendilerine başarılar dilerim.

Bu günlere gelmemde maddi-manevi desteğini hiçbir şekilde esirgemeyen ve İpek Ongun'un da dediği gibi "Hayattaki en büyük mucize küçükken iyi bir öğretmene rastlamaktır" sözünün muhatabı olarak gördüğüm ilkokul öğretmenim, annem yerine koyduğum Fatma ÇAVDAR'a, ihtiyaç duyduğum her anda yardımlarını ve desteğini esirgemeyen, hayat rehberim dediğim ve babam yerine koyduğum Sadık ÇAVDAR'a, tanıştığımız günden bu yana maddi-manevi olarak her zaman yanımda olan Müşerref YEŞİLBAŞ'a, yetiştirme yurdunda kaldığım zamanlarda bana her türlü güvenen, iyi bir meslek sahibi olmam için bana destek olan bütün hocalarıma ve son olarak da özellikle bu araştırma boyunca kahrımı çeken biricik eşim Elif BOZKIR KARAKUŞ'a çok teşekkür ederim.

Temmuz, 2019
Samet KARAKUŞ

İÇİNDEKİLER

ÖN SÖZ.....	IV
İÇİNDEKİLER.....	V
ÖZET.....	IX
ABSTRACT.....	X
TABLolar LİSTESİ.....	XII
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	XV
KISALTMALAR LİSTESİ.....	XVI
1. GİRİŞ.....	1
1. 1. Araştırmanın Amacı.....	3
1. 2. Araştırmanın Problemi.....	3
1. 3. Alt Problemler.....	3
1. 4. Araştırmanın Gerekçesi ve Önemi.....	3
1. 5. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	5
1. 6. Araştırmanın Sayıltıları.....	5
1. 7. Tanımlar.....	5
2. LİTERATÜR TARAMASI.....	6
2.1. Araştırmanın Kuramsal Çerçevesi.....	6
2. 1. 1. Yapılan çalışmalar.....	6
2. 1. 2. Ölçme.....	10
2. 1. 3. Değerlendirme.....	12
2. 1. 4. Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme.....	12
2. 1. 5. Ölçme ve Değerlendirme Sürecinde Öğretmenin Yeterlikleri.....	14
2. 1. 6. Geleneksel Ölçme-Değerlendirme.....	15
2. 1. 7. Alternatif Ölçme-Değerlendirme.....	17
2. 1. 8. Geleneksel ve Alternatif Ölçme-Değerlendirmenin Karşılaştırılması.....	19
2. 1. 9. Yapılandırmacılık ve Tarih Eğitimi.....	20
2. 1. 10. Tarih Öğretim Programlarında Alternatif Ölçme-Değerlendirmenin Yeri.....	22
2. 1. 11. Alternatif Ölçme-Değerlendirme Yöntemleri.....	24
2. 1. 11. 1. Performans Görevi.....	24

2. 1. 11. 2. Proje.....	26
2. 1. 11. 3. Gözlem.....	28
2. 1. 11. 4. Görüşme	29
2. 1. 11. 5. Öz Değerlendirme	30
2. 1. 11. 6. Akran Değerlendirme.....	31
2. 1. 11. 7. Öğrenci Ürün Dosyası (Portfolyo).....	32
2. 1. 10. 8. Derecelendirme Ölçekleri	35
2. 1. 11. 9. Kontrol Listesi.....	35
2. 1. 11. 10. Drama	36
2. 1. 11. 11. Dereceli Puanlama Anahtarı (Rubrik)	38
2. 1. 11. 12. Not Alma	40
2. 2. Literatür Taramasının Sonucu	41
3. YÖNTEM	42
3.1. Araştırmanın Modeli	42
3. 2. Araştırma Grubu.....	42
3. 3. Verilerin Toplanması.....	42
3. 3. 1. Veri Toplama Araçları	43
3. 3. 2. Veri Toplama Süreci	45
3. 4. Verilerin Analizi.....	47
4. BULGULAR.....	48
4. 1. Anket Uygulanan Katılımcılara İlişkin Kişisel Bilgiler	48
4. 2. Mülakata Katılan Katılımcılara İlişkin Kişisel Bilgiler.....	50
4. 3. Tarih Öğretmenlerinin Ölçme-Değerlendirmenin Tanımına ve Öğretimdeki Yerinin Ne Olduğuna İlişkin Verdikleri Cevaplara Ait Bulgular	52
4. 4. Tarih Öğretmenlerinin Ölçme-Değerlendirme Konusunda Eğitim Alma ve Aldıkları Eğitimi Yeterli Bulma Durumlarına İlişkin Bulgular.....	53
4. 5. Tarih Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme-Değerlendirmenin Tanımına ve Öğretimdeki Yerinin Ne Olduğuna İlişkin Verdikleri Cevaplara Ait Bulgular.....	54
4. 6. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular	56
4. 6. 1. Anketten Elde Edilen Bulgulara Göre Tarih Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme-Değerlendirme Yöntemlerini Kullanma Sıklığına Yönelik Görüşleri	56

4. 6. 2. Mülakattan Elde Edilen Bulgulara Göre Tarih Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme-Değerlendirme Yöntemlerini Kullanma Sıklığına Yönelik Görüşleri	57
4. 7. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular	58
4. 7. 1. Anketten Elde Edilen Bulgulara Göre Tarih Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme-Değerlendirme Yöntemlerinin İşlevlerine Yönelik Görüşleri	58
4. 7. 2. Mülakattan Elde Edilen Bulgulara Göre Tarih Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme-Değerlendirme Yöntemlerinin İşlevlerine Yönelik Görüşleri	65
4. 8. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular	67
4. 8. 1. Anketten Elde Edilen Bulgulara Göre Tarih Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme-Değerlendirme Yöntemlerini Uygulama Şekillerine Yönelik Görüşleri	67
4. 8. 2. Mülakattan Elde Edilen Bulgulara Göre Tarih Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme-Değerlendirme Yöntemlerini Uygulama Şekillerine Yönelik Görüşleri	71
4. 9. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular	74
4. 9. 1. Anketten Elde Edilen Bulgulara Göre Tarih Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme-Değerlendirme Yöntemlerini Uygularken Karşılaştıkları Sorunlara Yönelik Görüşleri	74
4. 9. 2. Mülakattan Elde Edilen Bulgulara Göre Tarih Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme-Değerlendirme Yöntemlerini Uygularken Karşılaştıkları Sorunlara Yönelik Görüşleri	75
5. TARTIŞMA	80
5. 1. Tarih Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme-Değerlendirme Yöntemlerini Kullanma Sıklığına Yönelik Görüşlerinin Tartışılması	80
5. 2. Tarih Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme-Değerlendirme Yöntemlerinin İşlevlerine Yönelik Görüşlerini Tartışma	84
5. 3. Tarih Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme-Değerlendirme Yöntemlerini Uygulama Biçimlerine Yönelik Görüşlerini Tartışma	89
5. 4. Tarih Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme Değerlendirme Yöntemlerini Uygularken Karşılaştıkları Sorunlara Yönelik Görüşlerini Tartışma	98
6. SONUÇLAR VE ÖNERİLER	103
6. 1. Sonuçlar	103

6. 1. 1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Sonuçlar	103
6. 1. 2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Sonuçlar.....	103
6. 1. 3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Sonuçlar.....	104
6. 1. 4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Sonuçlar	104
6. 1. 5. Mülakattan Elde Edilen Diğer Sonuçlar	105
6. 2. Öneriler	105
6. 2. 1. Araştırma Sonuçlarına Dayalı Öneriler.....	105
6. 2. 2. İleride Yapılabilecek Araştırmalara Dayalı Öneriler	106
7. KAYNAKLAR	107
8. EKLER	119
9. ÖZ GEÇMİŞ VE İLETİŞİM BİLGİLERİ.....	139

ÖZET

Tarih Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme-Değerlendirme Yöntemlerine Yönelik Görüşlerinin Değerlendirilmesi (Gümüşhane İli Örneği)

Bu çalışmanın amacı, lise tarih öğretmenlerinin alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerine yönelik görüşlerinin belirlenip değerlendirilmesidir. Bu amaç doğrultusunda tarih öğretmenlerinin alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerini kullanma sıklığı, yöntemlerin işlevlerine yönelik görüşleri, yöntemlerin uygulanma biçimlerine yönelik görüşleri ve yöntemleri kullanırken karşılaştıkları sorunlara yönelik görüşlerinin ortaya çıkarılması hedeflenmiştir.

Betimsel yöntemin kullanıldığı bu araştırmanın modeli, tarama modelidir. Tarih öğretmenlerinin bütününe ulaşılması hedeflendiğinden araştırmada örneklem almaya gerek duyulmamıştır. Araştırmada verilere anket ve yarı yapılandırılmış mülakat yöntemleriyle ulaşılarak çeşitleme yapılmıştır. Beş bölümden oluşan anket formu 39 ve on iki sorudan oluşan yarı yapılandırılmış mülakat formu 35 tarih öğretmenine uygulanmıştır. Anket ve mülakat formlarının uygulanması için Gümüşhane İl Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli yasal izin alınarak uygulama 2018-2019 eğitim-öğretim yılının ikinci döneminde Gümüşhane il ve ilçe sınırları içindeki liselerde görev yapan tarih öğretmenleriyle gerçekleştirilmiştir.

Araştırmada ankette elde edilen veriler SPSS 22.00 (Sosyal bilimler için istatistik paketi) paket programı ile, yarı yapılandırılmış görüşme formundan elde edilen veriler içerik analizi ile analiz edilmiştir. Ankette elde edilen veriler frekans (f) ve yüzde (%) olarak, görüşmeden elde edilen veriler doğrudan alıntılar şeklinde sunulmuştur.

Anket ve görüşme formlarından elde edilen veriler birlikte değerlendirildiğinde tarih öğretmenlerinin daha çok performans görevi ve proje yöntemini kullandıkları, ankette verilen alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerinin işlevlerini genel olarak kabul ettikleri, görüşme verilerinde öğretmenlerin bu yöntemlerin daha çok öğrencilerin araştırma yapma becerilerini geliştirdiği, tarih dersine ilgiyi artırdığı ve bir konu hakkında öğrencinin bilgi seviyesinin artmasına katkı sağladığı yönünde görüş bildirdikleri belirlenmiştir.

Tarih öğretmenlerinin alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerini uygulama konusunda eksiklikleri olmalarına rağmen bu yöntemleri genel anlamda uygulayabildikleri, yöntemleri uygularken en çok tarih dersine ayrılan sürenin az olması, öğrencilerin ilgisiz olmaları ve velilerden kaynaklı sorunlar yaşadıkları tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Tarih Öğretmeni, Alternatif Ölçme-Değerlendirme, Lise.

ABSTRACT

Evaluation of History Teachers' Views on Alternative Assessment-Evaluation Methods (A case study of Gümüşhane)

The aim of the study is to define and evaluate the views of high school history teachers' on alternative assessment and evaluation methods. In accordance with this purpose, it is aimed to reveal the frequency of using alternative assessment and evaluation methods of history teachers, their views on the functions of the methods, their views on the ways of using methods and their views on the problems they encounter using the methods.

The model of this research in which descriptive method is used is a scanning method. It is not necessary to take sample in this research because it is aimed to reach whole history teachers. In the study the data were attained, diversified (triangulation) through survey and semi-structured interview methods. Survey from consisting of five sections and semi-structured interview form consisting of 39 and 12 questions was applied to 35 history teachers. In order to apply the survey and interview forms, necessary legal permission from Gümüşhane Provincial Directorate of National Education was received, and the application was carried out with the history teachers who work in high schools within the boundaries of Gümüşhane province and district in the second period of 2018-2019 academic year.

The data obtained from the survey were analyzed with SPSS 22.00 (Statistical package for the social sciences) and the data obtained from the semi-structured interview form were analyzed with content analysis. The data obtained from the survey are presented as frequency (f) and percentage (%) and the data obtained from the interview are presented as direct citations.

When the data obtained from the survey and interview forms are evaluated together, generally history teachers use more performance task and project method, accept the functions of alternative assesment and evaluation methods given in survey, the teachers have view that in the data of interview, these methods develop more student's resarch skills and they contribute to increase the knowledge level of students about a subject. Although history teachers have deficiencies in the application of alternative assessment and evaluation methods, they can apply these methods generally, while applying the

methods, it has been determined that the history course is short, the students are uninterested in the course and they have problems with their parents.

Keywords: History Teacher, Alternative Assessment-Evaluation, High School.



TABLolar LİSTESİ

<u>Tablo No</u>	<u>Tablo Adı</u>	<u>Sayfa No</u>
1.	Öğretmenlik Mesleği Yeterlik Alanları.....	14
2.	Öğretmenlik Mesleği Ölçme Değerlendirme Alt Yeterlik Alanı	15
3.	Geleneksel ve Alternatif Ölçme - Değerlendirme Yöntemlerinin Karşılaştırılması.....	20
4.	Öz Değerlendirmenin Çeşitleri	31
5.	Portfolyo Değerlendirme Sürecinde Öğrenci, Öğretmen Ve Ailenin Rollerini.....	34
6.	Ankete Katılan Öğretmenlerin İlçelere Göre Dağılımı	46
7.	Görüşmeye Katılan Öğretmenlerin İlçelere Göre Dağılımı.....	47
8.	Ankete Katılan Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı	48
9.	Ankete Katılan Öğretmenlerin Hizmet Yılına Göre Dağılımı	48
10.	Ankete Katılan Tarih Öğretmenlerinin Eğitim Durumlarına Yönelik Dağılımı	49
11.	Ankete Katılan Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okul Türüne Göre Dağılımı	49
12.	Ankete Katılan Öğretmenlerin Derslerine Girdiği Sınıfların Ortalama Mevcuduna Göre Dağılımı.....	50
13.	Mülakata Katılan Tarih Öğretmenlerinin Hizmet Yılına Göre Dağılımları	50
14.	Mülakata Katılan Tarih Öğretmenlerinin Eğitim Durumuna Göre Dağılımları	51
15.	Görüşmeye Katılan Tarih Öğretmenlerinin Çalıştıkları Okul Türüne Göre Dağılımı	51
16.	Görüşmeye Katılan Öğretmenlerin Derslerine Girdiği Sınıfların Ortalama Mevcuduna Göre Dağılımı.....	51
17.	Ölçme-Değerlendirmenin Tanımı Hakkında Öğretmen Görüşleri	52
18.	Öğretmenlerin Ölçme-Değerlendirme Konusunda Eğitim Alma Durumlarının Dağılımı.....	54

<u>Tablo No</u>	<u>Tablo Adı</u>	<u>Sayfa No</u>
19.	Alternatif Ölçme-Değerlendirmenin Tanımı Hakkında Öğretmen Görüşleri.....	54
20.	Tarih Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme-Değerlendirme Yöntemlerini Kullanma Sıklığına Yönelik Görüşlerinin Dağılımı.....	56
21.	Görüşmeye Katılan Öğretmenlerin Alternatif Ölçme-Değerlendirme Yöntemlerini Kullanma Sıklığı.....	57
22.	Tarih Öğretmenlerinin Performans Görevinin İşlevine Yönelik Görüşlerinin Dağılımı.....	59
23.	Tarih Öğretmenlerinin Proje Yönteminin İşlevine Yönelik Görüşlerinin Dağılımı.....	59
24.	Tarih Öğretmenlerinin Görüşme Yönteminin İşlevine Yönelik Görüşlerinin Dağılımı.....	60
25.	Tarih Öğretmenlerinin Gözlem Yönteminin İşlevine Yönelik Görüşlerinin Dağılımı.....	60
26.	Tarih Öğretmenlerinin Öz Değerlendirmenin İşlevine Yönelik Görüşlerinin Dağılımı.....	61
27.	Tarih Öğretmenlerinin Akran Değerlendirmenin İşlevine Yönelik Görüşlerinin Dağılımı.....	61
28.	Tarih Öğretmenlerinin Öğrenci Ürün Dosyasının İşlevine Yönelik Görüşlerinin Dağılımı.....	62
29.	Tarih Öğretmenlerinin Kontrol Listesinin İşlevine Yönelik Görüşlerinin Dağılımı.....	63
30.	Tarih Öğretmenlerinin Drama Yönteminin İşlevine Yönelik Görüşlerinin Dağılımı.....	63
31.	Tarih Öğretmenlerinin Dereceli Puanlama Anahtarının İşlevine Yönelik Görüşlerinin Dağılımı.....	64
32.	Tarih Öğretmenlerinin Derecelendirme Ölçeklerinin İşlevine Yönelik Görüşlerinin Dağılımı.....	64
33.	Tarih Öğretmenlerinin Not Alma Yönteminin İşlevine Yönelik Görüşlerinin Dağılımı.....	65
34.	Görüşmeye Katılan Öğretmenlerin Alternatif Ölçme-Değerlendirme Yöntemlerinin İşlevine Yönelik Görüşlerinin Dağılımı.....	65
35.	Tarih Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme-Değerlendirme Yöntemlerini Uygulama Şekillerine Yönelik Görüşlerinin Dağılımı.....	68

<u>Tablo No</u>	<u>Tablo Adı</u>	<u>Sayfa No</u>
36.	Tarih Öğretmenlerinin En Çok Kullandığı Yöntem	71
37.	Öğretmenlerin Performans Görevini Uygulama Şekillerine Göre Dağılımı	72
38.	Tarih Öğretmenlerinin Proje Yöntemini Uygulama Şekillerine Yönelik Görüşlerinin Dağılımı.....	73
39.	Tarih Öğretmenlerinin Görüşme Yönteminin Uygulama Şekillerine Yönelik Görüşlerinin Dağılımı	73
40.	Ankete Katılan Tarih Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme-Değerlendirme Yöntemlerini Uygularken Karşılaştıkları Sorunlara Yönelik Görüşleri	75
41.	Görüşmeye Katılan Tarih Öğretmenlerinin AÖDY'yi Uygularken Karşılaştıkları Sorunların Dağılımı.....	76

ŞEKİLLER LİSTESİ

<u>Şekil No</u>	<u>Şekil Adı</u>	<u>Sayfa No</u>
1.	Eğitim öğretimde ölçme ve değerlendirmenin yeri	14
2.	Geleneksel ölçme-değerlendirme yöntemleri	16
3.	Yapılandırmacılık şemsiyesi.....	21
4.	Bir anketin hazırlanma ve uygulama aşamaları	44



KISALTMALAR LİSTESİ

- MEB** : Milli Eğitim Bakanlığı
AÖDY : Alternatif Ölçme-Değerlendirme Yöntemleri
GÖDY : Geleneksel ölçme-değerlendirme yöntemleri
TDÖP : Tarih dersi öğretim programları
SPSS : Sosyal Bilimler İçin İstatistik Paketi (Statistical Package For The Social Sciences)
Bkz. : Bakınız
N : Kişi Sayısı
F : Frekans
% : Yüzde
Akt : Aktaran
s. : Sayfa

1. GİRİŞ

Tarih boyunca bir toplumun ilerlemesinde ve gelişmesinde eğitimin yeri ve önemi tartışma götürmez bir gerçek olmuştur. Çünkü toplumlar ancak eğitim sayesinde dünyanın geleceğine yön verebilecek bireyler yetiştirebilirler (Kanatlı, 2008). Özellikle günümüzde eğitimin bu rolünün gittikçe arttığı görülmektedir.

Peter Drucker “dünya artık emek-yoğun, malzeme yoğun, enerji yoğun değildir; bilgi yoğun olmaktadır” demektedir (URL-1, 2019). Peter Drucker’ın ifadesine göre dünyamız artık bilgi üzerine kurulu hale gelmiştir. İçinde bulunduğumuz bu bilgi çağında dünya hızlı bir şekilde değişmeye devam etmektedir. Değişen dünyada devletler ayakta kalabilmek için eğitilmiş insan gücü potansiyelini sürekli geliştirmek durumundadırlar. Bunun da yapılabilmesi için okullarda verilen eğitim programlarının çağın şartlarına göre yenilenmesi gerekmektedir. Çağdaşlaşmayı önemseyen bir ülkede eğitim programları, o ülkenin geleceğine yön verecek nitelikli insanları yetiştirmek, araştıran, sorgulayan, üreten, problem çözebilen bireylerin ülkesinde artmasını sağlamak, kendi tarihi ve kültürel değerlerini benimseyip gelecek kuşaklara aktarılmasını gerçekleştirmek, insan haklarına ve demokrasinin gelişimine katkıda bulunmak gibi amaçlarla geliştirilmektedir. Ülkemiz de bu gibi amaçlar doğrultusunda çağdaş medeniyetler seviyesine ulaşabilmek adına 2004 yılında öğretim programlarını yapılandırmacılık anlayışı doğrultusunda yeniden düzenlemiştir.

Eğitim sistemiyle hedeflenen kazanımlara ulaşıp ulaşılamadığını belirleyebilmek için ölçme ve değerlendirme sürecinin iyi uygulanması gerekmektedir. Ölçme ve değerlendirme süreci ne kadar iyi yönetilir ve ne kadar verimli sonuçlar alınırsa kazanımlara ulaşma yolunda o kadar çok sağlam adımlar atılmış olur (Güneş, 2007).

Ölçme ve değerlendirme sürecine yeni bir boyut kazandıran yapılandırmacı yaklaşım ile eğitim sistemimizde gerek öğrenme-öğretme süreçlerinde gerekse de ölçme ve değerlendirme uygulamalarında çeşitli değişiklikler yapılmıştır. Çünkü geleneksel sınıflarda öğrenciler pasif kalmakta, öğretmen merkezli bir öğrenim gerçekleşmekte, günlük hayatla bağlantısız olarak gerçekleştirilen öğrenmeler zamanla unutulup gitmektedir. Öğrenci merkezli bir eğitimin temel alındığı yapılandırmacı sınıflarda ise, öğrenciler öğrenme sürecine aktif olarak katılmaya, öğrendiklerinin sorumluluğunu almaya, araştırma ve sorgulama yapmaya, üst düzey düşünmeye; öğretmen ise bilgiyi salt olarak doğrudan vermek yerine öğrencilere bilgiye ulaşma yollarını öğretmeye yönelmektedir. Aktif öğrenme sürecinin öğrencilere sağladığı kazanımları ölçmek ve değerlendirmek için yıllardır aynı şekilde uygulanan geleneksel yöntemlerin öğrencilerin

sahip oldukları bilgi, tutum ve becerileri gün yüzüne çıkarmada son derece yetersiz oluşu eğitimcilerce kabul edilen bir gerçek haline gelmiştir (Özenç ve Çakır, 2015). Diğer yandan Stiggins (2007) geleneksel değerlendirmenin yapıldığı sınıflarda öğrencilerin bireysel farklılıklarına önem verilmediğini, öğrencilerin kazananlar ve kaybedenler olmak üzere ikiye ayrıldığını ve geleneksel sınıfların öğrencilerin hep kazanan olabilmeleri için yetersiz kaldığını ifade etmiştir.

Öğrenci başarısının değerlendirilmesi Batı ülkelerinde genellikle çoktan seçmeli testlerle ve diğer geleneksel yöntemlerle yapılmak yerine, daha çok öğrencinin öğrenme sürecini ölçen, öğrencinin kanıt kullanmasına ve bulduğu kanıtları yorumlayabilmesine, yeni fikirler ortaya çıkarabilmesine, çoklu değerlendirme yöntemleri kullanılmasına önem veren bir anlayışla yapılmaktadır (Gelbal ve Kelecioğlu, 2007; Safran, 2002). Alternatif ölçme ve değerlendirme (AÖDY) adı verilen bu yöntemler, öğrencinin neyi bildiğini değerlendirmenin yanında öğrencinin bilgisini kullanıp kullanmadığının veya nasıl kullandığının değerlendirilmesine, belirlenmiş hedefin doğrudan ölçülmesine, bilgiyi ezberlemek yerine yorumlarla bilginin günlük hayatta ne ifade ettiğinin değerlendirilmesine fırsat sağlayan yöntemlerdir (Yunus, 2018). Eğitimcilerin geleneksel testlerin dışında kalan yöntemler olarak ifade ettikleri bu yöntemlerin çeşitli ifade- performans değerlendirme, portfolyo değerlendirme, alternatif değerlendirme, otantik değerlendirme, dinamik değerlendirme- şekilleri vardır (Garcia ve Pearson, 1994'ten akt., Bagley, 2010, s. 86). Alternatif ölçme-değerlendirme yöntemleri; gözlem, görüşme, performans görevi, proje, drama, kontrol listesi, derecelendirme ölçekleri, not alma, öz değerlendirme, akran değerlendirme, öğrenci ürün dosyası, dereceli puanlama anahtarı ve diğerleridir (Başol, 2018; Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2005).

Ülkemizde tarih öğretim programları yapılandırmacılık felsefesi çerçevesinde ilk olarak 9.sınıf düzeyinde 2007 yılında, sonra 10 ve 11.sınıf düzeyinde sırasıyla 2008 ve 2009 yılında yenilenmiştir (Demircioğlu, 2014a). Son olarak da 2018 yılında çıkan yeni öğretim programları uygulanmaya başlanmıştır. Yapılandırmacı anlayışla hazırlanan bu programlarda da alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerine değinilmekte ve tarih öğretmenlerinden bu yöntemleri kullanmaları beklenmektedir (MEB, 2011; MEB, 2018).

Tarih derslerinde alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerinden hangilerinin ne sıklıkla kullanıldığı, kullanılan alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerinin işlevleri, yöntemlerin uygulanma şekilleri, yöntemleri uygularken karşılaşılan sorunlar tarih öğretmenlerinin görüşleri sayesinde belirlenebilecektir. Bu bakımdan bu çalışmanın konusunu tarih öğretmenlerinin alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerine yönelik görüşleri oluşturmaktadır. Diğer yandan ülkemizde tarih eğitimi ile ilgili literatür incelendiğinde alternatif ölçme-değerlendirme konusunda yapılan çalışmaların sınırlı

düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Bu çalışma ile tarih öğretmenlerinin alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerine yönelik görüşleri ortaya çıkarılarak alan yazına katkı sağlanmış olunacağına inanılmaktadır.

1. 1. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, Gümüşhane il ve ilçe sınırları içindeki liselerde çalışmakta olan tarih öğretmenlerinin alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerine yönelik görüşlerini belirlemektir.

1. 2. Araştırmanın Problemi

Tarih öğretmenlerinin alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerine yönelik görüşleri nelerdir?

1. 3. Alt Problemler

1. Tarih öğretmenlerinin alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerini kullanma sıklığı ne düzeydedir?
2. Tarih öğretmenlerinin alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerinin işlevine yönelik görüşleri nelerdir?
3. Tarih öğretmenlerinin alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerini uygulama şekillerine yönelik görüşleri nelerdir?
4. Tarih öğretmenlerinin alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerini uygularken karşılaştıkları sorunlara yönelik görüşleri nelerdir?

1. 4. Araştırmanın Gerekçesi ve Önemi

Günümüzde eğitim ile ilgili birçok tanım yapılmaktadır. Örneğin Erkılıç (2012, s. 3) eğitimi, "toplum içinde yaşam boyu süren toplumsal bir süreç" olarak tanımlamaktadır. Bir sistem olan eğitimin kendi içinde öğeleri vardır ve bu öğelerden en önemlilerinden birisi ise hiç tartışmasız ki öğretmendir.

Ülkemizde yapılandırmacılık anlayışı doğrultusunda 2004 yılından itibaren okullarımızda uygulanmakta olan öğretim programlarında özellikle ölçme ve değerlendirme boyutunda öğretmenlerin yerine getirmesi gereken bir takım nitelikler yer almaktadır. Öğretim programlarının en önemli uygulayıcısı olarak öğretmenler görülmektedir ve bu doğrultuda öğretim programlarında ölçme-değerlendirme açısından öğretmenlere geleneksel ölçme-değerlendirme yöntemlerinin yanında alternatif ölçme-

değerlendirme yöntemlerini kullanmaları önerilmekte ve öğretmenlerin AÖDY'yi kullanmaları beklenmektedir. 2007 yılından itibaren uygulanmaya başlayan yeni tarih öğretim programlarında da tarih öğretmenlerinden alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerini kullanmaları istenmektedir. Aynı zamanda nitelikli tarih öğretmeni öğrencilerinin üst düzey düşünme becerilerini kazanıp kazanmadığını belirleyecek ölçme ve değerlendirme etkinliklerini yürüten öğretmen olarak nitelendirilmektedir (Demircioğlu, 2014b). Ancak her şeyden önce tarih öğretmenlerinin alternatif ölçme-değerlendirme yöntemleriyle ilgili görüşlerinin ortaya çıkarılması önemli görülmektedir. Diğer yandan öğrenciler ile ilgili geleneksel ölçme-değerlendirme yöntemlerinin aksine daha objektif bilgiler elde edilmesini sağlayan alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerinin uygulamada ne ölçüde kullanıldığının belirlenmesi önem arz etmektedir. Tarih öğretmenlerinin tarih öğretim programlarının esas uygulayıcıları olduğu düşünüldüğünde AÖDY'nin uygulamada ne ölçüde kullanıldığının tespit edilmesi, tarih öğretmenlerinin bu yöntemlerin işlevine yönelik görüşlerinin, yöntemleri ne şekilde uygulamakta olduklarının ve hazırlama-uygulama-puanlama süreçlerinde yaşadıkları sorunların belirlenmesi ile sağlanabilecektir.

Demircioğlu (2014b) tarih eğitimi alanında yapılan bazı tez çalışmalarında seçilen problemlerin genel olduğunu, tezlerde kullanılan problemlerin içinden birden çok problem çıkarılabileceğini vurgulamaktadır. Bu araştırmanın probleminin belirgin oluşu bu bağlamda bu araştırmanın önemini ortaya koyan diğer bir noktadır.

Ülkemizde alternatif ölçme-değerlendirme yöntemleri konusunda öğretmenleri konu edinen çalışmaların daha çok ilköğretim düzeyinde yoğunlaştığı görülmektedir. AÖDY ile ilgili hem diğer lise alan öğretmenleriyle hem de tarih öğretmenleriyle yapılan çalışmalar sınırlılık arz etmektedir. Bu bağlamda bu çalışmanın literatürdeki boşluğu doldurmaya katkı sağlayacağı umulmaktadır. Gümüşhane ilinde yapılan eğitim araştırmalarının sınırlı sayıda olması dolayısıyla bu araştırma daha önceden yapılan araştırmalara bir katkı niteliğinde olacaktır. Ayrıca bu çalışmanın alternatif ölçme-değerlendirme konusuyla ilgili araştırma yapacak kişilere kaynaklık etmesi, tarih öğretmenlerine AÖDY konusunda rehberlik etmesi düşünülmektedir.

Tarih öğretmenliği bazında ise alternatif ölçme-değerlendirme konusunda öğretmenleri konu edinen Pamuk (2015), Kaya, Güven, Akkuş ve Günal (2013), Çelebi (2014), Günal (2011) ve Yanpar-Yelken'in (2010) çalışmaları önemli görülmektedir.

Yukarıda da görüldüğü gibi AÖDY ile ilgili hem lise düzeyinde hem de tarih öğretmenliği bazında öğretmenleri temel alan çalışmalar sınırlılık arz etmektedir. Bu bağlamda bu çalışmanın literatürdeki boşluğu doldurmaya katkı sağlayacağı umulmaktadır. Ayrıca bu çalışmanın alternatif ölçme-değerlendirme konusuyla ilgili

araştırma yapacak kişilere kaynaklık etmesi, tarih öğretmenlerine AÖDY konusunda rehberlik etmesi düşünülmektedir.

1. 5. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Araştırma 2018-2019 eğitim-öğretim yılında elde edilen verilerle sınırlıdır.
2. Araştırma Gümüşhane il ve ilçe sınırlarındaki liselerde çalışmakta olan tarih öğretmenleriyle sınırlıdır.

1. 6. Araştırmanın Sayıltıları

1. Araştırmadan elde edilecek verilerin öğretmenlerin gerçek durumlarını yansıtacağı varsayılmıştır.
2. Öğretmenlerin veri toplama tekniklerindeki sorulara içtenlikle cevap verdikleri varsayılmıştır.

1. 7. Tanımlar

Ölçme: “Ölçülen niteliklerin aralarındaki ilişkileri koruyacak şekilde bu niteliklere sayı veya sembollerin atanması işlemidir” (Tan, 2016, s.44).

Değerlendirme: “Ölçme sonuçlarını bir ölçüte vurarak ölçülen nitelik hakkında bir değer yargısına varma sürecidir” (Turgut, 1990’dan akt., Fidan ve Sak, 2012, s. 8)

Geleneksel Ölçme-Değerlendirme: Daha çok öğrencinin bir konu hakkında ne bildiğini ortaya çıkarmak için kullanılan çoktan seçmeli testler, yazılı yoklamalar, sözlü sınavlar gibi yöntemlerdir (Tan, 2016).

Alternatif Ölçme-Değerlendirme: Yazılı yoklamalar, doğru-yanlış testleri gibi geleneksel yöntemlerin dışında kalan tüm değerlendirme türleridir (MEB, 2005).

Tarih öğretmeni: “Tarihçinin ortaya koymuş olduğu bilgiler ve bu bilgilerin işlenmesiyle elde edilecek becerileri, pedagojik bir kaygıyla kazandırmayı hedefleyen kişidir” (Demircioğlu, 2014a, s. 10).

2. LİTERATÜR TARAMASI

2. 1. Araştırmanın Kuramsal Çerçevesi

Bu bölümde alternatif ölçme-değerlendirme konusunda tarih öğretmenleri, ilköğretim sınıf ve branş öğretmenleri ve lise düzeyindeki diğer alan öğretmenleriyle yapılan çalışmalara, ölçme, değerlendirme, eğitimde ölçme-değerlendirme, geleneksel ölçme-değerlendirme, alternatif ölçme-değerlendirme kavramlarına, ölçme-değerlendirme sürecinde öğretmen yeterliklerine, tarih öğretim programlarında alternatif ölçme-değerlendirmenin yeri konusuna, geleneksel ve alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerinin karşılaştırılmasına ve belli başlı alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerine yer verilmiştir.

2. 1. 1. Yapılan çalışmalar

Ülkemizde alternatif ölçme-değerlendirme konusunda öğretmenleri konu edinen çalışmaların çoğunlukla ilköğretim düzeyinde:

1. Sınıf öğretmenliği (Anıl ve Acar, 2008; Bağcı, 2011; Demirbaş, 2012; Duban ve Küçükylmaz, 2008; Duran, 2017; Gelbal ve Kelecioğlu, 2007; Kanatlı, 2008; Okur, 2008; Özenç, 2013; Özenç, Doğan ve Çakır, 2017; Öztürk, Yalvaç-Hastürk ve Demir, 2013; Sönmez-Ektem, Erben-Keçici ve Pilten, 2016; Şaşmaz-Ören ve Tatar, 2007)

2. Türkçe öğretmenliği (Benzer ve Eldem, 2013; Kilmen ve Beyhan, 2011; Metin ve Demiryürek, 2009; Yiğit, 2013; Yiğit ve Kırımlı, 2014; Yiğit ve Kırımlı, 2015)

3. Fen bilgisi öğretmenliği (Altınışik, 2014; Buldur, 2009; Büyüktokatlı ve Bayraktar, 2014; Karaaslan, 2015; Köklükaya, 2010; Orhan, 2007; Şenel, 2008; Şenel-Çoruhlu, Er-Nas ve Çepni, 2009; Yapalak, 2009; Yayla, 2012; Yenice, Özden ve Alpak-Tunç, 2014)

4. Sosyal bilgiler öğretmenliği (Adanalı ve Doğanay, 2010; Akkuş, 2014; Algan, 2008; Aydoğmuş ve Coşkun-Keskin, 2012; Bal ve Özkülekçi, 2010; Bayram, 2012; Şahin ve Atasoy, 2018; Şimşek, 2011)

5. Matematik öğretmenliği (Dokumacı-Sütçü, 2013; Karalök, 2014; Sağlam, 2013; Sırkıntı, 2007)

6. Beden Eğitimi öğretmenliği (Asma, H. Çamlıyer, Soytürk, Balcı ve H. Çamlıyer, 2018; Özkoparan, 2016) gibi alanlarda olduğu görülmektedir.

Bunlardan Öztürk, Yalvaç-Hastürk ve Demir (2013) *İlköğretim 4-5. Sınıf Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programlarındaki Ölçme ve Değerlendirme Yöntemlerine İlişkin Öğretmen Görüşleri* adlı çalışmalarında sınıf öğretmenlerinin AÖDY'nin neredeyse hepsini

kullandıklarını, AÖDY'nin öğretmenler için olumlu ve olumsuz yönlerinin olduğunu belirtmişlerdir. Araştırmada AÖDY'nin sınıf öğretmenleri için olumlu yönleri; öğretmenlerin gözlem yapmasının daha kolay olması, objektif değerlendirme yapılabilmesi, öğretmenin öğrenciyi sürekli değerlendirerek çok yönlü tanıma imkanı sağlaması ve öğretmenlerin süreç boyunca aktif olmasına fırsat sağlamasıdır. Araştırmada ders saatlerinin yetersiz oluşu, öğretmenlerin iş yüklerinin artması, öğrencilerin ödevlerinin veliler tarafından yapılıyor olması, sınıf mevcutlarının fazla olması, araç-gereç yetersizliğinin yaşanması, öğrencilerin akran değerlendirirken yanlı davranmalarından dolayı öğretmenlerin sorun yaşadıkları saptanmıştır.

Yiğit'in (2013) *İlköğretim 6, 7 ve 8. Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programındaki Alternatif Ölçme-Değerlendirme Yöntemlerine Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi* adlı yüksek lisans tezinde; Türkçe öğretmenlerinin öz değerlendirme ve akran değerlendirme yöntemleriyle öğrencilerin objektif bir değerlendirme yapmada eksikleri olduğunu düşündükleri, öğretmenlerin en çok performans ve proje görevi yöntemlerini kullandıkları, AÖDY'nin işlevlerini kabul ettikleri belirlenmiştir. Araştırmada Türkçe öğretmenlerinin daha çok proje ve performans görevi yönteminde öğrencilerine geri bildirim verdikleri ve en çok Türkçe dersine ayrılan haftalık ders saatinin az olması ve okullardaki ortalama sınıf mevcutlarının fazla olmasından kaynaklı sorunlar yaşadıkları sonuçlarına ulaşılmıştır.

Altınışık (2014) *Fen ve Teknoloji Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Etkinliklerini Gerçekleştirme Düzeyleri (Kırıkkale İli Örneği)* adlı yüksek lisans tezinde anket verilerinden öğretmenlerin AÖDY'yi öğrencilerin öğrenme etkinliklerine katılımını kolaylaştırdığı için kullandıkları sonucunu elde etmiştir. Öğretmenlerin AÖDY'yi kullanma durumlarına bakıldığında cinsiyet, eğitim durumu değişkenleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı ancak hizmet yılı değişkeninde anlamlı bir farklılığa rastlandığı belirlenmiştir. Görüşme verilerinden öğretmenlerin AÖDY'yi tanımlayabildikleri, AÖDY'nin çoğunun öğretmenler tarafından çok bilinmediği, bazıları tarafından iyi bilindiği bazıları tarafından ise iyi bilinmediği elde edilmiştir. Ayrıca öğretmenler AÖDY'nin öğrencilerin derse ilgisinin artırılmasında, sorumluluk duygularının ve kendilerini ifade etme becerilerinin geliştirilmesinde avantajlı olduğunu belirtmektedirler. AÖDY ile ilgili okulların alt yapı olarak yetersiz oldukları, bazı öğrencilerin etkinliklerde zorluk yaşadıkları, velilerin öğrenci ödevlerini yapmaları gibi sorunların yaşandığı da araştırmada ulaşılan sonuçlardandır.

Aydoğmuş ve Coşkun-Keskin (2012) *Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Süreç Odaklı Ölçme ve Değerlendirme Yöntemlerini Kullanma Durumları: İstanbul İli Örneği* adlı çalışmalarında öğretmenlerin sıklıkla proje ve performans görevini kullandıkları, tutum ölçeği, yapılandırılmış grid, akran değerlendirme ve tanılayıcı dallanmış ağaç yöntemlerini

daha az kullandıkları, öğretmenlerin AÖDY'yi çok fazla tanımadıkları sonuçlarına ulaşmışlardır.

Dokumacı-Sütçü (2013) *Ortaokul Matematik Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerini Kullanma Düzeylerine İlişkin Yeterlik Algıları* adlı yüksek lisans tezinde öğretmenlerin AÖDY konusunda yeterlik algılarının yüksek düzeyde ve olumlu olduğu, cinsiyet değişkeninin yeterlik algısında etkisinin olmadığı ancak kıdem etkisinin etkili olduğu, öğretmenlerin yarısından fazlasının AÖDY konusunda hizmet içi eğitim almadıkları ve eğitim alanların da büyük çoğunluğunun eğitimi yeterli bulmadıkları sonucuna ulaşmıştır.

Asma ve diğerleri (2018) *Beden Eğitimi ve Spor Öğretiminde Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Üzerine Bir İnceleme* adlı çalışmalarında öğretmenlerin en fazla gözlem yöntemini en az ise vee diyagramını kullandıkları, AÖDY'nin kullanımının yeterli düzeyde olmadığı, özel okullarda çalışan öğretmenlerle devlet okullarında çalışan öğretmenler karşılaştırıldığında özel okullarda çalışan öğretmenlerin AÖDY'yi daha fazla kullandıkları, devlet okulunda çalışan öğretmenlerin AÖDY konusunda herhangi bir hizmet içi eğitim almadıkları sonuçlarına ulaşmışlardır.

Lise düzeyinde ise matematik öğretmenliği (Cansız-Aktaş ve Yaşar-Aktaş, 2012), Coğrafya öğretmenliği (Akbaş ve Gençtürk, 2012; Gülbetekin, 2011; Pamukcu, 2015) Fizik, Kimya, Biyoloji Öğretmenliği (Aksu, 2013; Bayat ve Şentürk, 2015; İrez ve Yavuz, 2009; Sağlam-Arslan, Avcı ve İyibil, 2008) gibi alanlarda çalışmaların olduğu belirlenmiştir. Bu çalışmalardan bazılarında aşağıda değinilmiştir.

Akbaş ve Gençtürk (2012) *Coğrafya Öğretmenlerinin Alternatif-Ölçme Değerlendirme Teknikleri İle İlgili Görüşleri: Kullanma Düzeyleri, Sorunlar ve Sınırlılıklar* adlı araştırmalarında öğretmenlerin çoğunun AÖDY'nin uygulanabilir olduğunu ancak bu yöntemleri kullanma ve kendilerini yeterli görme oranlarının geleneksel ölçme değerlendirme yöntemlerine göre daha az olduğunu belirlemişlerdir. Çalışmada AÖDY ile ilgili sınırlılıklar; coğrafya öğretmenlerinin AÖDY'yi hazırlama, uygulama ve nota dönüştürme sürecinin uzun sürmesi ve iş yükünü artırmasıdır. Öğretmenlerin alternatif yöntemler hakkındaki bilgi eksikliği, fiziki yetersizliklerin olması, sınıf hakimiyetinin azalması, öğretmenlerin yeniliğe karşı direnç göstermesi araştırmada ulaşılan sorunlardır.

Aksu (2013) *Biyoloji Öğretmenlerinin Uyguladıkları Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerinin Değerlendirilmesi ve Öğretmen-Öğrenci Görüşleri* adlı doktora tezinde AÖDY'nin öğrencilerde farklı bakış açıları geliştirdiği ve öğrencilerin bireysel farklılıklarının daha iyi tespit edildiğini belirlemiştir. Biyoloji öğretmenlerinin proje ve performans görevi yöntemlerini hazırlama ve uygulama aşamalarında kendilerini daha yeterli gördükleri, yaşanan zorlukların zaman yetersizliği, bilgi eksikliği, yöntemlerin

hazırlanmasının zor olduğu, öğretmen görüşlerinin çalışılan okul türüne ve mesleki kідeme göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonuçlarına ulaşmıştır.

Bayat ve Şentürk (2015) *Fizik, Kimya ve Biyoloji Ortaöğretim Alan Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme Değerlendirme Tekniklerine İlişkin Görüşleri* adlı çalışmalarında öğretmenlerin öğrencilerin ilgisiz ve isteksiz olmalarından dolayı sorun yaşadıklarını, öğretmenlerin öğretim programını yoğun, ders saatlerini az bulduklarını, AÖDY araçlarının öğretim programı ile örtüşmediğini düşündüklerini belirlemişlerdir. Ayrıca öğretmenlerin uygulama aşamasında AÖDY'yi yetersiz gördükleri ve uygulamak istemedikleri, değerlendirme aşamasında puanlamada sıkıntı yaşadıkları, AÖDY'nin öğrencilere bir takım katkıları olduğu sonuçlarına da ulaşmışlardır.

Alternatif ölçme-değerlendirme konusunda tarih eğitimi alanında yapılan çalışmalar sınırlı düzeydedir. Şimdi ise bu çalışmalara değinilecektir.

Kaya ve diğerleri (2013) *Tarih Öğretmenlerinin Yeni Tarih Öğretim Programlarındaki Ölçme-Değerlendirme Etkinliklerinin Uygulama Süreci Hakkındaki Görüşleri (Erzurum Örneği)* adlı çalışmalarını 15 tarih öğretmeni ile yürütmüşlerdir. Araştırmada, öğretmenlerin süreç içerisinde tarih dersi öğretim programlarındaki ölçme-değerlendirme etkinliklerini nasıl uyguladıklarıyla ilgili görüşlerini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmada verilere yarı yapılandırılmış mülakat formu kullanılarak ulaşılmıştır. Ulaşılan veriler içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Araştırmada; öğretmenlerin GÖDY'yi (klasik yazılı, çoktan seçmeli) AÖDY'ye göre daha fazla kullandıkları, AÖDY arasından ise en çok performans görevini kullandıkları, yeni öğretim programlarının ölçme-değerlendirme boyutunu olumlu buldukları, çoğunun AÖDY konusunda hizmet içi eğitim almadıkları, çok azının AÖDY'nin uygulama kısmında kendilerini yeterli gördükleri, AÖDY konusunda en çok sorun yaşadıkları konunun zaman eksikliği ve öğrenci seviyesinin düşüklüğü olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Pamuk (2015) *Tarih Derslerinde Alternatif Ölçme* adlı çalışmasını İstanbul'un Eyüp ilçesinde 8 tarih öğretmeni ile yürütmüştür. Bu çalışma yapılandırmacılık doğrultusunda hazırlanan yeni MEB tarih öğretim programlarının ölçme ve değerlendirme sürecine nasıl yansıdığını tartışmayı amaçlamaktadır. Araştırmada durum çalışması kullanılmış olup, verilere odak grup görüşmesi ve doküman incelemesi yöntemleriyle ulaşılmış, ulaşılan veriler içerik analizi yoluyla analiz edilmiştir. Araştırmada; tarih öğretmenlerinin çoğunun klasik ölçme araçlarını kullandıkları, yapılandırmacı ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanırken karşılaştıkları sorunların öğretmenin kendisinden kaynaklanan sorunlar, MEB'den kaynaklanan sorunlar, okul ortamından kaynaklanan sorunlar ve öğrenciden kaynaklanan sorunlar olmak üzere 4'e ayrıldığı, öğretmenden kaynaklanan temel sorunun bilgi eksikliği, okuldan kaynaklanan sorunların okul yöneticilerinin yapılandırmacı ölçme-

değerlendirme yaklaşımlarını bilmemeleri ve alt yapı eksikliği olduğu,. MEB'den kaynaklı sorunun müfettişlerin mevcut uygulamalarından kaynaklandığı, öğrenciden kaynaklı sorunun ise grup değerlendirme ve öz değerlendirme gibi yöntemlerde öğrencilerin samimi olmamaları ve yanlış davranışları olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Ayrıca tarih öğretmenlerinin yapılandırmacı ölçme-değerlendirme yaklaşımının uygulanabilir olduğu ve olmadığı yönünde ikiye ayrıldığı da tespit edilmiştir.

Çelebi (2014) *11. Sınıf Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersinde Ölçme ve Değerlendirme Konusunda Tarih Öğretmenlerinin Görüşleri* adlı yüksek lisans çalışmasında 153 tarih öğretmeni ile araştırmasını yürütmüştür. Araştırmada verilere anket ve görüşme teknikleri kullanılarak ulaşılmıştır. T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinde tarih öğretmenlerince kullanılan ölçme ve değerlendirme yöntemleri ile ilgili karşılaşılan problemlere ilişkin tarih öğretmenlerinin görüşlerinin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Çalışmada AÖDY ile ilgili olarak tarih öğretmenlerinin genelinde bu yöntemleri bildikleri, öğretmenlerin çoğunun yapılandırılmış grid, tanılayıcı dallanmış ağaç, rubrik gibi yöntemleri bilmedikleri; portfolyo, performans görevi ve proje gibi yöntemleri bildikleri saptanmıştır.

Günel (2011) *Tarih Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Eğitim Uygulamaları Hakkındaki Görüşleri (Erzurum Örneği)* adlı yüksek lisans tez çalışmasını 20 tarih öğretmeni ile yürütmüştür. Araştırmada verilere görüşme yöntemiyle ulaşılmıştır. Çalışmada ulaşılan veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir. Araştırmada AÖDY ile ilgili sonuçlar açısından öğretmenlerin kullanmaları gereken AÖDY'den bazılarını çok az bazılarını da hiç kullanmadıkları, bunların yerine yazılı yoklamalar, çoktan seçmeli testler gibi geleneksel yöntemleri kullandıkları ortaya çıkarılmıştır.

Yanpar-Yelken (2010) ise *Oluşturmacı Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımları* adlı kitap bölümü çalışmasında AÖDY'nin genel tanıtımına, AÖDY'den proje, öz değerlendirme, derecelendirme ölçekleri, kontrol listeleri, akran değerlendirme, görüşme, öğrenci ürün dosyası gibi ölçme-değerlendirme yöntemlerine değinmiştir. Sonuç olarak da gerek geleneksel ölçme-değerlendirme yöntemleri (GÖDY) gerekse de AÖDY'nin birlikte kullanılarak öğrenmenin çok yönlü değerlendirilebileceğini vurgulamaktadır.

2. 1. 2. Ölçme

Günümüzde ölçme ile ilgili birçok tanım yapılmaktadır. Özgüven (1994), "herhangi bir objenin belirli bir niteliğini (özelliğini), belirli kurallara göre, sayarak, sınıflandırarak, derecelendirerek ya da birimlerle sayısal olarak ifade etme süreci" (Özgüven, 1994'den akt., Tavşancıl, 2014, s. 3); Tekin (2008) ölçmeyi, "belli bir nesnenin ya da nesnelere belli

bir özelliğe sahip olup olmadığının, sahipse sahip oluş derecesinin gözlenip gözlem sonuçlarının sembollerle ve özellikle sayı sembolleriyle ifade edilmesidir” şeklinde tanımlar (akt., URL-2, 2019). Başka bir tanımda ise ölçmeyi Şimşek (2009, s. 573), “insanların karakterlerini, niteliklerini, nesnelere ve olayları açık bir şekilde formüllere veya kurallara göre sayısal olarak belirleyen bir yöntem” ; Büyüköztürk (2018, s. 3) ölçmeyi, “gözlenen bir olaya belli kurallara göre değer verme, sayısallaştırma işlemidir” olarak ifade eder. Verilen tanımlardan hareketle ölçme, “ele alınan nesnenin/nesnelerin ya da bir niteliğin belli bir özelliğe haiz olup olmadığının gözlenmesi ve bu gözlemler sonucunda elde edilen sonuçların formüller veya kurallar aracılığıyla sayı veya sembollere dönüştürülmesidir” şeklinde tanımlanabilir.

Ölçme üç aşamada gerçekleştirilir:

1. Hangi niteliklerin ölçüleceğinin belirlenmesi aşaması
2. Belirlenen niteliklerin hangi sayı veya sembollerle açıklanacağına karar verme aşaması
3. Önceden belirlenen formüller ya da kurallar ile niteliklerle nicelikleri eşleştirme aşaması (Tan, 2016).

Ölçme işleminin üç türü vardır. Bunlara kısaca değinecek olursak:

Doğrudan ölçme, ölçülmek istenilen özelliğin araya başka bir özellik konulmadan ölçülmesidir. Bu ölçme türünde hata oranı daha az olmaktadır. Doğrudan ölçmeye örnek olarak; bir raftaki kitapların sayısını, bir defterdeki sayfaların sayısını, bir takvimdeki günlerin sayısını saymak vs. verilebilir (Öztürk ve Uysal, 2019; Tekindal, 2017).

Dolaylı ölçme, ölçülmek istenilen niteliğin başka bir özellik ya da nitelik yardımıyla ölçülmesidir. Eğitimde sıklıkla kullanılmaktadır. Örneğin, öğrencinin zekasını tek başına ölçmek istiyorsak zeka testi kullanmak durumundayız (Tekindal, 2017).

Türetilmiş ölçme, bir varlığın ortaya çıkarılması için iki özelliğin ölçülmesi ve bunun da sonucunda matematiksel bir takım işlemlerin yapılmasıdır. Örneğin; bir yerin aritmetik nüfus yoğunluğunun bulunması için o yerin toplam nüfusunun yaşanılan yerin alanına bölünmesi, eni 50 m, boyu 25 m olan bir kütüphane binasının alanının bulunmak istenmesi, lisansüstü programlara öğrenci alınırken başarı puanlarının hesaplanmasında ALES sonucunun, lisans ve yüksek lisans diploma puanının ve yabancı dil puanının belirli yüzdeleri alınarak hesaplanması bize türetilmiş ölçmenin ne olduğunu göstermektedir (Öztürk ve Uysal, 2019; Tan, 2016; Tekindal, 2017).

2. 1. 3. Değerlendirme

Ölçmede olduğu gibi değerlendirme kavramının da birden çok tanımı yapılmaktadır. Örneğin değerlendirmeyi Tan (2016), “ölçümlerin ölçüt veya ölçütlerle kıyaslanarak bir karara varma işidir” olarak tanımlamaktadır. Akarsu (2018, s. 6) ise değerlendirmeyi, “nitel ve nicel olarak iki kısma ayrılan ve bireylerin (öğrenci) akademik gelişimleri ile ilgili karar verme amacı ile yapılmış tüm gerekli verileri toplama ve veriler ışığında geçmişe veya ileriye dönük tahminlerde bulunma sürecidir” şeklinde ifade etmektedir. Verilen tanımların ışığında değerlendirme, “ölçmeye dayalı olarak yapılan ve ölçüm sonuçlarından sonra gerek bir bireyin (öğrenci) gerekse de bir nesnenin geçmişi ya da geleceği hakkında tahminlerde bulunma işidir şeklinde tanımlanabilir.

Değerlendirmenin yapılış amacına göre üç türü bulunmaktadır. Bunlara kısaca değinecek olursak:

Tanıma-yerleştirmeye dayalı değerlendirme, öğretim sürecinin başında öğrencilerin sahip olduğu tutum, beceri ve davranışların neler olduğunu, hazır bulunuşluk düzeylerinin ne derecede olduğunu belirlemek için yapılır. Örneğin; AYT-TYT, zeka testleri, erişim testleri, LGS vs. (Öztürk ve Uysal, 2019; Tekindal, 2017).

Biçimlendirme-yetiştirmeye dayalı değerlendirme, öğretim süreci devam ederken örneğin bir ünitenin sonunda öğrencilerin neleri öğrendikleri neleri öğrenemedikleri konusunda saptamalarda bulunmak amacıyla yapılır. Bu tür değerlendirme merkezinde öğrencinin olduğu eğitim anlayışında sıklıkla kullanılmaktadır. Alternatif ölçme araçları bu değerlendirme türü için idealdir (MEB, 2010).

Değer biçmeye yönelik değerlendirme, öğrenciye not verme ve öğrencinin dönem ya da yılsonunda başarısını belirleme amacıyla yapılmaktadır. Örneğin dönem sonu sınavları, başarı testleri vs. (Demirel, 2011; MEB, 2010).

2. 1. 4. Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme

İnsan yaşamı boyunca nasıl su içmeden, gıda almadan, oksijen olmadan yaşayamazsa eğitim olmadan da varlığını sağlıklı bir şekilde devam ettirmesi mümkün görünmemektedir. Eğitim insan hayatının en önemli temel bileşenlerinden biri konumundadır. Türkçe Bilim Terimleri Sözlüğü'ne göre eğitim şu şekilde tanımlanmaktadır:

1. *Yeni kuşakların toplum yaşayışında yerlerini almak için hazırlanırken, gerekli bilgi, beceri ve tutumlar elde etmelerine ve kişiliklerini geliştirmelerine yardım etme, geçmişin bilgi ve deneyimlerini düzenli bir biçimde aktarma ya da kazandırma etkinliği*

2. *İnsan davranışlarının önceden saptanmış amaçlara göre gelişmesini sağlayan planlı etkinlikler dizgesi. (URL-3, 2019)*

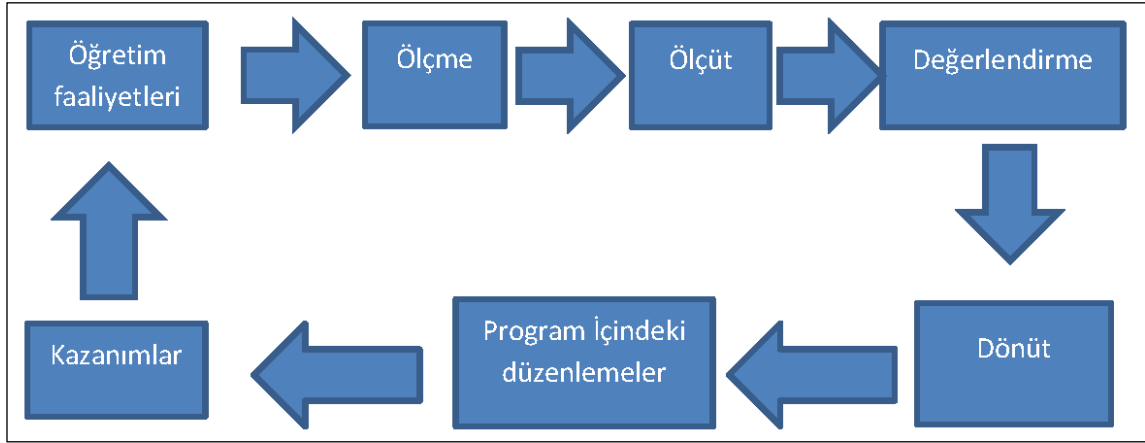
Eğitim hakkında yukarıda verilen tanım ve burada verilmeyen diğer tanımlar incelenecek olursa bütün tanımlarda aşağıda verilen özelliklere dikkat çekilmektedir (Sönmez, 2005):

1. Eğitim tanımı içinde nesne olarak insan kastedilmiştir.
2. Nesne olarak kastedilen insanın mevcut durumu yetersiz olarak gösterilmiştir.
3. Nesne olarak gösterilen insanın durumu istendik yönde değiştirilmek istenmiştir.
4. İnsanın istendik yönde değiştirilebilmesi için etrafındaki çevre koşullarının ona göre düzenlenmesi gerekmiştir.
5. İnsanın hedeflenen davranışlara sahip olup olmadığının belirlenmesi gerekmiştir. Eğer insan belirlenen kazanımları elde etmişse bu kazanımları sağlayan çevre koşullarının kaybedilmemesi, eğer belirlenen kazanımlar elde edilemediyse ilgili çevre koşullarının yeniden düzenlenmesine vurgu yapılmıştır.

Sağlam'ın (2011) da vurguladığı gibi eğitimle bireye kazandırılmak istenen hedeflerin gerçekleştirilmesi eğitim programları ile yapılabilmektedir. "Öğrenene, okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneği" olarak tanımlanan eğitim programının eğitimcilerce de bilinen 4 temel ögesi bulunmaktadır. Bunlar; hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme-değerlendirmedir (Demirel, 2011, s. 6). Bunlardan ölçme-değerlendirme eğitim-öğretim sürecinde en genel amacıyla öğretim etkinliklerinin amacına ulaşip ulaşmadığını belirlemek için yapılmaktadır. Jabbarifar'ın (2009) da değindiği gibi eğitim-öğretim sürecinde değerlendirme verilen eğitimin ne kadar etkili olduğunun bir geri bildiri ve öğrencilerin öğrenme sürecinde ne kadar ilerleyebildiklerinin bir ölçüsü mahiyetindedir. Eğitim programının dördüncü ögesi olan ölçme ve değerlendirmenin bir takım işlevleri vardır. Bu işlevleri Başol (2018, s. 21-22) şu şekilde sıralamaktadır:

1. *Ölçme ve değerlendirmenin temel işlevi öğrencilerin eğitim-öğretimle hedeflenen kazanımlara ne derece sahip olduklarının ortaya konmasıdır.*
2. *Öğretim programları kapsamında bilişsel öğrenmelerin yanı sıra konuya uygun tutum ve beceriler de ölçmeye konu olabilir.*
3. *Ölçme ve değerlendirme olmaksızın bireylerin başarı veya başarısızlığını somut olarak ortaya koymak mümkün değildir.*
4. *Ölçme ve değerlendirme yoluyla öğrencilerin öğretimle ilgili özel ihtiyaç ve tercihlerini ortaya çıkarmak mümkündür.*

Eğitim öğretim faaliyetlerinde ölçme ve değerlendirmenin yeri aşağıdaki şekilde gösterilmiştir (Başol, 2018, s. 4).



Şekil 1. Eğitim öğretimde ölçme ve değerlendirmenin yeri

2. 1. 5. Ölçme ve Değerlendirme Sürecinde Öğretmenin Yeterlikleri

Eğitim-öğretim süreci içerisinde öğretmenin rolü son derece önemli olup, bu sürecin başarıya ulaşmasında en önemli öge olarak öğretmen gösterilmektedir (Yaşar, 2011).

MEB (2017) öğretmenlik mesleğinin 3 genel yeterlik ve 11 alt yeterlik alanından oluştuğunu belirtmiştir. Bunlar tablo 1’de gösterilmiştir (MEB, 2017, s. 8).

Tablo 1. Öğretmenlik Mesleği Yeterlik Alanları

A. Mesleki Bilgi	B. Mesleki Beceri	C. Tutum ve Değerler
A1. Alan Bilgisi	B1.Eğitim-Öğretimi Planlama	C1. Milli, Manevi ve Evrensel Değerler
Alanında sorgulayıcı bakış açısını kapsayacak şekilde ileri düzeyde kuramsal, metodolojik ve olgusal bilgiye sahiptir.	Eğitim öğretim süreçlerini etkin bir şekilde planlar.	Milli, manevi ve evrensel değerleri gözetir.
A2. Alan Eğitimi Bilgisi	B2. Öğrenme Ortamları Oluşturma	C2.Öğrenciye Yaklaşım
Alanının öğretim programına ve pedagojik alan bilgisine hakimdir.	Bütün öğrenciler için etkili öğrenmenin gerçekleşebileceği sağlıklı ve güvenli öğrenme ortamları ile uygun öğretim materyalleri hazırlar.	Öğrencilerin gelişimini destekleyici tutum sergiler.
A3. Mevzuat Bilgisi	B3. Öğretme ve Öğrenme Sürecini Yönetme	C3.İletişim ve İş Birliği
Birey ve öğretmen olarak görev, hak ve sorumluluklarına ilişkin mevzuata uygun davranır.	Öğretme ve öğrenme sürecini etkili bir şekilde yürütür.	Öğrenci, meslektaş, aile ve eğitimin diğer paydaşları ile etkili iletişim ve iş birliği kurar.
	B4. Ölçme ve Değerlendirme	C4. Kişisel ve Mesleki Gelişim
	Ölçme ve değerlendirme, yöntem, teknik ve araçlarını amacına uygun kullanır.	Öz değerlendirme yaparak, kişisel ve mesleki gelişimine yönelik çalışmalara katılır.

Öğretmenlik mesleği alt yeterlik alanlarından biri olan ölçme ve değerlendirme alanının göstergeleri ise tablo 2'de şu şekilde ifade edilmiştir (MEB, 2017, s. 15)

Tablo 2. Öğretmenlik Mesleği Ölçme Değerlendirme Alt Yeterlik Alanı

<i>YETERLİK ALANI: MESLEKİ BECERİ</i>	
<i>KAPSAM: Bu yeterlik alanı, öğretmenin sınıf içi ve sınıf dışı uygulamalarıyla ilgili öğretimi planlama, öğrenme ortamları oluşturma, öğretme ve öğrenme sürecini yönetme ile izleme ve değerlendirme yeterliklerini kapsamaktadır.</i>	
<i>Yeterlikler</i>	<i>Yeterlik Göstergeleri</i>
<i>Ölçme ve Değerlendirme</i>	<i>1. Alanına ve öğrencilerin gelişimsel özelliklerine uygun ölçme ve değerlendirme araçları hazırlar ve kullanır.</i>
	<i>2. Ölçme ve değerlendirmede süreç ve sonuç odaklı yöntemler kullanır.</i>
	<i>3. Ölçme ve değerlendirmeyi objektif ve adil olarak yapar.</i>
	<i>4. Ölçme ve değerlendirme sonuçlarına göre öğrencilere ve diğer paydaşlara doğru ve yapıcı geribildirimler verir.</i>
	<i>5. Ölçme ve değerlendirme sonuçlarına göre öğretme ve öğrenme sonuçlarını yeniden düzenler.</i>

Yukarıdaki tablolarda da belirtildiği üzere öğretmenlerden; ölçme ve değerlendirme etkinliklerini amacına uygun ve doğru bir şekilde yapması, Jabbarifar'ın (2009) ifade ettiği gibi etkili ve yararlı ölçme ve değerlendirme için süreci iyi planlaması ve MEB'in (2018) de vurguladığı üzere ölçme ve değerlendirme etkinliklerinde özgünlüğü, etkililiği ve yaratıcılığı sağlamaya çalışması beklenmektedir.

2. 1. 6. Geleneksel Ölçme-Değerlendirme

Eğitimde bireyden beklenen istendik davranışların yaşama geçmesi için uygulanan öğretim faaliyetlerinin niteliği çok önemlidir. Öğretim faaliyetlerinin etkili olabilmesi demek öğrencinin bir müddet sonra unutacağı bilgilerin kendisine yüklenmesi demek değildir. Bunun için öğrenciye sadece bilişsel anlamda değil, duyuşsal ve devinişsel anlamda da beceriler kazandıracak ve bunların ölçülüp değerlendirilmesini gerçekleştirecek yöntemlerin işe koşulması gerekmektedir (Başol, 2018). Geleneksel ölçme-değerlendirme yöntemleri genel itibariyle öğrencilerin sadece bilişsel becerilerini ölçmekte, Parlak'ın (2010) da belirttiği gibi bu yöntemlerle öğretmenler tarafından yapılan birkaç tane sınavla öğrencilerin başarı düzeyleri belirlenmekte, sınıflarını geçip geçemedikleri kararı verilmektedir. Bu da eğitim-öğretim faaliyetlerinde bir takım sorunlara yol açmaktadır. Geleneksel ölçme-değerlendirme yöntemlerinin yol açtığı bazı problemler şunlardır:

1. Öğrencilerin sergileyebilecekleri gerçek performans durumları ölçülememektedir.
2. Öğrenciler için öğrenme geri plana atılmakta, öğrenciler sınavdan geçmeye önem vermektedirler. Öğretmenler de aynı şekilde sınav odaklı ders işlemektedirler.
3. Üniversite sınavı için çalışan öğrenciler zamanlarının çoğunu test sorusu çözmeye harcamaktadırlar.
4. Öğrencilerin öğrenme düzeyleri bilgi ve hatırlama düzeyinden öteye geçememektedir.
5. Öğrenciler sınav sorusu çözen ancak günlük hayattaki problemlerini çözemeyen bireyler olarak yetişmektedir. (Bıçak, 2008, s. 199).

Günümüzde okullarda kullanılan geleneksel ölçme-değerlendirme yöntemleri aşağıdaki şekilde gösterilmiştir:



Şekil 2. Geleneksel ölçme-değerlendirme yöntemleri

Yukarıda da verilen geleneksel ölçme-değerlendirme yöntemlerinin tek başına kullanıldığı bir eğitim öğretim sürecinde öğrencilerin gerçekte sahip oldukları bilgi ve becerileri ölçmek tek başına yeterli olmamaktadır. Bunun için kağıt-kalem testleri denilen geleneksel ölçme-değerlendirme yöntemleriyle alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerinin bir arada kullanılması öğrenciyi daha iyi tanımak adına önemli görülmektedir (Gelbal ve Kelecioğlu, 2007). Şimdi de alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerine değinilecektir.

2. 1. 7. Alternatif Ölçme-Değerlendirme

Alternatif ölçme-değerlendirme yöntemleri literatürde tamamlayıcı ölçme-değerlendirme, otantik ölçme, portfolyo değerlendirme, süreç odaklı ölçme-değerlendirme, dinamik değerlendirme diye de adlandırılmaktadır (Garcia ve Pearson, 1994'den akt., Bagley, 2010, s. 86). Konu ile ilgili yapılan çalışmalarda genel olarak "alternatif ölçme-değerlendirme yöntemleri" kavramı kullanıldığından (Akbaş ve Gençtürk, 2012; Aksu, 2013; Kuran ve Kanatlı, 2010; Okur ve Azar, 2011; Şimşek, 2011; Yiğit, 2013) bu çalışmada da bu kavramın kullanılmasının daha uygun olacağı düşünülmüştür.

Alternatif ölçme-değerlendirme yöntemleri, öğrencinin performansının değerlendirilmesini, farklı yeterlik ve öğrenmelere dayalı olarak yapılmasını amaçlayan yöntemlerdir (Tan, 2016). Alternatif ölçme-değerlendirme Gipps ve Stobart'ın (2003) da belirttiği gibi eğitim-öğretim sürecinden ayrı düşünülmemeyecek, eğitim sürecine etkin ve kapsamlı destek veren bir yapıya sahiptir (akt., Sönmez-Ektem, Erben-Keçici ve Pilten, 2016).

Pierce ve O'Malley (1992) ise alternatif değerlendirmeyi; standart ya da geleneksel testlerin dışında kalan, öğrencinin ne bildiğini veya ne yapabildiğini esas alan, ölçüt temelinde şekillenen, gerçek yaşamla birebir ilişkili olan ve öğretmenlerin gözlemlerini, öğrencilerin kendilerini değerlendirmelerini de içine alan bir süreç olarak ifade etmektedirler.

Eğitimde geleneksel değerlendirme etkinlikleri öğrencilerin sınıflarında hatırlama becerilerini temel almaktadır. Bu durum ise öğrenciyi düşünmeye veya yeni bir şey üretmeye yönlentmemektedir. Ayrıca geleneksel değerlendirme öğrencilere öğrendiklerini uygulama fırsatı vermemekte ve öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirememektedir. Başka bir ifadeyle, geleneksel yöntemler öğrencilerin düşünme yeteneklerini geliştirmez ve öğrenilen bilgiyi gerçek yaşama transfer etmede yeterli değildirler. Bundan dolayı eğitimde alternatif değerlendirme ön plana çıkarılmış ve alternatif değerlendirme günümüz eğitim sisteminin önemli konularından biri haline gelmiştir. Alternatif değerlendirmeler öğrencinin bildiklerinden ziyade neleri yapabileceğini anlamak için oluşturulmuşlardır. Çünkü öğrencilerin bilişsel olduğu kadar duyuşsal ve devinişsel bir takım becerilerinin de olduğu ve bu becerilerinin de geliştirilmesi gerektiği unutulmamalıdır (URL-4, 2019). Şenel-Çoruhlu, Er-Nas ve Çepni'ye (2009) göre ise alternatif ölçme-değerlendirme yöntemleri öğrencilerin öğrenme sürecinin neresinde olduklarını belirlemeye çalışırken, geleneksel ölçme-değerlendirme yöntemleri öğrencileri belli özelliklere sahip olup olmadıklarını belirleyerek sınıflandırmaya çalışmaktadırlar.

Tarhan (2003) alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerinin bazı özelliklerini şu şekilde belirtmektedir (Tarhan, 2003'den akt., Karamanoğlu, 2006, s. 25):

1. *Alternatif ölçme yöntemleri beceri ve bilginin kullanımını birbiriyle bağlantılı, tamamlanmış ve ortamlara uyum sağlamış etkinlikler üzerinden ölçer.*
2. *Alternatif ölçme esnek, farklı sunuş şekillerine ve öğrencilerin tercih ettikleri öğrenme biçimine olanak sağlar.*
3. *Alternatif ölçme, öğrencilerin kendi öğrenme biçimlerini ve düşüncelerini analiz etmelerini sağlayarak öğrencilerin kendilerini değerlendirmelerine izin verir.*

Tekindal'ın (2017) alternatif ölçme-değerlendirme yöntemleriyle ilgili sıraladığı özellikleri şu şekilde özetlemek mümkündür:

1. Öğrenciyi merkeze alır ve öğrenci kendi öğrenmelerini kanıtlamak durumundadır.
2. Öğrenme sürecinden ayrı düşünülemez ve bu yöntemler öğrencileri değerlendirirken aynı zamanda onların öğrenmelerine katkı sağlarlar.
3. Öğretmen öğrenme sürecinde öğrencilerin bireysel farklılıklarını da dikkate alarak onlara rehberlik etme amacındadır.
4. Sonuç ve sürecin birlikte değerlendirilmesi esastır.
5. Değerlendirmeler mutlaka sınırları iyi belirlenmiş kriterlere göre yapılır.
6. Eğitim sürecinde her öğrencinin ayrı ayrı bütün davranışlarının ölçülüp değerlendirilmesi önemlidir.
7. Değerlendirme belli bir tarihte yapılmaz, eğitim-öğretim yılının her anına yayılmıştır.
8. Öğrencilerin değerlendirilmesinin yegane amacı onlara not vermek değildir. Değerlendirme, öğrenme sürecinin doğal akışının bir unsuru olarak görülür ve uygulanır.

Bahar, Nartgün, Durmuş ve Bıçak (2015) da alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntemlerine kıyasla daha fazla gerçek hayatla bağlantılı, öğrenci merkezli, ürün kadar sürecin de değerlendirilmesini dikkate alan, öğrencilerin yüksek düzeydeki düşünce ve problem çözme becerilerini ön plana çıkaran yöntemler olduğunu ifade etmektedirler. Ayrıca AÖDY ile öğrencilerin birçok açıdan öğrenme konusunda sorumluluk sahibi olmasının ve öğrendikleriyle gurur duymalarının sağlanmasının, başarıya motive edilmesinin ve sonuç olarak akademik performanslarının artırılmasının sağlandığını vurgulamaktadırlar (Bahar vd., 2015). Alternatif ölçme-değerlendirme anlayışı tüm öğrencilerin başlangıç ve sonuç aşamalarındaki genel durumuna bakarak öğrencilerin ne kadar gelişim gösterdiğini önemsemekte, geleneksel ölçme-değerlendirme anlayışında olduğu gibi tüm öğrencilerin

aynı görülüp aynı standartlara göre değerlendirildiği bir anlayışı benimsememektedir (MEB, 2012a).

MEB Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliğinin 43. Maddesinin aşağıda verilen ç, d, e ve f bendlerinde şu şekilde denilmektedir:

1. Öğretmen, ölçme ve değerlendirme yöntem ve araçlarıyla öğrencinin programlarda amaçlanan bilgi ve becerileri kazanıp kazanmadığını sürekli izler ve değerlendirir,
2. Öğrencilerin durumunu belirlemeye yönelik faaliyetler, ders ve etkinliklere katılım ile performans çalışmalarından oluşur,
3. Öğrencilerin başarılarının belirlenmesinde eleştirel ve yaratıcı düşünme, araştırma, sorgulama, problem çözme ve benzeri becerileri ölçen araç ve yöntemlere önem verilir.
4. Öğrencilerin başarılarının ölçülmesinde geçerlik, güvenilirlik ve kullanılabilirlik özellikleri açısından uygun ölçme araçları kullanılır. Ölçme aracının özelliğine göre cevap anahtarı, dereceli puanlama anahtarı ya da kontrol listeleri hazırlanır ve kullanılır. (MEB, 2016, s. 19-20).

Yukarıda da görüldüğü gibi alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerine atıfta bulunmaktadır. Çünkü öğrencilerin sürekli izlenmesi, üst düzey düşünme becerilerinin ölçülmesi ve değerlendirilmesi alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemleri kullanılarak sağlanabilmektedir.

2. 1. 8. Geleneksel ve Alternatif Ölçme-Değerlendirmenin Karşılaştırılması

Geleneksel ve alternatif ölçme değerlendirme arasındaki farklılığın ne olduğunu Çepni ve Çil (2009) şu şekilde anlatmışlardır:

Öğrenciler bir bitkiye benzetilirse, geleneksel değerlendirmede öğretmen bahçeye girer ve bitkinin boyunun ne kadar uzadığını ölçer. Bu bitkinin daha iyi gelişmesini doğrudan etkilemez. Alternatif değerlendirmede ise öğretmen, bitkinin boyunun ne kadar uzadığından çok, bitkinin daha iyi gelişebilmesi için suya, besine vb. ne kadar ihtiyaç duyduğunu belirlemeye çalışır. (akt., Yunus, 2018, s. 24)

Geleneksel ölçme-değerlendirme yukarıdaki örnekte de olduğu gibi öğretmenin öğrencisinin ders içindeki gelişimine çok önem vermeyen bir anlayışa sahiptir. Alternatif ölçme-değerlendirmede ise öğretmenin öğrencisinin her alandaki gelişimine özen gösterdiği, öğrencinin kalıcı bir şekilde öğrenebilmesi adına öğretmenin üstüne düşenleri yapmaya çalıştığı bir anlayış hakimdir. Geleneksel ve alternatif ölçme-değerlendirme arasındaki farkın daha iyi anlaşılması için aşağıda verilen tabloya bakmak yerinde olacaktır (Anderson, 1998'den akt., Özsevgeç ve Karamustafaoğlu, 2010, s. 336).

Tablo 3. Geleneksel ve Alternatif Ölçme-Değerlendirme Yöntemlerinin Karşılaştırılması

Geleneksel Ölçme-Değerlendirme	Temel Kavramlar	Alternatif Ölçme-Değerlendirme
Evrensel Değerlendirme	Bilgi	Çoklu Değerlendirme
Pasif Öğrenme	Öğrenme	Aktif Öğrenme
Öğrenme üründen bağımsız	Süreç	Öğrenme ürünüle ilişkili
Hiyerarşik Öğrenme	Temel Nokta	Araştırmacı öğrenme
Bileni ayırma	Amaç	Kolaylaştıran öğrenme
Bilişsel beceriler, duyuşsal ve motor becerilerden farklı ele alınır	Beceriler	Birbirleri ile yakın ilişkili
Nesnel, anlamdan bağımsız ve tarafsız	Değerlendirme	Öznel ve bir değere sahip
Güç ve kontrol sahibi	Öğretmen	Rehber ve paylaşımcı
Öğrenmede kendi başına	Öğrenci	İşbirlikçi ortamda

2. 1. 9. Yapılandırmacılık ve Tarih Eğitimi

Ülkemizde 2004 yılına kadar okullarda öğretmen temelli, ezbere dayalı, öğrencinin pasif olarak kaldığı bir eğitim anlayışı hakimdi. 2004 yılında eğitim programları yenilenerek yapılandırmacılık adı verilen eğitim anlayışı doğrultusunda eğitim-öğretim faaliyetleri yürütülmeye başlanmıştır. Jonassen (1991) yapılandırmacılığı şöyle tanımlamaktadır:

Öğrenenlerin kendi gerçekliğini oluşturdukları yada en azından kendi deneyim ve algılarına dayanarak anlamı yorumladıkları, bu yüzden bir bireyin bilgisi onun önceki deneyimlerinin, zihinsel yapılarının, nesne ve olayların anlamını yorumlamak için kullandıkları inançlarının bir fonksiyonu. (Jonassen, 1991'den akt., Tezci ve Gürol, 2003, s. 51)

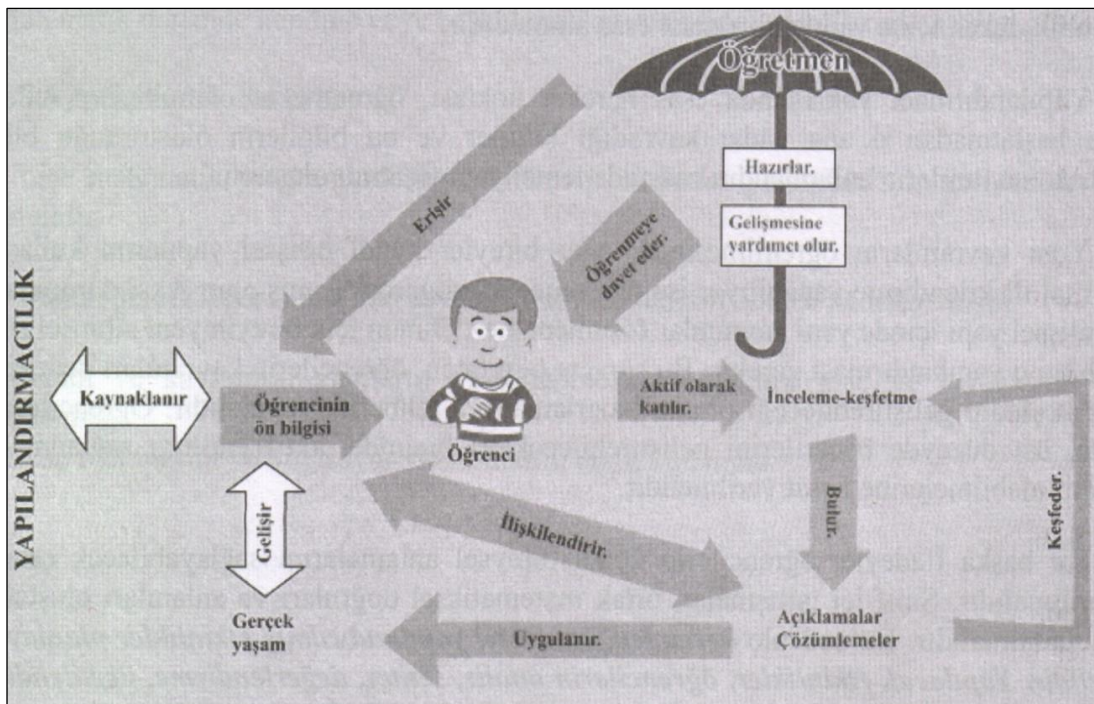
Bilgi ile onu keşfedip yeni öğrenme yolculuğuna çıkacak olan birey arasındaki ilişkiye özel bir önem veren yapılandırmacılık, bilginin birey tarafından anlamlandırıldığını savunan bir öğrenme felsefesidir. Bu anlayışa göre, bilişsel yapılar zihinde meydana getirilmekte, öğrenme bireyin daha önce var olan bilgileriyle karşılaştırılarak gerçekleşmektedir (Karadüz, 2009). Yapılandırmacılıkta amaçlanan; öğrenmelerin kalıcı hale getirilmesi, üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesi, bilginin birey tarafından direkt kabul görmesi yerine birey tarafından üretilmesidir (Cebeci-Senger, 2007).

Jean Piaget'in yapılandırmacılığın temellerine esas teşkil edecek görüşlerini şu şekilde sıralamak mümkündür:

- *Eğitim programları bireylerin gelişim düzeyleri dikkate alınarak düzenlenmelidir.*
- *Bireylerin hedeflere ulaşmalarını sağlayan etkinlikleri tekrarlayabilecekleri fırsatlar oluşturulmalıdır.*

- *Bireylere sonraki öğrenmelerine temel oluşturabilecek alternatif yaşantılar hazırlanarak onlara yeni deneyimler edinme olanağı sunulmalıdır.*
- *Bireylerin araştırmacılık ruhunu ortaya çıkarabilmeleri için sahip oldukları doğal merak duygusu desteklenmelidir.*
- *Bireylerin ön bilgilerine gereken önem verilmeli ve yanlış düşüncelerin altındaki nedenler araştırılmalıdır.* (Brynes, 2001'den akt., Erişti, 2009, s. 401)

Yapılandırmacılığın daha iyi anlaşılması adına aşağıda yapılandırmacılık şemsiyesine yer verilmiştir.



Şekil 3. Yapılandırmacılık şemsiyesi (akt., Kabaca, 2002, s. 9; Yıldırım, 2011, s. 41)

Ezbere dayalı eğitimi savunan davranışçı yaklaşımın aksine yapılandırıcı öğrenme yaklaşımında bilgi öğrenciye öğretmen tarafından doğrudan verilmez. Bilginin öğrenci tarafından aktif öğrenme ortamlarında kendilerince yapılandırılması beklenir. Bu bağlamda yapılandırmacılıkla birlikte öğretmen ve öğrenci rolleri değişmiş, öğretmen artık bilgiyi doğrudan aktaran konumundan çıkarak, öğrencilere bilgiye ulaşma yollarını gösteren kişi konumuna gelmiştir. Öğrenciler ise artık bilgiyi doğrudan almak yerine onu bulmak için çabalayan ve edindiği bilgileri akıl süzgecinden geçirerek yapılandıran konumunda bulunmaktadır (Şeker, 2007).

Yapılandırmacılık ile diğer eğitim alanlarında olduğu gibi tarih eğitimi alanında da birçok değişiklik meydana gelmiştir. Tarih öğretim programları 9, 10, 11. sınıf düzeyinde

sırasıyla 2007, 2008, 2009 yılında, Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersi kapsamında ise 2008 yılında yapılandırmacılık temelinde yeniden oluşturulmuştur.

Yapılandırmacı yaklaşımda tarih öğretmenlerinden beklenen rol de değişiklik göstermiştir. Bu kapsamda tarih öğretmenlerinin:

1. Öğrencilerine yol gösterici olması,
2. Derslerini ezbercilikten uzak bir anlayışla anlatması,
3. Öğrencilerini araştırma yapmaya sevk etmesi,
4. Öğretimde bireysel farklılıklara dikkat etmesi,
5. Öğrencilerinin üst düzey düşünme becerilerini geliştirmesi,
6. Öğrencilerinin öğrenmelerini çoklu anlayışı temel alarak ölçmesi ve değerlendirmesi yönünde uygulamalara eğitim sürecinde yer vermesi gerekmektedir.

Yapılandırmacı anlayışla birlikte tarih öğretiminde ölçme ve değerlendirme boyutu da değişikliğe uğramıştır. Tarih derslerinde yapılandırmacı yaklaşım anlayışı doğrultusunda ölçme ve değerlendirmenin nasıl yapılması gerektiği şu şekilde mümkün olabilir (Özden, 2003):

1. Öğrencinin dönem sonunda ya da yıl sonunda alacağı puanlardan çok bu süreçte öğrenme adına gösterdiği çabalar değerlendirilir.
2. Öğrencilerin bir araya gelerek işbirliği içinde çalışmalarını değerlendirilir.
3. Öğretmenler değerlendirme kriterlerini öğrencileriyle birlikte belirlerler.
4. Öğrencilerin sınıf içindeki öğrenme sürecine aktif olarak katılım durumları ve öğrenim süreci boyunca geliştirdikleri projeler, yaptıkları ödevler vb. ürünler beraber değerlendirilerek öğrencilerin başarı düzeyi hakkında yorumlamalarda bulunulur.
5. Öğrencilerde geliştirilmesi gereken bilimsel araştırma yapma becerilerinin ölçülmesi ve değerlendirilmesi performans temelli bir anlayışla yürütülür.
6. Öğrencilerin bir eğitim-öğretim yılı boyunca gelişimlerinin takip edilmesi portfolyo ile yapılabilir.
7. Öğretmenler görüşme yöntemini uygulayarak da her öğrenciyle birebir iletişim halinde olabilir ve öğrencilerin durumlarını daha detaylı olarak değerlendirebilir.

2. 1. 10. Tarih Öğretim Programlarında Alternatif Ölçme-Değerlendirmenin Yeri

Ülkemizde yapılandırmacılık anlayışıyla hazırlanan tarih öğretim programı ilk olarak 2007 yılında yürürlüğe girmiş ve 2017 yılına kadar aynı şekilde yürürlükte kalmıştır. Son olarak 2018 yılında yeniden düzenlenmiştir.

2007-2017 yılları arasında uygulanan tarih öğretim programlarında boşluk doldurma, çoktan seçmeli, sözlü sınavlar, doğru-yanlış, eşleştirme, yazılı yoklama gibi geleneksel ölçme-değerlendirme yöntemlerinin yanında alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerinin de kullanılması vurgulanmaktadır. Günümüzde öğrencilerde bulunması gereken yaratıcı düşünme, problem çözme, takım çalışması, eleştirel düşünme, yorum yapma, araştırma yapma, öz yönetim vb. becerilerin öğrenciler tarafından kazanılıp kazanılmadığını ve kazanıldıysa ne derecede kazanıldığını anlamak için geleneksel ölçme-değerlendirme yöntemlerinin yetersiz kaldığı bundan dolayı da alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerinin kullanılmasının zorunlu hale geldiği ifade edilmiştir. Bir öğrencinin tarih dersinde iyi derecede test çözüyor olmasının onun aynı zamanda tarihi bir konuyla ilgili iyi bir araştırma yapabileceği anlamına gelmeyeceği, öğrencinin tarihi bir konuda kalıcı düzeyde öğrenip öğrenemediğini anlayabilmenin en etkili yolunun öğrenciye araştırma yaptırmak olduğu belirtilerek alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerine atıfta bulunulmuştur (MEB, 2011).

2018 yılında yürürlüğe konulan yeni Tarih dersi öğretim programlarında (TDÖP) ise Şimşek'in (2017) de değindiği üzere alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerinden örnekler verilmemiş olsa bile ölçme-değerlendirme etkinliklerinin olabildiğince bu yönde yürütülmesi gerektiği vurgulanmıştır. Lise düzeyindeki bütün sınıf kademelerindeki tarih derslerinin bütün öğretim programlarında aşağıda sıralanan özellikler alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerinin doğasını yansıtmaktadır:

1. Ölçme ve değerlendirme tüm yıl boyunca yapılmalıdır.
2. Sonuç ve sürecin birlikte değerlendirilmesi gerekmektedir.
3. Öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alınmalıdır.
4. Öğrencinin gelişim düzeyi tek bir yöntemle değerlendirilmeye tabi tutulmamalıdır.
5. Öğrencinin sadece bilişsel becerileri değil, duyuşsal ve psikomotor becerileri de ölçülüp değerlendirilmelidir.
6. Sadece öğretmenin aktif olması yerine öğrencinin de süreç içinde rol aldığı ölçme değerlendirme etkinliklerinde çok odaklı bir anlayış temel alınmalıdır.
7. Bireyin öğrenme sürecinde sahip olduğu bir takım beceriler zaman içinde değişiklik gösterebileceğinden süreç içinde tek bir ölçme yapılmamalıdır (MEB, 2018).

2. 1. 11. Alternatif Ölçme-Değerlendirme Yöntemleri

2. 1. 11. 1. Performans Görevi

Performans görevi, öğrencinin bilgi ve becerilerini günlük hayatla ilişkilendirerek meydana getirmesini gerektiren ve belirli ölçütlere göre değerlendirilen kısa dönemli çalışmalar olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2010; MEB, 2012b). Performans görevleri öğretmenin rehberliğinde öğrencilerin bizzat gerçekleştirdiği, belli ölçütlere göre öğretmen ya da akranları tarafından değerlendirildiği etkinliklerden oluşur. Tek bir cevabı olmayan, görev sürecinde değişik uygulama yolları bulunan performans görevlerinde öğrencilerin sahip oldukları bilgi ve becerilerini günlük hayattaki durumlarına yansıtmaları beklenmektedir. Bu doğrultuda öğretmenin öğrencilerini doğru bir şekilde değerlendirmesi gerekmektedir (Öztürk ve Uysal, 2019). Bunun için en uygun ölçme-değerlendirme yöntemi olarak dereceli puanlama anahtarı (rubrik) kullanılması önerilmektedir (MEB, 2010). Dereceli puanlama anahtarı ile ilgili ayrıntılı bilgiye ilerleyen sayfalarda değinildiği için burada ayrıca değinilmeyecektir.

Öğrencilerin belirlenen bir konuda araştırma yapmalarını, yapacakları araştırmayı belirlenen kriterlere göre yürütmeleri, araştırdıkları konularla ilgili çıkarımlarda bulunmaları ve hazırladıklarını sınıfta sunmaları performans görevleriyle olmaktadır. Öğretmenlerin performans görevlerini seçerken özellikle öğrencilerinin günlük hayatlarıyla bağlantı kurabilecekleri konuları seçmeleri önemli görülmektedir. Bu şekilde öğrencilerin öğrenmelerinin kalıcı hale gelmesi, dersi daha fazla sevmeleri sağlanabilir (Başol, 2018). Elliot (1994) öğretmenlerin bir takım noktaları dikkate aldığında öğrencilerin performans düzeylerinin yani bir konu ile ilgili araştırma yapma becerilerinin geliştirilebileceğini belirtmektedir. Bu doğrultuda öğretmen sınıf düzeyine uygun ve işlenecek konularla ilgili konularda performans görevleri vermeli, öğrencilere araştıracakları konularla ilgili neye göre değerlendirilecekleri söylenmeli, performans görevlerini nasıl yürütecekleri, neye dikkat etmeleri gerektiği konusunda öğrencilerin bilgi sahibi olmaları sağlanmalı, araştırmanın sonunda öğrencilerin nasıl bir çalışma yaptığı konusunda öz değerlendirmelerde bulunmaları için gerekli teşvikler yapılmalı, kullanılacak değerlendirme yöntemleriyle objektif bir şekilde öğrenci araştırmaları yorumlanmalıdır (akt., Bahar vd., 2015).

Çoklu zeka kuramına uygun bir yöntem olan performans görevleriyle öğrencilerin birçok gelişim becerilerini geliştirmek mümkündür. Öğrencilerin bilişsel becerilerinin yanında duyuşsal ve psikomotor alandaki becerilerinin geliştirilmesi de performans göreviyle yapılabilmektedir. Bunun için öğretmenin öğrencilerine çeşitli kaynaklardan araştırma yapmaları gerektiği konusunda rehberlik etmesi gerekmektedir (Şimşek, 2009).

Performans görevlerinin avantajları yanında bir takım sınırlılıkları da bulunmaktadır. Bu sınırlılıkları Ogan-Bekiroğlu (2004) Şu Şekilde belirtmektedir:

1. Performans görevinin hazırlanma-uygulama-puanlama aşamaları genel olarak öğretmen zamanının ayırması gereken bir süreçtir.
2. Performans görevini değerlendirirken öğretmen yanlı davranması, birbirine uyumsuz kriterlerin değerlendirilmeye dahil edilmesi, öğretmen öğrencilere karşı ön yargılı olması ve beklentilerini çok az veya çok yüksek düzeyde tutması durumunda yapılacak olan değerlendirmelerde ölçüm hatalarının görülme olasılığı yüksektir.

Kutlu ve diğerleri (2017) iyi bir performans görevi hazırlanırken dikkat edilmesi gereken bazı noktalar bulunduğunu belirtmektedirler. Bu noktaları Şu Şekilde sıralamak mümkündür:

1. Öğretmenler öğrencilerinin üst düzey düşünme becerilerini kullanmalarına fırsat sağlayacak Şekilde performans görevlerini düzenlemelidir.
2. Performans görevi öğrencinin ilgisini çekmeli, anlaşılır olmalı ve öğrencinin bulunduğu sınıf düzeyine hitap etmelidir.
3. Öğretmen performans görevlerini hazırlarken yönergeyi anlaşılır ve net bir Şekilde yazmalı ve yazdığı yönerge öğrenciye süreç boyunca yol gösterecek nitelikte olmalıdır.
4. Öğretmen öğrencisine verdiği performans görevi hakkında belli aralıklarla geri bildirimde bulunmalıdır.

Bunların dışında öğretmenlerin performans görevinin amaçlarının neler olduğunu bilmeleri ve ona göre hareket etmeleri önemlidir. Performans görevleriyle öğrencilerin yeteneklerinin, araştırma becerilerinin geliştirilmesi temel amaçtır. Bu bağlamda öğretmenler bu temel amaçlar doğrultusunda hareket etmeli, performans görevinin notu düşük olan öğrencinin notunun yükseltilmesi için kullanılabilecek bir yöntem olmadığını bilmeli ve bu anlayıŐta olmalıdır (Tekindal, 2017).

Performans görevinin 4 bölümü bulunmaktadır. Bunlar “tanımlama, görev, yönerge, puanlamadır”. Tanımlama bölümünde hangi dersle ilgili performans görevi verileceği, konu, kazanım ve sınıf düzeyi belirtilir. Görev kısmında, öğrencinin çözüm geliştirmesi gereken temel problem veya hazırlaması gereken çalışmalar bulunmaktadır. Yönerge bölümünde performans görevi hazırlanırken yapılması gereken hususlar yer almaktadır. Bu hususlar çalışmanın başlamasından önce, çalışma esnasında, çalışmanın sonunda olmak üzere üç noktada oluşturulabilir. Performans görevinin eşleŐtirildiđi dereceli puanlama anahtarı ve diğer formlar puanlama bölümünde yer almaktadır (Kutlu vd., 2017)

Tarih öğretmenleri dergi hazırlama, tarih şeridi yapma, pano hazırlama gibi türden yaratıcı nitelikte; kompozisyon yazma, makale yazma, araştırma raporu oluşturma gibi türden yazılı görevler; mülakat yapma, materyal oluşturma gibi türden sınıf dışı çalışmalar ve sunu hazırlama gibi performans görevlerini öğrencilerine örnek olarak yaptırabilirler (MEB, 2012a).

Tarih derslerinde verilebilecek performans görevi çalışmalarına araştırmacı şunları örnek olarak göstermektedir:

1. İstanbul'un fethi ile ilgili bir broşür hazırlama,
2. İncili Çavuş ile ilgili fıkralar okuma ve bu fıkralardan o dönem ile ilgili çıkarımlarda bulunma,
3. Osmanlı Devleti'nin 1. Dünya Savaşı'nda savaştığı cephelerin bir haritasını çizme,
4. Mete Han ile ilgili anlatılan hikayeleri okuyarak Mete Han'ın nasıl bir hükümdar olduğuna dair bir yazı yazma,
5. Osmanlı döneminde yapılan yiyecekleri veya içecekleri araştırarak, bir yemek ve içeceği yaparak sınıfa getirme,
6. Şiir yazmış olan Osmanlı padişahlarının şiirlerinin olduğu en az 100 sayfalık bir antoloji oluşturma,
7. Mehter marşının nasıl icra edildiğini öğrenerek videosunu sınıfta sergileme.
8. Kıbrıs Barış Harekati'nin anlatan eski gazete yazılarını okuyup bununla ilgili arkadaşlarına bir sunu hazırlama.

2. 1. 11. 2. Proje

İlk olarak yaparak ve yaşayarak öğrenmeyi savunan John Dewey'in öğrencisi Kilpatrick tarafından ortaya atılan proje, öğrencilerin ders içinde veya ders dışında yaptıkları çalışmalarla üst düzey becerilerinin ölçülmesini sağlayan, öğrencilerin belirli bir problemi kendi kendilerine çözebilmesi ve bir araştırmayı ölçütlere uygun olarak yapmasını gerektiren bir yöntemdir (Coşkun, 2004; Şimşek, 2009). Katz ve Chard (1992) ise projeyi belirli bir konunun kapsamlı bir biçimi olarak görmekte, bazen bir öğrenci, bazen bir grup veyahut da sınıfça yapılabilen bir çalışma olarak nitelemektedirler.

Projeye konu olabilecek faaliyetleri Katz ve Chard (1992, s. 3-4) şu şekilde sıralamaktadırlar:

1. Doğrudan gözlemler yoluyla bilgi toplamak,
2. İlgili uzmanlarla röportajlar yapmak,
3. İlgilenilen alt konularla ilgili deneyler yapmak,
4. İlgilenilen alt konularla ilgili eserler toplamak,

5. *İlgilenilen alt konuların bulgularıyla ilgili görsel ve sözel raporlar hazırlamak.*

Projelerin bir takım avantajları vardır. Bunlar şu şekildedir:

1. Öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini geliştirmeye yardım eder.
2. Öğrencilerin bilimsel araştırma yapma becerilerinin gelişmesini destekler.
3. Grupla yapıldığında öğrencilere takım olma ruhunun benimsetilmesinde faydalıdır.
4. Öğrencilerin teknoloji kullanma becerilerini destekler.
5. Öğrencilerin yaparak ve yaşayarak öğrenmelerine katkı sağlar (MEB, 2010).
6. Çoklu zeka kuramının uygulanması için idealdir.
7. Öğrencilerin yaptıkları çalışmalar hakkında öğretmenler, aileler ve okul yönetimi bilgi sahibi olur (Korkmaz, 2004).

Ayrıca projeler aracılığıyla öğrencilerde yaratıcılık, iletişim, bilimsel düşünme, ilgi ve motivasyon, eleştirel düşünme gibi beceriler artırılmaktadır (Bahar vd., 2015). Öğrencilerin sorumluluk bilincinin gelişmesi, karar verme becerilerinin artırılması, istedikleri konularda araştırma yapmalarının desteklenmesi proje ile olmaktadır (Korkmaz, 2004).

Projenin bir takım dezavantajları da vardır. Bunlar:

1. Proje yönteminde öğretmenin çok çalışması gerekmekte, öğrencilerin çalışmalarını yürütürken sorumluluğu artmaktadır.
2. Araştırılacak konunun sınırları iyi belirlenmediğinde konu dağılabilmektedir.
3. "Öğrenme için ayrılan süre artabilir." (Korkmaz, 2004, s. 91)

Projeler uygulanırken öğretmen ve öğrencilerin izlemesi gereken bir takım yollar bulunmaktadır. Öğretmenlerin uyması gereken hususlar:

1. Proje konusunu belirleme
2. Zamanı planlama
3. Yapılacak etkinliklere karar verme
4. Değerlendirmenin nasıl yapılacağını belirleme
5. Projenin başlatılmasında öğrencilerin yanında olma
6. Projenin bitirilmesinde ve sunulmasında öğrenciye destek olma (Korkmaz, 2004)

Öğrencilerin uyması gereken hususlar ise şöyledir:

1. Yapacağı çalışmanın sınırlarını belirlemek
2. Çalışmasını belirlenen sürede tamamlamak
3. Çalışmasını planlamak ve yapılabilirliğini gözden geçirmek
4. Özgün ve yaratıcı nitelikte konular seçmek (Korkmaz, 2004).

Performans görevinde olduğu gibi proje yönteminde de ürünün ve sürecin birlikte değerlendirilmesi ve mutlaka dereceli puanlama anahtarının kullanılması önemli

görülmektedir. Öğretmen proje başlamadan öğrencilerle değerlendirme kriterlerini paylaşmalı, hangi kaynaklardan yararlanabileceği, proje sürecini nasıl sürdürebileceği konusunda öğrenciye rehberlik etmeli, öğrencilerle belli aralıklarla görüşmeler yaparak öğrencilerin projeleriyle ilgili geri bildirimde bulunmalıdır (MEB, 2010).

Şimşek (2009) proje yönteminin iyi bir şekilde uygulanabilmesi için aşağıda verilen şu noktalara dikkat edilmesi gerektiğini belirtmiştir:

1. Projeler öğrencilerin ilgi ve istekleri doğrultusunda seçilmelidir.
2. Proje çalışması toplumun sorunlarına yönelik olmalıdır.
3. Proje sürecinde öğretmen rehber ve kolaylaştırıcı konumundadır.
4. Proje araştırması, öğrencinin oluşturacağı ürünler ve elde edeceği araştırma bilgilerini merkeze alır.
5. Proje öğrencilerin yaratıcılıklarını geliştirmeli, bilgi yönünden öğrencilere çok şey katmalıdır.
6. Proje çalışması teknolojik imkanların kullanılmasını gerektirir.
7. Proje araştırmasının sonunda elde edilen bulgular, mümkün olduğunca sınıfın dışında okuldaki diğer öğrencilerle de paylaşılmalıdır.
8. Yeni uygulanacak projeler daha önce yapılmış çalışmalardan da esinlenir.
9. Öğretmenler projeleri değerlendirirken öğrencilerine geri bildirim verme konusunda özen gösterir.

2. 1. 11. 3. Gözlem

Gözlem; öğretmene öğrencileri ile ilgili doğru ve çabuk bilgiler veren ve hem tek olarak hem de ayrı bir yöntem olarak kullanılabilen, öğretmenin öğrencilerini daha iyi tanımalarını sağlamak için kullanabileceği başka yöntemleri tamamlayabilecek nitelikte olan bir yöntemdir (Bahar vd., 2015; MEB, 2006).

Gözlem yöntemi, öğrencinin sınıf içi etkinlikler ve materyallere karşı ilgisini, grup çalışmalarına ve tartışmalarına katılım durumunu, sınıf içinde sorulan sorulara verdiği cevapları, sınıf içinde tartışmalara katılım durumunu belirlemeye imkan sağlar (MEB, 2010). Gözlemler sayesinde öğretmen öğrencilerinin gerek dersle ilgili olan kazanımları gerekse de beceri, değer ve kabiliyetleri ile ilgili konularda da bilgi sahibi olabilmektedir. Bu yöntemle birlikte öğrencinin sınıf içindeki etkinliklere katılım durumunu, öğrencinin gözlenebilir sözlü ve yazılı bütün davranışlarını ölçme imkanı vardır (Şimşek, 2009)

Öğretmenler gözlem sürecinde aşağıdaki hususlara dikkat etmelidirler (MEB, 2006, s. 25):

1. *Bütün öğrenciler için aynı ölçütleri kullanınız.*
2. *Her öğrenciyi birkaç kez gözlemleyiniz.*

3. Her öğrenciyi değişik durumlarda ve farklı günlerde gözlemleyiniz.
4. Her öğrenciyi değişik özellikler, beceriler ve davranışlara göre gözlemleyiniz.
5. Yapılan gözlem için değerlendirmeyi mümkün olduğunca hemen kayıt altına alınız.

2. 1. 11. 4. Görüşme

Öğrenci ile birebir iletişimi esas alan ve onun bir konu ile ilgili olarak ne düşündüğünü, ne gibi inançları olduğunu, konuya nasıl yaklaştığını öğrenmek için kullanılan bir yöntemdir. Görüşme, öğretmene diğer yöntemlerin sağlamadığı kadar bilgi sağlayan bir yöntemdir (MEB, 2010). Görüşme yönteminin verimli bir şekilde yürütülmesi için öğretmenin dikkat etmesi gerekenler vardır. Öncelikle öğretmenlerin görüşme öncesinde anahtar sorular hazırlaması gereklidir. Bu kapsamda aşağıda verilen sorular bu konuda öğretmenler için kullanışlı olabilir (MEB, 2006, s. 31).

- *Bir olayı, konuyu veya fikri değişik yolla açıklayabilir misin?*
- *Bu etkinliği tekrar yapsaydın aynı sonuçları bulur muydun?*
- *Bu etkinliği daha kolay yapmanın başka bir yolu var mı?*
- *Bu konuyla ilgili günlük hayattan bir örnek verebilir misin?*

Öğretmenlerin görüşme yaparken daha çok dinleyici ve izleyici konumunda olması gerekmektedir. Bu yolla öğrencilerinin öğrenme eksikliklerinin ve yanlışlıklarının olup olmadığını tespit etmesi mümkündür. Tarafsız olması, beden diline dikkat etmesi, öğrencinin aklını bulandıracak veya öğrenciyi yönlendirebilecek sorulardan kaçınması, gerektiğinde sorular arasında öğrenciyi zaman tanıması, sorulardan ziyade olumlu emir cümleleri kullanması, araya girmeden öğrenciyi dinlemesi, onaylama anlamına gelen ifadeler kullanmaması, zamanı iyi bir şekilde kullanmaya dikkat etmesi öğretmenin görüşme sürecinde dikkat etmesi gereken diğer hususlardır (MEB, 2010).

Görüşmenin avantajları şunlardır:

1. Öğrencilerin öğrenme seviyeleri ile ilgili öğretmene ayrıntılı bilgi verir.
2. Öğretmene gerçekleştirdiği öğretimin niteliği hakkında geri bildirim verir ve öğrencilerin öğretmenlerinin gerçekleştirdiği bu öğretim faaliyetlerinden ne derecede yararlanabildiklerini görmelerini sağlar.
3. Öğretmene öğrencilerinin mevcut kavramlar konusunda ne gibi yanlışları olduğunu belirlemesinde ve bu yanlışların düzeltilmesinde fayda sağlar.
4. Her öğrencinin öğretim sürecinde güçlü olduğu ve zayıf olduğu yönleri vardır. Öğretmen görüşme sayesinde bunları ortaya çıkarabilir.
5. Öğretim sürecinde her branştan öğretmenin derslerinde ve işleyecekleri her konuda kullanabileceği bir yapısı vardır. Bu yönüyle oldukça kullanışlıdır (Bahar vd., 2015).

Görüşmenin sınırlılıkları şunlardır:

1. Öğretmen için hazırlanması, uygulanması, analiz edilmesi zor olan ve zaman alan bir yöntemdir.
2. Yapısı gereği bireysel olarak yürütülmesi gerekmektedir.
3. Görüşme yapılacak öğrencilerin bireysel farklılıklara sahip oluş düzeyleri açısından heterojen olması gerekir (Bahar vd., 2015).

2. 1. 11. 5. Öz Değerlendirme

İngilizce’de “self assessment” olarak ifade edilen öz değerlendirmeyi Tekindal (2017, s. 239) “öğrencilerin gelecekteki işlerini ve çalışmalarını geliştirmeleri amacıyla, kanıta ve açık kriterlere dayanarak, öğrenme yaşantılarının ve işlerinin kalitesini yargılamaları ve kusurlarını göstermeleri” olarak tanımlamaktadır. Eğitimde öz değerlendirme kısaca, öğrencinin kendi kendisini değerlendirmesidir. Öz değerlendirme öğrencilerin kendi yaptıkları çalışmalarını sorgulamalarına veya değerlendirmelerine, kendilerinin güçlü ve zayıf yönlerini keşfetmelerine ve kendilerini daha iyi tanımalarına imkan sağlar (Tan, 2016). Öz değerlendirme öğrencinin kendini tanıması, kendi gerçeklerini doğrulaması ve değerlendirmelerinin odak noktası olarak kendini görmesi nedeniyle gerçekçi bir değerlendirme olarak nitelendirilebilir (Şimşek, 2009).

Öz değerlendirme sayesinde:

1. Öğrenciler kendilerinin güçlü ve zayıf yönlerini tanımalarını sağlarlar.
2. Performansının düzeyi hakkında karar vermek için kişisel ya da kişiler arası kriter koymada ve öğrencinin motivasyonunun artırılmasında öğrenciye fırsat sağlar.
3. Öğrencilerin değişik durumlarda davranışlarının kontrol altına alınması sağlar.
4. Öğrenci sürecin bir parçası olduğunu hisseder.
5. Öğrencilerin kendilerine dışarıdan bakma yetisi gelişir. (MEB, 2006, s. 26)

Sinclair (1991) öz değerlendirmenin 3 türü olduğunu belirtmektedir. Bunlar aşağıdaki tabloda gösterilmiştir (akt., Külte-Çağlar, 2016, s. 30).

Tablo 4. Öz Değerlendirmenin Çeşitleri

<i>Değerlendirme Çeşidi</i>	<i>Ne zaman yapılmalı?</i>	<i>Amaçlar</i>
1. Genel	<i>Eğitim süresinin Başlangıcında Eğitim süresinin Ortasında Eğitim süresinin Sonunda</i>	<i>Gelişmeyi izleme ve ileriki değerlendirmeler için bir başlangıç noktası oluşturma Sonraki karşılaştırmalar için veri sağlama Öğrencilerin kendilerine olan bakış açılarını netleştirmelerine yardımcı olma</i>
2. Özel	<i>Eğitim süresi Boyunca</i>	<i>Kısa vadeli hedefler belirleyebilme Öğrenmeyi iyileştirme Bağımsızlığı teşvik etme</i>
3. İzleme	<i>Düzenli Aralıklarla</i>	<i>Tamamlanan çalışmaların kaydını tutma İlerlemeyi gözlemleme Motivasyonu sağlama</i>

Öz değerlendirme yönteminin başarılı bir şekilde uygulanması için öğretmenlerin öz değerlendirme yöntemini öğrencilerine iyi anlatmaları, öğrencilerin doldurdukları öz değerlendirme formlarını incelemeleri, daha sonra da öğrencilerine vakit kaybetmeden geri bildirim vermeleri önem arz etmektedir (Kutlu vd., 2017).

Tarih öğretmenlerinin derslerinde kullanabilecekleri örnek öz değerlendirme formuna Ek-7'de yer verilmiştir.

2. 1. 11. 6. Akran Değerlendirme

İngilizce'de "peer assessment" anlamına gelen akran değerlendirme, öğrencilerin genel değerlendirme sürecinden kopuk hissetmesine neden olan geleneksel yöntemlerin aksine öğrencileri güçlendirmek ve öğrenmenin kalitesini geliştirmek için kullanılan bir yöntemdir. Ayrıca sadece öğrencilerin yaptığı çalışmaların son kararlarında değil aynı zamanda önde gelen kriterlerin oluşumunda ve başarı kanıtının seçiminde akran değerlendirmesi öğrenci katılımını artırabilir. Akran görüşleri aynı zamanda hem öğrencinin bireysel öğrenim ihtiyaçlarını desteklerken hem de öğrenim deneyimlerinin çeşitliliğini artırmak için bir strateji olarak kullanılmaya elverişlidir (Vickerman, 2014). Akran değerlendirme sürecinde öğrenciler sınıflarındaki arkadaşlarının yaptıkları çalışmalarını değerlendirerek karar verme becerilerini geliştirmektedirler. Bu süreçte sadece bir öğrenci tarafından ya da bütün öğrenciler tarafından da değerlendirmeler yapılabilmektedir. Bu yöntem örneğin bir öğrencinin performans çalışmasının sunumunda, yazılı bir raporun değerlendirilmesinde kullanılabilir (Temizkan, 2009). Bu tür çalışmaların değerlendirmesi ile öğrenci eğitim sürecinde kendi düşüncelerine değer

verildiğini hisseder, derse karşı olumlu tutum geliştirir, eleştirel olarak düşünme yolunda gelişim göstermesine katkıda bulunur (Başol, 2018). Öğretmenler akran değerlendirme sayesinde öğrencilerin genel durumu hakkında geri bildirim almış olurlar (Şimşek, 2009).

Temizkan (2009, s. 7) akran değerlendirmenin şu amaçlarla yapıldığını belirtmektedir:

1. Öğrencilerin öğrendikleri konuları test etmelerine ve bu konular hakkında eleştirel düşüncelerine yardımcı olmak,
2. Öğrencilere hem kendi çalışmalarını hem de diğer öğrencilerin çalışmalarını değerlendirirken hangi kriterleri kullanmaları gerektiği konusunda yardımcı olmak,
3. Öğrencilerin akranlarının çalışmalarını değerlendirmek üzere belirledikleri kriterleri objektif bir şekilde kullanmalarını sağlamak,
4. Öğrencilerin diğer öğrencilerin çalışmalarını eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmelerini sağlamak amacıyla iş birlikli çalışmalarını sağlamak,
5. Öğrencilerin akranlarının çalışmaları hakkında geri bildirim vermelerini sağlamak.

Race (1998) ve Zariski (1996) akran değerlendirmenin bazı avantajlarını şu şekilde sıralamışlardır:

1. Değerlendirme sürecine sahip olma duygusu vermek ve motivasyonu artırmak,
2. Öğrencileri kendi öğrenmeleri için sorumluluk almaya teşvik etme ve özerk öğrenenler olarak kendilerini geliştirmek
3. Değerlendirmeyi öğrenmenin bir parçası olarak kullanmak
4. Özellikle değerlendirme becerileri ile ilgili yaşam boyu öğrenme için ihtiyaç duyulan transfer edilebilir becerileri uygulama
5. Bir öğrencinin kendi öğrenmesinin içsel değerlendirmesine yönelik bir model sağlamak için dış değerlendirmeyi kullanmak (üstbiliş)
6. Yüzeysel öğrenmeden çok derin öğrenmeyi teşvik etmek (akt., Vickerman, 2014, s. 2-3).

Akran değerlendirmenin dezavantajları ise şu şekilde sıralanabilir (Temizkan, 2009):

1. Öğrenciler değerlendirme yaparken arkadaşlarına yanlı davranabilirler.
2. Öğrencilerin öğretmenler kadar bilgili ve deneyimli olmaması akran değerlendirmenin verimliliğini etkileyebilir.
3. Öğrenciler değerlendirme çalışmalarını ciddiye almayabilirler.

Tarih öğretmenlerinin derslerinde kullanabilecekleri örnek akran değerlendirme formuna EK-8'de yer verilmiştir.

2. 1. 11. 7. Öğrenci Ürün Dosyası (Portfolyo)

Portfolyo kimi eğitimciler tarafından (Baki ve Birgin, 2004; Kaptan ve Korkmaz, 2002) "bireysel gelişim dosyası" olarak isimlendirilirken, MEB (2011) tarafından "öğrenci ürün dosyası" olarak adlandırılmıştır. Öğrenci ürün dosyası Arter ve Spandel (1994)

tarafından “öğrencinin belli bir amaç için yaptığı çalışmaların veya görevlerin toplandığı ve öğrencinin başarısını yansıtan bir koleksiyon” olarak tanımlanmaktadır (Arter ve Spandel, 1994’den akt., Sırkıntı, 2007, s. 19). Çetin (2005, s. 177) portfolyoyu, “öğrencinin katılımıyla seçilmiş, öğrenme durumlarını kapsam ve derinlik olarak yansıtan ve zaman içinde öğrencinin gelişimini gösteren çoklu veri kaynaklarından elde edilmiş bilgilerin amaçlı bir şekilde toplanması” olarak ifade etmektedir. Öncü (2009, s. 105) ise portfolyoyu aşağıdaki gibi tanımlar:

Öğrencinin bir veya daha çok yeteneğindeki gelişimini veya akademik başarısını değerlendirebilmek için önceden belirlenen eğitim hedeflerine ulaşabilmede izledikleri yolların ve kazanımların planlı ve sistematik olarak incelenmesini sağlayan öğrenme ürünlerinden oluşmuş dokümanların kağıt dosyalarda toplanması veya elektronik ortamda kaydedilerek saklanmasıdır.

Öğrenci ürün dosyasının birden çok amaçları vardır ve bu amaçlara aşağıda maddeler halinde yer verilmiştir (MEB, 2010, s. 41):

1. Öğrencinin öz disiplin ve sorumluluk bilincini geliştirmek ve öğrenciye öz değerlendirme becerisi kazandırmak
2. Öğrencinin gelişimini kanıtlarla ve daha sağlıklı izleyebilmek,
3. Öğrencinin gelecekteki öğrenmelerine bilgi sunmak ve ışık tutmak,
4. Öğrencilerin yeteneklerini sergilemek ve ilgi alanlarını geliştirmek,
5. Öğrencilerin kendi çalışmalarını değerlendirmeye yardım etmek,
6. Öğretmene eğitsel kararlar vermede yardım etmek,
7. Aile ile iletişimi sağlamak,
8. Ürün ve süreci değerlendirmek için bilgi toplamayı sağlamak,
9. Programın amaçlarını değerlendirmek için eğitimcilere yardım etmek,
10. Yazma, okuma ve düşünme becerileri arasında bağlantı sağlamak,
11. Öğrencilerin arkadaşlarının gelişimini izleyerek birbirlerine yardımcı olmalarını sağlamak ve böylelikle gelecekte yapacakları ekip çalışmalarına başlangıç yapmak,
12. Öğrencilerin çalışmalarının değerlendirilmesine katılımlarının sağlanması ve öğrencileri çalışmaya teşvik etmektir.

Worthen, White, Fan ve Sudweeks (1999) öğrenci ürün dosyasında aşağıdaki etkinliklerin yer alması gerektiğini ifade etmişlerdir (Worthen, White, Fan ve Sudweeks, 1999’dan akt., Tan, 2016, s. 440):

1. Öğrencinin yaptığı çalışmalardan öğretmen, öğrenci, öğretmen ve öğrenci veya aileler tarafından seçilen örnek çalışmalar
2. Öğrencinin yaptığı çeşitli çalışma örneklerine yönelik olarak eleştirilerini belirten yazılar,
3. Öğrencinin ilerleyişine yönelik olarak öğrenci ve öğretmen işbirliğiyle hazırlanan gelişim raporları,
4. Öğretmenin gözlemlerine dayalı olarak tuttuğu notlar,
5. Aile-öğretmen görüşmelerinden notlar.

Portfolyo değerlendirme sürecini öğrenci, öğretmen ve aile birlikte yürütmektedirler. Portfolyo değerlendirme sürecinde öğrenci, öğretmen ve ailenin rolü aşağıdaki tabloda gösterilmiştir (Kaptan ve Korkmaz, 2002, s. 168).

Tablo 5. Portfolyo Değerlendirme Sürecinde Öğrenci, Öğretmen ve Ailenin Roller

<i>Öğrencinin Rolü (Düzenleyici olarak)</i>	<i>Öğretmenin Rolü (Süreci planlayan ve değerlendirme kriterlerinin belirleyicisi olarak)</i>	<i>Ailenin Rolü (Dönüt verici ve takip edici olarak)</i>
<i>Öğrenci, portfolyosuna hangi çalışmalarını dahil edeceğini belirlemelidir. (Portfolyoya hangi çalışmaların dahil edileceği öğrencilerin sorumluluğundadır. Kararları öğretmen ve öğrenci birlikte alabilirler.)</i>	<p>1. Portfolyo değerlendirme sürecinde öğretmenin asıl görevi rehberlik etmektir.</p> <p>2. Portfolyonun değerlendirilmesi öğretmenin sorumluluğundadır.</p> <p>3. Değerlendirme kriterleri belirlenirken eğitim programına uygunluk göz önüne alınmalıdır.</p> <p>4. Değerlendirme kriterleri baştan belirlenmeli ve bu kriterler açık ve anlaşılır bir biçimde öğrenciye ve veliye sunulmalıdır.</p>	<p>1. Veli portfolyo mektuplarına zamanında ve gerçekçi yanıt vermeli, gerektiğinde sürece etki edebilecek olumsuzluklar hakkında dönüt vermelidir.</p> <p>2. Portfolyolar aracılığıyla öğrenme-öğretme sürecini yakından takip etmelidir.</p>

Öğrenci ürün dosyasının avantajları şu şekildedir:

1. Öğrencinin öğretim sürecindeki gösterdiği gelişimi ve değişimi açık bir şekilde görmek için kullanışlıdır.
2. Öğrencinin ürettiği ilk ürün ile son ürün ile birlikte bunların arasında bulunan bütün ürünlerin ne zaman yapıldığı hakkında bilgi sağlar ve öğretmene öğrencinin gelişimi hakkında tespitler yapması için net bilgiler verir.
3. Öğrenciler bu yöntem sayesinde öğrenme süreçlerini kendileri yönetebilmekte ve yanlışları varsa kendileri düzeltebilme fırsatına erişebilmektedirler.
4. Öğrencilerin öğrenme sürecinde bir takım faaliyetlerde bulunurken sorumlu davranmaları ve başarmak için kendilerine inanmalarının bilincine varmalarına yardımcı olur.
5. Öğrencilere ileriye görme fırsatı sağlar ve bunun için planlı ve amaçlı bir şekilde çalışarak başarıya ulaşmanın yollarını öğretir.
6. Öğrencilerin öğrenme süreci boyunca ne yapıp ettikleri konusunda kendilerini değerlendirme becerilerinin gelişmesinde etkilidir (Korkmaz, 2004).

Öğrenci ürün dosyasının sınırlılıkları ise şunlardır (Bahar vd., 2015):

1. Diğer AÖDY ile karşılaştırıldığında bu yöntemin içeriğinde neler olacağını belirlemek daha güçtür.
2. Öğretmenlere planlama ve zaman konusunda ek yükler getirebilir.
3. Ürünlerin ve en sonunda dosyanın saklanması için yer bulma konusunda sıkıntılar yaşanabilir.
4. Öğrencinin sınıf dışında oluşturduğu ürünlerin gerçekte onun tarafından üretilip üretilmediği konusunda dikkatli olmak gerekebilir.
5. Hatırlama temeline dayalı davranışlara ne düzeyde sahip olunup olunmadığını ölçmede yetersizdir.
6. Veliler diğer yöntemlere oranla bu yönteme sıcak bakmayabilirler. Çünkü veliler portfolyo türü yöntemlerin ne olduğu hakkında yeterince bilgi sahibi değildirler.

Tarih öğretmenlerinin eğitim-öğretim süreci içerisinde kullanabilecekleri öğrenci ürün dosyası ürün listesi formuna EK-9'da yer verilmiştir.

2. 1. 10. 8. Derecelendirme Ölçekleri

Öğrencinin hedeflenen kazanımları ne düzeyde kazandığının ölçülmesinde kullanılan derecelendirme ölçekleri öğretmenin öğrencilere not vermek için kullanabileceği yöntemlerden biridir (MEB, 2011).

Derecelendirme ölçekleri kontrol listelerine benzemektedirler. Ancak aralarında bir takım farklılıklar bulunmaktadır. Kontrol listesinde iki adet seçenek varken derecelendirme ölçeklerinde ikiden fazla seçenek bulunmaktadır. Öğretmen derecelendirme ölçekleri sayesinde öğrenci performanslarını değerlendirirken daha hassas ayrımlar yapabilmektedir. Derecelendirme ölçeklerinin birçok türü olmakla birlikte bunlardan en çok kullanılanları; sayısal, betimsel ve grafiksel derecelendirme ölçekleridir (Airasian, 1994'ten akt., Kaplan, 2006, s. 194).

Tarih öğretmenlerinin derslerinde kullanabilecekleri örnek derecelendirme ölçeğine EK-10'da yer verilmiştir.

2. 1. 11. 9. Kontrol Listesi

Öğretmenin öğrencilerinin sergilemesini istediği davranışlarının, performans durumlarının yer aldığı, bu davranış ve performansların maddeler halinde sıralandığı ve öğretmenin bu göstergeleri belirlemek için kullandığı ve genelde “evet, hayır” şeklinde cevapların kontrol edildiği bir alternatif ölçme-değerlendirme yöntemidir (Ogan-Bekiroğlu, 2004). Öğrencilerin belirlenen hedeflere ne kadar ulaşmış olduğunu ortaya koymada etkilidir (MEB, 2011). Diğer bir adı “çeklist” olan derecelendirme ölçekleri öğrenci

değerlendirilmelerinde derece veya sıklık sayısı aranmadığı durumlarda kullanılır (Tekindal, 2017). Kontrol listeleri ayrı ayrı her öğrenci için doldurulabileceği gibi sınıfların kalabalık olduğu durumlarda sınıf listesi şeklinde de düzenlenebilir (Ogan-Bekiroğlu, 2004). Kontrol listeleri şekil ve içerik yönünden derecelendirme ölçeklerine benzemektedir. Aralarındaki fark kontrol listelerinin davranışın ya da performans ölçütlerinin varlığını ya da yokluğunu belirlemeye dayanmasıdır (Yılmaz, 2009). MEB (2011) öğretmenlere kontrol listelerini derslerini işlerken veya herhangi bir etkinliği yaparken doldurmalarını tavsiye etmekte ve not verme amaçlı değil, gözlemleri kaydetmek için kullanılması gerektiğini belirtmektedir.

Kontrol listelerini oluştururken aşağıda verilen noktalara dikkat edilmelidir:

1. *Performansın niteliğini tanımlamak*
2. *Değerlendirme için gerekli görülen hataların listesini oluşturmak*
3. *Performans için ölçülmesi hedeflenen göstergeleri belirleme*
4. *Öğretmenin öğrenci performanslarını veya davranışlarını gözlemleyebilmesi için değerlendirme çalışması yapmak.* (Bıçak, 2008, s. 212; Tekindal, 2017, s. 260)

Kontrol listelerinin avantajları şunlardır:

1. Bilişsel davranışlar dışında kalan diğer alanlarla ilgili davranışların ölçülmesinde kullanılır.
2. Öğretmene öğrencinin daha detaylı davranışlarını ölçmesinde yardımcı olur.
3. Öğrenci performanslarının önemli noktalarını belirtir.
4. Öğrenci performansının ölçülmesinde öğretmene planlama kolaylığı sağlar (Aktürk, 2012).

Kontrol listelerinin dezavantajları ise şunlardır:

1. Öğretmene öğrenci davranışlarının değerlendirilmesinde sadece iki şık sunar.
2. Öğrencilerin ortaya koydukları ürünün değerlendirilmesine odaklanırken ürünü ortaya çıkarırken nasıl bir süreç geçirdiğine odaklanmaz.
3. Öğrenci davranışlarının ne seviyede olduğu hakkında bilgi vermez (Aktürk, 2012)

2. 1. 11. 10. Drama

Alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerinden bir diğeri dramadır. Ülkemizde dramanın gelişiminde öncü isimlerden biri olan Tamer Levent drama ile ilgili genel bir tanım yapmaktadır. Levent'e göre drama "... bir insanın kendi kendisiyle ve başkalarıyla olan ilişkilerinin tümüdür." (akt., Adıgüzel, 2019, s. 258). Drama ile ilgili diğer bir önemli isim olan San (1996) ise dramayı daha özel bir şekilde şöyle tanımlar:

Doğaçlama ve rol oynama gibi tiyatro ve drama tekniklerinden yararlanılarak, bir grup çalışması içinde katılımcıların bir yaşantıyı, olayı, fikri, eğitim ünitesini, soyut bir kavramı, davranışı eski bilişsel örüntülerinin yeniden düzenlenmesi yoluyla gözlem, deneyim, duygu ve yaşantılarının gözden geçirildiği oyunsu süreçlerde anlamlandırılması, canlandırılması. (San, 1996'dan akt., Aladağ, 2009, s. 472)

Yukarıda verilen tanımlar incelendiğinde dramanın çağdaş eğitim sisteminde çok önemli bir yeri olduğu görülmektedir. Çünkü drama ile öğrenciler yaparak ve yaşayarak öğrenme deneyimini elde etmektedirler. Drama ile özellikle tarih derslerinde anlaşılması zor konular öğretilmektedir (Demircioğlu, 2014a).

Dramanın eğitimde kullanılmasının bir takım yararları bulunmaktadır. Bunları şu şekilde sıralamak mümkündür (Adıgüzel, 2019):

1. Öğrencilerin yaratıcılık ve hayal güçlerinin geliştirilmesinde etkilidir.
2. Öğrencilerin kendilerini tanımalarına imkan sağlar.
3. Öğrencilerin demokratik tutum ve davranışlarının gelişmesine yardım eder.
4. Öğrencilerin estetik davranışlara sahip olmasında önemli rol oynar.
5. Öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirir.
6. Öğrencilerin işbirliği içinde çalışma becerisi kazanmalarını destekler.
7. Öğrencilerin içinde yaşadığı toplumun sorunlarına duyarlı olmasını sağlar.
8. Öğrencilerin duygularını sağlıklı bir şekilde kontrol etmelerine yardım eder.
9. Öğrencilerin kelime dağarcıklarının zenginleşmesinde ve dil gelişiminde önemli bir rol oynar.

Dramanın hazırlık, canlandırma ve değerlendirme olmak üzere 3 aşaması bulunmaktadır. Hazırlık aşamasında öğrencilerin derse karşı ilgileri çekilmeye çalışılır. Bu aşamada genelde öğrencilere çeşitli oyunlar oynattırılır. Canlandırma aşamasında ise, işlenmesi hedeflenen konunun tüm yönleriyle ele alındığı aşamadır. Bu aşamada öğrenciler doğaçlama, rol oynama gibi teknikleri kullanırlar. Son aşama ise ele alınan konunun değerlendirildiği aşamadır. Burada çeşitli tartışmalar, görüşmeler, değerlendirme formları, öz değerlendirme gibi yöntemler kullanılarak öğretmen öğrencilerini değerlendirebilir (Aladağ, 2009).

Drama ile tarih derslerinde öğrenciler birebir yaşayarak öğrenme fırsatına erişmektedirler. Öğrenciler drama sayesinde tarihsel kişiliklere ve olaylara empati ile yaklaşabilmektedirler. Ayrıca grup halinde çalışabilme, başkalarının önünde kendini ifade edebilme gibi beceriler de tarih derslerinde drama ile geliştirilebilmektedir. Bu bağlamda tarih öğretmenlerinin derslerinde drama yöntemini nasıl yürüteceklerini bilmeleri önemli görülmektedir (Demircioğlu, 2014a).

Tarih öğretmenleri drama etkinliklerinden sonra ölçme-değerlendirme amaçlı olarak değerlendirme formlarını kullanabilirler. Konu ile ilgili örnek form EK-11'de yer almaktadır.

2. 1. 11. 11. Dereceli Puanlama Anahtarı (Rubrik)

Literatürde dereceli puanlama anahtarı ile ilgili birçok tanım mevcuttur. Kutlu ve diğerlerine (2017) göre dereceli puanlama anahtarı (rubrik), “öğrencilere yaptıkları çalışmaların hangi ölçütlere göre değerlendirileceğini ve performanslarının hangi düzeydeki puana denk geleceğini gösteren puanlama araçlarıdır.”; Moskal’a (2000) göre, “öğrencilerin çalışmalarını ve ürünlerini analiz etmek için öğretmen rehberliğinde geliştirilmiş, tanımlanmış bir puanlama tasarımıdır” (Moskal, 2000’den akt., Parlak, 2010, s. 9-10); Callison’a (2000) göre ise “ortaya konulan performansın kabul edilemez en düşük düzeyi ile gözlenebilir en yüksek düzeyi arasında belirlenen ölçütler dizisidir.” (Callison, 2000’den akt., Kutlu, Yıldırım ve Bilican, 2009, s. 79).

Dereceli puanlama anahtarlarını öğrencilerin çalışmalarının değerlendirilmesinde bir puanlama kılavuzu olarak gören Wiiggins’e (1993) göre rubrikler aşağıdaki sorulara cevap verirler:

- *Performans hangi ölçütlerle değerlendirilir?*
- *Performans başarısını değerlendirmek için neyi, nerede aramalıyız?*
- *Performansın niteliğindeki sıra neye benzer?*
- *Hangi puanın güvenilir, tarafsız ve geçerli bir biçimde verildiğini nasıl belirleriz ve puan ne anlama gelir?*
- *Niteliğin farklı seviyeleri nasıl tanımlanır ve bunlar birbirlerinden nasıl farklılık gösterir?* (Wiggins, 1993’ten akt., Kasap, 2008, s. 19)

Rubrikler holistik (sonuç, bütüncül) ve analitik (süreç) olmak üzere ikiye ayrılır. Holistik rubrikler, yazma ve diğer yaratıcı çalışmalar için kullanılan rubriklerdir. Puanlamadan ziyade süreçle ilgilenen holistik rubrikler, ürün veya sürecin bütününe odaklanır (Şimşek, 2009) Analitik rubrikler ise, öğrencilerin belirli bir alandaki güçlü ve zayıf yönleriyle ilgili bir görünüm sunan, öğrenci performansının çeşitli boyutlarındaki başarı düzeylerine yönelik bilgi veren bir puanlama aracı olarak tanımlanmaktadır (Kutlu vd., 2017).

Dereceli puanlama anahtarlarının avantajları aşağıda maddeler halinde verilmiştir:

- *Planlama, gözlemlene ve düzenleme gibi metabilşsel stratejileri destekleyerek öğrencilerin özdüzenleme becerilerinin gelişmesine katkı sağlar* (Saddler ve Andrade, 2004’den akt., Güneş ve Soran, 2013, s. 2).
- *Öğretmenlerin öğrenci çalışmalarını daha etkili ve hızlı bir şekilde değerlendirmesine katkı sağlar* (Goodrich, 2003’den akt., Güneş ve Soran, 2013, s. 2).
- *Puanlayıcılar arasındaki tutarsızlıklar az olduğu için daha güvenilir sonuçlar elde edilir* (O’Malley ve Pierce, 1996’dan akt., Kutlu vd., 2017, s. 75).
- *Öğretmen, öğrenci, veli ve başka değerlendiriciler için ölçütlerin açık olmasını sağlar.*
- *Öğrencilerden neler beklendiğini açıkça gösterir.*
- *Durum belirlemede nesnellik sağlar.*
- *Öğrenciye verilen notların doğru biçimde açıklanmasını sağlar.*
- *Öğrencilerin güçlü ve zayıf yönleri hakkında bilgilendirici geribildirim verir.*

- *Öğretim sürecinin gelişmesine katkı sağlar.* (Goodrich, 2005'ten akt., Kutlu, vd., 2017, s. 75)

Dereceli puanlama anahtarlarının avantajları yanında bazı dezavantajları da vardır. Andrade'ye (2005) göre rubriklerin dezavantajları şunlardır;

1. Rubrikler yapıları gereği tamamen kendilerini açıklamazlar. Öğretmenlerin rubrikleri anlamaları ve kullanabilmeleri için öğrencilere yardım etmeleri gerekir.
2. Öğrencilerin ellerinde bir rubrik olsa bile kendilerini ve akranlarını değerlendirmede her zaman objektif olmayabilirler. Öğrenciler akranlarını değerlendirirken acımasız veya şaşkıncı, kendilerini de değerlendirirken yanıltıcı veya hayalci olabilirler.

Dereceli puanlama anahtarları hazırlanırken dikkat edilmesi gereken hususlar aşağıda maddeler halinde verilmiştir (MEB, 2010):

1. Çok genel ölçütler kullanılmamalıdır.
2. Ölçütlerde işlevsel olmayan detaylara yer verilmemelidir.
3. Sınırlı sayıda ölçüte odaklanmak gerekir.
4. Anahtar nitelikte, öğretilebilir ölçütler kullanılmalıdır.
5. Ölçülebilir ölçütler kullanılmalıdır.
6. Yeterlilik düzeyleri tamamlayıcıları dikkatle seçilmelidir.
7. Yeterlilik düzeyleri arasındaki uzaklığın eşit tutulmaya çalışılması gerekir.
8. Dereceli puanlama anahtarının ölçütlerinin belirlenmesi sürecine gerektiğinde öğrencilerin de katılımı sağlanmalıdır.

Yavuz (2006) ise rubriklerin hazırlanış basamaklarını şöyle sıralar:

1. Davranış değiştirme hedeflerine ulaşmak için öğrenme kriterleri çıkartılmalıdır. Bu kriterler öğrencilerle birlikte çıkartıldığında öğrenciler öğrenecekleri konu hakkında daha ayrıntılı ve daha anlaşılır bilgilere sahip olurlar ve öğrenme hedeflerinin belirlenmesinde daha aktif hale gelirler.
2. Belirlenen öğrenme kriterleri daha iyi olabilir, iyi, çok iyi vb. şekillerde derecelendirilmeli, olumsuzluğu çağrıştıran zayıf, çok zayıf, iyi değil gibi ifadeler kullanılmamalıdır.
3. Belirlenen kriterlerdeki ifadeler açık, net ve anlaşılır bir şekilde yazılmalıdır.
4. Belirlenen kriterler, sınıf düzeyine göre içeriği tam olarak yansıtacak şekilde hazırlanmalıdır.
5. Rubrikler, eğitim-öğretim yılının tümü içindeki performansa göre kullanılmalıdır.
6. Rubrikler, ihtiyaç duyulması durumunda değerlendirme alt basamakları için ek maddeler eklemeye imkan tanıyacak şekilde hazırlanmalıdır.

Dereceli puanlama anahtarında dikkat edilecek bir diğer nokta ise güvenilir puanlama yapabilmektir. Bunun için şu noktalara dikkat edilmelidir:

- *Ölçütler açık ve anlaşılır olmalıdır. Her öğretmen ölçütlere aynı anlamı yüklemelidir.*
- *Her bir ölçütün içeriği kendi amacıyla sınırlı olmalı, başka ölçütlerin içine girmemelidir.*
- *Ölçütlere ilişkin betimsel tanımlamalar, ilgili ölçütü tam olarak yansıtabilirdir.*
- *Düzy tanımlamalarına ilişkin betimsel açıklamalar, dereceleri doğru yansıtır biçimde yazılmalıdır.*
- *Dereceler öğrenciler arasındaki başarı farklarını yansıtacak sayıda olmalıdır. (Kutlu vd., 2017, s. 82)*

Dereceli puanlama anahtarı son olarak vurgulanması gereken nokta, dereceli puanlama anahtarı öğretmenlere alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerinden özellikle performans görevi, proje, öğrenci ürün dosyası gibi yöntemlerin ölçülüp değerlendirilmesinde yardımcı olmaktadır. Öğretmenler tarafından performans görevi, proje, öğrenci ürün dosyası gibi çalışmalardan önce rubriklerin içindeki kriterlerin öğrencilere açıklanması öğrencilerin çalışmalarını nasıl yürütecekleri konusunda bilgi sahibi olmalarını sağlayacaktır. Öğretmenler de böylelikle öğrencilerin kaliteli çalışmalar yapmasını sağlamış olacak ve objektif değerlendirme yapma konusunda kendilerini geliştireceklerdir(URL-5, 2019).

Tarih öğretmenlerinin ölçme-değerlendirme sürecinde yararlanabilecekleri örnek dereceli puanlama anahtarı örneğine EK-6'da yer verilmiştir.

2. 1. 11. 12. Not Alma

Not alma, dersin işlenişi ya da bir etkinliğin gerçekleştirilmesi esnasında öğrencilerin performanslarına ilişkin olarak öğretmenin gözlemlerini kayıt altına almasıdır. Öğretmenin kaydettiği notlar bir dosyada ya da defterde toplanabilir. Notların puan vermek için değil, gözlemleri kaydetmek için kullanılması, öğretmenlerin notların üzerine tarih ve etkinliğin adını yazması gereklidir (MEB, 2007).

Not alma literatürde "anekdot kaydı" diye de geçmektedir. anekdot kayıtlarının iyi bir şekilde tutulması için bazı ilkelerin gerekli olduğunu belirtmektedir. Bu ilkeler şöyledir:

1. *Gözlenecek davranışlar önceden belirlenerek gözlenmeyecek olan davranışlardan ayrılmalıdır.*
2. *Gözlenen davranışın kendisi herhangi bir yorumdan ayrı tutulmalıdır.*
3. *Gözlenen davranışlar unutma ihtimaline karşın gözlemin sonunda hemen kayda geçirilmelidir.*
4. *Gözlenen davranışlar yorum yapılmaksızın açık, anlaşılır ve ölçülebilir şekilde kaydedilmelidir.*

5. Her öğrenci için ayrı bir not kartı düzenlenmeli, tarih sırasına göre gelişmeler takip edilmelidir.
6. Hem olumlu hem de olumsuz olay ve davranışlar kaydedilir.
7. Bir öğrencinin davranışı hakkında çıkarımda bulunmadan önce öğrencinin davranışı değişik ortamlarda yeterince izlenir ve kaydedilir.
8. Davranışın daha iyi anlaşılması için gözlemler kaydedilirken davranışın gerçekleştiği ortamın betimlemesi yapılır.
9. Anekdotsal olay ve davranışlar sürekli kaydedilerek pratik kazanılır. (Tekindal, 2017, s. 221; Yılmaz, 2009, s. 490).

Tarih öğretmenlerinin derslerinde kullanabilecekleri örnek not alma formuna EK-12'de yer verilmiştir.

2. 2. Literatür Taramasının Sonucu

Günümüz eğitim sisteminde problem çözen, sorgulayan, araştıran, kendi öğrenmesinin sorumluluğunu alabilen öğrencilerin yetiştirilmesi önemli görülmektedir. Bu noktada öğretmenlerden beklenen salt bilgiyi direkt vermek yerine öğrencilerin bilgiye ulaşmasını sağlamaktır. Bu amaçla öğretmenler öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini harekete geçirecek ölçme ve değerlendirme yöntemlerini işe koşmalıdırlar. Çünkü günümüz eğitim sisteminde geleneksel ölçme-değerlendirme yöntemleri hangi öğrencinin ne tür bilgi ve beceriye sahip olduğunu tespit etmede yetersiz kalmaktadır.

Alternatif ölçme-değerlendirme yöntemleri olarak adlandırılan (gözlem, görüşme, proje, performans görevi, öğrenci ürün dosyası vb.) yöntemler ile öğretmenler öğrencilerinin araştırma yapma, eleştirel düşünme, problem çözme gibi becerilerini geliştirmelerine katkı sağlarlar. Bu doğrultuda tarih öğretmenlerinin alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerine yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla bu araştırma yürütülmüştür. Alternatif Ölçme-değerlendirme yöntemleri konusunda öğretmenleri konu edinen çalışmaların ilköğretim düzeyinde lise düzeyine göre daha fazla olduğu belirlenmiştir. Bu araştırmalar genel olarak öğretmenlerin çoğunluğunun alternatif ölçme-değerlendirme yöntemleri konusunda yeterli olmadıklarını, ancak AÖDY'nin işlevlerini kabul ettiklerini ortaya koymaktadırlar.

Bu araştırmada tarih eğitiminin dışındaki diğer alanlarda yazılmış kaynaklara da ulaşılarak araştırmadan daha sağlıklı ve verimli bir sonuç alınmaya çalışılmıştır. Tarih öğretmenlerinin alternatif ölçme-değerlendirme yöntemleri ile ilgili görüşlerini konu edinen diğer araştırmalar incelendiğinde öğretmenlerin genel olarak performans görevi ve proje yöntemini sıklıkla kullandıkları, bu yöntemleri uygularken en çok zaman konusunda ve öğrencilerin ilgisizliğinden kaynaklı sıkıntı yaşadıkları literatürden elde edilmiştir.

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeline, çalışma grubuna, veri toplama araçlarına, veri toplama sürecine ve verilerin analizine değinilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmanın yöntemi, betimsel araştırma yöntemidir. Bu yöntemde, ele alınan konu ya da durumun mevcut halinin ne olduğu detaylı bir şekilde açıklanmaya çalışılır. Bu yöntemin uygulandığı araştırmalarda incelenen konuya araştırmacı tarafından müdahale edilmez (Çepni, 2012).

Bu araştırmanın modeli ise tarama modelidir. Bu modelin amacı; toplumların, kurumların, olayların yapısını ve özelliklerini tanımlamaktır. Tarama modelinde yapılacak olan araştırma bir şehirde, bölgede ya da ülkenin tümünde uygulanır (Özdemir, 2014). Mevcut durumu tespit etmek için yürütülen tarama araştırmalarında daha çok araştırılmak istenilen olayın ya da problemin güncel durumunun ne olduğu sorusuna cevap aranır (Çepni, 2012). Problem ya da olayın mevcut durumu değiştirilmeye çalışılmaz, problem ya da olayın bütün varlığıyla ortaya çıkarılması hedeflenir. Tarama modelinin kullanıldığı araştırmalarda genellikle "Nedir?", "Nelerden oluşur?", "Neydi?" gibi sorulardan hareket edilerek problemlere cevaplar bulunmaya çalışılır (Karasar, 1998). Bu araştırmada da çalışmanın amacından dolayı tarama modeli tercih edilmiştir.

Araştırmada daha ayrıntılı bilgilere ulaşmak için nitel bir yaklaşım da tercih edilmiştir. Bu doğrultuda daha ayrıntılı ve istenilen düzeyde verilere ulaşmak için bu araştırmada mülakat yönteminin kullanılmasının uygun olacağı düşünülmüştür.

3. 2. Araştırma Grubu

Araştırma Gümüşhane il ve ie sınırları içerisindeki liselerde görev yapan tarih öğretmenleriyle yürütülmüştür. Araştırmada evrenin tamamına ulaşılması hedeflendiği için örneklem alınmaya gerek duyulmamıştır. Anket uygulamasına toplam 39 öğretmen, görüşmeye ise toplam 35 öğretmen katılmıştır.

3. 3. Verilerin Toplanması

Bu bölümde verilerin nasıl toplandığına dair bilgilere yer verilmiştir.

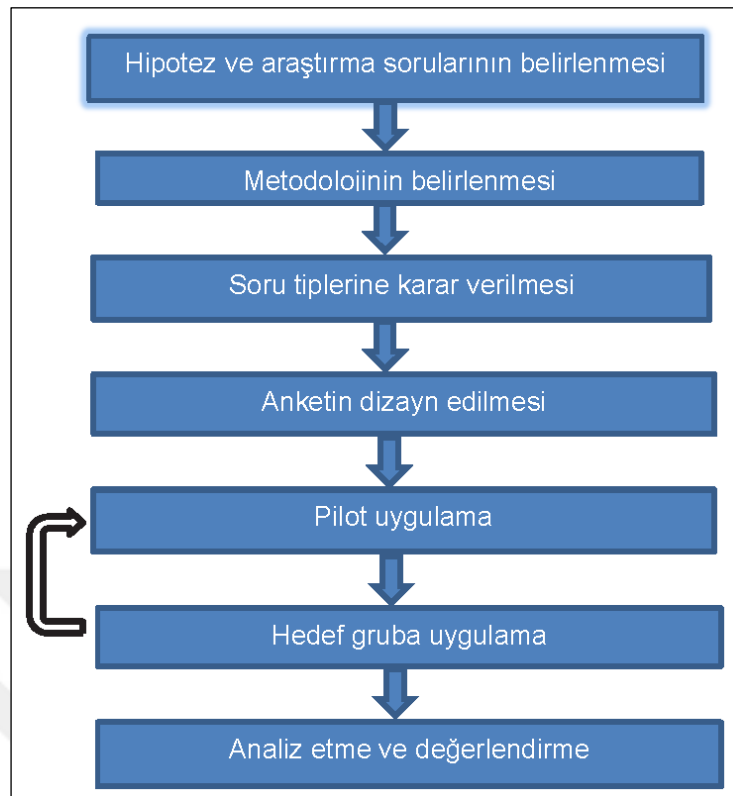
3. 3. 1. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada verilere anket ve yarı yapılandırılmış görüşme teknikleriyle ulaşılmıştır. Çepni (2012, s. 200) anketi, “ önceden belirlenmiş bir örneklem grubunun belirli bir yapıda oluşturulmuş sorulara karşılık vermesiyle veri elde etme metodu” olarak tanımlamaktadır. Türnüklü'nün (2000) de vurguladığı gibi eğitim bilim araştırmalarında kullanılan en etkili veri toplama tekniklerinden biri olan yarı yapılandırılmış görüşmeyi ise Balcı (2009) önceden geliştirilen soruların sorularak verilerin elde edildiği bir yöntem olarak betimler.

Araştırmada kullanılan anket ve mülakat formları Yiğit'in (2013) araştırmasında kullandığı anket ve mülakat formlarından yararlanılarak oluşturulmuştur. Adı geçen kişiden gerekli izinler e-mail yoluyla alınmıştır (Bkz. Ek-5). Daha sonra anket ve mülakat üzerinde araştırmacı tarafından gerekli düzenlemeler yapılarak anket ve mülakat formları 3 uzmanın görüşüne tabi tutulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda anket ve mülakat formları üzerinde gerekli düzeltmeler yapılarak ilgili formlar pilot uygulamaya tabi tutulmuştur. Pilot uygulama kapsamında Trabzon ilindeki 22 tarih öğretmene ulaşılarak anket formunu doldurmaları sağlanmış ve mülakat formu ile ilgili genel düşünceleri sorulmuştur. Alınan dönütlere göre formlara son şekli verilerek esas uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Balcı (2009) bu noktada hazırlanan taslak anket formunun esas uygulama öncesi denenmesini, anketin uygulanacak örnekleme benzer niteliklere sahip grup üzerinde yapılmasını önemli görmekte, bu şekilde uygulanacak anket formunun ne düzeyde işe yarayıp yaramadığının belirlenmesinde etkili olduğunu düşünmektedir.

Anket formunun güvenilirlik analizi SPSS 22 programı tarafından yapılarak güvenilirlik analizi sonucunda Cronbach alfa değerinin 0,818 olduğu belirlenmiştir. Yıldız ve Uzunsakal (2018) Cronbach alfa değerinin 0-0.40 arası olduğunda ölçeğin güvenilir olmadığını, 0.40-0.60 arasında olduğunda düşük seviyede güvenilir olduğunu, 0.60-0.80 arasında olduğunda oldukça güvenilir olduğunu, 0.80-1.00 arasında olduğunda ise yüksek derecede güvenilir olduğunu belirtmektedirler. Dolayısıyla anketin yüksek düzeyde güvenilir olduğu belirlenmiştir.

Bir anketin hazırlanma ve uygulama aşamalarına aşağıdaki şekilde yer verilmiştir (Padem, Göksu ve Konaklı, 2012, s. 69).



Şekil 4. Bir anketin hazırlanma ve uygulama aşamaları

Yukarıdaki aşamalar dikkate alınarak hazırlanan anket formu toplam 5 bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde katılımcıların kişisel bilgileri (cinsiyet, hizmet yılı, eğitim durumu, görev yaptığı okul türü, sınıflarının ortalama mevcudu), ikinci bölümde tarih öğretmenlerinin; verilen AÖDY'den hangilerini ne sıklıkla kullandıkları, üçüncü bölümde verilen AÖDY'nin işlevlerine katılma durumları, dördüncü bölümde verilen AÖDY'yi nasıl uyguladıkları, beşinci bölümde ise AÖDY'yi uygularken hangi sorunlarla karşılaştıklarını belirtmeleri istenmiştir. İkinci bölümde toplam 12 AÖDY yer almakta ve sorular 5'li likert tipi sorulardan oluşmaktadır. Katılımcıların sorulara “her zaman”, “sık sık”, “bazen”, “nadiren” ve “hiçbir zaman” şeklinde cevaplamaları istenmiştir. Üçüncü bölümde katılımcıların 5'li likert tipi toplam 20 maddeye “tamamen katılıyorum”, “katılıyorum”, “kararsızım”, “katılmıyorum”, “hiç katılmıyorum” şeklinde cevap vermeleri istenmiştir. Dördüncü bölümde yer alan 5'li likert tipi toplam 18 maddeye katılımcıların ikinci bölümdeki gibi cevap vermeleri istenmiştir. Beşinci bölümde ise katılımcıların çoklu seçenekli (8 madde) sorulara cevap vermeleri istenmiştir. Anketin en sonunda ise katılımcıların ankette bulunmayıp belirtmek istedikleri hususları belirtmeleri istenmiştir. Anket formu EK-1'de yer almaktadır.

Araştırmada kullanılan öğretmen görüşme formu Patton (1987) tarafından dile getirilen üç çeşit görüşme yaklaşımından biri olan görüşme formu yaklaşımı temel alınarak

uygulanmıştır. Bu yaklaşımda kullanılan görüşme formu yöntemi ile araştırmacı önceden konusu ile ilgili hazırladığı soruların yanında ek sorular da sorma fırsatına sahip olabilmektedir. Ayrıca, görüşme formunun kullanılması sayesinde toplanan verilerin düzenlenmesi ve analiz edilmesi araştırmacıya kolaylık sağlamaktadır (akt., Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 149-151). Görüşme formu toplam 12 sorudan oluşmaktadır ve EK-2'de sunulmuştur.

Araştırma için gerekli etik kurul belgesi Trabzon Üniversitesi'nden alındıktan sonra bilimsel araştırma izni için Gümüşhane İl Milli Eğitim Müdürlüğüne başvurulmuş ve adı geçen kurumdan gerekli yasal izin alınmıştır. İzin ile ilgili yazı EK-3'de sunulmuştur. Öğretmenlerle yapılan görüşmeler ortalama 17,82 dakikada tek oturumda gerçekleştirilmiştir.

3. 3. 2. Veri Toplama Süreci

Bu araştırmada verilere anket ve görüşme formları kullanılarak ulaşılmıştır. Yıldırım ve Şimşek'in (2013) de ifade ettiği gibi nitel ve nicel yaklaşımların kullanılarak veri çeşitlenmesinin yapıldığı araştırmalarda, araştırmacının geçerliliği ve güvenilirliği artırılmış olur. Bu araştırmada da bu yaklaşım tercih edilerek araştırmacının geçerliliği ve güvenilirliği artırılmaya çalışılmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2013) bilimsel araştırmalarda bir takım yollar izlenerek araştırmacının geçerlik ve güvenilirliğinin artırılabilceğini belirtmektedirler. Bu doğrultuda araştırmacı aşağıdaki uygulamaları yaparak bu araştırmacının geçerlik ve güvenilirliğini artırmaya çalışmıştır:

1. Görüşmecilerle bir güven ortamı içinde görüşmeler yapılarak samimi cevaplar vermeleri sağlanmaya çalışılmıştır.
2. Araştırmada görüşme sürelerinin ortalama 17,82 dakika olduğu saptanmış olup bu şekilde daha geçerli veriler elde edilmeye çalışılmıştır.
3. Araştırmaya katılan bireylerle ilgili detaylı bilgilere yer verilmiştir.
4. Araştırma verilerinin nasıl toplandığı ve analiz edildiği ile ilgili açıklamalar yapılmıştır.
5. Ulaşılan verilerin analizinde 2 araştırmacının görüşlerine başvurulmuş, ulaşılan verilerin yorumlarının doğruluğunu incelemeleri sağlanmıştır.
6. Anket ve görüşme formlarının kapsam geçerliğinin sağlanması için 3 uzmanın görüşüne başvurulmuştur
7. Görüşmeden elde edilen veriler doğrudan alıntılar şeklinde verilmiştir.

Araştırmada kullanılan anket ve görüşme formlarının katılımcılara uygulanabilmesi için Gümüşhane Milli Eğitim Müdürlüğüne gerekli başvurular yapılarak yasal izin alınmıştır.

Araştırmada katılımcılara URL-8'den (2019) yararlanılarak oluşturulan "araştırma gönüllü katılım formu" gösterilerek incelemeleri sağlanmış, daha sonra imzaları alınmıştır. İlgili form Ek-4 de sunulmuştur. Anket ve görüşme formunda katılımcılardan isimlerini belirtmeleri istenmemiştir. Anket çalışması için Merkez ilçedeki okullara tek tek gidilerek öğretmenlere anket dağıtılmış ve kendilerine en az 3 gün süre verilerek rahat bir şekilde doldurmaları sağlanmıştır. Diğer ilçelerde ise katılımcılar anketi doldurduktan sonra görüşme aşamasına geçilmiştir. Anketi doldurmayı kabul eden öğretmenlerden izinleri doğrultusunda görüşme yapmak üzere gün ve saat için randevu alınmıştır. Belirlenen günlerde okullara gidilerek sessiz bir ortamda görüşmeler gerçekleştirilmeye çalışılmıştır. Görüşmelerin öğretmenlerin ders saatlerinin olmadığı zamanlarda yapılmasına özen gösterilmiştir. Görüşmeler Balcı'nın (2009) da ifade ettiği üzere olumlu bir atmosfer yaratılarak, katılımcılara saygılı, iletişime açık, dostane bir tavırla yaklaşılarak gerçekleştirilmeye çalışılmıştır.

Görüşmeler araştırmacının cep telefonu ile katılımcının onayı doğrultusunda kaydedilmiştir. Katılımcılara kayıtların yazıya geçirildikten sonra imha edileceği sözü verilerek rahat bir şekilde görüşmenin gerçekleştirilmesi sağlanmış ve kayıtlar yazıya geçirildikten sonra imha edilmiştir.

Anket ve mülakat çalışmasına katılan katılımcıların ilçelere göre dağılımı aşağıdaki tabloda frekans ve yüzde olarak verilmiştir.

Tablo 6. Ankete Katılan Öğretmenlerin İlçelere Göre Dağılımı

İlçeler	f	%
Merkez	21	53,8
Kelkit	8	20,5
Şiran	3	7,7
Kürtün	4	10,3
Torul	2	5,1
Köse	1	2,6
Toplam	39	100

Tablo 6 incelendiğinde ankete katılan tarih öğretmenlerinin çoğunluğunun %53,8'i Merkez ilçede, en azının ise %2,6 ile Köse ilçesinde görev yaptığı görülmektedir.

Tablo 7. Görüşmeye Katılan Öğretmenlerin İlçelere Göre Dağılımı

İlçeler	f	%
Merkez	17	48,6
Kelkit	8	22,9
Şiran	3	8,6
Kürtün	4	11,4
Torul	2	5,6
Köse	1	2,9
Toplam	35	100

Tablo 7 incelendiğinde görüşmeye katılan tarih öğretmenlerinin en çok Merkez ilçede görev yaptıkları (%48,6), en azının ise Köse ilçesinde görev yaptığı (%2,9) görülmektedir.

3. 4. Verilerin Analizi

Araştırmaya katılan öğretmenlerin doldurduğu anketlere 1'den 39'a kadar numara verilmiştir. Daha sonra her anketteki veriler, SPSS 22.00 programı kullanılarak bilgisayara aktarılmıştır. Veriler frekans (f) ve yüzde (%) cinsinden hesaplanmış, veri toplama araçlarındaki bölümlere göre tablolar halinde sunulmuştur.

Tarih öğretmenleriyle yapılan görüşmeler içerik analizi yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. İçerik analizinin amacı araştırma amaçları doğrultusunda toplanan verileri açıklığa kavuşturacak kavramlara ve bağlantılara erişmektir. İçerik analizinde esas olarak yapılan şey, "...birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır" (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.259) İçerik analizinde veriler şu 4 yol izlenerek analiz edilmektedir (Çepni, 2012, s.174):

1. Verilerin kodlanması,
2. Temaların bulunması,
3. Kodların ve temaların düzenlenmesi,
4. Bulguların tanımlanması ve yorumlanması

Yukarıda verilen yollar izlenerek "öğretmen görüşme formu"ndan elde edilen görüşme kayıtları yazıya geçirilmiştir. Araştırmacı tarafından birçok kez okunan görüşme verilerinden kodlar oluşturulmuş, oluşturulan kodlardan temalara ulaşılmıştır. Temalar ve kodlar tekrar gözden geçirilerek düzenlenmiştir. En sonunda ise bulgular tanımlanarak yorumlanmıştır.

4. BULGULAR

Bu bölümde “öğretmen anket formu” ve “öğretmen görüşme formu”ndan elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Bu doğrultuda araştırmmanın alt problemlerine yönelik ulaşılan bulgular, anket ve mülakatta yer alan demografik nitelikteki bulgular ve mülakat formundaki diğer bulgular ayrı ayrı sunulmuştur.

4. 1. Anket Uygulanan Katılımcılara İlişkin Kişisel Bilgiler

Ankete katılan katılımcıların cinsiyet, hizmet yılı, eğitim durumu ve sınıflarının ortalama mevcudu ile ilgili bilgiler aşağıda verilmiştir.

Cinsiyet

Öğretmenlerin cinsiyete göre dağılımı tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. Ankete Katılan Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

Cinsiyet	N	%
Erkek	29	74,4
Kadın	10	25,6
Toplam	39	100

Tablo 8 incelendiğinde ankete katılan öğretmenlerin çoğunun (% 74,4) erkek olduğu görülmektedir. Kadınların oranı ise %25,6’dır.

Hizmet Yılı

Ankete katılan öğretmenlerin hizmet yıllarına göre dağılımı tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9. Ankete Katılan Öğretmenlerin Hizmet Yılına Göre Dağılımı

Hizmet Yılı	N	%
0-5 Yıl	15	38,5
6-10 yıl	11	28,2
11-15 yıl	2	5,1
16-20 yıl	4	10,3
20 yıl üzeri	7	17,9
Toplam	39	100

Tablo 9 incelendiğinde 0-5 yıl hizmet yılına sahip öğretmenlerin sayısının (15) daha çok olduğu görülmektedir.

Eğitim durumu

Ankete katılan օđretmenlerin eğitim durumuna ilişkin bilgilere tablo 10'da yer verilmiştir.

Tablo 10. Ankete Katılan Tarih օđretmenlerinin Eğitim Durumlarına Yօnelik Dağılımı

Eğitim durumu	N	%
Eğitim fakültesi tarih օđretmenliđi	16	41
Fen edebiyat-tarih	22	56,4
Lisans tamamlama-sosyal bilgiler	0	0
Lisansüstü tarih eğitimi	1	2,6
Diğer	0	0
Toplam	39	100

Tablo 10 incelendiğinde ankete katılan օđretmenlerden Fen-Edebiyat Fakültesi Tarih bölümü mezunu olan օđretmenlerin (22) Eğitim Fakültesi Tarih օđretmenliđi mezunlarına (16) göre daha fazla olduğu görülmektedir. Lisansüstü eğitim gören tarih օđretmeninin sayısının 1 kişi olduğu görülmektedir.

Okul Türü

Aşağıdaki tabloda tarih օđretmenlerinin görev yaptıkları okul türüne ilişkin bilgiler yer almaktadır.

Tablo 11. Ankete Katılan օđretmenlerin Görev Yaptıkları Okul Türüne Göre Dağılımı

Okul Türü	N	%
Meslek Lisesi	11	28,2
Anadolu Lisesi	16	41
Fen Lisesi	2	5,1
İmam Hatip Lisesi	8	20,5
Sosyal Bilimler Lisesi	2	5,1
Toplam	39	100

Tablo 11 incelendiğinde ankete katılan օđretmenlerden Anadolu lisesinde çalışanların yüzdesinin (%41) daha fazla olduğu görülmektedir. Onu ise %28,2 ile meslek lisesinde çalışan tarih օđretmenleri takip etmektedir.

Sınıfların Ortalama Mevcudu

Ankete katılan օđretmenlerin derslerine girdikleri sınıfların ortalama mevcuduna ilişkin bilgilere aşağıdaki tabloda yer verilmiştir.

Tablo 12. Ankete Katılan Öğretmenlerin Derslerine Girdiği Sınıfların Ortalama Mevcuduna Göre Dağılımı

Sınıfların Ortalama Mevcudu	N	%
20'nin altında	15	38,5
21-30	24	61,5
31-40	0	0
41-50	0	0
50'nin üzerinde	0	0
Toplam	39	100

Tablo 12 incelendiğinde ankete katılan öğretmenlerden çoğunun derslerine girdikleri sınıfların ortalama mevcutlarının 21-30 arasında olduğu, 30 ve üzerinde ortalamaya sahip sınıfların olmadığı görülmektedir.

4. 2. Mülakata Katılan Katılımcılara İlişkin Kişisel Bilgiler

Mülakata katılan katılımcıların hizmet yılı, eğitim durumu ve sınıflarının ortalama mevcudu ile ilgili bilgiler aşağıda verilmiştir

Hizmet Yılı

Aşağıdaki tabloda görüşmeye katılan tarih öğretmenlerinin hizmet yılına göre dağılımları verilmiştir.

Tablo 13. Mülakata Katılan Tarih Öğretmenlerinin Hizmet Yılına Göre Dağılımları

Hizmet Yılı	N	%
0-5 Yıl	15	42,9
6-10 yıl	10	28,6
11-15 yıl	2	5,7
16-20 yıl	4	11,4
20 yıl üzeri	4	11,4
Toplam	35	100

Tablo 13 incelendiğinde görüşmeye katılan öğretmenlerden çoğunun %42,9 ile 0-5 yıl arasında görev yapmakta olan öğretmenler olduğu görülmektedir. En az orana sahip hizmet yılı süresi ise, %5,7 ile 11-15 yıl arasındadır.

Eğitim Durumu

Görüşmeye katılan öğretmenlerin eğitim durumuna ilişkin bilgilere tablo 14'de yer verilmiştir.

Tablo 14. Mülakata Katılan Tarih Öğretmenlerinin Eğitim Durumuna Göre Dağılımları

Eğitim durumu	N	%
Eğitim Fakültesi Tarih Öğretmenliği	15	42,9
Fen-Edebiyat Tarih	19	54,3
Lisans Tamamlama-Sosyal Bilgiler	0	0
Lisansüstü Tarih Eğitimi	1	2,9
Diğer	0	0
Toplam	35	100

Tablo 14'e bakıldığında görüşmeye katılan tarih öğretmenlerinin çoğunun %54,3 ile Fen-Edebiyat Fakültesi tarih bölümü mezunu oldukları görülmektedir. Lisansüstü eğitim gören tarih öğretmenin ise 1 kişi olduğu görülmektedir.

Okul Türü

Aşağıdaki tabloda tarih öğretmenlerinin çalıştıkları okul türüne göre dağılımları verilmiştir.

Tablo 15. Görüşmeye Katılan Tarih Öğretmenlerinin Çalıştıkları Okul Türüne Göre Dağılımı

Okul Türü	N	%
Meslek Lisesi	10	28,2
Anadolu Lisesi	14	41
Fen Lisesi	2	5,1
İmam Hatip Lisesi	7	20,5
Sosyal Bilimler Lisesi	2	5,1
Toplam	39	100

Tablo 15 incelendiğinde görüşmeye katılan tarih öğretmenlerinin çalıştığı okul türü olarak en fazla orana sahip olan Anadolu lisesinin oranı %41'dir. En az oran ise %5,1 ile fen lisesi ve sosyal bilimler lisesinin oranıdır.

Sınıfların Ortalama Mevcudu

Aşağıdaki tabloda tarih öğretmenlerinin girdikleri sınıfların ortalama mevcuduna göre dağılımları verilmiştir.

Tablo 16. Görüşmeye Katılan Öğretmenlerin Derslerine Girdiği Sınıfların Ortalama Mevcuduna Göre Dağılımı

Sınıfların Ortalama Mevcudu	N	%
20'nin altında	15	42,9
21-30	20	57,1

Tablo 16'nin devamı

Sınıfların Ortalama Mevcudu	N	%
31-40	0	0
41-50	0	0
50'nin üzerinde	0	0
Toplam	35	100

Tablo 16'ya bakıldığında tarih öğretmenlerinin derslerine girdikleri sınıfların çoğu %57,1 ile 21-30 arasındaki ortalama sınıf mevcududur. 20'nin altında ortalama sınıf mevcuduna sahip tarih öğretmenlerinin oranı, %42,9'dur. 30'un üzerinde ortalama sınıf mevcudunun olduğu tarih öğretmeni bulunmamaktadır.

4. 3. Tarih Öğretmenlerinin Ölçme-Değerlendirmenin Tanımına ve Öğretimdeki Yerinin Ne Olduğuna İlişkin Verdikleri Cevaplara Ait Bulgular

Görüşme formunun 5. sorusunda tarih öğretmenlerine "Size göre ölçme-değerlendirme ne demektir? Öğretimdeki yeri nedir?" sorusu yöneltilerek görüşleri alınmıştır. Yukarıda verilen soruya öğretmenlerin verdikleri cevaplar araştırmanın literatür kısmındaki bilgiler ışığında doğru, kısmen doğru ve yanlış şeklinde değerlendirilmiş ve aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 17. Ölçme-Değerlendirmenin Tanımı Hakkında Öğretmen Görüşleri

Cevap Türleri	N	Öğretmenler
Doğru	28	Ö1, Ö20, Ö22, Ö29, Ö2, Ö3, Ö5, Ö6, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö18, Ö19, Ö21, Ö25, Ö26, Ö27, Ö28, Ö32, Ö33, Ö34, Ö35, Ö24, Ö17
Kısmen Doğru	7	Ö7, Ö8, Ö9, Ö23, Ö30, Ö31, Ö4
Yanlış	0	-----
Toplam	35	

Tablo 17'de görüldüğü gibi ölçme-değerlendirmenin tanımını doğru yapan öğretmenlerin frekansı 28, kısmen doğru yapanların frekansı 7'dir. Yanlış görüş bildiren öğretmen bulunmamaktadır.

Ölçme-değerlendirmenin tanımıyla ilgili doğru görüş bildiren bazı öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

Ö22 : Ölçme-değerlendirmeyi ölçme ve değerlendirme olarak ikiye ayırdığımız zaman, ölçme yaptığımız işi ne kadar yaptığımızı belirlemek için yaptığımız uygulamadır. Değerlendirme ise ölçmenin sonucunu ortaya koyarak buradan

hem kendimizin hem de karşı grubun hangi sonuçları hangi ölçüde çıkardıklarını ortaya koymaktır.

Ö29 : *Uyguladığımız eğitim faaliyetlerinin çıktısını alabiliyor muyuz? Eğitim faaliyetleri amacına ulaşıyor mu? Hedeflediğimiz yere gelebiliyor mu? Bunları tespit etmemiz için uyguladığımız bir yöntemdir.*

Ölçme-değerlendirmenin tanımıyla ilgili kısmen doğru görüş bildiren tanımlara bakıldığında:

Ö23 : *Öğrencide eğitim öğretim hayatı boyunca ortaya çıkan o sürecin, eğitim sürecinin ilk ürünüdür diyebiliriz.*

Ö31 : *Çocuklara verdiğimiz şeyin karşılığını ne şekilde alacağımızı bize en inandırıcı şekilde, gerçek şekilde açıklayan şeyler, ölçütlerdir.*

Ölçme-değerlendirmenin öğretim yeri nedir? Sorusuna verilen cevaplara ilişkin bazı örneklerle ise aşağıda yer verilmiştir.

Ö33 : *Eğitim öğretimde de çok önemli bir yeri vardır amacıma ulaşım ulaşmama ya da kazanımı verip vermediğimi anlamam açısından çok önemlidir.*

Ö17 : *İşlemiş olduğun konunun ne kadar verimli olduğunu nerede olduğunu bilemezsin. Bu açıdan ölçme ve değerlendirme kesinlikle olmazsa olmazdır.*

Ö27 : *Ölçme değerlendirme olmadığı zaman yaptığımız işten ne kadar başarı sağladığımızı anlayamayız. Ne kadar yapabildik, ne kadar öğretebildik bunu ölçme değerlendirme ile sağlayabiliyoruz.*

4. 4. Tarih Öğretmenlerinin Ölçme-Değerlendirme Konusunda Eğitim Alma ve Aldıkları Eğitimi Yeterli Bulma Durumlarına İlişkin Bulgular

Görüşme formunun 6. sorusunda katılımcılara ölçme-değerlendirme konusunda herhangi bir eğitim alıp almadıkları, aldılarsa bu eğitimi yeterli bulup bulmadıkları, almadılarsa bu eğitimin nasıl verilmesi gerektiği sorularak katılımcılardan bu soruları cevaplamaları istenmiştir. Görüşmeye katılan 35 öğretmenin de ölçme-değerlendirme konusunda eğitim aldığına ulaşılmıştır. Aşağıdaki tabloda kod adı verilen öğretmenlerin ölçme-değerlendirme konusunda sadece üniversite eğitimi sırasında ve üniversite eğitiminin yanı sıra hizmet içi eğitimde de eğitim alanların aldıkları eğitimi yeterli bulup bulmamalarına yönelik bilgiler verilmiştir.

Tablo 18. Öğretmenlerin Ölçme-Değerlendirme Konusunda Eğitim Alma Durumlarının Dağılımı

Sadece Üniversite öğreniminde eğitim alıp bu eğitimi yeterli gören öğretmenler	Sadece Üniversite öğreniminde eğitim alıp bu eğitimi yetersiz gören öğretmenler	Üniversite öğreniminin yanı sıra hizmet içi eğitim alıp aldığı eğitimi yeterli gören öğretmenler	Üniversite öğreniminin yanı sıra hizmet içi eğitim alıp aldığı eğitimi yetersiz gören öğretmenler
Ö6, Ö17, Ö21, Ö30, Ö33	Ö1, Ö2, Ö7, Ö9, Ö14, Ö15, Ö16, Ö23, Ö24, Ö26, Ö31, Ö34, Ö35	Ö3, Ö4	Ö5, Ö8, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö18, Ö19, Ö20, Ö22, Ö25, Ö27, Ö28, Ö29, Ö32
Toplam: 5	Toplam:13	Toplam: 2	Toplam: 15
Genel Toplam: 35			

Tablo 18 incelendiğinde tarih öğretmenlerinden ölçme-değerlendirme eğitimi konusunda sadece üniversite öğreniminde eğitim alıp bu eğitimi yeterli gören öğretmenlerin sayısının 5, sadece üniversite öğreniminde eğitim alıp bu eğitimi yetersiz gören öğretmenlerin sayısının 13, üniversite eğitiminin yanı sıra hizmet içi eğitim alıp aldığı eğitimi yeterli gören öğretmenlerin sayısının 2, üniversite öğreniminin yanı sıra hizmet içi eğitim alıp aldığı bu eğitimi yetersiz gören öğretmenlerin sayısının 15 olduğu görülmektedir.

4. 5. Tarih Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme-Değerlendirmenin Tanımına ve Öğretimdeki Yerinin Ne Olduğuna İlişkin Verdikleri Cevaplara Ait Bulgular

Görüşme formunun 7. sorusunda tarih öğretmenlerine “Size göre alternatif ölçme-değerlendirme ne demektir? Öğretimdeki yeri nedir?” sorusu sorularak görüş bildirmeleri istenmiştir. Tarih öğretmenlerinin bu soruya verdikleri cevaplar literatürdeki bilgilerle karşılaştırılarak doğru, kısmen doğru ve yanlış olarak değerlendirilmiştir. Aşağıdaki tabloda tarih öğretmenlerinin alternatif ölçme-değerlendirmenin tanımına yönelik görüşleri verilmiştir.

Tablo 19. Alternatif Ölçme-Değerlendirmenin Tanımı Hakkında Öğretmen Görüşleri

Cevap Türleri	Frekans	Öğretmenler
Doğru	28	Ö1, Ö2, Ö3, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20, Ö21, Ö22, Ö26, Ö27, Ö28, Ö29, Ö31, Ö32, Ö33, Ö35
Kısmen Doğru	5	Ö4, Ö13, Ö23, Ö24, Ö25
Yanlış	1	Ö34
Cevapsız	1	Ö30
Toplam	35	

Tablo 19 incelendiğinde alternatif ölçme-değerlendirme yöntemini doğru cevaplayan öğretmenlerin frekansı 28, kısmen doğru cevaplayanların frekansı, 5, yanlış cevaplayanların frekansı 1, cevapsız bırakanların frekansı ise 1'dir.

Alternatif ölçme-değerlendirmenin tanımını doğru cevaplayan öğretmenlerin görüşlerinden bazı örnekler şunlardır:

- Ö12 : *Alternatif ölçme değerlendirme mevcut ölçme değerlendirme dışında farklı yollar kullanarak elde edilen ölçme değerlendirmedir.*
- Ö18 : *Sadece not verme odaklı, sonuç odaklı değil sürecin de değerlendirildiği yine öğrencinin de kendi kendini değerlendirdiği yöntemlerdir.*

Alternatif ölçme-değerlendirmenin tanımını kısmen doğru cevaplayan öğretmenlerin görüşlerinden bazıları şunlardır:

- Ö4 : *Şu anda mevcut olan ölçme ve değerlendirme ölçütleri öğrenciler için yeterli. Biraz daha teknoloji geliştiği zaman bireysel değerlendirme kişiye özgü ölçme değerlendirme yapılabilir. Mesela bir soru kişiye özgü sorulabilir.*
- Ö23 : *Alternatif ölçme şu olabilir mi acaba? Belli bir şey vardır, sistem vardır ölçme değerlendirmede. Yani yazılı yaparsın, performanslar projeler vardır. Alternatif de bunlara ek olarak işte öğretmenin koyabileceği değerlendirme süreçleridir diye düşünüyorum.*

Alternatif ölçme değerlendirme tanımını yanlış cevaplayan öğretmenin görüşü ise şu şekildedir;

- Ö34 : *Yazılı sınavlardan başka şey olarak düşünüyorum. Ney olabilir sözlü olabilir, farklı klasikten ziyade test, kısa cevaplı test gibi yöntemler olabilir diye düşünüyorum.*

Alternatif ölçme-değerlendirmenin öğretimdeki yeri nedir? Sorusuna görüş bildiren öğretmenlerin görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

- Ö28 : *Teknoloji geliyor, dünya değişiyor. Bu değişime paralel bir şekilde ölçme değerlendirme yapılması zaruri. Hep standart kalıplarla öğrenciyi değerlendiremezsiniz çünkü. Eskiden mesela eğitim sistemi sonuç odaklıydı. Getirsin ödevi öğretmen bakar not verir ama artık değerlendirme süreç odaklı oldu daha fazla. O yüzden öğrencinin o süreç içerisindeki çabası, ortaya koyduğu materyal, araştırmaya yönelimi falan bunların da değerlendirilmesi lazım. Aslında alternatif dediğimiz ölçme buna hitap eden bir şey.*

Ö17 : Bunlar öğretime farklılık katıyor. Eğlenceli kılıyor ve öğrenciye güven veriyor. Klasik ölçme teknikleri ile işin açıkçası pek de verimli bir sonuç aldığımızı düşünmüyorum. Bunun yanında çağdaş olan alternatif ölçme tekniklerinin kullanılması lazım bence. Özellikle tarih dersi için bu yöntemler bizim için bir avantaj. Öğretmene de öğrenciyi daha iyi tanınması açısından avantaj sağlıyor. Klasik ölçme teknikleri ile bir açıdan bakarsın. Ama ne kadar farklı ölçme teknikleri ile öğrenciyi değerlendirirsen öğrenci hakkında bilgi sahibi olursun.

4. 6. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Bu bölümde, tarih öğretmenlerinin alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerini kullanma sıklığına ilişkin görüşleri anket ve mülakat formlarından elde edilen bulgulara dayalı olarak sunulmuştur.

4. 6. 1. Anketten Elde Edilen Bulgulara Göre Tarih Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme-Değerlendirme Yöntemlerini Kullanma Sıklığına Yönelik Görüşleri

Bu bölümde tarih öğretmenlerinin alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerini kullanma sıklığına yönelik görüşleri anket formundan elde edilen bulgulara dayalı olarak sunulmuştur. Ankete katılan öğretmenlerden verilen yöntemlere “her zaman”, “sık sık”, “bazen”, “nadiren”, “hiçbir zaman” olmak üzere beş seçenek verilerek görüşlerini belirtmeleri sağlanmıştır. Öğretmenlerin görüşlerine tablo 20’de yer verilmiştir.

Tablo 20. Tarih Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme-Değerlendirme Yöntemlerini Kullanma Sıklığına Yönelik Görüşlerinin Dağılımı

Alternatif Ölçme-Değerlendirme Yöntemleri	Her Zaman		Sık Sık		Bazen		Nadiren		Hiçbir Zaman		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Performans Görevi	17	43,6	9	23,1	12	30,8	1	2,6	0	0	39	100
Proje	12	30,8	5	12,8	15	38,5	7	17,9	0	0	39	100
Görüşme	9	23,1	17	43,6	9	23,1	4	10,3	0	0	39	100
Gözlem	18	46,2	11	28,2	8	20,5	2	5,1	0	0	39	100
Öz değerlendirme	2	5,1	15	37,5	9	23,1	7	17,9	6	15,4	39	100
Akran değerlendirme	2	5,1	7	17,9	10	25,6	13	33,3	7	17,9	39	100
Öğrenci ürün dosyası	1	2,6	6	15,4	10	25,6	13	33,3	9	23,1	39	100
Derecelendirme ölçekleri	5	12,8	7	17,9	10	25,6	10	25,6	7	17,9	39	100

Tablo 20'nin devamı

Alternatif Ölçme-Değerlendirme Yöntemleri	Her Zaman		Sık Sık		Bazen		Nadiren		Hiçbir Zaman		Toplam	
Kontrol listesi	9	23,1	9	23,1	7	17,9	8	20,5	6	15,4	39	100
Drama	1	2,6	2	5,1	16	41,0	13	33,3	7	17,9	39	100
Not alma	16	41,0	14	35,9	7	17,9	2	5,1	0	0	39	100
Dereceli puanlama anahtarı	1	2,6	4	10,3	11	28,2	10	25,6	13	33,3	39	100

Tablo 20 incelendiğinde tarih öğretmenlerinin %43,6'sı performans görevini her zaman, %23,1'i de sık sık kullandığını belirtmiştir. Öğretmenlerden projeyi %38,5'i bazen, %30,8'i ise her zaman kullandığını, gözlem yöntemini %46,2'si her zaman, öz değerlendirme yöntemini %37,5'i sık sık, %15,4'ü hiçbir zaman, akran değerlendirme yöntemini %33,3'ü nadiren, %25,6'sı bazen kullandığını ifade etmiştir. Öğrenci ürün dosyası; %33,3 nadiren, %25,6 bazen, derecelendirme ölçekleri; %25,6 bazen ve nadiren, kontrol listesi; %23,1 her zaman ve sık sık, drama; %41 bazen, %33,3 nadiren, not alma %41 her zaman, %35,9 sık sık, dereceli puanlama anahtarı; %33,3 hiçbir zaman, %28,2 bazen olmak üzere tarih öğretmenleri tarafından tercih edilmiştir.

4. 6. 2. Mülakattan Elde Edilen Bulgulara Göre Tarih Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme-Değerlendirme Yöntemlerini Kullanma Sıklığına Yönelik Görüşleri

Bu bölümde mülakat formunun 8. sorusunda yer alan "Derslerinizde alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerinden hangilerini daha sık kullanıyorsunuz?" sorusu tarih öğretmenlerine sorularak öğretmenlerin görüşlerini bildirmeleri istenmiştir. Öğretmenlerin verdikleri cevaplara göre daha sık kullanılan AÖDY aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 21. Görüşmeye Katılan Öğretmenlerin Alternatif Ölçme-Değerlendirme Yöntemlerini Kullanma Sıklığı

Kullanılan AÖDY	Frekans	Öğretmenler
Performans görevi	35	Bütün Öğretmenler
Proje	35	Bütün öğretmenler
Görüşme	8	Ö32, Ö3, Ö17, Ö1, Ö9, Ö4, Ö24, Ö31
Kontrol listesi	4	Ö35, Ö32, Ö15, Ö17, Ö31
Drama	4	Ö17, Ö12, Ö4, Ö22
Dereceli Puanlama Anahtarı	4	Ö35, Ö32, Ö15, Ö19
Öğrenci Ürün Dosyası	4	Ö25, Ö35, Ö1, Ö19, Ö15
Gözlem	2	Ö17, Ö4

Tablo 21'in devamı

Kullanılan AÖDY	Frekans	Öğretmenler
Not Alma	2	Ö17, Ö31
Derecelendirme Ölçekleri	1	Ö35
Tanılayıcı Dallonmuş Ağaç	1	Ö35
Yapılandırılmış Grid	1	Ö35
Öz Değerlendirme	1	Ö15

Tablo 21 incelendiğinde görüşmeye katılan toplam 35 öğretmenin de performans görevini ve projeyi kullandıkları, onun dışında 8 öğretmenin görüşmeyi, 4'er öğretmenin kontrol listesi, drama, dereceli puanlama anahtarı ve öğrenci ürün dosyasını, 2'şer öğretmenin gözlem ve not almayı, 1'er öğretmenin de derecelendirme ölçekleri, tanılayıcı dallanmış anahtar, yapılandırılmış grid ve öz değerlendirme yöntemlerini kullandıkları anlaşılmaktadır.

4. 7. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Bu bölümde, tarih öğretmenlerinin alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerinin işlevine yönelik görüşleri anket ve mülakat formlarından elde edilen bulgulara dayalı olarak sunulmuştur.

4. 7. 1. Anketten Elde Edilen Bulgulara Göre Tarih Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme-Değerlendirme Yöntemlerinin İşlevlerine Yönelik Görüşleri

Bu bölümde, tarih öğretmenlerinin alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerinin işlevine yönelik görüşleri anket ve mülakat formlarından elde edilen bulgulara dayalı olarak sunulmuştur. Ankete katılan öğretmenlerden verilen yöntemlere "tamamen katılıyorum", "katılıyorum", "kararsızım", "katılmıyorum", "hiç katılmıyorum" olmak üzere beş seçenek verilerek görüşlerini belirtmeleri sağlanmıştır. Öğretmenlerin performans görevine yönelik görüşleri tablo 22'de verilmiştir.

Tablo 22. Tarih Öğretmenlerinin Performans Görevinin İşlevine Yönelik Görüşlerinin Dağılımı

Performans görevinin işlevine yönelik görüşler	Tamamen Katılıyorum		Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum		Hiç Katılmıyorum		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Performans görevi öğrencileri araştırmaya yöneltmektedir.	15	38,5	16	41,0	6	15,4	2	5,1	0	0	39	100
Performans görevinde öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alınmaktadır.	12	30,8	15	38,5	8	20,5	4	10,3	0	0	39	100

Tablo 22’de görüldüğü gibi tarih öğretmenlerinin çoğunluğu %41,0 ile performans görevinin öğrencileri araştırmaya yönelttiğini düşünmektedir. “Performans görevi öğrencileri araştırmaya yöneltmektedir” sorusuna *hiç katılmıyorum* diyen öğretmen bulunmamaktadır. Performans görevinde öğrencilerin bireysel farklılıklarının dikkate alındığına katılan öğretmenlerin oranı % 38,5’dir. “Performans görevinde öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alınmaktadır” sorusuna *hiç katılmıyorum* diyen öğretmen bulunmamaktadır.

Tarih öğretmenlerinin proje yönteminin işlevine yönelik görüşlerine ise tablo 23’de yer verilmiştir.

Tablo 23. Tarih Öğretmenlerinin Proje Yönteminin İşlevine Yönelik Görüşlerinin Dağılımı

Projenin işlevine yönelik görüşleri	Tamamen Katılıyorum		Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum		Hiç Katılmıyorum		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	%	f	%	f	%	
Proje öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirmektedir.	12	30,8	17	43,6	7	17,9	2	5,1	1	2,6	39	100
Proje harcanan zamana değecek kadar verimli olmaktadır.	9	23,1	15	38,5	9	23,1	5	12,8	1	2,6	39	100

Tablo 23 incelendiğinde “proje öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirmektedir” sorusuna katılan tarih öğretmenlerinin oranı %43,6’dır. Buna hiç katılmayan öğretmenlerin sayısı 1 ve yüzdesi ise 2,6’dır. “Proje harcanan zamana değecek kadar verimli olmaktadır” sorusuna katılan tarih öğretmenlerinin oranı %38,5’dir. Buna hiç katılmayan öğretmenlerin sayısı 1 ve oranı ise, %2,6’dır.

Ankete katılan tarih öğretmenlerinin görüşme yönteminin işlevine yönelik görüşleri tablo 24’te yer almaktadır.

Tablo 24. Tarih Öğretmenlerinin Görüşme Yönteminin İşlevine Yönelik Görüşlerinin Dağılımı

Görüşmenin işlevine yönelik görüşler	Tamamen Katılıyorum		Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum		Hiç Katılmıyorum		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Görüşmede öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alınmaktadır.	11	28,2	19	48,7	7	17,9	2	5,1	0	0	39	100

Tablo 24 incelendiğinde “görüşmede öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alınmaktadır” sorusuna katılan tarih öğretmenlerinin oranı %48,7’dir. Bu soruya *hiç katılmıyorum* diyen öğretmen bulunmamaktadır.

Ankete katılan tarih öğretmenlerinin gözlem yönteminin işlevine yönelik görüşlerine tablo 25’de yer verilmiştir.

Tablo 25. Tarih Öğretmenlerinin Gözlem Yönteminin İşlevine Yönelik Görüşlerinin Dağılımı

Gözlemin işlevine yönelik görüşler	Tamamen Katılıyorum		Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum		Hiç Katılmıyorum		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Gözlem ile öğrencilerin öğrenme eksiklikleri saptanabilmektedir.	9	23,1	24	61,5	5	12,8	1	2,6	0	0	39	100

Tablo 25 incelendiğinde “gözlem ile öğrencilerin öğrenme eksiklikleri saptanabilmektedir” sorusuna *katılıyorum* diyen öğretmenlerin oranı %61,5’dir. Bu soruya *hiç katılmıyorum* diyen tarih öğretmeni bulunmamaktadır.

Ankete katılan tarih öğretmenlerinin öz değerlendirme işlevine yönelik görüşlerine tablo 26'da yer verilmiştir.

Tablo 26. Tarih Öğretmenlerinin Öz Değerlendirmenin İşlevine Yönelik Görüşlerinin Dağılımı

Öz değerlendirme işlevine yönelik görüşler	Tamamen Katılıyorum		Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum		Hiç Katılmıyorum		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Öz değerlendirme yönteminde öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alınmaktadır..	13	33,3	17	43,6	8	20,5	0	0	1	2,6	39	100
Öz değerlendirme ile objektif bir değerlendirme yapılabilir.	10	25,6	11	28,2	9	23,1	9	23,1	0	0	39	100

Tablo 26'ya bakıldığında "öz değerlendirme yönteminde öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alınmaktadır" sorusuna *katılıyorum* diyen tarih öğretmenlerinin oranı 43,6'dır. Bu soruya *hiç katılmıyorum* diyen tarih öğretmenin sayısı 1 ve oranı ise %2,6'dır. "Öz değerlendirme ile objektif bir değerlendirme yapılabilir" sorusuna *katılıyorum* cevabını veren tarih öğretmenlerinin oranı 28,2'dir. Bu soruya *katılmıyorum* cevabını veren tarih öğretmenlerinin oranı ise, %23,1'dir.

Ankete katılan tarih öğretmenlerinin akran değerlendirme işlevine yönelik görüşlerine tablo 27'de yer verilmiştir.

Tablo 27. Tarih Öğretmenlerinin Akran Değerlendirmenin İşlevine Yönelik Görüşlerinin Dağılımı

Akran değerlendirme işlevine yönelik görüşler	Tamamen Katılıyorum		Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum		Hiç Katılmıyorum		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Akran değerlendirme öğrencilerin karar verme becerilerini geliştirmektedir.	3	7,7	23	9,0	11	28,2	2	5,1	0	0	39	100
Akran değerlendirme ile objektif bir değerlendirme yapılabilir.	2	5,1	17	43,6	12	30,8	7	17,9	1	2,6	39	100

Tablo 27 incelendiğinde “akran değerlendirme öğrencilerin karar verme becerilerini geliştirmektedir” sorusuna *katılıyorum* cevabını veren tarih öğretmenlerinin oranının %59,0 olduğu görülmektedir. Bu soruya *hiç katılmıyorum* cevabını veren öğretmen bulunmamaktadır. “Akran değerlendirme ile objektif bir değerlendirme yapılabilir.” sorusuna *katılıyorum* cevabını veren öğretmenlerin oranının %43,6 olduğu görülmektedir. Bu soruya *hiç katılmıyorum* diyen öğretmenlerin sayısı 1 ve oranı ise %2,6’dır.

Ankete katılan tarih öğretmenlerinin öğrenci ürün dosyasının işlevine yönelik görüşlerine tablo 28’de yer verilmiştir.

Tablo 28. Tarih Öğretmenlerinin Öğrenci Ürün Dosyasının İşlevine Yönelik Görüşlerinin Dağılımı

Öğrenci ürün dosyasının işlevine yönelik görüşler	Tamamen Katılıyorum		Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum		Hiç Katılmıyorum		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Öğrenci ürün dosyası, öğrencilerin ilgilerini ve yeteneklerini sergilemelerine yardımcı olmaktadır.	7	17,9	22	56,4	8	20,5	2	5,1	0	0	39	100
Öğrenci ürün dosyası, harcanan zamana değecek kadar verimli olmaktadır.	6	15,4	18	46,2	11	28,2	4	10,3	0	0	39	100

Tablo 28’e bakıldığında “öğrenci ürün dosyası, öğrencilerin ilgilerini ve yeteneklerini sergilemelerine yardımcı olmaktadır” sorusuna *katılıyorum* cevabını veren öğretmenlerin oranının %56,4 olduğu görülmektedir. Bu soruya *hiç katılmıyorum* cevabını veren öğretmen bulunmamaktadır. “Öğrenci ürün dosyası, harcanan zamana değecek kadar verimli olmaktadır” sorusuna *katılıyorum* cevabını veren öğretmenlerin oranının %46,2 olduğu görülmektedir. Bu soruya *hiç katılmıyorum* cevabını veren öğretmen ise bulunmamaktadır.

Ankete katılan tarih öğretmenlerinin kontrol listesinin işlevine yönelik görüşlerine tablo 29’da yer verilmiştir.

Tablo 29. Tarih Öğretmenlerinin Kontrol Listesinin İşlevine Yönelik Görüşlerinin Dağılımı

Kontrol listesinin işlevine yönelik görüşler	Tamamen Katılıyorum		Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum		Hiç Katılmıyorum		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Kontrol listesi öğrencilerin belirlenen hedef düzeye gelip gelmediğini belirlemek için kullanışlıdır.	12	30,8	14	35,9	11	28,2	2	5,1	0	0	39	100
Kontrol listeleri gözlem yapmak için kullanışlıdır.	5	12,8	22	56,4	11	28,2	1	2,6	0	0	39	100

Tablo 29'a bakıldığında "kontrol listesi öğrencilerin belirlenen hedef düzeye gelip gelmediğini belirlemek için kullanışlıdır" sorusuna *katılıyorum* cevabını veren tarih öğretmenlerinin oranının %35,9 olduğu görülmektedir. Bu soruya *hiç katılmıyorum* cevabını veren öğretmen bulunmamaktadır." Kontrol listeleri gözlem yapmak için kullanışlıdır" sorusuna *katılıyorum* cevabını veren öğretmenlerin oranının %56,4 olduğu görülmektedir. Bu soruya *hiç katılmıyorum* cevabını veren öğretmen bulunmamaktadır.

Ankete katılan tarih öğretmenlerinin drama yönteminin işlevlerine yönelik görüşlerine tablo 30'da yer verilmiştir.

Tablo 30. Tarih Öğretmenlerinin Drama Yönteminin İşlevine Yönelik Görüşlerinin Dağılımı

Dramanın işlevine yönelik görüşler	Tamamen Katılıyorum		Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum		Hiç Katılmıyorum		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	F	%	f	%
Drama harcanan zamana degecek kadar verimli olmaktadır.	11	28,2	14	5,9	8	20,5	4	10,3	2	5,1	39	100
Drama ile öğrenciler kendilerine özgü yeteneklerini kullanabilme fırsatına erişebilmektedirler.	11	28,2	19	48,7	4	10,3	4	10,3	1	2,6	39	100

Tablo 30 incelendiğinde "drama harcanan zamana degecek kadar verimli olmaktadır" sorusuna *katılıyorum* cevabını veren tarih öğretmenlerinin oranının %35,9 olduğu görülmektedir. Bu soruya *hiç katılmıyorum* cevabını veren öğretmenlerin oranı

%5,1'dir. "Drama ile öğrenciler kendilerine özgü yeteneklerini kullanabilme fırsatına erişebilmektedirler" sorusuna *katılıyorum* cevabını veren öğretmenlerin oranı %48,7'dir. Bu soruya *hiç katılmıyorum* cevabını veren öğretmenlerin sayısı 1 ve oranı ise, %2,6'dır.

Ankete katılan tarih öğretmenlerinin dereceli puanlama anahtarının işlevine yönelik görüşlerine tablo 31'de yer verilmiştir.

Tablo 31. Tarih Öğretmenlerinin Dereceli Puanlama Anahtarının İşlevine Yönelik Görüşlerinin Dağılımı

Dereceli puanlama anahtarının işlevine yönelik görüşler	Tamamen Katılıyorum		Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum		Hiç Katılmıyorum		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	F	%	f	%
Dereceli puanlama anahtarı öğretmenin öğrencilerinden beklentilerini somut hale getirmektedir.	7	7,9	15	38,5	14	5,9	1	2,6	2	5,1	39	100
Dereceli puanlama anahtarı öğretmen için yararlı bilgiler sağlar.	9	23,1	16	41,0	11	28,2	1	2,6	2	5,1	39	100

Tablo 31'e bakıldığında "dereceli puanlama anahtarı öğretmenin öğrencilerinden beklentilerini somut hale getirmektedir" sorusuna *katılıyorum* cevabını veren öğretmenlerin oranının %38,5 olduğu görülmektedir. Bu soruya *hiç katılmıyorum* diyenlerin oranı ise, %5,1'dir. "Dereceli puanlama anahtarı öğretmen için yararlı bilgiler sağlar" sorusuna *katılıyorum* cevabını veren öğretmenlerin oranı %41,0'dir. Bu soruya *hiç katılmıyorum* cevabını verenlerin oranı ise, %5,1'dir.

Ankete katılan tarih öğretmenlerinin derecelendirme ölçeklerinin işlevine yönelik görüşlerine tablo 32'de yer verilmiştir.

Tablo 32. Tarih Öğretmenlerinin Derecelendirme Ölçeklerinin İşlevine Yönelik Görüşlerinin Dağılımı

Derecelendirme ölçeklerinin işlevine yönelik görüşler	Tamamen Katılıyorum		Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum		Hiç Katılmıyorum		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Derecelendirme ölçekleri puan vermek için kullanışlıdır.	9	23,1	15	38,5	11	28,2	2	5,1	2	5,1	39	100

Tablo 32 incelendiğinde “derecelendirme ölçekleri puan vermek için kullanışlıdır” sorusuna *katılıyorum* cevabını veren tarih öğretmenlerinin oranının %38,5 olduğu görülmektedir. Bu soruya *hiç katılmıyorum* cevabını veren öğretmenlerin oranı %5,1’dir.

Ankete katılan tarih öğretmenlerinin not alma yönteminin işlevine yönelik görüşlerine tablo 33’de yer verilmiştir.

Tablo 33. Tarih Öğretmenlerinin Not Alma Yönteminin İşlevine Yönelik Görüşlerinin Dağılımı

Not almanın işlevine yönelik görüşler	Tamamen Katılıyorum		Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum		Hiç Katılmıyorum		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Not alma gözlemleri kaydetmek için kullanışlıdır.	16	41,0	20	51,3	2	5,1	0	0	1	2,6	39	100

Tablo 33 incelendiğinde “not alma gözlemleri kaydetmek için kullanışlıdır” sorusuna *katılıyorum* cevabını veren öğretmenlerin oranının %51,3 olduğu görülmektedir. Bu soruya *katılmıyorum* cevabını veren öğretmenin bulunmadığı, *hiç katılmıyorum* diyen 1 öğretmenin olduğu görülmektedir.

4. 7. 2. Mülakattan Elde Edilen Bulgulara Göre Tarih Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme-Değerlendirme Yöntemlerinin İşlevlerine Yönelik Görüşleri

Bu bölümde tarih öğretmenlerinin alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerinin işlevlerine yönelik görüşleri mülakat formunun 9.sorusundan elde edilen bulgulara dayalı olarak sunulmuştur. Tarih öğretmenlerinin alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerinin işlevine yönelik görüşlerine tablo 34’de değinilmiştir.

Tablo 34. Görüşmeye Katılan Öğretmenlerin Alternatif Ölçme-Değerlendirme Yöntemlerinin İşlevine Yönelik Görüşlerinin Dağılımı

İşlevler	Frekans	Öğretmenler
Öğrencinin araştırma yapma becerisini geliştirmek	17	Ö28, Ö14, Ö3, Ö5, Ö33, Ö7, Ö19, Ö12, Ö9, Ö1, Ö6, Ö21, Ö20, Ö26, Ö30, Ö22, Ö3
Öğrencinin derse ilgisini artırmak	12	Ö8, Ö31, Ö17, Ö32, Ö5, Ö25, Ö23, Ö19, Ö13, Ö12, Ö11, Ö29
Öğrencinin bir konu hakkındaki bilgi seviyesini artırmak	10	Ö2, Ö14, Ö5, Ö7, Ö11, Ö9, Ö21, Ö20, Ö27, Ö3

Tablo 34'ün devamı

İşlevler	Frekans	Öğretmenler
Öğretimde kalıcılığı sağlamak	9	Ö8, Ö18, Ö15, Ö12, Ö26, Ö24, Ö29, Ö34, Ö22
Öğrencinin sorumluluk duygusunu geliştirmek	7	Ö35, Ö25, Ö13, Ö9, Ö21, Ö24, Ö30
Öğretmenin kendi eksiklerini görmesini sağlamak	6	Ö28, Ö17, Ö15, Ö35, Ö6, Ö4
Öğrencilerin kendisini tanımasını sağlamak	5	Ö31, Ö15, Ö35, Ö12, Ö34
Öğrencilerin eksikliklerini belirlemek	5	Ö17, Ö32, Ö35, Ö5, Ö29
Öğrencinin iletişim becerisini geliştirmek	5	Ö25, Ö23, Ö19, Ö12, Ö9
Daha güvenilir sonuçlar almak	4	Ö15, Ö13, Ö11, Ö22
Öğretmenin haz almasını sağlamak	4	Ö25, Ö16, Ö4, Ö26
Öğretmenin öğrenciden öğrenmesini sağlamak	3	Ö5, Ö10, Ö26
Kazanımları daha kolay kazandırmak	3	Ö28, Ö16, Ö3
Öğrencinin özgüven duygusunu geliştirmek	3	Ö17, Ö25, Ö19
Öğrenciyi merak ettiği konulara yönlendirmek	3	Ö3, Ö23, Ö19
Öğretmen öğrenci etkileşimini artırmak	3	Ö9, Ö1, Ö30
Öğrencilerin eğlenmesini sağlamak	2	Ö28, Ö10,
Veliyi öğretim sürecine katmak	1	Ö35
Öğrencilerin yaratıcılığını geliştirmek	1	Ö1

Tablo 34 incelendiğinde tarih öğretmenlerinin alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerinin işlevleri ile ilgili en çok “öğrencinin araştırma yapma becerisini geliştirmek” olduğunu söyledikleri görülmektedir. Bunu dile getiren öğretmenlerin toplam frekansı 17’dir. Daha sonra 12 frekansla, “öğrencinin derse ilgisini artırmak”, 10 frekansla “öğrencinin bir konu hakkındaki bilgi seviyesini artırmak”, 9 frekansla “öğretimde kalıcılığı sağlamak”, 7 frekansla “öğrencinin sorumluluk duygusunu geliştirmek”, 6 frekansla “öğretmenin kendi eksikliklerini görmesini sağlamak”, 5’er frekansla “öğrencilerin kendisini tanımasını sağlamak”, “öğrencilerin eksikliklerini belirlemek”, “öğrencinin iletişim becerilerini geliştirmek”, 4’er frekansla “daha güvenilir sonuçlar almak”, “öğretmenin haz almasını sağlamak”, 3’er frekansla “kazanımları daha kolay kazandırmak”, “öğrencinin özgüven duygusunu geliştirmek”, “öğrenciyi merak ettiği konulara yönlendirmek”, “öğretmen öğrenci ilişkisini artırmak”, 2 frekansla “öğrencilerin eğlenmesini sağlamak”, 1’er frekansla “veliyi öğretim sürecine katmak”, “öğrencilerin yaratıcılığını geliştirmek” gelmektedir.

Aşağıda alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerinin işlevlerine yönelik tarih öğretmenlerinin bazı görüşlerine yer verilmiştir:

Ö19 : Öğrencinin en azından ilgisi artabiliyor. Örneğin bir öğrencim var. Bu mesela ilk Türk devletlerini çok seviyor. Ona mesela Atilla hakkında bir konu veriyorum. Çocuk şahlıyor, iyice konuyu öğrenmeye çalışıyor. O ilgisine göre her öğrenciye bir konu vererek daha çok onun o konuyu öğrenmesini sağlıyor ve en azından biraz tarih dersine yakınlaştırabiliyoruz.

Ö26 : Öğrenci araştırmayı öğreniyor ilk başta. Mesela verdiğimiz ödevler sayesinde bu şekilde daha iyi öğreniyor. Sonuçta kendi yaptıklarını daha iyi öğrenir insan. Anlatılanlardan ziyade araştırarak daha iyi öğrenmesini sağlıyor öğrencinin. Diğer taraftan öğretmen de öğrencinin öğrendiğini görünce mutlu oluyor...

4. 8. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

Bu bölümde, tarih öğretmenlerinin alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerini uygulama şekillerine yönelik görüşleri anket ve görüşme formlarından elde edilen bulgulara dayalı olarak sunulmuştur.

4. 8. 1. Anketten Elde Edilen Bulgulara Göre Tarih Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme-Değerlendirme Yöntemlerini Uygulama Şekillerine Yönelik Görüşleri

Bu bölümde tarih öğretmenlerinin alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerini uygulama şekillerine yönelik görüşleri anket formundan elde edilen bulgulara dayalı olarak sunulmuştur. Öğretmenlerin alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerinin uygulama şekillerine yönelik görüşlerinin dağılımı tablo 35'de yer almaktadır.

Tablo 35. Tarih Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme-Değerlendirme Yöntemlerini Uygulama Şekillerine Yönelik Görüşlerinin Dağılımı

Uygulama Biçimleri	Her Zaman		Sık Sık		Bazen		Nadiren		Hiçbir Zaman		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Performans görevlerini değerlendirirken hem süreci hem de ürünü eşit ölçüde değerlendiriyorum.	17	43,6	15	38,5	5	12,8	2	5,1	0	0	39	100
Performans görevlerini değerlendirirken dereceli puanlama anahtarını kullanıyorum.	13	33,3	15	38,5	7	17,9	3	7,7	1	2,6	39	100
Performans görevleri hakkında öğrencilere geri bildirim veriyorum.	21	53,8	13	33,3	5	2,8	0	0	0	0	39	100
Projeleri değerlendirirken hem süreci hem de ürünü eşit ölçüde değerlendiriyorum.	17	43,6	18	46,2	2	5,1	2	5,1	0	0	39	100
Projeleri değerlendirirken dereceli puanlama anahtarını kullanıyorum.	18	46,2	12	30,8	6	15,4	1	2,6	2	5,1	39	100
Projelerle ilgili öğrencilere geri bildirim veriyorum	20	51,3	15	38,5	4	10,3	0	0	0	0	39	100
Görüşme yönteminden sonra öğrencilere geri bildirim veriyorum.	16	41,0	18	46,2	4	10,3	0	0	1	2,6	39	100
Öğrencilerin doldurduğu öz değerlendirme formlarını inceliyorum.	14	35,9	10	25,6	10	25,6	2	5,1	3	7,7	39	100
İncelediğim öz değerlendirme formları hakkında öğrencilere geri bildirim veriyorum.	8	20,5	15	38,5	10	25,6	2	5,1	4	10,3	39	100
Öğrencilerin doldurduğu akran değerlendirme formlarını inceliyorum.	7	17,9	14	35,9	7	17,9	5	12,8	6	15,4	39	100

Tablo 35'in devamı

Uygulama Biçimleri	Her Zaman		Sık Sık		Bazen		Nadiren		Hiçbir Zaman		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Ürün dosyasında yer alacak çalışmalara karar verirken öğrencilerimle birlikte çalışıyorum.	6	15,4	11	28,2	15	38,5	1	2,6	6	15,4	39	100
Öğrenci ürün dosyalarını değerlendirirken dereceli puanlama anahtarını kullanıyorum.	4	10,3	11	28,2	14	35,9	3	7,7	7	17,9	39	100
Dereceli puanlama anahtarını uygulamadan önce öğrencilere kriterlerle ilgili bilgi veriyorum.	14	35,9	12	30,8	7	7,9	1	2,6	5	12,8	39	100
Not alma yöntemini not verme amaçlı değil, gözlemleri kaydetmek için kullanıyorum.	6	15,4	24	61,5	7	17,9	1	2,6	1	2,6	39	100
Kontrol listelerini etkinliği gerçekleştirirken dolduruyorum.	7	17,9	17	43,6	5	12,8	6	15,4	4	10,3	39	100
Derecelendirme ölçeklerini not verme amaçlı kullanıyorum.	7	17,9	13	33,3	11	28,2	5	12,8	3	7,7	39	100
Drama yöntemini uyguladıktan sonra öğrencilerime geri bildirim veriyorum.	10	25,6	15	38,5	5	12,8	4	10,3	5	12,8	39	100
Gözlem yönteminden sonra öğrencilerime geri bildirim veriyorum.	13	33,3	19	48,7	6	15,4	1	2,6	0	0	39	100

Tablo 35 incelendiğinde tarih öğretmenlerinden “performans görevlerini değerlendirirken hem ürünü hem de süreci eşit ölçüde değerlendiriyorum” sorusuna *her zaman* cevabını verenlerin oranının %43,6 olduğu, *hiçbir zaman* cevabını veren öğretmenin olmadığı görülmektedir. “Performans görevini değerlendiriyorken dereceli puanlama anahtarını kullanıyorum” sorusuna *her zaman* cevabını veren öğretmenlerin oranının %33,3 olduğu *hiçbir zaman* cevabını veren öğretmenlerin oranının %2,6 olduğu görülmektedir. “Performans görevleri hakkında öğrencilere geri bildirim veriyorum” sorusuna *her zaman* diyen öğretmenlerin oranının %53,8 olduğu, *hiçbir zaman* cevabını

veren öğretmeninin olmadığı anlaşılmaktadır. “Projeleri değerlendirirken hem süreci hem de ürünü eşit ölçüde değerlendiriyorum” sorusuna *her zaman* cevabını veren öğretmenlerin oranının %43,6 olduğu, *hiçbir zaman* cevabını veren öğretmeninin olmadığı görülmektedir. “Projeleri değerlendirirken dereceli puanlama anahtarı kullanıyorum” sorusuna *her zaman* cevabını veren öğretmenlerin oranının % 46,2, *hiçbir zaman* cevabını verenlerin oranının %5,1 olduğu görülmektedir. “Projelerle ilgili öğrencilere geri bildirim veriyorum” sorusuna *her zaman* cevabını veren tarih öğretmenlerinin oranının %51,3 olduğu, bu soruya *hiçbir zaman* cevabını veren öğretmeninin olmadığı anlaşılmaktadır. “Görüşme yönteminden sonra öğrencilere geri bildirim veriyorum” sorusuna *her zaman* cevabını veren öğretmenlerin oranının %41,0, *hiçbir zaman* cevabını veren öğretmenlerin oranının %2,6 olduğu görülmektedir. “Öğrencilerin doldurduğu öz değerlendirme formlarını inceliyorum” sorusuna *her zaman* cevabını veren öğretmenlerin oranının % 35,9, *hiçbir zaman* cevabını veren öğretmenlerin oranının %7,7 olduğu görülmektedir. “İncelediğim öz değerlendirme formları hakkında öğrencilere geri bildirim veriyorum” sorusuna *her zaman* cevabını veren öğretmenlerin oranının % 20,5, *hiçbir zaman* cevabını veren öğretmenlerin oranının %10,3 olduğu anlaşılmaktadır. “Öğrencilerin doldurduğu akran değerlendirme formlarını inceliyorum” sorusuna *her zaman* diye cevap veren öğretmenlerin oranının %17,9, *hiçbir zaman* diyenlerin ise, %15,4 olduğu görülmektedir.” Öğrenci ürün dosyasında yer alacak ürünlere karar verirken öğrencilerimle birlikte çalışıyorum” sorusuna *her zaman* ve *hiçbir zaman* cevabını veren öğretmenlerin oranının %15,4 olduğu görülmektedir. “Öğrenci ürün dosyalarını değerlendirirken dereceli puanlama anahtarı kullanıyorum” sorusuna *her zaman* cevabını veren tarih öğretmenlerinin oranının %10,3, *hiçbir zaman* cevabını verenlerin oranının ise, % 17,9 olduğu görülmektedir. “Dereceli puanlama anahtarını uygulamadan önce öğrencilere kriterlerle ilgili bilgi veriyorum” sorusuna %35,9 oranında öğretmen *her zaman* cevabını verirken, %12,8 oranında öğretmen *hiçbir zaman* cevabını vermiştir. “Not alma yöntemini not verme amaçlı değil, gözlemleri kaydetme amaçlı kullanıyorum” sorusuna %15,4 oranında öğretmen *her zaman* cevabını verirken, %2,6 oranında öğretmen *hiçbir zaman* yanıtını vermiştir. “Kontrol listelerini etkinliği gerçekleştirirken dolduruyorum” sorusuna *her zaman* diye cevap veren tarih öğretmenlerinin oranı %17,9, hiçbir zaman diye cevap verenlerin oranı %10,3 olarak görülmektedir. “Derecelendirme ölçeklerini not verme amaçlı kullanıyorum” sorusuna *her zaman* cevabını veren öğretmenlerin oranının % 17,9 olduğu, *hiçbir zaman* cevabını veren öğretmenlerin oranının %7,7 olduğu anlaşılmaktadır. “Drama yöntemini uyguladıktan sonra öğrencilerime geri bildirim veriyorum” sorusuna *her zaman* cevabını veren öğretmenlerin oranının %25,6, *hiçbir zaman* cevabını verenlerin oranının %12,8; “gözlem yönteminden sonra öğrencilerime geri bildirim veriyorum” sorusuna *her zaman*

cevabını veren tarih öğretmenlerinin oranının %33,3 olduğu, *hiçbir zaman* cevabını veren tarih öğretmeninin olmadığı görülmektedir.

4. 8. 2. Mülakattan Elde Edilen Bulgulara Göre Tarih Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme-Değerlendirme Yöntemlerini Uygulama Şekillerine Yönelik Görüşleri

Bu bölümde tarih öğretmenlerinin alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerini uygulama şekillerine yönelik görüşleri mülakat formunun 10. sorusundan elde edilen bulgulara dayalı olarak sunulmuştur. Görüşmeye katılan tarih öğretmenlerine “Derslerinizde en çok kullandığınız alternatif ölçme-değerlendirme yöntemi nasıl uyguluyorsunuz?” sorusu sorularak görüşlerini bildirmeleri istenmiştir. Tarih öğretmenlerinin verdikleri cevap doğrultusunda aşağıdaki tablo oluşturulmuştur.

Tablo 36. Tarih Öğretmenlerinin En Çok Kullandığı Yöntem

Tarih Öğretmenlerinin En Çok Kullandığı Yöntem	Frekans	Öğretmenler
Performans görevi	25	Ö3, Ö32, Ö5, Ö25, Ö33, Ö23, Ö26, Ö27, Ö30, Ö34, Ö19, Ö9, Ö11, Ö12, Ö13, Ö10, Ö6, Ö21, Ö16, Ö15, Ö18, Ö14, Ö2, Ö28, Ö8
Proje	4	Ö29, Ö20, Ö22, Ö7,
Gözlem	3	Ö4, Ö24, Ö17
Not alma	1	Ö31
Görüşme	1	Ö1
Tanılayıcı Dallanmış Ağaç	1	Ö35

Tablo 36 incelendiğinde öğretmenlerin en çok kullandığı yöntemin 25 frekansla performans görevi olduğu, en az kullandıkları yöntemin ise 1'er frekansla not alma, görüşme, tanılayıcı dallanmış ağaç olduğu görülmektedir. Şimdi ise bu yöntemlerin öğretmenlerce nasıl uygulandığına dair görüşlerine yer verilecektir.

Aşağıdaki tabloda performans görevi kullanan öğretmenlerin bu yöntemi nasıl uyguladıklarına dair dağılımı verilmiştir:

Tablo 37. Öğretmenlerin Performans Görevini Uygulama Şekillerine Göre Dağılımı

Performans görevi uygulama şekilleri	Frekans	Öğretmenler
Konu seçiminde öğrenciye esneklik tanıma	24	Ö3, Ö5, Ö6, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö18, Ö19, Ö21, Ö23, Ö25, Ö26, Ö27, Ö28, Ö30, Ö32, Ö33, Ö34
Öğrenciye geri bildirim verme ve rehberlik etme	23	Ö3, Ö5, Ö6, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö18, Ö19, Ö21, Ö23, Ö25, Ö26, Ö27, Ö28, Ö30, Ö32, Ö33, Ö34,
Hiçbir ölçek kullanmama	3	Ö16, Ö30, Ö34,
Dereceli puanlama anahtarı kullanma	1	Ö32
Dereceli puanlama anahtarı yerine değerlendirme ölçeği kullanma	19	Ö3, Ö5, Ö6, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö18, Ö19, Ö21, Ö23, Ö25, Ö27, Ö28, Ö33
Puanlama ölçeğinin kriterlerini görev başlamadan öğrenciyle paylaşma	11	Ö3, Ö9, Ö11, Ö12, Ö19, Ö21, Ö23, Ö26, Ö27, Ö28, Ö32
Puanlama ölçeğinin kriterlerini görev başlamadan öğrenciyle paylaşmama	7	Ö5, Ö6, Ö8, Ö10, Ö13, Ö14, Ö18,
Sunum yaptırma	12	Ö3, Ö6, Ö11, Ö12, Ö13, Ö18, Ö19, Ö23, Ö25, Ö27, Ö28, Ö32
Sunum yaptırmadan soru cevaplarla öğrenciyi ölçme	6	Ö5, Ö10, Ö16, Ö21, Ö26, Ö34
Sadece yazılı rapora göre öğrenciyi ölçme	6	Ö3, Ö8, Ö9, Ö15, Ö30, Ö33

Tablo 37 incelendiğinde 24 öğretmenin performans görevinde konu seçme konusunda öğrencilerine esneklik gösterdiği, 23 öğretmenin öğrencilerine geri bildirimde bulunduğu ve rehberlik ettiği, 3 öğretmenin hiçbir ölçek kullanmayarak sözel olarak performans görevlerini değerlendirdiği, 1 öğretmenin dereceli puanlama anahtarı kullandığı, 19 öğretmenin dereceli puanlama anahtarı yerine değerlendirme ölçeği kullandığı, 11 öğretmenin puanlama ölçeğinin kriterlerinin neler olduğunu görevin başında öğrencilerle paylaştığı, 7 öğretmenin bunu yapmadığı, 12 öğretmenin performans görevlerini sunduğu, 6 öğretmenin sunum yaptırmadan soru cevaplarla öğrenciyi ölçtüğü, 6 öğretmenin sadece yazılı rapora göre öğrenciyi ölçtüğü görülmektedir.

Performans görevi kullandığını söyleyen Ö2 ise, performans görevini şu şekilde uyguladığını ifade etmiştir:

Ö2 :*Sınıfa geldiğimde bir önceki dersi tekrar ettikten sonra konu ile ilgili bir soru soruyorum. Doğru cevap verene performans babında not veriyorum. O şekilde uyguluyorum.*

Öğretmenlerin proje yöntemini uygulama şekillerine yönelik görüşlerinin dağılımı aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 38. Tarih Öğretmenlerinin Proje Yöntemini Uygulama Şekillerine Yönelik Görüşlerinin Dağılımı

Proje Uygulama Şekilleri	Frekans	Öğretmenler
Konu seçiminde öğrenciye esneklik tanıma	4	Ö7, Ö20, Ö22, Ö29
Öğrenciye geri bildirim verme ve rehberlik etme	4	Ö7, Ö20, Ö22, Ö29
Hiçbir ölçek kullanmama	0	-----
Dereceli puanlama anahtarı kullanma	0	-----
Dereceli puanlama anahtarı yerine değerlendirme ölçeği kullanma	3	Ö7, Ö20, Ö22, Ö29
Puanlama ölçeğinin kriterlerini projeye başlamadan önce öğrenciyle paylaşma	3	Ö20, Ö22, Ö29
Puanlama ölçeğinin kriterlerini görev başlamadan öğrenciyle paylaşmama	1	Ö7
Sunum yaptırma	3	Ö20, Ö22, Ö29
Sunum yaptırmadan soru cevaplarla öğrenciyi ölçme	0	-----
Sadece yazılı rapora göre öğrenciyi ölçme	1	Ö7

Tablo 38 incelendiğinde 4 öğretmenin proje sürecinde konu seçiminde öğrenciye esneklik sağladığı, 4 öğretmenin öğrenciye rehberlik ettiği ve geri bildirim verdiği, 3 öğretmenin dereceli puanlama anahtarı kullanmak yerine proje değerlendirme ölçeği kullandığı, 3 öğretmenin kullandıkları ölçeğin kriterlerinin neler olduğunu proje sürecinin başında öğrencilere bildirdiği, 1 öğretmenin bunu yapmadığı, 3 öğretmenin projeleri sunduğu, 1 öğretmenin ise projeleri sadece yazılı rapora göre ölçtüğü anlaşılmaktadır.

Tarih öğretmenlerinin görüşme yönteminin uygulama şekillerine yönelik görüşleri aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 39. Tarih Öğretmenlerinin Görüşme Yönteminin Uygulama Şekillerine Yönelik Görüşlerinin Dağılımı

Görüşme Yönteminin Uygulama Şekilleri	Frekans	Öğretmenler
Gözlemleri not alma veya kontrol listesi ile kaydetme	3	Ö24, Ö17, Ö4
Gözlemleri hemen kaydetme	2	Ö24, Ö4
Her öğrenciyi gözleme	3	Ö24, Ö17, Ö4
Geri bildirim verme	2	Ö24, Ö4

Tablo 39 incelendiğinde 3 öğretmenin gözlemleri not alma veya kontrol listesi ile kaydettiği, 2 öğretmenin gözlemleri hemen kaydettiği, 3 öğretmenin her öğrenciyi gözlemlediği, 2 öğretmenin de gözlemlerden sonra geri bildirim verdiği anlaşılmaktadır.

Tarih öğretmenlerinden Ö1, görüşme yöntemini şu şekilde uyguladığını belirtmiştir:

Sınıf ortamında bir görüşme yapmıyorum. Çocuğun daha çok anlamadığı konularla ilgili farklı bir ortamda konuyu alıp masaya yatırıyorum. Çocuğun konu ile ilgili eksikliklerinin nedenini anlamaya çalışıyorum. Benim anlatma yöntemimden mi kaynaklandı yoksa o gün derste mi yoktu gibisinden temel sorunu anlamaya çalışıyorum. Bununla ilgili bir kayıt tutmuyorum. Her öğrenci ile görüşemiyorum. Genelde sınıfın gerisinde kalan öğrencilerle görüşüyorum.

Tarih öğretmenlerinden not alma yöntemini uygulayan Ö31, bu yöntemi şu şekilde uyguladığı ile ilgili görüşünü bildirmiştir:

Not alma yöntemini derste değil de öğrencinin ne diyelim dersten çıktıktan sonra gelip odada not ediyorum. İşte şu öğrenci böyle yaptı bugün işte kitabını getirdi ya getirmedi. Sınıf içinde zaten kontrollerim oluyor. Öğrencilere ödev verdiğim zaman kontrol listeleri oluyor yine kendi içinde kontrol ediyorum. Bir not defterim varsa işte şu öğrenci bugün derse daha fazla katıldı ya da katılmadı diye yazıyorum. Ya da onların gözü önünde artı atıyorum ki hak olmasın. Şimdi biri kitap okuyor artı atıyorum. Bu şekilde notları alıyorum ama tabii ki de sistematik bir halde değil.

Tarih öğretmenlerinden Ö35, tanılayıcı dallanmış ağaç yöntemini nasıl uyguladığına yönelik görüşünü şu şekilde ifade etmiştir:

Haftalık belli bir üniteyi bitirdikten sonra buna yönelik sorular hazırlıyorum. Tahtaya çizmek kaydıyla dersi özetlemek için öğrenciden dönüt almak için uyguluyorum. Tahtada işte öğrencilerden önce istekli olanlardan sonra çekimser olan öğrencileri de sürece katmaya çalışıyorum. Öğrencilerin ön bilgilerine göre, gelişimlerine göre soruları hazırlıyorum. Önce bir soru başlığı hazırlıyorum. O soru başlığından yola çıkarak diğer soruları hazırlıyorum. Değerlendirmesini de öğrencilerin vermiş olduğu cevaplara göre mesela doğru cevaba gidemiyor bazen öğrenci. Belli bir yerde tıkanabiliyor. Bu tıkanıldığı yerleri tespit ettikten sonra öğrenciye yönelik eksikliklerinin tamamlanmasını sağlıyorum.

4. 9. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

Bu bölümde, tarih öğretmenlerinin alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerini uygularken karşılaştıkları sorunlara yönelik görüşleri anket ve mülakat formlarından elde edilen bulgulara dayalı olarak sunulmuştur.

4. 9. 1. Anketten Elde Edilen Bulgulara Göre Tarih Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme-Değerlendirme Yöntemlerini Uygularken Karşılaştıkları Sorunlara Yönelik Görüşleri

Bu bölümde, tarih öğretmenlerinin alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerini uygularken karşılaştıkları sorunlara yönelik görüşleri anketten elde edilen bulgulara göre sunulmuştur. Aşağıdaki tabloda tarih öğretmenlerinin alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerini uygularken karşılaştıkları sorunlara yer verilmiştir.

Tablo 40. Ankete Katılan Tarih Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme-Değerlendirme Yöntemlerini Uygularken Karşılaştıkları Sorunlara Yönelik Görüşleri

Tarih Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme-Değerlendirme Yöntemlerini Uygularken Karşılaştıkları Sorunlar	F	%
Tarih derslerine ayrılan süre alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerini uygulamaya yetmemektedir.	29	25,0
Ölçeklerin karmaşık olması nedeniyle değerlendirmede zorluk yaşıyorum.	3	2,6
Sınıf mevcudunun fazla olmasından dolayı uygulamada zorluk yaşıyorum.	10	8,6
Alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerini uygularken sınıf yönetiminde zorluk yaşıyorum.	9	7,8
Okulun ve sınıfın fiziki olanakları yetersiz olduğu için uygulamada zorluk yaşıyorum.	12	10,3
Alternatif ölçme-değerlendirme yöntemleri hakkında yeterli bilgiye sahip olmadığım için zorluk yaşıyorum.	5	4,3
Öğrencilerin ilgisizliğinden dolayı sorun yaşıyorum.	29	25,0
Velilerin eğitim düzeyinin düşük olmasından dolayı sorun yaşıyorum.	19	16,4

Tablo 40 incelendiğinde tarih öğretmenlerinin en çok sorun yaşadıkları konular; %25,0 oranında tarih derslerine ayrılan sürenin alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerini uygulamaya yetmemesi ve öğrenci ilgisizliğidir. Tarih öğretmenlerinin en az sorun yaşadıkları konu ise, % 2,6 oranında ölçeklerin karmaşık olması nedeniyle değerlendirmede zorluk yaşamalarıdır.

4. 9. 2. Mülakattan Elde Edilen Bulgulara Göre Tarih Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme-Değerlendirme Yöntemlerini Uygularken Karşılaştıkları Sorunlara Yönelik Görüşleri

Görüşmeye katılan tarih öğretmenlerine “Derslerinizde alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerini uygularken herhangi bir sorun yaşıyor musunuz? Eğer yaşıyorsanız bu sorunlardan bahsedebilir misiniz?” sorusu sorularak görüşlerini bildirmeleri istenmiştir. Aşağıdaki tabloda tarih öğretmenlerinin AÖDY’yi uygularken karşılaştıkları sorunlar yer almaktadır.

Tablo 41. Görüşmeye Katılan Tarih Öğretmenlerinin AÖDY'yi Uygularken Karşılaştıkları Sorunların Dağılımı

Öğretmenlerin Yaşadığı Sorunlar	f	Öğretmenler
Tarih dersine ayrılan süre	27	Ö7, Ö33, Ö25, Ö35, Ö3, Ö15, Ö14, Ö2, Ö1, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö15, Ö18, Ö20, Ö21, Ö22, Ö23, Ö24, Ö25, Ö26, Ö27, Ö28, Ö29, Ö31, Ö32,
Öğrencilerin ilgisizliği	32	Ö23, Ö25, Ö5, Ö35, Ö32, Ö18, Ö14, Ö2, Ö8, Ö1, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö9, Ö10, Ö11, Ö13, Ö12, Ö16, Ö17, Ö19, Ö20, Ö21, Ö22, Ö24, Ö26, Ö27, Ö29, Ö30, Ö31, Ö34,
Velilerden kaynaklanan problemler	15	Ö25, Ö35, Ö32, Ö2, Ö8, Ö4, Ö6, Ö9, Ö13, Ö12, Ö17, Ö20, Ö21, Ö27, Ö29
Okulun fiziki şartlarının yetersizliği	7	Ö32, Ö6, Ö13, Ö12, Ö16, Ö18, Ö20,
Sınıf yönetiminde yaşanan sorunlar	5	Ö3, Ö12, Ö18, Ö19, Ö23
Sınıfların kalabalık olması	5	Ö33, Ö5, Ö18, Ö5, Ö11
Öğretmenin bilgi eksikliği	1	Ö2
Ölçeklerin uzun olması	1	Ö13
Diğer	2	Ö8, Ö28

Tablo 41 incelendiğinde tarih öğretmenlerinden 27'si "tarih dersine ayrılan süre", 32'si "öğrencilerin ilgisizliği", 15'i "velilerden kaynaklanan problemler", 7'si "okulun fiziki şartlarının yetersizliği", 5'i "sınıfların kalabalık olması", 5'i "sınıf yönteminde yaşanan sorunlar", 1'i "öğretmenin bilgi eksikliği", 1'i ölçeklerin uzun olması" sorunlarından dolayı alternatif ölçme değerlendirme yöntemlerini uygularken sıkıntı yaşadıkları görülmektedir.

Aşağıda tarih öğretmenlerinin sorun yaşadığı konularla ilgili bazı görüşlerine örnekler verilmiştir.

Öğretmenlerin tarih derslerine ayrılan süre konusunda yaşadığı sorunlara ilişkin bazı görüşler

Ö3 : *En büyük sorunumuz konuların yetiştirilmesi gerekiyor. Bir ders 40 dakika. Sınıfta 20-25 tane öğrenci olduğunu düşünürseniz o ders içerisinde öğrenciye alternatif ölçme-değerlendirme yapmak zor oluyor. Hem konunuzu anlatmanız gerekiyor hem değerlendirme yapmanız gerekiyor. Vakit sıkıntısı oluyor.*

Ö25 : *Bu teknikleri uygulayabilmemiz için bize yeterli zamanın verilmesi lazım. 9.sınıflarda tarih dersi 2 saattir. 10.sınıflarda 2 saattir. Bu ikişer saat içerisinde sizin bu teknikleri uygulayabilme imkanınız yok denecek kadar azdır. Öğretmenin tamamen burada zaman problemi vardır...*

Ö29 : *Tarih dersi için süre yeterli olmayabiliyor. Çünkü bilgi vermek gerekiyor. Sunum yaptırdığımız zaman dersten gidiyor.*

Ö21 : Tarih derslerinin saati az. Bir de konular öğrencilerin bir anda anlayabileceği, kavrayabileceği konular değil. Onun için konuların üzerinde bazen çok durmamız gerekebiliyor. Böyle olunca bazen değerlendirmeye zaman kalmıyor.

Öğretmenlerin öğrencilerin ilgisiz olmaları yönünde belirttikleri bazı görüşleri:

Ö1 : Öğrenciler performans ve projelerde detaylı ödev yapmıyorlar. İnternetten direkt çıktı olarak alıp geliyorlar. Sırf yapmak için yapma anlayışındalar. Öğrenmek için yapmıyorlar.

Ö8 : Öğrenciler performans görevlerini angarya olarak görüyorlar. Bunun bir bilgi edinme aracı olduğunu aracı olduğunu düşünmüyorlar. Olaya not almak için yaklaşıyorlar. Tarihi çok basit bir şey olarak görüyorlar ve boş ödevler yapıyorlar.

Ö10 : En büyük sıkıntı açıkçası öğrenci kaynaklı oluyor. Çoğu öğrencinin alt yapısı zayıf. İnterneti genelde hep kullanıyorlar. Bir ara Yavuz Sultan Selim ile ilgili bir ödev vermiştim.5-6 kişi aynı ödevi getirdiler. Dedim ki siz herhalde google'a yazdınız direkt o konu çıktı. Evet dediler. Artık bizim dönemlerimizdeki gibi kütüphaneye gidip araştırma yapmıyorlar.

Ö14 : Teknoloji çağında çocuklar hazıra alışmışlar. Her şeyi hazır bulmaya uğraşıyorlar. Hatta hazır çıkarıp getirsek olur mu diye de sorabiliyorlar. Bizim en büyük sıkıntımız o şu an. Öğrenci araştırmaya ilgisiz.

Ö19 : Öğrenciler genel olarak ilgisizler. Performans sunacağı zaman çalışıp gelmiyor. Mesela bir öğrenci diyor ki bana "sıfır verin ben anlatmayacağım" niye diyorum "ben oraya çıkmam" diyor. Yani resmen başta görevi kabul etmiyor.

Öğretmenlerin velilerden kaynaklı yaşadığı sıkıntılara yönelik görüşleri

Ö6 : Veliler genel olarak tarih bilinci açısından zayıflar. Bazen performans görevinin notuna itiraz eden veliler oluyor.

Ö25 : Veliler bu konuda bilgili değiller. Öğrencilerle drama yapacaksınız diyelim. Veli bunu öğretmen işini yapmıyor tiyatro yapıyor diye yorumluyor.

Ö8 : Birkaç tane veli ile karşılaştık. Ya geliyor benim çocuk işte sınav notu 90. Hocam sen 80 vermişsin. Verdim de bu sınav notuna göre verilen bir not değil. Bunu anlatmakla uğraşıyoruz velilere. Bir keresinde de bir öğrenci 1.sınavdan 76 almıştı. Öğrencinin performans notunu 75 vermiştim. Öğrencinin velisi gelip bir puan için bile itiraz etmişti. Yani bir puan için bile veli ile karşı karşıya geliyoruz.

Ö19 : *Veliler genel olarak ilgisizler. Veliler için öğrencinin tarih öğrenip öğrenmemesi çok da önemli değil. Onlar sadece Çanakkale Savaşı'nı bilsin, 1.Dünya Savaşı'nı bilsin. Yani birkaç bir şey bilsin Hatta İnkılap Tarihini hiç anlatmayalım. Yani diyor ki "tarih ne ki, bilse de olur bilmese de". Ne bilsin istiyorlar İmam Hatip Lisesi olduğu için Kuran bilsin yeter.*

Öğretmenlerin okulun ve sınıfın fiziki şartlarından dolayı yaşadıkları sorunlara yönelik bazı görüşleri:

Ö12 : *İnternetle ilgili sıkıntımız şu. Çok sınırlı bir alan bırakılmış bize. EBA dışında doğru dürüst bir yere ulaşamıyoruz. Bence doğru değil. Yani daha çok noktaya ulaşmamız gerekiyor. Bazen eğitimle ilgili olan sitelere dahi ulaşamadığımız oluyor.*

Ö19 : *Okulumuzda akıllı tahta yok. Kütüphanede tarihi kaynak yetersizliği var.*

Öğretmenlerin sınıfların kalabalık olmasından dolayı yaşadıkları sorunlara yönelik görüşleri:

Ö5 : *Sınıfların çok kalabalık olması ve her öğrenciyle içli dışlı olamamamız. Bir sınıfa girdiğim zaman ben 30 kişilik bir sınıfta derecelendirme ölçeği hazırlayacağım zaman 30'u ile de farklı görüşmem lazım. Bu da çok zaman kaybına neden oluyor.*

Ö33 : *Sınıflar genel olarak kalabalık durumda. Örneğin drama uygulayacağım zaman her öğrenciyle iletişim halinde olamıyorum.*

Öğretmenlerin sınıf yönetiminde yaşadıkları sorunlara yönelik bazı görüşleri:

Ö3 : *Özellikle performans görevlerinin sunumu sırasında gürültü olabiliyor. Bundan kaynaklı sınıfın disiplinini sağlayamadığımız oluyor.*

Ö18 : *Performans görevlerinin ya da proje konularının dağıtımı sırasında, öğrencinin sunumu sırasında sınıf disiplininin bozulduğu oluyor.*

Öğretmenlerin ölçeklerin karmaşıklığı konusunda yaşadıkları sorunlara yönelik bazı görüşleri:

Ö13 : *Ölçeklerdeki kriter sayısı bazen çok oluyor. Bunun 3-4 tane olması yeterlidir.*

Öğretmenlerin kendi bilgi eksikliğinden kaynaklı yaşadıkları sorunlara yönelik bazı görüşleri:

Ö2 : Ben kendim olarak da bu yöntemlerle ilgili yeterli bilgiye sahip değilim. Bundan kaynaklı yaşadığım sıkıntı da öğrenci notu az bulabiliyor bazen. Bundan kaynaklı sorun yaşadığım olmuştur.

Öğretmenlerin diğer yaşadığı sorunlar ise, tarih ders kitaplarının alternatif ölçme-değerlendirme doğrultusunda yetersiz kalması ve yöntemlerin üniversite sınavlarına dönük olmamasıdır. Bu konuda görüş bildiren öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

Ö8 : Yani şu anki sınav sisteminde tarih geniş bir coğrafya ve maalesef ÖSYM'nin yaptığı sınavlardaki tarih soru dağılımı konunun genişliğine rağmen çok az. Bu da öğrencinin ilgisini azaltıyor.

Ö28 : Ülkemizde tarih ders kitapları içerisinde alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerine dönük uygulamalar çok az. Kitaplar genel olarak bilgi anlamında çok yoğun. Örneğin Avusturya'da kitaplar bu şekilde değil. Oradaki kitapların çoğu uygulamaya dönük.

5. TARTIŞMA

Bu bölümde araştırmanın amacı ve alt amaçları doğrultusunda hazırlanan anket ve mülakat çalışmalarından elde edilen veriler literatür kapsamında tartışılarak yorumlanmıştır.

5. 1. Tarih Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme-Değerlendirme Yöntemlerini Kullanma Sıklığına Yönelik Görüşlerinin Tartışılması

Tarih öğretmenlerinin alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerini kullanma sıklıklarına yönelik görüşlerini saptamak amacıyla anket ve görüşmeden elde edilen veriler bu bölümde birlikte değerlendirilerek yorumlanmıştır.

Anketin 2. Bölümünden elde edilen bulgular değerlendirildiğinde tarih öğretmenlerinin not alma, performans görevi, gözlem, proje, görüşmeyi çok sık kullandıkları ve bu yöntemleri *hiçbir zaman* şeklinde işaretleyen tarih öğretmeni bulunmadığı görülmüştür. Yarı yapılandırılmış öğretmen görüşme formundaki veriler incelendiğinde de gözlem, görüşme, not alma, performans görevi ve projeyi *hiç kullanmıyorum* diyen öğretmenin bulunmadığı, proje ve performans görevini görüşmeye katılan bütün öğretmenlerin kullandıkları belirlenmiştir. Bu doğrultuda anketten elde edilen verilerin görüşmeden elde edilen verilerle benzerlik gösterdiği yorumlanabilir.

Performans görevi ve proje yönteminin tarih öğretmenleri tarafından bu kadar çok sık kullanılmasının sebebinin Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği'nden dolayı olduğu düşünülmektedir. Nitekim Kanatlı'nın (2008) ve Yiğit'in (2013) araştırmalarında da bu yönde bir sonuca ulaşılmıştır. Tanrıverdi'nin (2012) sınıf öğretmenleriyle yaptığı araştırmada da öğretmenlerin %30'undan fazlasının performans görevlerinin zorunlu olmasa yapılmayacağı yönünde görüş bildirdikleri saptanmıştır. Bu konuyla ilgili araştırmacı tarafından düşünülen diğer bir husus da eski tarih öğretim programlarında uygulanmakta olan ve her ne kadar performans görevi ve proje kadar etkililiği olmamasına rağmen şekil olarak onlara benzeyen yıllık ödevlerin bunda etkisi olduğudur. Tarih öğretmenleri performans görevi ve proje yönteminin özellikle öğrenci tarafından araştırılıp bir rapor şeklinde öğretmene teslim ediliyor olmasından dolayı performans görevi ve proje ile yıllık ödevler arasında bağ kurmuş olabilirler. Yiğit (2013) de araştırmasında bu yönde düşünülmektedir. Anketin 3. Bölümünde tarih öğretmenleri performans görevi ve proje yönteminin işlevlerine yüksek seviyede olumlu görüş (performans görevi % 79,5 ve %69,3, proje %74,4 ve %61,6) bildirmişlerdir. Öğretmenlerin bu yöntemleri çok sık kullanmasının altında yatan bir sebep olarak da bu yöntemlerin sahip oldukları pedagojik

fayda olabilir. Anketin 3. Bölümünde öğretmenlerin çoğunun performans görevi ve projenin işlevlerine olumlu görüş bildirdikleri görülmektedir (Bkz. Tablo 22, 23).

Öğretmenlerin gözlem ve not alma yöntemlerini sık kullanma sebeplerine bakıldığında bu yöntemlerin birbiriyle ilişkili olmaları söylenebilir. Çünkü not alma yöntemi gözlemleri kaydetmek amaçlı kullanılmaktadır. Nitekim tarih öğretmenleri anketin 3. bölümünde not almanın gözlemleri kaydetmek için kullanışlı olduğuna yüksek oranda olumlu görüş bildirmişlerdir (Tablo 33'e bkz.).

Anket verilerinde görüşme yönteminin sık kullanılma sebeplerine bakılacak olursa bunda görüşme yönteminin öğretmene öğrenci ile ilgili daha detaylı bilgi vermesi ve samimi bir ortamda öğretmen-öğrenci ilişkisinin gelişmesine yardımcı olması gösterilebilir. Aktürk (2012) de yaptığı çalışmasında bu sonuca ulaşmıştır.

Kaya ve diğerleri (2013) yaptıkları çalışmalarında tarih öğretmenlerinin sürece dayalı ölçme-değerlendirme yöntemlerinden en çok performans görevini kullandıkları, Çelebi'nin (2014) tarih öğretmenleriyle yaptığı çalışmasında öğretmenlerin T.C.İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinde alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerinden proje ve performans görevini çoğunlukla kullandığını, Günal (2011) tarih öğretmenleriyle yaptığı çalışmasında öğretmenlerin kullandıkları alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerinden proje ve gözlem yönteminin ön plana çıktığı görülmektedir.

Asma ve diğerleri (2018) beden eğitimi öğretmenleriyle yaptıkları çalışmalarında öğretmenlerin en çok gözlem ve performans görevini kullandıkları, Adanalı ve Doğanay (2010) sosyal bilgiler öğretmenleriyle yaptıkları çalışmalarında öğretmenlerin en çok performans görevi ve projeyi kullandıkları, Akbaş ve Gençtürk'ün (2012) coğrafya öğretmenleriyle yaptıkları çalışmalarında öğretmenlerin çoğunun AÖDY'den gözlem, proje ve performans görevini kullandıkları, Algan'ın (2008) sosyal bilgiler öğretmenleriyle yaptığı çalışmasında öğretmenlerin AÖDY'den performans görevi ve projeyi sık kullandıkları, Fidan ve Sak'ın (2012) 4 farklı branştan öğretmenlerle yürüttükleri araştırmada öğretmenlerin performans görevi ve projeyi sıklıkla kullandıkları, Anıl ve Acar'ın (2008) sınıf öğretmenleriyle yaptığı çalışmada öğretmenlerin en çok performans görevini kullandıkları, Şaşmaz-Ören ve Tatar'ın (2007) sınıf öğretmenleriyle yaptıkları çalışmada öğretmenlerin en çok proje ve gözlem yöntemini kullandıkları, Aktürk'ün (2012) sosyal bilgiler öğretmenleriyle yürüttüğü çalışmasında öğretmenlerin performans görevi, proje, görüşme ve gözlem yöntemlerini sıklıkla kullandıkları, Karalök'ün (2014) sınıf öğretmenliği ve matematik öğretmenliği bölümlerinden mezun olan matematik öğretmenleriyle yaptığı çalışmasında matematik öğretmenliği bölümü mezunu olan 224 öğretmenin performans görevi ve projeyi, sınıf öğretmenliği bölümü mezunu olan 33 öğretmenin performans görevi ve projeyi kullandıkları, Dokumacı-Sütçü'nün (2013) matematik öğretmenleriyle

yaptığı çalışmada öğretmenlerin performans görevi, proje, gözlem ve görüşme yöntemlerini sık sık kullandıkları, Bütüktokatlı ve Bayraktar'ın (2014) sınıf öğretmenleri ve fen bilimleri öğretmenleri ile yaptığı çalışmada öğretmenlerin performans görevini ve görüşmeyi sık olarak kullandığı, Yiğit'in (2013) Türkçe öğretmenleriyle yaptığı çalışmada öğretmenlerin performans görevi ve projeyi çok sık kullandıkları ve yine Kilmen ve Beyhan'ın (2011) Türkçe öğretmenleriyle yaptıkları araştırmada öğretmenlerin performans görevi, proje ve gözlem yöntemlerini çoğu zaman kullandıkları görülmüştür. Bu kapsamda Akbaş ve Gençtürk'ün (2012), Aktürk'ün (2012), Algan'ın (2008), Anıl ve Acar'ın (2008), Asma ve diğerlerinin (2018), Çelebi'nin (2014), Dokumacı-Sütçü'nün (2013), Fidan ve Sak'ın (2012), Günal'ın (2011), Karalök'ün (2014), Kaya ve diğerlerinin (2013), Kilmen ve Beyhan'ın (2011), Yiğit'in (2013) çalışmalarının bu çalışmanın sonuçlarıyla benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Anketin 2.bölümünden elde edilen sonuçlara göre tarih öğretmenlerinin en az kullandıkları yöntemlerin dereceli puanlama anahtarı, öğrenci ürün dosyası, drama, derecelendirme ölçekleri ve akran değerlendirme olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin akran değerlendirme yöntemini az kullanmalarının nedeni olarak akran değerlendirme ile objektif bir değerlendirme yapılması konusunda sorunlar yaşanabilme ihtimalinin yüksek olması gösterilebilir. Nitekim anketin 3. bölümünde akran değerlendirmenin işlevleri olarak objektif bir değerlendirme yapılabilmesi konusunda öğretmenlerin çoğunun kararsız kaldığını ve buna katılmadıklarını işaretlemeleri de bunun bir göstergesidir (Tablo 27'ye bkz.). Adanalı ve Doğanay (2010), Akbaş ve Gençtürk (2012), Aktürk (2012), Algan (2008), Asma ve diğerleri (2018), Büyüktokatlı ve Bayraktar (2014), Çelebi (2014), Yiğit (2013) yaptıkları çalışmalarda öğretmenlerin akran değerlendirme yöntemini diğer yöntemlere nazaran daha az kullandıkları sonucuna ulaşmışlardır.

Tarih öğretmenlerinin drama yöntemini anket ve görüşme formlarında da tespit edildiği üzere az kullanmasının nedeni olarak drama yöntemi için Ö33'ün ifade ettiği gibi sınıfların kalabalık olması, öğretmenlerin zaman konusunda sıkıntı yaşamaları, Ö25'in ifade ettiği gibi velilerin drama konusunda bilgi sahibi olmamaları gösterilebilir. Bu bağlamda drama yönteminin az kullanılması ile ilgili Akbaş ve Gençtürk'ün (2012), Asma ve diğerlerinin (2018) ve Çelebi'nin (2014) çalışmalarıyla bu çalışmanın sonuçlarının benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Anket ve görüşme formlarında dereceli puanlama anahtarının az kullanıldığı tespit edilmiştir. Bunun nedeni öğretmenlerin dereceli puanlama anahtarı yerine daha az detaylı ölçen ve puan sistemine dayalı olan proje, performans değerlendirme ölçeği adında bir formu kullanmayı tercih etmeleridir. Bunun da nedeni olarak öğretmenlerin dereceli

puanlama anahtarını hazırlanmayı zor bir süreç olarak nitelendirmeleri, sınıfların kalabalık olması, değerlendirme formlarını internetten daha kolay bulabilmeleri olabilir. Nitekim Aktürk'ün (2012) yaptığı araştırmada rubrik kullanmayan öğretmenler bunun sebebi olarak sınıfların kalabalık olduğunu, rubrikleri hazırlamanın zor olduğunu ve uzmanlık gerektirdiğini belirtmişlerdir. Diğer yandan Aksu'nun (2013) da belirttiği gibi öğretmenlerin rubrikler hakkında bilgi eksikliklerinin olmasından dolayı rubrikler az tercih edilmiş olabilir. Çünkü performans görevi ve projenin değerlendirilmesi genel olarak dereceli puanlama anahtarı ile yapılmaktadır ve bu araştırmada performans görevleri ve projeler sıklıkla tercih edilmesine rağmen rubriklerin az sıklıkta kullanılan ölçme ve değerlendirme yöntemleri arasında olduğu tespit edilmiştir. Çelebi (2014) yaptığı araştırmada öğretmenlerin AÖDY'den en fazla rubriği kullanmayı bilmediklerini ve bunun da öğretmenlerin bilgi eksikliğinden kaynaklandığını ifade etmiştir. Bu bağlamda Akbaş ve Gençtürk'ün (2012), Aksu'nun (2013), Çelebi'nin (2014), Dokumacı-Sütçü'nün (2013) Şaşmaz-Ören ve Tatar'ın (2007) yaptıkları araştırmalar ile bu araştırmanın sonuçlarının benzerlik gösterdiği yorumlanabilir.

Anketin 2. Bölümünden elde edilen veriler değerlendirildiğinde kontrol listesinin öz değerlendirmenin tarih öğretmenleri tarafından kullanılma ve kullanılmama durumunun birbirine yakın olduğu görülmektedir. Görüşme formundan elde edilen verilerde ise kontrol listesi ve öz değerlendirmenin anket verilerine göre daha az kullanıldığı belirlenmiştir. Kontrol listesinin öğretmenler tarafından az kullanılma nedenleri arasında Aktürk'ün (2012) de çalışmasında ulaştığı gibi öğretmene maddi, manevi yük getirmesi, yöntemin öğretmenlere davranışın niteliği ya da düzeyi hakkında yeterli bilgi vermemesi olabilir. Öğretmenlerin kontrol listesini kullanma durumları değerlendirildiğinde anketin 3. bölümünde elde edilen sonuçlara göre (Bkz. Tablo 29) kontrol listelerinin gözlemleri kaydetmek için kullanışlı olduğunu, öğrencilerin belirlenen hedef düzeye gelip gelmediklerini belirlemek için kullanışlı olduğunu düşünmeleri bunda etken olmuş olabilir. Bu araştırmada kontrol listelerinin kullanılıp ve kullanılmama durumlarının sıklığı Akbaş ve Gençtürk'ün (2012), Aktürk'ün (2012), Dokumacı-Sütçü'nün (2013) yaptıkları araştırmalarla benzer sonuçlara sahip olduğu yorumu yapılabilir.

Tarih öğretmenlerinin öğrenci ürün dosyasını az tercih etmelerinin nedeni olarak sınıfların kalabalık olması, dosyaların saklanması zor olması, öğretmenler tarafından dosyaların değerlendirilmesinin güç olması gösterilebilir. Nitekim Akbaş ve Gençtürk (2012) yaptıkları araştırmada buna benzer sonuçlara ulaşmışlardır. Akbaş ve Gençtürk (2012), Aktürk (2012), Asma ve diğerleri (2018), Benzer ve Eldem (2013), Büyüktokatlı ve Bayraktar (2014), Çelebi (2014) yaptıkları araştırmalarda öğretmenlerin öğrenci ürün

dosyasını az sıklıkla kullandıklarını tespit etmişlerdir. Bu doğrultuda anılan araştırmalar ile bu araştırmamanın benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Derecelendirme ölçeklerinin az kullanılma nedenleri olarak hazırlanmasının uzmanlık gerektirmesi ve zaman alması söylenebilir. Akbaş ve Gençtürk (2012) de yaptıkları araştırmada buna benzer sonuçlara ulaşmışlardır. Akbaş ve Gençtürk'ün (2012) Coğrafya öğretmenleriyle yaptıkları araştırmada öğretmenlerin *bazen* ve *hiçbir zaman* olarak kullanma durumları oranı (%86,1) ile bu araştırmamanın uygulandığı tarih öğretmenlerinin *bazen*, *nadiren* ve *hiçbir zaman* olarak kullanılma oranları (%69,1) arasında çok fazla fark bulunmaması nedeniyle bu araştırmamanın sonuçlarıyla anılan araştırmamanın sonuçlarının yakın olduğu söylenebilir.

Ankette yer verilmemesine rağmen görüşme formunda 1 tarih öğretmeni tarafından yapılandırılmış grid ve tanılayıcı dallanmış ağaç tekniğinin kullanıldığı tespit edilmiştir. Aktürk (2012) yaptığı araştırmasında yapılandırılmış grid tekniğinin az kullanılma nedeni olarak öğretmenlerin bilgi eksikliği olduğunu belirtmektedir. Bu araştırmada da 1 tarih öğretmeni tarafından kullanılan yapılandırılmış grid ve tanılayıcı dallanmış ağaç tekniğinin diğer tarih öğretmenleri tarafından kullanılmama sebebi olarak öğretmenlerin bu yöntemi bilmedikleri düşünülmektedir. Yapılandırılmış grid ve tanılayıcı dallanmış ağaç tekniğinin az kullanıldığı veya hiç kullanılmadığı şu araştırmalar ile; Akbaş ve Gençtürk (2012), Aktürk (2012), Anıl ve Acar (2008), Asma ve diğerleri (2018), Büyüktokatlı ve Bayraktar (2014), Dokumacı-Sütçü (2013), Karalök (2014), Öztürk ve diğerleri (2013) bu araştırmamanın benzer sonuçlar taşıdığı yorumlanabilir.

5. 2. Tarih Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme-Değerlendirme Yöntemlerinin İşlevlerine Yönelik Görüşlerini Tartışma

Bu bölümde, tarih öğretmenlerinin alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerinin işlevi hakkında belirttikleri görüşler anket ve mülakat verileri doğrultusunda literatüre göre tartışılıp yorumlanmıştır.

Ankete katılan tarih öğretmenlerinin büyük çoğunluğu (%78,5) performans görevinin öğrenciyi araştırma yönelttiğini, bu yöntemde öğrencilerin bireysel farklılıklarının dikkate alındığını (%69,3) düşündüğü görülmektedir. Görüşmeye katılan tarih öğretmenlerinin tamamının da performans görevini kullanıyor olduğu ve görüşmede AÖDY'nin işlevleri hakkında görüş bildiren öğretmenlerin en fazla belirttikleri görüş sıklığının öğrencilerin araştırma becerilerini geliştirmek olduğu tespit edilmiştir. Bu durumda anket verilerinin görüşme verilerini desteklediği söylenebilir. Tanrıverdi (2012) de yaptığı araştırmada öğretmenlerin %50'den fazlasının performans görevlerinin öğrencinin araştırma yapma becerilerini geliştirdiği yönde görüş bildirdiği bulgusuna erişmiştir. Yiğit'in (2013)

araştırmasında ise bu oranın %74, Algan'ın (2008) araştırmasında bu oranın %57,8 olduğu görülmektedir. Algan'ın (2008), Tanrıverdi'nin (2012), Yiğit'in (2013) araştırmaları bu bağlamda bu araştırmayı desteklemekte olup, bu araştırmaların sonuçlarıyla anılan araştırmalardaki öğretmenlerin konuyla ilgili katılım yüzdeleri karşılaştırıldığında bu araştırmadaki katılım yüzdelerinin daha fazla olduğu görülmektedir. Performans görevinde öğrencilerin bireysel farklılıklarının dikkate alınması konusunda ise bu araştırmanın sonuçlarıyla Yiğit'in (2013) araştırmasının sonuçları benzer nitelikte olup anılan araştırmadaki öğretmenlerin katılım yüzdesinin (%71,5) bu araştırmaya göre daha fazla olduğu belirlenmiştir.

Öğretmenlerin performans görevinin işlevlerine katılmasının altında yatan nedenin Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği'nin etkisinin olduğu düşünülmektedir. Böylelikle tarih öğretmenlerinin bu süreçte performans görevinin öğrencilere araştırma yapma konusunda bir takım beceriler kattığını, öğrencilerin tarih dersine ilgilerinin arttığını görmeleri ve görüşme verilerinde de görüldüğü gibi öğrencinin bir konu hakkındaki bilgi seviyelerinin artması ve hatta öğretmenlerinin de bazen öğrenciden yeni bilgiler öğrenmeleri, tarih öğretmenlerinin performans görevlerinin işlevlerine olumlu görüş bildirmelerine neden olduğu yorumlanabilir.

Ankete katılan tarih öğretmenlerinin %74,4'ü proje yönteminin öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirdiğini, %61,6'sı da projenin harcanan zamana değecek kadar verimli olduğunu düşünmektedir. Projeye ilgili olarak görüşmeye katılan öğretmenlerin 7'si öğrencilerde sorumluluk duygusunu geliştirdiği, 9'u öğretimde kalıcılığı sağladığını, 17'si öğrencinin araştırma becerilerini geliştirdiği yönünde görüş bildirmiştir. Yiğit (2013) de yaptığı araştırmasında öğretmenlerin %73,7'sinin projenin öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirdiğini, %71,6'sının da projenin harcanan zamana değecek kadar verimli olduğunu düşündüklerini tespit etmiştir. Gelbal ve Kelecioğlu (2007) yaptıkları araştırmada öğretmenlerin %85,5'inin projenin öğrencilerin araştırma yapma becerilerini geliştirdiği, Aktürk'ün (2012) yaptığı araştırmada ise bu oranın %76,9 olduğu belirlenmiştir. Dolayısıyla bu araştırmanın sonuçlarıyla Aktürk'ün (2012), Gelbal ve Kelecioğlu'nun (2007), Yiğit'in (2013) yaptıkları araştırmaların sonuçlarının benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Performans görevinde olduğu gibi proje yönteminde de Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği'nin tarih öğretmenlerinin proje yöntemini kullanmaya yönelttiği ve böylelikle proje kullanıldıkça öğretmenlerin yöntemle ilgili bilgi ve deneyimlerinin arttığı, bunun sonucunda da projenin işlevlerine çoğunun olumlu görüş bildirdikleri yorumlanabilir.

Anketten elde edilen verilere bakıldığında tarih öğretmenlerinin % 76,9'unun görüşme yönteminin öğrencilerin bireysel farklılıklarının dikkate alındığı işlevine katıldıkları

görülmektedir. Yiğit'in (2013) yaptığı araştırmada bu oranın % 95,9 olduğu tespit edilmiştir. Bu araştırmanın sonuçlarıyla Yiğit'in (2013) araştırmasının sonuçları benzerlik taşımakta olup, Yiğit'in (2013) araştırmasındaki katılım oranının bu araştırmaya göre daha fazla olduğu görülmektedir. MEB'in (2010) de belirttiği üzere görüşme yöntemi öğrencilerin anlamadıkları konularda, etkinlik sürecinde yaşanan sıkıntılarda öğretmenlere öğrencileriyle birebir iletişim halinde olabilmelerini, onlarla birebir konuşabilmelerini ve ona göre durum değerlendirmesi yapabilmelerini sağlamaktadır. Görüşme yönteminin kalabalık sınıflarda uygulanmasının zor olduğu eğitimciler tarafından bilinmekle beraber, görüşme yöntemi kadar öğretmene öğrenci hakkında bilgi sağlayan başka bir yöntem bulunmamaktadır. Tarih öğretmenlerinin bundan dolayı görüşme yönteminin verilen işlevine yüksek oranda olumlu görüş bildirdikleri düşünülebilir.

Ankete katılan öğretmenlerin gözlem yöntemiyle ilgili verilen "öğrencilerin öğrenme eksiklikleri saptanabilmektedir" işlevine % 84,6 oranında katıldıkları görülmektedir. Yiğit'in (2013) yaptığı araştırmada ise bu oranın %86,2 olduğu ve bu araştırmanın sonucunun anılan araştırmanın sonucuna oldukça yakın olduğu görülmektedir. Tarih öğretmenlerinin gözlem yönteminin işlevini yüksek oranda kabul etmelerinin nedenleri olarak gözlem yönteminde zaman sınırının olmaması, öğrenciler hakkında doğru bilgiler vermesi, öğrencilerin sözsüz davranışları hakkında da veriler sağlaması olabilir. Nitekim Aktürk (2012) yaptığı araştırmasında bu konuda bulgulara ulaşmıştır.

Tarih öğretmenlerinin öz değerlendirmenin öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alması işlevine katılım oranı %76,9, öz değerlendirme ile objektif bir değerlendirme yapılabildiğine dair görüşleri ise % 53,8'dir. Yiğit (2013) yaptığı araştırmada öğretmenler öğrencilerin bireysel farklılıklarının dikkate alınması işlevine %70,7 oranında, objektif bir değerlendirme yapılabilmesi işlevine ise % 20,3 oranında katılım göstermişlerdir. Burada ilk verilen işlevin oranlarıyla bu araştırmada ulaşılan oranlar birbirine yakınken, ikinci verilen işlevin oranları arasında fark olduğu görülmektedir. Yani Yiğit'in (2013) araştırmasında öğretmenler öz değerlendirme ile objektif bir değerlendirme yapılamadığı konusunda % 48,8 oranında olumsuz yönde görüş bildirmişlerdir. Literatürde öz değerlendirme yöntemiyle objektif bir değerlendirme yapılmasının zor olduğu bildirilmektedir. Ancak Göçer ve Çaylı'nın (2017), Kanatlı'nın (2008) da ifade ettiği gibi bu durumun zamanla ortadan kalkması mümkündür. Bunun için öğretmenler öğrencileriyle samimi bir iletişim kurmalı, öz değerlendirme yaparken yansız davranmaları gerektiği konusunda öğrencilere bilinç kazandırmaya çalışmalıdır (Göçer, 2014'ten akt., Çaylı ve Göçer, 2017, s. 128). Öz değerlendirmenin objektifliği sağlayamadığı konusunda bulgulara ulaşan Gelbal ve Kelecioğlu'nun (2007) ve Yiğit'in (2013) araştırmasının aksine bu araştırmada ulaşılan %53,8 oranının önemli olduğu düşünülmektedir.

Akran değerlendirme yönteminin “öğrencilerin karar verme becerilerini geliştirmektedir” işlevine tarih öğretmenlerinin % 66,7’si, “objektif bir değerlendirme yapılabilmektedir” işlevine ise yaklaşık yarısı (%48,7) katıldıklarını belirtmişlerdir. Yiğit’in (2013) yaptığı araştırmada da öğretmenlerin %62,7’si akran değerlendirmenin öğrencilerin karar verme becerilerini geliştirdiğini, % 44,7’sinin akran değerlendirme ile objektif bir değerlendirme yapılamadığını düşündükleri saptanmıştır. Akran değerlendirmenin öğrencilerin karar verme becerilerini geliştirdiği bağlamından hareketle bu araştırmanın sonuçlarının Yiğit’in (2013) araştırmasının sonuçlarıyla tutarlılık gösterdiği söylenebilir. Ancak objektif değerlendirme bağlamında bu araştırmanın sonuçlarıyla Yiğit’in (2013) araştırmasının sonuçlarının farklı olduğu görülmektedir. Acat ve Uzunkol’un (2010), Gelbal ve Kelecioğlu’nun (2007) yaptıkları araştırmalarda da öğretmenlerin %60’ından fazlasının öğrencilerin akran değerlendirmede objektif davranmadıkları görüşünü bildirdikleri belirlenmiştir. Öz değerlendirmede olduğu gibi akran değerlendirmede de öğretmenlerin yaklaşık yarısının öğrencilerin objektif davranabildikleri yönünde görüş bildirmelerinin önemli olduğu yorumlanabilir.

Bu araştırmada öğretmenler ayrıca objektiflik konusunda %30,8 oranında kararsız görüş belirtmişlerdir. Yiğit (2013) yaptığı araştırmasında öğretmenlerin akran değerlendirmenin tam olarak nasıl uygulanacağını bilmediklerinden öğrencilerin bu yöntemde objektif davranmadıklarını düşünmektedir. Araştırmacının da fikri bu yönde olup alınacak bazı önlemlerle bu sorunun zamanla ortadan kalkacağını düşünmektedir. Örneğin Bahar ve diğerleri (2015) öğretmenlere akran değerlendirme yapılırken değerlendirecek akranları rastgele seçmelerini ve bu kişilerin isimlerinin gizli tutulmasını sağlamasını önermektedir. MEB (2010) ise akran değerlendirme sürecinde öğretmenin ölçütleri öğrencilere vermesini vurgulamaktadır.

Öğrenci ürün dosyasının öğrencilerin ilgi ve yeteneklerini sergilemelerine yardımcı olduğunu düşünen tarih öğretmenlerinin oranının %74,3, harcanan zamana değecek kadar verimli olduğunu düşünen öğretmenlerin oranının ise, %61,6 olduğu anketin 4. bölümünde görülmektedir. Yiğit (2013) de yaptığı araştırmasında bu araştırmanın sonuçlarına benzer oranlarda bulgulara erişmiştir. Akbaş ve Gençtürk (2012) de yaptıkları araştırmada öğretmenlerin çok azının portfolyonun uzun zaman aldığı yönünde görüş bildirdiklerini tespit etmişlerdir. Acat ve Uzunkol’un (2010) ise yaptıkları araştırmada öğretmenler “öğrenci ürün dosyası çalışmaları, öğrencilerin ilgi alanlarının anlaşılmasını kolaylaştırmaktadır” görüşüne %62,8 oranında olumlu görüş bildirmişlerdir. Bu bağlamda bu araştırmaya katılan tarih öğretmenlerinin görüşleri ile Acat ve Uzunkol’un (2010), Akbaş ve Gençtürk’ün (2012) araştırmalarındaki öğretmen görüşlerinin örtüştüğü söylenebilir.

Derecelendirme ölçeklerinin puan vermek için kullanışlı olduğunu düşünen tarih öğretmenlerinin oranının %61,6 olduğu anketten elde edilmiştir. MEB (2011) bu konuda derecelendirme ölçeklerinin puan vermek için kullanışlı olduğunu belirtmektedir. Bu araştırmadaki tarih öğretmenlerinin görüşlerinin MEB (2011) ile örtüştüğü söylenebilir.

Kontrol listesinin öğrencilerin belirlenen hedef düzeye gelip gelmediğini tespit etmek için kullanışlı olduğunu düşünen öğretmenlerin oranının % 66,7, gözlem yapmak için kullanışlı olduğunu düşünen öğretmenlerin oranının ise, %69,2 olduğu tespit edilmiştir. MEB (2011) bu konuda kontrol listelerinin öğretmenin öğrencisi için hedeflediği düzeye gelip gelmediğini belirlemek, gözlemleri kaydetmek için kullanılabilceğini ifade etmektedir. Bu noktada bu araştırmanın sonuçları MEB'in (2011) belirttiği ifadelerle örtüşmektedir.

Dramanın harcanan zamana değecek kadar verimli olduğunu düşünen öğretmenlerin oranının % 64,1, öğrencilerin kendilerine özgü yeteneklerini kullanabilme fırsatını yakalayabildiklerini düşünen öğretmenlerin oranının ise, %76,9 olduğu anket verilerinden elde edilmiştir. Demir (2004) yaptığı araştırmada ilköğretim öğretmenlerinden %74'ünün öğrencilerinin ilgi ve yeteneklerini geliştirmesi için drama yöntemini de kullandıklarını belirlemiştir. Bu doğrultuda Demir'in (2004) araştırmasında elde ettiği bulgular bu araştırmada elde edilen bulguları desteklemektedir.

Not almanın gözlemleri kaydetmek için kullanışlı olduğunu düşünen tarih öğretmenlerinin oranının %92,3 olduğu anket verilerinden elde edilmiştir. MEB (2010, 2011) not almanın gözlemleri kaydetmek için kullanılabilceğini bildirmektedir. Bu doğrultuda bu araştırmanın sonuçları MEB'in (2010, 2011) belirttiği ifadelerle örtüşmektedir.

Dereceli puanlama anahtarının öğretmenin öğrencisinden beklentilerini somut hale getirdiğini düşünen tarih öğretmenlerinin oranının %56,4, öğretmen için yararlı bilgiler sağladığını düşünen öğretmenlerin oranının ise, % 64,1 olduğu anket verilerinden elde edilmiştir. MEB'in (2011) de belirttiği üzere dereceli puanlama anahtarı öğretmen ve öğrenci için yararlı bilgiler sağlamak ve öğretmene öğrencisinden neler beklediğinin somut hale getirilmesinde işlevseldir. Bu bağlamda bu araştırmanın sonuçlarıyla MEB'in (2011) belirttiği özellikler örtüşmektedir.

Görüşmeden elde edilen veriler değerlendirildiğinde; 17 öğretmen alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerinin öğrencinin araştırma yapma becerisini geliştirdiğini, 12 öğretmen öğrencinin derse ilgisini artırdığını, 10 öğretmen öğrencinin bir konu hakkındaki bilgi seviyesini artırdığını, 9 öğretmen öğretimde kalıcılığı sağladığını, 7 öğretmen öğrencinin sorumluluk duygusunu geliştirdiğini, 6 öğretmen öğretmenlerin eksikliklerini görmesini sağladığını, 5 öğretmen öğrencinin kendisini tanımasını sağladığını, 5 öğretmen

öğrencilerin eksikliklerini belirlemeye yardımcı olduğunu, 5 öğretmenin öğrencinin iletişim becerisini geliştirdiğini, 4 öğretmen daha güvenilir sonuçlar almayı sağladığını, 4 öğretmen öğretmenin haz almasını sağladığını, 3 öğretmen öğretmenin öğrenciden öğrenmesini sağladığını, 3 öğretmen kazanımları daha kolay kazandırmaya yardımcı olduğunu, 3 öğretmen öğrencilerin özgüven duygularını geliştirdiğini, 3 öğretmen öğrenciyi merak ettiği konulara yönlendirdiğini, 3 öğretmen öğrenci-öğretmen iletişimini artırdığını, 2 öğretmen öğrencilerin eğlenmesini sağladığını, 1 öğretmen veliyi öğretim sürecine kattığını, 1 öğretmen öğrencilerin yaratıcılığını geliştirdiğini belirtmiştir. Acat ve Uzunkol (2010), Aktürk (2012), Algan (2008), Büyüktokatlı ve Bayraktar (2014), Gelbal ve Kelecioğlu (2007), Kanatlı (2008), Karalök (2014), Kurt (2008), Şaşmaz-Ören ve Tatar (2007), Tanrıverdi (2012), Tay (2013), Yiğit (2013) yaptıkları araştırmalarda bu araştırmanın sonuçlarına benzer bulgulara ulaşmışlardır. Bu bağlamda bu araştırmanın sonuçlarıyla anılan araştırmaların sonuçlarının birbirini desteklediği yorumlanabilir.

5. 3. Tarih Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme-Değerlendirme Yöntemlerini Uygulama Biçimlerine Yönelik Görüşlerini Tartışma

Bu bölümde tarih öğretmenlerinin alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerini uygulama biçimlerine yönelik görüşleri tartışılarak yorumlanmıştır. Öğretmenlerin AÖDY'yi uygulama biçimlerine yönelik sıklık düzeyleri her zaman ve sık sık, hiçbir zaman ve nadiren olanların yüzdeleri toplanarak bütün olarak hesaplanmıştır.

Anketin 4. bölümünden elde edilen bulgulara göre tarih öğretmenlerinin % 82,1'inin performans görevini değerlendirirken hem süreci hem de ürünü değerlendirdikleri, % 71,8'inin performans görevlerini değerlendirirken dereceli puanlama anahtarı kullandığı, %87,1'inin performans görevi hakkında öğrencilere geri bildirim verdiği belirlenmiştir (Tablo 35'e bkz.). Yiğit (2013) de yaptığı araştırmasında Türkçe öğretmenlerinin sırasıyla %87,8'inin, %88,6'sının, %92,6'sının yukarıdaki şekliyle performans görevlerini uyguladığı bulgusuna ulaşmıştır. Burada bu araştırma ile Yiğit'in (2013) araştırmasının karşılaştırılması yapıldığında hem sürecin hem de ürünün değerlendirilmesinin yüzdesi ile performans görevlerine verilen geri bildirim uygulamasının yüzdesinin birbirine yakın olduğu, ancak Yiğit'in (2013) araştırmasında öğretmenlerin bu araştırmadaki öğretmenlere göre performans görevlerini değerlendirirken daha fazla düzeyde dereceli puanlama anahtarı kullandıkları görülmektedir. Algan'ın (2008) araştırmasında ise performans görevlerini değerlendirirken hem süreci hem de ürünü birlikte değerlendiren öğretmenlerin oranının %37,6 olduğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda bu araştırmanın sonuçlarının Algan'ın (2008) araştırmasında ulaştığı sonuçlara göre daha yüksek olduğu söylenebilir.

Araştırmacı tarih öğretmenlerinin performans görevini değerlendirirken ürünün yanında süreci de değerlendirmelerini yapılandırıcılık anlayışı açısından önemli görmektedir. Ancak yapılandırıcılık anlayışı doğrultusunda ilk yürürlüğe giren 2007 TDÖP'ten bu yana bunca zaman geçmesine rağmen bazı tarih öğretmenlerince ürünün yanında sürecin de yeterince değerlendirilmesine önem verilmemesi bir eksiklik olarak düşünülmektedir. Tarih öğretmenlerinin performans görevleri hakkında yüksek oranda öğrencilerine geri bildirim verdikleri görülmektedir. Bu durum öğrencinin yapacağı araştırma konusunda kendisini daha iyi hazırlamasına, eksikliklerini görmesine, öğretmeni ile arasındaki iletişiminin artmasına, MEB'in (2011) belirttiği gibi değerlendirmenin amacına ulaşabilmesine, Kutlu ve diğerlerinin (2017) vurguladığı gibi öğrencilerin gelişimlerinin takip edilmesine katkı sağlayacaktır. Tarih öğretmenlerinin performans görevlerini değerlendirirken dereceli puanlama anahtarı kullanma yüzdeleri genel olarak yeterli görülebilir. Ancak TDÖP'lerde dereceli puanlama anahtarı ile ilgili örneklerin olmasına rağmen bazı tarih öğretmenlerince dereceli puanlama anahtarının hiç kullanılmaması veya *nadiren, bazen* kullanılması değerlendirme açısından önemli bir eksiklik olarak yorumlanabilir.

Anketin 4. Bölümünden elde edilen bulgulara göre tarih öğretmenlerinin %89,8'i projeleri değerlendirirken hem süreci hem de ürünü birlikte değerlendirdiklerini, %77'si projeleri değerlendirirken dereceli puanlama anahtarı kullandığını, %89,8'i projeler hakkında öğrencilerine geri bildirim verdiğini belirtmiştir. Yiğit (2013) de yaptığı araştırmasında bu oranları sırasıyla %86,2, %89,4,%90,2 olarak tespit etmiştir. Bu doğrultuda bu araştırma ile Yiğit'in (2013) araştırması karşılaştırıldığında hem sürecin hem de ürünün eşit ölçüde değerlendirilmesi ve öğrencilere geri bildirim verilmesi boyutundaki yüzdeler bu araştırmadaki yüzdeleri desteklemektedir. Tarih öğretmenlerinin projeleri değerlendirirken performans görevinde olduğu gibi projede de dereceli puanlama anahtarı kullanma yüzdeleri Yiğit'in (2013) araştırmasına göre düşüktür. Araştırmacı yukarıda performans görevi hakkında düşündüğü hususların aynısını proje yöntemi hakkında da düşünmektedir.

Tarih öğretmenlerinin gözlem yönteminden sonra öğrencilere geri bildirim verme oranının %82 olduğu anketin 4.bölümünden elde edilmiştir. Yiğit'in (2013) araştırmasında bu oran %59,4 olarak bulunmuştur. Yiğit'in (2013) araştırması ile bu araştırmanın sonuçları karşılaştırıldığında bu araştırmada konuyla ilgili belirlenen yüzdenin anılan araştırmaya göre çok daha yüksek olduğu görülmektedir. Tarih öğretmenlerinin çoğunluğunun gözlem yöntemini uyguluyor olmaları ve gözlem yönteminden sonra öğrencilere geri bildirim vermeleri araştırmacı tarafından önemli görülmektedir. Ancak tarih öğretmenleri tarafından sık kullanılan bir yöntem olan gözlem yönteminde bazı

öğretmenlerin bu yöntemden sonra yeterince geri bildirim vermemeleri de bir eksiklik olarak görülebilir.

Görüşme yönteminden sonra tarih öğretmenlerinin öğrencilerine geri bildirim verme oranları %87,2 olarak belirlenmiştir. Yiğit'in (2013) araştırmasında ise bu oran %61,8'dir. Dolayısıyla bu araştırmada elde edilen oranın Yiğit'in (2013) araştırmasından elde edilen orandan daha fazla olduğu görülmektedir. Ankete katılan tarih öğretmenlerinin görüşme yönteminden sonra öğrencilere davranışları, öğrenim eksiklikleri hakkında geri bildirim vermeleri önemli görülmektedir. Ancak bazı tarih öğretmenlerinin bu konuya yeterince önem vermedikleri belirlenmiş olup, bu bir eksiklik olarak yorumlanabilir.

Öz değerlendirme yönteminde öz değerlendirme formlarını inceleyen tarih öğretmenlerinin oranının %61,5, öz değerlendirme formlarından sonra öğrencilere geri bildirim veren öğretmenlerin oranının ise % 59 olduğu belirlenmiştir. Yiğit'in (2013) araştırmasında ise bu oranların sırasıyla %39,9 ve %35,7 olduğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda bu araştırmadan elde edilen yüzde oranlarının Yiğit'in (2013) araştırmasına oranla fazla olduğu görülmektedir. Öz değerlendirmeyi kullanan tarih öğretmenlerinin öğrencilerin doldurduğu öz değerlendirme formlarını incelemeleri ve bu formlar hakkında öğrencilere geri bildirim vermeleri Kutlu ve diğerleri (2017) tarafından da önerilmektedir. Dolayısıyla bu araştırmanın sonuçları Kutlu ve diğerlerinin (2017) çalışmasıyla örtüşmektedir. Ancak öz değerlendirme formlarını incelemeyen ve öğrencilerine geri bildirim vermeyen öğretmenlerin de olması öğrencilerin bu yöntemde kendilerini geliştirmelerini engellemektedir.

Akran değerlendirme yönteminde öğrencilerin doldurduğu akran değerlendirme formlarını inceleyen tarih öğretmenlerinin oranının %53,8 olduğu görülmektedir. Yiğit'in (2013) araştırmasında ise bu oranın %39,8 olduğu belirlenmiştir. Bu doğrultuda bu araştırmada elde edilen yüzde oranının Yiğit'in (2013) araştırmasına göre daha fazla olduğu görülmektedir. Tarih öğretmenlerinin akran değerlendirme formlarını incelemeleri, öğretmenlerin öğrencilerinin akranlarıyla ilgili ne derecede doğru kararlar verebildiklerini öğrenmeleri adına önemli görülmektedir. Ancak diğer yandan akran değerlendirme formlarını incelemeyen öğretmenlerin de olması bu öğretmenlerin öğrencilerinin akran değerlendirme sürecinde ne düzeyde olduklarını öğrenme fırsatına erişemeyeceklerini düşündürmektedir.

Tarih öğretmenlerinin %43,6'sının öğrenci ürün dosyasını uygularken dosyada bulunacak ürünlere öğrencileriyle birlikte karar verdikleri, %38,5'inin öğrenci ürün dosyasını değerlendirirken dereceli puanlama anahtarı kullandıkları belirlenmiştir. Kanatlı (2008) yaptığı araştırmada sınıf öğretmenlerinden %82'sinin öğrenci ürün dosyasındaki ürünlere karar verirken öğrencileriyle birlikte çalıştıklarını, Yiğit (2013) ise yaptığı

araştırmada Türkçe öğretmenlerinin %55,3'ünün öğrenci ürün dosyasını değerlendirirken dereceli puanlama anahtarı kullandığını belirlemiştir. Bu araştırmanın eriştiği bulgulardaki yüzde oranlarının anılan araştırmalarda elde edilen yüzde oranlarının altında olduğu görülmektedir. Bahar ve diğerleri (2015), Kutlu ve diğerleri (2017) öğrenci ürün dosyasındaki ürünlere karar verilirken öğretmenin öğrencisiyle birlikte karar vermesi, öğrenci ürün dosyasını değerlendirirken dereceli puanlama anahtarını kullanması gerektiğini belirtmişlerdir. Bu bağlamda bu araştırmanın sonuçlarıyla Bahar ve diğerlerinin (2015), Kutlu ve diğerlerinin (2017) çalışmalarının örtüştüğü görülmektedir. Ancak diğer yandan öğrenci ürün dosyasındaki ürünlere karar verilirken öğrencisiyle birlikte *hiçbir zaman ve nadiren* çalışan öğretmenlerin oranının %18, öğrenci ürün dosyasını değerlendirirken dereceli puanlama anahtarı kullanmayanların oranının %25,6 (hiçbir zaman ve nadiren) olduğu tespit edilmiştir. Araştırmacı bu oranları yüksek bulmaktadır. Çünkü yukarıda verilen uygulamalar yapılmadığında öğrenciler yapacakları çalışmalara motive olmada sıkıntı yaşamakta, konuya hakim olamamakta, hazırladıkları ürünler ile ilgili objektif bir değerlendirmeye tabi tutulmaları zorlaşmaktadır.

Tarih öğretmenlerinin %76,9'unun not alma yöntemini not verme amaçlı değil, gözlemleri kaydetmek için kullandıkları belirlenmiştir. MEB (2011) de bu konuda öğretmenlere not alma yönteminin gözlemleri kaydetmek için kullanılmasını, not vermek için kullanılmamasını vurgulamaktadır. Bu bağlamda bu çalışmanın sonuçları MEB'in (2011) vurguladıklarıyla örtüşmektedir. Burada dikkat edilmesi gereken nokta tarih öğretmenlerinin çoğu not almayı gözlemleri kaydetmek için kullansa bile bazı öğretmenlerin bunu yapmadığı görülmektedir. Not alma yöntemini not vermek için kullanan öğretmenlerin öğrencilerin durumlarını yanlış değerlendireceği düşünülmektedir. Diğer yandan bu öğretmenlerin 2007-2017 arasında yürürlükte olan TDÖP'lerdeki not alma yöntemiyle ilgili bilgi ve uygulamalardan haberdar olmadıkları söylenebilir.

Tarih öğretmenlerinin %66,7'sinin dereceli puanlama anahtarını uygulamadan önce kriterlerle ilgili öğrencilere bilgi verdikleri tespit edilmiştir. MEB (2005), MEB (2011), Kutlu ve diğerleri (2017) de bu konuda öğretmenlerin öğrencilerin performans görevi, proje, öğrenci ürün dosyası gibi çalışmalarına başlamadan önce belirlenen kriterlerle ilgili öğrencilere bilgi verilmesi gerektiğini belirtmektedirler. Aslanoğlu ve Kutlu (2003) da öğrencilere araştırmalarını nasıl yapacakları konusunda bilgi verilmediğinde ve çalışmalarını boyunca kendilerinden neler beklendiği anlatılmadıkça öğrencilerin çalışmalarını kaliteli bir şekilde yapamadıklarını ifade etmektedirler. Bu doğrultuda bu çalışmanın sonuçları Aslanoğlu ve Kutlu'nun (2003), MEB'in (2005; 2011), Kutlu ve diğerlerinin (2017) çalışmalarını doğrulamaktadır. Dereceli puanlama anahtarını çalışmaya başlamadan önce öğrencileriyle paylaşmayan tarih öğretmenlerinin olması öğrencilerin hedeflerine nasıl

varacaklarını bilmelerine engel olmaktadır. Bu araştırmada tarih öğretmenlerinin %15,4'ünün buna örnek teşkil ettiği belirlenmiştir. Diğer yandan dereceli puanlama anahtarını öğrencilerine baştan bildirmeyen öğretmenlerin 2007-2017 arasında yürürlükte olan TDÖP'lerdeki dereceli puanlama anahtarı ile ilgili bilgi ve uygulamalardan haberlerinin olmadığı yorumu yapılabilir.

Tarih öğretmenlerinin %61,5'inin kontrol listelerini uygulama sürecinde etkinlikleri gerçekleştirirken kullandıkları belirlenmiştir. MEB (2011) bu konuda "kontrol listelerinin dersin işlenişinde veya etkinliğin gerçekleştirilmesi sırasında doldurulması daha yararlı olacaktır" diyerek öğretmenlere tavsiyede bulunmaktadır. Bu araştırmada da öğretmenlerin yarısından fazlasının kontrol listelerini bu şekilde uyguladıkları düşünüldüğünde MEB'in (2011) belirttiği görüşün bu araştırmaya yansıdığı söylenebilir. Kontrol listesi yöntemini etkinliğin gerçekleşmesi esnasında kullanmayan ve nadiren kullanan öğretmenlerin oranının %25,7 olduğu tespit edilmiştir. Bu öğretmenlerin gözlemleri etkili bir şekilde kayda geçiremedikleri söylenebilir. Diğer yandan bu öğretmenlerin 2007-2017 arasında yürürlükte olan TDÖP'lerdeki kontrol listeleri ile ilgili bilgi ve uygulamalardan haberdar olmadıkları yorumlanabilir.

Tarih öğretmenlerinin %51,2'sinin derecelendirme ölçeklerini not verme amaçlı kullandıkları belirlenmiştir. MEB (2011) bu konuda öğretmenlerin derecelendirme ölçeklerini not verme amaçlı kullanabileceklerini söylemektedir. Bu doğrultuda bu araştırmanın sonuçlarının MEB'in (2011) ifadeleriyle örtüştüğü görülmektedir. Derecelendirme ölçeklerini puan vermek amaçlı kullanmayan tarih öğretmenlerinin 2007-2017 arasında yürürlükte olan TDÖP'lerde derecelendirme ölçeği ile ilgili bilgi ve uygulamalardan haberdar olmadıkları yorumlanabilir.

Tarih öğretmenlerinin %64,1'inin drama yöntemini uyguladıktan sonra öğrencilerine geri bildirim verdikleri tespit edilmiştir. MEB (2015) drama yöntemi uygulandıktan sonra öğretmenin öğrencilerine geri bildirim vermesini önermektedir. Bu bağlamda bu araştırmanın sonuçlarının MEB'in (2015) çalışması doğrultusunda olduğu söylenebilir. Drama yönteminden sonra öğrencilere geri bildirim vermeyen öğretmenlerin drama konusunda yeterince bilgi sahibi olmadıkları söylenebilir. Drama yönteminden sonra öğrencilerine yeterince geri bildirim vermeyen öğretmenlerin bir sonraki drama etkinliği için öğrencilerini yeterince motive edemeyecekleri ve dolayısıyla bu öğrencilerinin performanslarını daha fazla geliştiremeyecekleri bilinmelidir.

"Öğretmen görüşme formu"nın onuncu sorusunda tarih öğretmenlerine "Derslerinizde en çok uyguladığınız alternatif ölçme-değerlendirme yöntemini nasıl uyguluyorsunuz?" sorusu sorularak görüşlerini belirtmeleri istenmiştir. Tarih

öğretmenlerinden 25'i en çok performans görevini kullandıklarını belirtmişlerdir. Bunlardan Ö2 performans görevini şu şekilde uyguladığını belirtmiştir:

Sınıfa geldiğimde bir önceki dersi tekrar ettikten sonra konu ile ilgili bir soru soruyorum. Doğru cevap verene performans babında not veriyorum. O şekilde uyguluyorum.

Ö2'nin görüşü incelendiğinde literatürde anlatılanlarla ve MEB (2011)'deki bilgilerle karşılaştırıldığında performans görevi niteliği taşımadığı anlaşılmaktadır. Ö2'nin bu konuda bilgi eksikliği olduğu ve 2007-2017 arasında yürürlükte olan TDÖP'lerden bilgisinin olmadığı söylenebilir.

Performans görevini uygulayan 25 öğretmenden 24'ünün konu seçiminde öğrenciye esneklik tanıdığı görülmektedir. Sarı ve Kiroğlu (2014) da yaptıkları çalışmada öğretmenlerin %78,5'inin öğrencilere istedikleri performans görevinin verilmesi gerektiği konusunda görüş bildirdikleri tespit edilmiştir. MEB (2010) tarafından da performans görevlerinin öğrenciler tarafından seçilmesi gerektiği belirtilmiştir. Öğrenciye konu seçiminde esneklik tanınması öğrencinin merak ettiği konuyu araştırmasına, aldığı performans görevini daha istekli yapmasına, tarih dersini sevmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Öğretmenlerden 23'ünün öğrenciye performans görevi sürecinde geri bildirim verdiği, çalışmalarına rehberlik ettiği belirlenmiştir. MEB (2010), MEB (2011), Kutlu ve diğerleri (2017) performans görevi sürecinde öğretmenin öğrencilerine geri bildirim vermesi gerektiğini belirtmişlerdir. Anket verilerine de bakıldığında öğretmenlerin çoğunun performans görevleri hakkında öğrencilere geri bildirimde bulunduğu belirlenmiştir. Bu bağlamda görüşme verileri ile anket verilerinin birbirini desteklediği görülmektedir. Tarih öğretmenlerinin performans değerlendirme sürecinde 3'ünün hiç ölçek kullanmadığı, 1'inin dereceli puanlama anahtarı kullandığı, 20'sinin dereceli puanlama anahtarı yerine değerlendirme ölçeği adında bir ölçek kullandığı belirlenmiştir. Burada dikkati çeken husus sadece 1 öğretmenin literatürde anlatıldığı şekilde dereceli puanlama anahtarı kullandığıdır. 21 öğretmen ise dereceli puanlama anahtarı yerine internette de örnekleri bulunan kriterlerin ve bu kriterlere göre puanların yazılı olduğu bir değerlendirme ölçeği ya da derecelendirme ölçeğine benzer bir ölçek kullandıkları tespit edilmiştir. Görüşme yapılan öğretmenlerin bazılarının kullandıkları bu formlar kendilerinden istenilerek incelenmiştir. İncelenen formların özellikle MEB'deki (2011) dereceli puanlama anahtarı ile birebir aynı olmadığı anlaşılmıştır. Konu ile ilgili içinde tarih öğretmenlerine yönelik internet sitelerinin de yer aldığı internet siteleri incelenmiş (Örneğin URL-6, 2019; URL-7, 2019) ve o sitelerde de dereceli puanlama anahtarının kriterlerini karşılayan ölçeklere rastlanmamıştır. Diğer yandan dikkati çeken bir nokta da 3 öğretmenin performans görevlerini değerlendirirken hiçbir ölçek kullanmıyor oluşlarıdır. Araştırmacı bu durumu

öğretmenlerin ölçme-değerlendirme konusunda temel bilgilerinin zayıf olmasına bağlamaktadır. Öğrenci çalışmalarının hiçbir ölçek kullanılmadan değerlendirilmesi öğretmenin objektifliğini olumsuz yönde etkileyen en önemli unsur olarak düşünülebilir. MEB (2011) bu konuda “ancak tüm bu etkinliklerin ya da uygulamaların bir ölçme ve değerlendirme olarak adlandırılabilmesi için ya da not verme amaçlı kullanılabilmesi için mutlaka önceden hazırlanan ölçütlere dayalı olarak değerlendirilmesi gerekmektedir.” denilmektedir. Bu doğrultuda ölçüt kullanmayan öğretmenlerin 2007-2017 yılları arasında yürürlükte olan TDÖP’lerdeki ölçme-değerlendirme kısmından haberleri olmadıkları yorumu yapılabilir.

Görüşme verilerinden elde edilen bulgularda; 14 öğretmenin performans görevinin başlangıcında nasıl değerlendirileceği konusunda öğrencilerini bilgilendirdiği, 7 öğretmenin ise bilgilendirmediği belirlenmiştir. Korkmaz (2004), MEB (2011) bu konuda öğrencilerin çalışmalarının başında ölçütlerle ilgili bilgilendirilmeleri gerektiğini belirtmektedir. Öğrencilerini ölçütlerle ilgili bilgilendirmeyen öğretmenlerin konuyla ilgili bilgi eksikliği olduğu, tarih öğretim programlarının ölçme-değerlendirme kısmı hakkında yeterince bilgilerinin olmadığı söylenebilir. Performans görevini uygulayan öğretmenlerin 12’sinin öğrencilerine hazırladıkları performans görevlerini sundurma fırsatı verdikleri belirlenmiştir. 12 öğretmenin ise bunu yapmadığı anlaşılmaktadır. Sunum yaptıran öğretmenlerin MEB’in (2006) de ifade ettiği üzere öğrencilerin bir topluluk önünde konuşma ve problem çözme becerilerinin gelişmesine katkıda bulunacağı söylenebilir. Sunum yaptırmayan öğretmenlerin ise zaman konusunda sıkıntı yaşadıklarından dolayı sunum yaptıramadıkları ya da verdikleri performans görevinin türünden dolayı (örneğin yazılı bir rapor veya makale olabilir) sunum yaptıramadıkları düşünülebilir. Nitekim 6 öğretmenin performans görevlerini soru ve cevaplara göre ve diğer 6 öğretmenin de sadece yazılı rapora göre öğrencilerini değerlendirdiği belirlenmiştir. Sonuç olarak bu öğretmenlerin performans görevlerini yazılı bir görev olarak verdikleri söylenebilir. Ancak araştırmacı öğrencilerin yazılı performans görevlerini de sözlü olarak sunmasının öğrencinin kendini ifade etmesi ve öğretmenin de daha doğru bir değerlendirme yapabilmesi açısından önemli görmektedir.

Görüşme verilerinden elde edilen bilgilere göre 4 öğretmenin en sık kullandıkları yöntemlerden birinin proje olduğu belirlenmiştir. Bu 4 öğretmenin proje görevini uygulama şekillerine bakıldığında öğretmenlerin dördünün de proje konusu seçerken öğrencilerine esneklik tanıdığı, proje sürecinde öğrencilerine rehberlik ettikleri ve geri bildirim verdikleri belirlenmiştir. Öğretmenlerin hiçbirinin dereceli puanlama anahtarı kullanmadığı bunun yerine değerlendirme ölçeği adını verdikleri, kriterlerin ve bu kriterlere göre puanların yazdığı bir ölçek formu kullandıkları tespit edilmiştir. Öğretmenlerden 3’ünün projenin

başlangıcında öğrencilerini kriterlerle ilgili bilgilendirdikleri, 1'inin ise bunu yapmadığı belirlenmiştir. Son olarak 3 öğretmenin öğrencilerine projelerini sunduğu, 1 öğretmenin ise sadece yazılı olarak projeleri değerlendirdiği öğrenilmiştir. Araştırmacının performans görevinde ifade ettiklerinin aynısını proje yöntemi için de söylenmesi mümkündür.

Görüşme verilerinden 3 tarih öğretmenin en çok kullandığı alternatif ölçme-değerlendirme yönteminden birinin de gözlem yöntemi olduğu belirlenmiştir. Gözlem yöntemini uygulayan 3 öğretmenin de gözlemleri not alma veya kontrol listesi ile kayıt altına aldıkları, 2 öğretmenin gözlemleri hemen kaydettikleri, 3 öğretmenin bütün öğrencileri gözlemleyebildikleri, 2 öğretmenin öğrencilerine geri bildirim verdikleri saptanmıştır. MEB (2010) de gözlemlerin not alma veya kontrol listeleri ile kayıt altına alınabileceğini, öğretmenin her öğrenciyi birkaç kez gözlemlemesi gerektiğini, Tekindal (2017) ise gözlemlerin zaman geçirmeden kaydedilmesinin önemli olduğunu belirtmektedir. Gözlem yöntemini diğer AÖDY'ye göre en sık şekilde kullanan öğretmenlerin gözlemlerini kontrol listesi veya not alma yöntemlerini kullanarak kayıt almaları araştırmacı tarafından önemli görülmektedir. Tarih öğretmenlerinin kalabalık sınıflarda bütün öğrencileri yeterince gözlemlemelerinin mümkün olamayacağı düşünülebilir. Buradaki öğretmenlerin girdikleri sınıfların mevcut ortalamasının 20'nin altında olduğundan bütün öğrencileri gözleme imkanına sahip oldukları yorumu yapılabilir. Öğretmenlerden 1'inin gözlemleri hemen kaydetmemesi Bekiroğlu'nun (2004) da belirttiği gibi gözlenen davranışların ya da öğrenme eksikliklerinin unutulmasına, daha sonradan doğru bir şekilde hatırlanmamasına sebep olabilir. Öğretmenlerin gözledikleri davranışlarla, öğrenme eksiklikleri ile ilgili öğrencilerine geri bildirim vermeleri de araştırmacı tarafından önemli görülen diğer bir husustur.

Görüşme verilerine bakıldığında 1 öğretmenin en çok kullandığı AÖDY'den bir tanesinin görüşme yöntemi olduğu belirlenmiştir. Görüşme yöntemini uygulayan Ö1, bu yöntemi şu şekilde uyguladığını ifade etmiştir:

Sınıf ortamında bir görüşme yapmıyorum. Çocuğun daha çok anlamadığı konularla ilgili farklı bir ortamda konuyu alıp masaya yatırıyorum. Çocuğun konu ile ilgili eksikliklerinin nedenini anlamaya çalışıyorum. Benim anlatma yöntemimden mi kaynaklandı yoksa o gün derste mi yoktu gibisinden temel sorunu anlamaya çalışıyorum. Bununla ilgili bir kayıt tutmuyorum. Her öğrenci ile görüşmüyorum. Genelde sınıfın gerisinde kalan öğrencilerle görüşüyorum.

Ö1'in bu uygulama şekli incelendiğinde öğretmenin öğrencisi ile sınıfın dışında görüşmesi, öğrencinin öğrenme eksikliğinin nedeni olarak kendisinin öğretim yönteminden mi kaynaklandığını bulmaya çalışması öğretmenin kendisini geliştirmesi açısından önemli görülmektedir. Öğretmenin bütün öğrencilerle görüşmemesinin nedeni olarak Aktürk (2012)'ün de belirttiği gibi sınıfların kalabalık olması ya da başarılı olan öğrencilerle

görüşmeye gerek duymaması olduğu söylenebilir. Öğrencinin daha sonraki gelişiminin sağlıklı bir şekilde takip edilmesinde görüşmelerin not edilmesinin önemli olduğu düşünülecek olursa öğretmenin görüşmeleri not etmemesi bir eksiklik olarak görülebilir. Aktürk (2012) bu konuda öğretmenlerin görüşme esnasında not tutması gerektiğini belirtmektedir.

Görüşme verileri incelendiğinde 1 öğretmenin en çok kullandığı yöntemlerden birinin not alma olduğu görülmüştür. Not alma yöntemini uygulayan Ö31, bu yöntemi şu şekilde uyguladığını belirtmiştir:

Not alma yöntemini derste değil de öğrencinin ne diyelim dersten çıktıktan sonra gelip odada not ediyorum. İşte şu öğrenci böyle yaptı bugün işte kitabını getirdi ya da getirmedi. Sınıf içinde zaten kontrollerim oluyor. Öğrencilere ödev verdiğim zaman kontrol listeleri oluyor yine kendi içinde kontrol ediyorum. Bir not defterim varsa işte şu öğrenci bugün derse daha fazla katıldı ya da katılmadı diye yazıyorum. Ya da onların gözü önünde artı atıyorum ki hak olmasın. Şimdi biri kitap okuyor artı atıyorum. Bu şekilde notları alıyorum ama tabii ki de sistematik bir halde değil.

Not alma yöntemini uygulayan Ö31'in uygulama şekli değerlendirildiğinde gözlemlerin dersten sonra doldurulduğu görülmektedir. MEB (2011) bu konuda gözlemlerin ders esnasında ya da bir etkinlik gerçekleştirilirken doldurulması gerektiğini belirtmektedir. Öğretmenin bu şekilde uygulaması Tekindal'ın (2017) da belirttiği üzere gözlemlediklerini unutmasına yol açabilir. Öğretmen bu konuda gözlemleri olabildiğince sınıf ortamında anında yapmaya gayret etmelidir. Öğretmenin gözlediklerini not defteri varsa kaydettiği anlaşılmaktadır. MEB (2011) bu konuda gözlemlerin bir not defterine kaydedilmesini, Yılmaz (2009) ise gözlemlerin sürekli yazılarak pratiklik kazanılabileceğini önermektedir. Öğretmenin burada anılan önerileri dikkate alması not alma yöntemini verimli bir şekilde kullanmasını sağlayacaktır. Öğretmenin not alma yöntemini uygularken MEB'in (2011) belirttiği doğrultuda yani gözlemleri kaydettiği, ancak tarih ve etkinliğin ismini yazmadığı anlaşılmıştır. Tarih ve etkinliğin yazılması daha sonradan gözlemlerin rahat bir şekilde hatırlanmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Not alma yöntemi uygulanırken uygulanması gereken bir nokta da Tekindal'ın (2017) da bahsettiği üzere gözlemlenecek davranışla gözlemlenmeyecek davranışın birbirinden ayrılması gerektiğidir. Öğretmenin burada öğrencinin sınıfa kitap getirip getirmemesini gözlemlemek yerine daha çok sınıf içindeki etkinliklere katılıp katılmadığı, sınıf içinde ne kadar üretken olduğu, kendi yorum gücünü ne kadar kullanıp kullanmadığını gözlemlemesinin daha faydalı olacağı düşünülmektedir.

Görüşme verilerinden elde edilen verilere göre 1 öğretmenin tanılayıcı dallanmış ağaç tekniğini diğer AÖDY'ye göre en sık kullandığı belirlenmiştir. Bu öğretmenin tanılayıcı dallanmış ağaç tekniğini uygulama biçimi şu şekildedir:

Haftalık belli bir üniteyi bitirdikten sonra buna yönelik sorular hazırlıyorum. Tahtaya çizmek kaydıyla dersi özetlemek için öğrenciden dönüt almak için uyguluyorum. Tahtada işte öğrencilerden önce istekli olanlardan sonra çekimser olan öğrencileri de sürece katmaya çalışıyorum. Öğrencilerin ön bilgilerine göre, gelişimlerine göre soruları hazırlıyorum. Önce bir soru başlığı hazırlıyorum. O soru başlığından yola çıkarak diğer soruları hazırlıyorum. Değerlendirmesini de öğrencilerin vermiş olduğu cevaplara göre mesela doğru cevaba gidemiyor bazen öğrenci. Belli bir yerde tıkanabiliyor. Bu tıkanıldığı yerleri tespit ettikten sonra öğrenciye yönelik eksikliklerinin tamamlanmasını sağlıyorum.

Tanılayıcı dallanmış ağaç yöntemini kullanan öğretmenin uygulama biçimine bakıldığında öğretmenin Kocaarslan'ın (2012) da belirttiği gibi haftalık bir konu ya da ünitenin sonunda öğrencileri değerlendirmek amacıyla kullandığı anlaşılmaktadır. Tanılayıcı dallanmış ağaç öğretmenin yaptığı gibi tahtaya da çizilebilir ancak bunun öğretmene zor gelebileceği düşünüldüğünden daha önceden hazırlanıp çocuklara çıktı verilerek yapılmasının daha uygun olacağı değerlendirilmektedir. Öğretmenin detaylı bilgi vermemesinden dolayı tanılayıcı dallanmış tekniğini nasıl değerlendireceğini bilmediği anlaşılmaktadır. Kocaarslan (2012) yaptığı araştırmasında tanılayıcı dallanmış ağaç tekniğinin uzmanlık gerektiğini belirtmiştir. Öğretmenin uygulama sürecinde öğrenci odaklı çalışması ise bu yöntemin öğrenciye sevdirmesi açısından önemli olduğu yorumlanabilir.

5. 4. Tarih Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme Değerlendirme Yöntemlerini Uygularken Karşılaştıkları Sorunlara Yönelik Görüşlerini Tartışma

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

Anketin 5. Bölümünden elde edilen sonuçlara göre tarih öğretmenlerinin alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerini uygularken karşılaştıkları sorunların başında ilk olarak tarih dersine ayrılan haftalık sürenin yetersiz oluşu gelmektedir. Ankete katılan 39 tarih öğretmeninden 29'u, görüşmeye katılan 35 öğretmenden 27'si tarih dersine ayrılan haftalık sürenin ölçme-değerlendirme yapmaya yetmediğini söylemektedir. Araştırmacı da bu konuda tarih öğretmenleriyle aynı görüştedir. 9, 10 ve 11.sınıf düzeyinde tarih dersine ayrılan süre haftada 2, 12. Sınıf düzeyinde Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi (ÇTDT) dersine ayrılan süre ise 4 saattir. ÇTDT dersinde zaman yeterli olabilmektedir ancak diğer sınıf düzeylerinde ders saati yetersiz kalmaktadır. Buna bir de müfredatın yoğun oluşu eklenirse öğretmenlerin ölçme-değerlendirmeye vakit ayıramaması gayet doğaldır. Örneğin Ö1, konuyla ilgili şunu söylemiştir:

Müfredat çok yoğun. Ders saatleri yetmiyor. Bu da ölçme değerlendirme faaliyetlerini etkiliyor.

Alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerini uygularken ders saatlerinin yetersiz olduğundan kaynaklı sorunların yaşandığının tespit edildiği birçok çalışma mevcuttur (Acat ve Uzunkol, 2010; Akbaş ve Gençtürk, 2012; Aksu, 2013; Aktürk, 2012; Algan, 2008; Anıl ve Acar, 2008; Büyüktokatlı ve Bayraktar, 2014; Çelebi, 2014; Gelbal ve Kelecioğlu, 2007; Günal, 2011; Kanatlı, 2008; Kaya vd., 2013; Şaşmaz-Ören ve Tatar, 2007; Tay, 2013; Yiğit, 2013). Bu bağlamda bu araştırmanın bulgularıyla bu çalışmaların bulguları birbirini desteklemektedir.

Tarih öğretmenlerinin alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerini uygularken karşılaştıkları diğer bir sorun öğrencilerin ilgisizliğidir. Ankete katılan öğretmenlerin 29'u, görüşmeye katılan öğretmenlerin 32'si bu konuda görüş bildirmişlerdir. Örneğin Ö21 görüşünü şu şekilde bildirmiştir:

Öğrenci bazen performans görevini 'öğretmen verdi, yapalım' olarak görüyorlar. Çağımız da değişti. İnterneti hemen açıp, oradan çıktısını alıp yazıp getiriyor. Faydasını göremiyorum açıkçası. Öğrenci hakkıyla yapmıyor. Daha çok üstünde yük olduğunu düşünüyor.

Araştırmacıya göre bunun en önemli sebepleri; öğrencilerin alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerindeki rollerinin kendilerine tam olarak anlatılmaması, bu konuda bilinçlendirilmemeleridir. Bunda ilköğretimde kendilerine temel araştırma becerilerinin kazandırılmaması, velilerin gerekli destekleri öğrencilere vermemeleri, tarih öğretmenlerinin öğrencilere yeterli bilgilendirmede bulunmamalarının payı olduğu düşünülmektedir. Şaşmaz-Ören ve Tatar (2007), Kanatlı (2008), Aktürk (2012), Akbaş ve Gençtürk (2012), Kaya ve diğerleri (2013), Tay (2013) çalışmaları ile bu araştırmanın sonuçları benzerlik göstermektedir.

Ankete ve görüşmeye katılan katılımcıların sorun yaşadıkları diğer bir sorun ise velilerden kaynaklı sorunlardır. Ankete katılan tarih öğretmenlerinden 19'u, görüşmeye katılan öğretmenlerden 15'i bu konu hakkında görüş bildirmiştir. Öğretmenlerin velilerle ilgili bahsettikleri bu sorunların içinde; öğrencilerle tam olarak ilgilenmeme, öğretmen ile iletişim kurmama, öğrencinin yerine ödevi yapma, öğretmenin verdiği nota itiraz etme yer almaktadır. Bu konuya aşağıdaki öğretmenlerin görüşleri örnek olarak gösterilebilir:

Ö25 : Veliler bu konuda bilgili değiller. Öğrencilerle drama yapacaksınız diyelim. Veli bunu öğretmen işini yapmıyor tiyatro yapıyor diye yorumluyor.

Ö13 : Veliler de çok duyarlı değiller öğrenciye karşı. Bazen velilerin yaptığı ödevlere rastlıyorum.

Araştırmacıya göre velilerin eğitim seviyelerinin düşük olması ve alternatif ölçme-değerlendirme yöntemleri konusunda bilgi eksikliklerinin olmasından dolayı bu tür sorunlar

ortaya çıkmaktadır. Acat ve Uzunkol (2010), Adanalı ve Doğanay (2010), Akbaş ve Gençtürk (2012), Aktürk (2012), Büyüktokatlı ve Bayraktar (2014), Çelebi (2014) Gelbal ve Kelecioğlu (2007), Kanatlı (2008), Şaşmaz-Ören ve Tatar (2007), Tay (2013) yaptıkları araştırmalarda bu araştırmancının sonuçlarına benzer bulgulara ulaşmışlardır.

Ankete katılan tarih öğretmenlerinin 12'si ve görüşmeye katılan tarih öğretmenlerinin 7'si alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerini uygularken okulun ve sınıfın fiziki yetersizliklerinden kaynaklı sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Örneğin Ö20 bu konuda görüşünü şu şekilde ifade etmiştir:

Bilgisayarların çoğu çalışmıyor, virüslü. Akıllı tahtalar var, interneti çalışmıyor çoğunun. Görsel bir şey açacağımız zaman açamıyoruz.

Tarih öğretmenlerinin yaşadıkları bu sorunların sorun yaşanan okullarda teknik aksaklıkların zamanında onarılmamasından, okullarda eğitim sitelerinin MEB tarafından çok kısıtlı tutulmasından, okul kütüphanelerine tarihi kaynak konusunda gereken desteğin verilmemesinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Okul ve sınıfın fiziki şartlarının yetersizliğinden kaynaklı sorunlara Adanalı ve Doğanay (2010), Akbaş ve Gençtürk (2012), Aktürk (2012), Asma ve diğerleri (2018), Büyüktokatlı ve Bayraktar (2010), Çelebi (2014), Günal (2011), Kanatlı (2008), Kaya ve diğerleri (2013), Pamuk (2015), Şaşmaz-Ören ve Tatar (2007), Tay (2013), Yiğit (2013) de yaptıkları araştırmalarda rastlamışlardır. Bu bağlamda bu araştırmancının sonuçlarıyla anılan araştırmaların sonuçlarının benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Ankete katılan öğretmenlerin 10'u ve görüşmeye katılan öğretmenlerin 4'ü alternatif ölçme değerlendirme yöntemlerini uygularken sınıfların kalabalık olmasından dolayı sorun yaşadıkları konusunda görüş bildirmişlerdir. Örneğin Ö33:

Örneğin drama uygulayacağım zaman sınıflar çok kalabalık. Her öğrenciyle iletişim halinde olamıyorsun.

Ankete katılan öğretmenlerin çoğunun (%61,5) ve görüşmeye katılan öğretmenlerin çoğunun (%57,1) derslerine girdikleri sınıfların ortalama mevcudunun 20'nin üzerinde olmasından dolayı alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerini uygularken sorun yaşadıkları düşünülmektedir. Özellikle performans görevi, dereceli puanlama anahtarı, öğrenci ürün dosyası gibi yöntemlerin kalabalık sınıflarda uygulanabilmesi için sınıfların 20'nin altında olması alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerinin daha çok kullanılabilmesinin önünü açacaktır. Sınıfların kalabalık olması sorun yaşanmasında etken olarak düşünülmekle birlikte örneğin drama yapılacağı zaman her öğrenciye mümkün olduğunca görev verilmesinin bu sorunun etkisini azaltabileceği ve böylelikle öğretmenin her öğrenciyle iletişim halinde olmasına, her öğrenciyi gözlemleyebilmesine, her

öğrencinin yaparak yaşayarak öğrenme deneyimine sahip olmasına imkan sağlanmış olacağı unutulmamalıdır. Acat ve Uzunkol (2010), Akbaş ve Gençtürk (2012), Aktürk (2012), Anıl ve Acar (2008), Asma ve diğerleri (2018), Büyüktokatlı ve Bayraktar (2014), Gelbal ve Kelecioğlu (2007), Günal (2011), Kanatlı (2008), Kaya ve diğerleri (2013), Pamuk (2015), Şaşmaz-Ören ve Tatar (2007), Tay (2013), Yiğit (2013) de yaptıkları araştırmalarda bu araştırmanın sonuçlarına benzer bulgulara ulaşmışlardır.

Ankete katılan öğretmenlerin 9'u görüşmeye katılan öğretmenlerin 5'i alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerini uygularken sınıf yönetiminde sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir. Örneğin Ö3, "*Özellikle performans görevlerinin sunumu sırasında gürültü olabiliyor. Bundan kaynaklı sınıfın disiplinini sağlayamadığımız oluyor.*" şeklinde görüş bildirmiştir.

Öğretmenlerin alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerini uygulama sürecinde sınıf yönetiminde zorlukların yaşamasının nedeni olarak; sınıfların kalabalık olması, öğretmenlerin alternatif ölçme değerlendirme süreci ile ilgili bilgi eksikliklerinin olması, özellikle bazı meslek lisesi türlerindeki öğrenci profilleri buna örnek gösterilebilir. Akbaş ve Gençtürk (2012), Yiğit (2013) yaptıkları araştırmalarda bu konuda sınıf yönetiminde öğretmenlerin sorun yaşadıklarını tespit etmişlerdir. Bu bağlamda bu çalışmanın sonuçlarını destekler nitelikte bulgulara ulaşmışlardır.

Ankete katılan öğretmenlerin 3'ü, görüşmeye katılan öğretmenlerin 1'i ölçüklerin karmaşık olması ve uzunluğu hakkında sorunlar yaşadıkları yönünde görüş bildirmişlerdir. Örneğin Ö13, "*Ölçeklerdeki kriter sayısı bazen çok oluyor. Bunun 3-4 tane olması yeterlidir.*" diyerek bu konuda görüş bildirmiştir. Araştırmacı bunun sebebinin öğretmenlerin alternatif ölçme-değerlendirme yöntemleri hakkında yeterince bilgi sahibi olmamasından kaynaklı olduğunu düşünmektedir. Bunun da öğretmenlere lisans eğitiminde ve hizmet içi eğitimlerde yeterince anlatılmamasından ileri geldiği söylenebilir. Acat ve Uzunkol (2010) sınıf öğretmenleriyle, Algan (2008) sosyal bilgiler öğretmenleriyle, Anıl ve Acar (2008) sınıf öğretmenleriyle, Büyüktokatlı ve Bayraktar (2014) sınıf ve fen bilimleri öğretmenleriyle, Gelbal ve Kelecioğlu (2007) sınıf ve branş öğretmenleriyle, Yiğit (2013) Türkçe öğretmenleriyle yaptıkları araştırmalarda bu konuda sorunlar yaşandığını tespit ederek bu araştırmada tespit edilen sorunlara benzer sonuçlara ulaşmışlardır.

Ankete katılan öğretmenlerin 5'i, görüşmeye katılan öğretmenlerin ise 1'i alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerini uygularken bilgi eksikliğinden dolayı sorun yaşadıklarını belirtmiştir. Örneğin Ö2, "*Ben kendim olarak da bu yöntemlerle ilgili yeterli bilgiye sahip değilim. Bundan kaynaklı yaşadığım sıkıntı da öğrenci notu az bulabiliyor bazen. Bundan kaynaklı sorun yaşadığım olmuştur.*" diyerek görüşünü bildirmiştir. Bu sorunun yaşanmasında öğretmenlerin lisans eğitimlerinde ve hizmet içi eğitimlerde

yeterince uygulamaya dönük eğitim almamaları düşünülmektedir. Diğer bir neden olarak öğretmenlerin mesleki hayatlarında alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerinin ne olduğu, nasıl uygulandığı yönünde araştırma yapmamaları, değişik ders programlarının öğretmen kılavuz kitaplarını incelememeleri de bir etken olarak görülebilir. Anıl ve Acar (2008), Akbaş ve Gençtürk (2012), Asma ve diğerleri (2018), Büyüktokatlı ve Bayraktar (2014), Kanatlı (2008), Tay (2013), Yiğit (2013) yaptıkları araştırmalarda bu araştırmadakinine benzer bulgulara ulaşmışlardır.

Görüşmeye katılan öğretmenlerden 2'si "konu ile ilgili söyleyeceğiniz başka bir husus var mı?" sorusuna tarih ders kitaplarındaki alternatif ölçme değerlendirme konusunda yeterli uygulamanın olmadığı ve sınav sisteminin alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerini desteklemediği konusunda görüş bildirmişlerdir. Öğretmenlerden 1'inin ders kitaplarıyla ilgili sorun yaşamasının nedeni olarak ders kitaplarını göstermesi doğal olarak görülmektedir. Tarih ders kitapları incelendiğinde bilgi anlamında eskiye göre yoğunluğu azalmış olsa da bu sorunun günümüzde de devam ettiği söylenebilir. Özellikle performans görevi başta olmak üzere diğer alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerine ünite süreci boyunca yeterince yer verilmediği düşünülmektedir. 2018 tarih öğretim programlarında da bunun aynı şekilde olduğu yorumlanabilir. Yani 2018 TDÖP'den önceki programlarda alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerine yer verilmiş olsa da 2018 TDÖP'lerde bu kaldırılmış durumdadır. Kaya ve diğerleri (2013) tarih öğretmenleriyle yapmış oldukları çalışmada tarih ders kitaplarındaki performans görevlerinin iyi organize edilmediğine dair bulgulara ulaşmışlardır.

Görüşmeye katılan diğer bir öğretmen ise ÖSYM'nin uyguladığı sınav sisteminin alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerini desteklemediğini, tarih dersine yönelik sınav sorularının alandaki konuların yoğunluğuyla karşılaştırıldığında az olduğunu, bunun da öğrencinin motivasyonunu düşürdüğünü ifade eden bir görüş belirtmiştir. Burada şu şekilde bir yorumda bulunulabilir; ÖSYM tarafından tarih dersine ayrılan soru sayısının tüm sınıfları kapsayacak şekilde ve yeterince sorulmaması öğrencilerin derse karşı ilgi göstermemesine, alternatif ölçme-değerlendirme yöntemleriyle öğrenciye kazandırılacak faydanın azalmasına neden olabilir. Öğrenci bütün sınıf düzeylerinde soru sorulmadığını gördükçe gerek performans görevleri olsun gerekse proje olsun bunlara gereken önemi vermeyecek hale daha çok gelebilir. Aktürk (2012), Tay (2013) yaptıkları çalışmalarda sınav sisteminden kaynaklı sorunlar yaşandığını belirterek bu araştırmanın sonuçlarını destekleyecek nitelikte bulgulara ulaşmışlardır.

6. SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmanın bulgularından elde edilen sonuçlara, araştırmanın sonuçlarına dayalı önerilere ve ileride yapılacak araştırmalara dayalı önerilere yer verilmiştir.

6. 1. Sonuçlar

Bu bölümde sonuçlar araştırmanın alt problemleri ve mülakat formundan elde edilen diğer bulgular doğrultusunda sunulmuştur.

6. 1. 1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Sonuçlar

Tarih öğretmenlerinin alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerini kullanma sıklığı ile ilgili sonuçlara bakıldığında, tarih öğretmenlerinin en sık kullandığı alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerinin anket verilerine göre; not alma, performans görevi, gözlem, görüşme ve proje olduğu belirlenmiştir. En az sıklıkla kullandıkları yöntemlerin ise; akran değerlendirme, dereceli puanlama anahtarı, öğrenci ürün dosyası, derecelendirme ölçekleri ve drama olduğu sonucuna varılmıştır. Anket ve görüşme verileri birlikte değerlendirildiğinde ise tarih öğretmenlerin en çok kullandıkları yöntemlerin performans görevi ve proje olduğu tespit edilmiştir.

6. 1. 2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Sonuçlar

Anketten elde edilen sonuçlara göre tarih öğretmenlerinin alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerinin işlevine yönelik görüşlerine bakıldığında, tarih öğretmenlerinin performans görevi, proje, görüşme, gözlem, öz değerlendirme, akran değerlendirme, öğrenci ürün dosyası, kontrol listesi, drama, dereceli puanlama anahtarı, derecelendirme ölçekleri ve not alma yöntemlerinin verilen bütün işlevlerine büyük oranda katıldıkları sonucuna ulaşılmıştır. Görüşme verilerinden ise, tarih öğretmenlerinin alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerinin en çok; öğrencilerin araştırma yapma becerilerini geliştirdiği, öğrencilerin derse ilgisini artırdığı, öğrencinin bir konu hakkında bilgi seviyesini artırdığı, öğretimde kalıcılığı sağladığı, öğrencinin sorumluluğunu geliştirdiği yönünde görüş bildirdikleri, en az ise; öğrencilerin eğlenmesini sağladığı, veliyi öğretim sürecine kattığı ve öğrencilerin yaratıcılığını geliştirdiği yönünde görüş bildirdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

6. 1. 3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Sonuçlar

Tarih öğretmenlerinin alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerini uygulama biçimlerine yönelik görüşleri incelendiğinde öğretmenlerin performans görevi, proje, gözlem, görüşme, öğrenci ürün dosyası, öz değerlendirme, akran değerlendirme, drama, not alma, kontrol listeleri, derecelendirme ölçekleri, dereceli puanlama anahtarı yöntemleriyle ilgili ankette verilenleri büyük oranda uyguladıkları belirlenmiştir. Görüşme verileri incelendiğinde ise, performans görevini en çok uygulayan tarih öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun konu seçiminde öğrencilerine esneklik tanıdığı, geri bildirim verdiği ve rehberlik ettiği, yarısına yakınının performans görevlerini sunduğu, büyük çoğunluğunun dereceli puanlama anahtarı yerine kriterlerin ve bu kriterlere göre puanların verildiği, rubriklere göre daha yüzeysel olan değerlendirme ölçeği adında bir ölçekle performans görevlerini değerlendirdikleri, öğretmenlerin yarısından fazlasının performans görevinin başında kriterlerle ilgili öğrencileri bilgilendirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Proje yöntemini en çok uygulayan öğretmenlerin de performans görevinde olduğu gibi uygulamalar yaptığı saptanmıştır. Not alma, gözlem, görüşme, tanılayıcı dallanmış ağaç gibi yöntemleri de derslerinde en çok uygulayan tarih öğretmenlerinin bu yöntemlerde eksiklikleri olduğu sonucuna varılmıştır. Eksiklikleri olan öğretmenlerin çoğunun 2007 yılından bu yana yürürlükte olan Tarih Dersi Öğretim Programlarını çok fazla incelemedikleri ve konuyla ilgili yeterince bilgi sahibi olmadıkları kanaatine ulaşılmıştır.

6. 1. 4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Sonuçlar

Ankette elde edilen bulgulara göre tarih öğretmenlerinin alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerini uygularken en çok karşılaştıkları sorunlar; tarih dersine ayrılan haftalık sürenin azlığı, velilerin eğitim düzeyinin düşük olması ve öğrencilerin alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerine karşı ilgisiz olmaları olarak tespit edilmiştir. En az karşılaştıkları sorunlar ise; ölçeklerin karmaşık olması, alternatif ölçme-değerlendirme hakkında yeterli bilgiye sahip olmama şeklindedir.

Görüşme formundan elde edilen bulgulara göre tarih öğretmenlerinin alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerini uygularken en çok karşılaştıkları sorunların; öğrencilerin ilgisizliği, tarih dersine ayrılan sürenin azlığı ve velilerden kaynaklanan problemler (bilgi eksikliği, ilgisizlik, nota itiraz) olduğu sonucuna ulaşılmıştır. En az karşılaştıkları problemler ise, ölçeklerin uzun olması, öğretmenin bilgi eksikliği ve diğer sorunlar şeklindedir.

Anket ve mülakattan elde edilen bulgular birlikte değerlendirildiğinde tarih öğretmenlerinin alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerini uygularken en çok

karşılaştıkları sorunların; tarih dersine ayrılan sürenin azlığı, öğrencilerin ilgisizliği ve velilerden kaynaklanan sorunlar olduğu anlaşılmaktadır. En az karşılaşılan sorunlar ise; ölçeklerin karmaşık olması ve öğretmenlerin alternatif ölçme-değerlendirme yöntemleri hakkındaki bilgi eksikliğidir. Tarih öğretmenlerinin alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerini uygularken okulun ve sınıfın fiziki şartlarının yetersiz olması, sınıf mevcudunun fazla olması ve sınıf yönetiminde zorluklar yaşanması konuları ise öğretmenlerin orta sıklıkta karşılaştıkları diğer sorunlardır.

6. 1. 5. Mülakattan Elde Edilen Diğer Sonuçlar

Görüşmeye katılan öğretmenlerin çoğunun gerek lisans eğitimleri boyunca gerekse de öğretmenlik hayatları boyunca ölçme-değerlendirme konusunda aldıkları eğitimleri yeterli bulmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca görüşmeye katılan tarih öğretmenlerinin çoğunun ölçme-değerlendirmenin tanımını ve öğretimdeki yerini, alternatif ölçme-değerlendirmenin tanımını ve öğretimdeki yerini literatürle karşılaştırıldığında genel olarak doğru ifade ettikleri sonucuna varılmıştır. Tarih ders kitaplarında alternatif ölçme-değerlendirme uygulamalarına az yer verilmesi ve ÖSYM'nin uyguladığı üniversiteye giriş sınavlarında tarih dersi sorularının konulara göre dengeli dağıtılmaması da görüşmeye katılan öğretmenlerin görüşlerinden elde edilen diğer sonuçlardır.

6. 2. Öneriler

Bu bölümde araştırmanın sonuçlarına dayalı ve ileride yapılabilecek araştırmalara ilişkin önerilere değinilmiştir.

6. 2. 1. Araştırma Sonuçlarına Dayalı Öneriler

1. Tarih öğretmenleri derslerinde sık olarak kullandıkları not alma, performans görevi, proje, gözlem ve görüşme yöntemlerinin yanında diğer alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerini de daha fazla kullanmalıdırlar.
2. Araştırmaya katılan tarih öğretmenlerinin önemli bir kısmı ölçme-değerlendirme ile ilgili lisans öğreniminde aldıkları eğitimi ve mesleki yaşantılarında aldıkları hizmet içi eğitimleri yeterli bulmamaktadır. Diğer yandan araştırmada alternatif ölçme-değerlendirme yöntemleri konusunda bilgi eksikliğinden kaynaklı sorun yaşayan öğretmenlerin olduğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda; lisans öğrenimi sırasında tarih öğretmen adaylarına verilecek ölçme ve değerlendirme dersi, Milli Eğitim Bakanlığınca verilecek hizmet içi eğitimler daha nitelikli bir şekilde verilmelidir.

3. Tarih öğretmenlerinin alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerini uygularken sınıf yönetiminde ve ölçekleri hazırlama aşamasında sorun yaşamamaları için öğretmenlere Milli Eğitim Bakanlığınca özel olarak alternatif ölçme-değerlendirme yöntemleri konusunda uygulamaya dönük hizmet içi eğitim verilmelidir.
4. Öğrenci ve veliler alternatif ölçme-değerlendirme süreciyle ilgili yerine getirmeleri gereken sorumluluklar hakkında öğretmenler tarafından bilgilendirilmelidir.
5. Tarih öğretmenlerinin alternatif ölçme-değerlendirme konusundaki bilgilerinin artması için bir internet sitesi Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanmalıdır.
6. Tarih öğretmenlerinin alternatif ölçme-değerlendirme konusunda sınıfların kalabalık olmasından dolayı yaşadıkları sorunun giderilmesi için liselerdeki sınıf mevcutlarının 20'nin altına indirilmesi gerekmektedir.
7. Tarih öğretmenleri sadece puanlama usulüne dayalı değerlendirme ölçeği kullanmak yerine direkt rubriğin kendisini kullanmalıdırlar. Tarih öğretmenleri konuyla ilgili EK-6'da verilen örnekten yararlanabilirler.
8. Tarih öğretmenlerinin alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerini uygularken okulun ve sınıfın fiziki şartlarının yetersizliğinden kaynaklanan sorunlar yaşamamaları için okul idarelerince gereken önlemler alınmalıdır.
9. Tarih ders kitaplarında alternatif ölçme-değerlendirme yöntemleri ile ilgili bol örneklere yer verilmelidir.

6. 2. 2. İleride Yapılabilecek Araştırmalara Dayalı Öneriler

1. Bu araştırma öğrenci görüşleri de dahil edilecek şekilde yapılabilir.
2. Bu araştırma özellikle performans görevi ya da proje gibi tek bir alternatif ölçme-değerlendirme yöntemi özelinde de yapılabilir.
3. Bu araştırma Gümüşhane özelinde yapılmıştır. Aynı konuyla ilgili başka bir il ya da bölge özelinde de yapılabilir.

7. KAYNAKLAR

- Acat, M. B. ve Uzunkol, E. D. (2010). Sınıf öğretmenlerinin ilköğretim programlarındaki değerlendirme sürecine ilişkin görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(31), 1-27.
- Adanalı, K. ve Doğanay, A. (2010). Beşinci sınıf sosyal bilgiler öğretiminin alternatif ölçme-değerlendirme etkinlikleri açısından değerlendirilmesi. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(1), 271-292.
- Adıgüzel, Ö. (2019). *Eğitimde yaratıcı drama* (3. baskı). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları..
- Akarsu, B. (2018). *Ölçme ve değerlendirme* (1. baskı). İstanbul: Cinius Yayınları
- Akbaş, Y. ve Gençtürk, E. (2012). Coğrafya öğretmenlerinin alternatif ölçme-değerlendirme teknikleri ile ilgili görüşleri: Kullanma düzeyleri, sorunlar ve sınırlılıklar. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 18(30), 331-356.
- 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.
- Aksu, Ö. (2013). *Biyoloji öğretmenlerinin uyguladıkları alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin değerlendirilmesi ve öğretmen-öğrenci görüşleri* (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aktürk, A. (2012). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sürece dayalı ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanabilme durumları* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ahi Evran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- Aladağ, E. (2009). Sosyal bilgiler eğitiminde yaratıcı drama. M. Safran (Ed.), *Sosyal bilgiler öğretimi* içinde (s. 471-484). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Algan, S. (2008). *İlköğretim 6. ve 7.sınıf sosyal bilgiler dersi öğretim programının ölçme ve değerlendirme ögesinin öğretmen görüşleri açısından incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- 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.
- Andrade, H. G. (2005). Teaching with rubrics: The good, the bad, and the ugly. *College Teaching*, 53(1), 27-31.
- Anıl, D., ve Acar, M. (2008). Sınıf öğretmenlerinin ölçme değerlendirme sürecinde karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 44-61.

- Aslanoğlu, A., ve Kutlu, Ö. (2003). Öğretimde sunu becerilerinin değerlendirilmesinde dereceli puanlama anahtarı (rubric) kullanımına ilişkin bir araştırma. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakóltesi Dergisi*, 36(1), 25-36.
- 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 University Journal of Education*, 8(3), 37-62.
- Aydoğmuş, A. ve Coşkun-Keskin, S. (2012). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin süreç odaklı ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanma durumları: İstanbul ili örneği. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakóltesi Dergisi*, 8(2), 110-123.
- Bagley, S. S. (2010). Students, teachers and alternative assessment in secondary school: Relational models theory (RMT) in the field of education. *The Australian Educational Researcher*, 37(1), 83-106.
- 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., Nartgün, Z., Durmuş, S., ve Bıçak, B. (2015). *Geleneksel-tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme teknikleri* (7. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Baki, A. ve Birgin, O. (2004). Alternatif değerlendirme aracı olarak bilgisayar destekli bireysel gelişim dosyası uygulamasından yansımalar: Bir özel durum çalışması. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 3(3), 79-99.
- Bal, M. ve Özkülekçi, G. (2010). Sosyal bilgiler dersinde kullanılan ölçme değerlendirme tekniklerine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Education Sciences*, 5(4), 2049-2060.
- Balcı, A. (2009). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler* (7. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık
- Başol, G. (2018). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (5. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Bayat, S. ve Şentürk, Ş. (2015). Fizik, kimya, biyoloji ortaöğretim alan öğretmenlerinin alternatif ölçme değerlendirme tekniklerine ilişkin görüşleri. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakóltesi Dergisi*, 4(1), 118-135.
- 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. (2013). 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 Akademik Yayıncılık.
- Buldur, S. (2009). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarına yönelik okuryazarlık ve öz yeterlik düzeylerinin geliştirilmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Cumhuriyet Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sivas.
- Büyükoztürk, Ş. (2018). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (24. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyüktokatlı, N. ve Bayraktar, Ş. (2014). Fen eğitiminde alternatif ölçme değerlendirme uygulamaları. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 4(1), 103-126.
- Cansız-Aktaş, M. ve Yaşar-Aktaş, D. (2012). Öğretmenlerin yeni ortaöğretim matematik öğretim programında önerilen ölçme araçlarına karşı tutumlarının incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 261-282.
- Cebeci-Senger, H. (2007). *Yapılandırmacı eğitim yaklaşımları ve bu doğrultuda hazırlanan yeni müfredata ilişkin öğretmen görüşleri (Kars ili örneği)* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Kafkas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kars.
- Coşkun, M. (2004). Coğrafya öğretiminde proje yaklaşımı. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 99-107.
- 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.
- Çepni, S. (2012). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş* (Geliştirilmiş 6. baskı). Trabzon: Celepler Matbaacılık.
- Çetin, B. (2005). Portfolio değerlendirme: Tanımı, özellikleri, uygulanması, üstünlükleri ve sınırlılıkları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 175-187.
- Demir, K. (2004). İlköğretim okulu öğretmenlerinin öğrencilerin ilgi ve yeteneklerinin geliştirmesi ile ilgili düşünceleri. *III. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, Malatya. <https://pegem.net/dosyalar/dokuman/78003223.pdf> adresinden 04 Mayıs 2019 tarihinde edinilmiştir.
- 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. (2014a). *Tarih öğretiminde öğrenci merkezli yaklaşımlar* (Genişletilmiş 4. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Demircioğlu, İ. H. (2014b). Türkiye'de tarih eğitimi: Sorunlar ve çözüm önerileri. *Yeni Türkiye*, 59, 1176-1186.

- Demirel, Ö. (2011). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme* (16. baskı) Ankara: Pegem Akademi 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-değerlendirme yöntem ve tekniklerinin uygulama okullarında kullanımına ilişkin görüşleri. *İlköğretim Online*, 7(3), 769-784.
- 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.
- Erişti, B. (2009). Beyin temelli öğrenme ve yapılandırmacılık. G. Can (Ed.), *Psikoloji ve eğitim psikolojisi* içinde (s. 389-414). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi yayınları.
- Erkılıç, T. A. (2012). Eğitim sosyolojisinin tanımı, özellikleri ve gelişimi. A. Boyacı (Ed.), *Eğitim sosyolojisi* içinde (s. 1-17). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Fidan, M. ve Sak, İ. (2012). İlköğretim öğretmenlerinin tamamlayıcı ölçme değerlendirme teknikleri hakkındaki görüşleri. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 174-189.
- Gelbal, S. ve Kelecioğlu, H. (2007). Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkındaki yeterlik algıları ve karşılaştıkları sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(33), 135-145.
- Göçer, A. ve Çaylı, C. (2017). Türkçe eğitiminde öğrenen özerkliğine dayalı değerlendirme uygulamalarına genel bir bakış. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 121-138.
- Gülbetekin, M. (2011). *Coğrafya öğretmenlerinin sürece dayalı ölçme ve değerlendirme yöntemlerine ilişkin tutumları* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Günel, H. (2011). *Tarih öğretmenlerinin yapılandırmacı eğitim uygulamaları hakkındaki görüşleri (Erzurum örneği)* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Güneş, A. (2007). *Sınıf öğretmenlerinin kendi algılarına göre ölçme ve değerlendirme yeterlikleri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Güneş, P. ve Soran, H. (2013). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin dereceli puanlama anahtarına ilişkin görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(4), 1327-1344.
- İrez, S. ve Yavuz, G. (2009). Biyoloji öğretmenlerinin yeni öğretim programlarının getirdiği değerlendirme yaklaşımları hakkındaki görüş ve uygulamaları. *M.Ü Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 30(30), 137-158.

- Jabbarifar, T. (2009). The importance of classroom assessment and evaluation in educational systems. *Proceedings of the 2nd International Conference of Teaching and Learning*, 1-9
- Kabaca, T. (2002). *Bir öğrenme ve öğretme yaklaşımı: Yapılandırmacılık (Constructivizm)* (Doktora ders ödevi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara., https://fikretkorur.guncelfizik.com/wp-content/uploads/Yap%C4%B1land%C4%B1rmac%C4%B1l%C4%B1k_CONS_ODE_V.pdf adresinden 01 Mart 2019 tarihinde edinilmiştir.
- Kanatlı, F. (2008). *Alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri konusunda sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Kaplan, S. (2006). Performans değerlendirme: Performans görevlerinin hazırlanması ve puanlaması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 185-200.
- 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.
- Karadüz, A. (2009). Türkçe öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme uygulamalarının "yapılandırmacı öğrenme" kavramı bağlamında eleştirisi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 189-210.
- Karalök, S. (2014). *Ortaokul matematik öğretmenlerinin matematik dersi tamamlayıcı ölçme değerlendirme tekniklerine ilişkin profilleri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Karamanoğlu, S. S. (2006). *İlköğretim öğrencilerinin fen başarılarının değerlendirilmesinde sorgulama programının kullanılması: Portfolyo* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Karasar, N. (1998). *Bilimsel araştırma yöntemi* (8. baskı). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kasap, Y. (2008). *Dereceli puanlama anahtarı ve puanlama anahtarından elde edilen puanların karşılaştırılması* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Katz, G. L. and Chard, S. D. (1992). The project approach. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED340518.pdf> adresinden 02 Mart 2019 tarihinde edinilmiştir.
- 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.
- Kilmen, S. ve Beyhan, S. (2011). Türkçe öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme yöntemlerini uygulama sıklıkları ve tamamlayıcı değerlendirme yaklaşımlarına yönelik görüşleri (Düzce ili örneği). *Ege Eğitim Dergisi*, 12(2), 83-104.

- Kocaarslan, M. (2012). Tanılayıcı dallanmış ağaç tekniği ve ilköğretim 5.sınıf fen ve teknoloji dersi maddenin değişimi ve tanınması adlı ünite kullanılması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(18), 269-279.
- Korkmaz, H. (2004). *Fen ve teknoloji eğitiminde alternatif değerlendirme yaklaşımları*. Ankara: Yeryüzü Yayınevi.
- Korkmaz, H. ve Kaptan, F. (2002). Fen eğitiminde öğrencilerin gelişimini değerlendirmek için portfolyo kullanımı üzerine bir inceleme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 167-176.
- 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.
- Kurt, M. (2008). *Bireysel gelişim dosyasına dayalı değerlendirme uygulamalarına ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Kutlu, Ö., Doğan, C. D. ve Karakaya, İ. (2017). *Ölçme ve değerlendirme performans ve portfolyoya dayalı durum belirleme* (5. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Kutlu, Ö., Yıldırım, Ö. ve Bilican, S. (2009). Öğretmenlerin dereceli puanlama anahtarına ilişkin tutum ölçeği geliştirme çalışması. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 76-88.
- Külte-Çağlar, S. (2016). *Türkçe dersinde öğrencilerin strateji öğretimi ve öz değerlendirme yoluyla özetleme becerilerinin geliştirilmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Doğu Akdeniz Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim, Öğretim ve Araştırma Enstitüsü, Gazimağusa.
- MEB. (2005). *İlköğretim fen ve teknoloji dersi (4 ve 5. sınıflar) öğretim programı*. Ankara.
- MEB. (2006). *İlköğretim fen ve teknoloji dersi (6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara.
- MEB. (2007). *9. sınıf tarih dersi programı*. Ankara.
- MEB. (2010). *İlköğretim 7. sınıf sosyal bilgiler öğretmen kılavuz kitabı* (4.baskı). Ankara: Devlet Kitapları.
- MEB. (2011). *Ortaöğretim 11. sınıf tarih dersi öğretim programı*. Ankara.
- MEB. (2012a). *Ortaokul- imam hatip ortaokulu Hz.Muhammed'in hayatı dersi (6-8.sınıflar) öğretim programı*. Ankara.
- MEB. (2012b). *Ortaöğretim çağdaş ve türk dünya tarihi dersi öğretim programı*. Ankara.
- MEB. (2015). *Güzel sanatlar ve spor liseleri drama öğretmen kılavuz kitabı* (2. baskı). Ankara: Devlet Kitapları.

- MEB. (2016). *Milli Eğitim Bakanlığı ortaöğretim kurumları yönetmeliği*. http://ogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_11/03111224_ooky.pdf. adresinden 02 Ocak 2019 tarihinde edinilmiştir.
- MEB Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü (2017). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. Ankara. http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_YYRETMENLYK_MESLEYY_GENEL_YETERLYKLERY.pdf adresinden 02 Ocak 2019 tarihinde edinilmiştir.
- MEB. (2018). *Ortaöğretim tarih dersi (9,10,11.sınıflar) öğretim programı*. Ankara.
- Metin, M. ve Demiryürek, G. (2009). Türkçe öğretmenlerinin yenilenen Türkçe öğretim programlarının ölçme-değerlendirme anlayışı hakkındaki düşünceleri. *On Dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(1), 37-51.
- Ogan-Bekiroğlu, F. (2004). *Ne kadar başarılı? Klasik ve alternatif ölçme-değerlendirme yöntemleri ve fizikte uygulamalar* (1. baskı). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- 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.
- Orhan, A. T. (2007). *Fen eğitiminde alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin ilköğretim öğretmen adayları, öğretmen ve öğrenci boyutu dikkate alınarak incelenmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Öncü, H. (2009). Ölçme ve değerlendirmede yeni bir yaklaşım: Portfolyo. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 13(1), 103-130.
- Özdemir, E. (2014). Tarama yöntemi. M. Metin (Ed.), *Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* içinde (s. 77-97). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Özden, Y. (2003). *Öğrenme ve öğretme* (Geliştirilmiş 5. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Özenç, M. (2013). *Sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme yeterliklerinin incelenmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Özenç, M. ve Çakır, M. (2015). Sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme yeterliklerinin belirlenmesi. *İlköğretim Online*, 14(3), 914-933.
- Özenç, M., Doğan, C. ve Çakır, M. (2017). Sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 588-607.
- Özkoparan, O. (2016). *Beden eğitimi ve spor derslerinde alternatif ölçme-değerlendirme yöntemleri kullanılmasına ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Özsevgeç, T. ve Karamustafaoğlu, S. (2010). Öğretmen adaylarının geleneksel ve yapılandırmacı ölçme-değerlendirme yaklaşımlarına yönelik profilleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(2), 333-354.
- Öztürk, H. ve Uysal, M. (2019). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (3. baskı). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Öztürk, N., Yalvaç-Hastürk, N. G. ve Demir, R. (2013). İlköğretim 4-5. sınıf fen ve teknoloji dersi öğretim programlarındaki ölçme ve değerlendirme yöntemlerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 25-36.
- Padem, H., Göksu, A. ve Konaklı, Z. (2012). *Araştırma yöntemleri SPSS uygulamalı*. Sarajevo: İBU Publications.
- Pamuk, A. (2015). Tarih derslerinde alternatif ölçme. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 4(4), 29-46.
- Pamukcu, C. (2015). *Tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme gelişim programının coğrafya öğretmen adaylarının yeterlik algısı ve bilgi düzeyine etkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Parlak, B. (2010). *Öğrenci performansının belirlenmesinde puanlama anahtarı ve dereceli puanlama anahtarının karşılaştırılması* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Pierce, L. V. and O'Malley, J. M. (1992). Performance and portfolio assessment for language minority students. *Program information guide series*. [https:// files.eric.ed.gov/fulltext/ED346747.pdf](https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED346747.pdf) adresinden 04 Mayıs 2019 tarihinde edinilmiştir.
- Safran, M. (2002). *Türk tarih öğretimi ve meseleleri*. <https://tarihtarih.com/?Syf=26&Syz=355456&/T%C3%BCrk-Tarih-%C3%96%C4%99-Fretimi-ve-Meseleleri-/-Prof.-Dr.-Mustafa-Safran-> adresinden 28 Kasım 2018 tarihinde edinilmiştir.
- Sağlam-Arslan, A., Avcı, N. ve İyibil, Ü. (2008). Fizik öğretmen adaylarının alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerini algılama düzeyleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 115-128.
- Sağlam, F. Ş. (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.
- Sağlam, M. (2011). Türk eğitim sisteminde ve öğretmen eğitiminde yapısal düzenlemeler ve program geliştirme çalışmaları. S. Aynal-Kilimci (Ed.), *Türkiye'de öğretmen yetiştirme* içinde (s. 137-180). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Sarı, F. ve Kiroğlu, K. (2014). İlköğretim birinci kademe performans görevlerinin öğretmen ve veli görüşleri açısından değerlendirilmesi. *Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 114-131.

- Sirkıntı, A. (2007). *İlköğretimde öğretmenlerin matematik dersinde alternatif değerlendirme tekniği olan "ürün seçki dosyası (portfolyo)" hakkında görüşleri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- 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.
- Sönmez, V. (2005). *Eğitim felsefesi* (7. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Stiggins, R. (2007). Assessment through the student's eyes. *Educational Leadership* 64(8), 22-26.
- Şahin, M. ve Atasoy, E. (2018). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerine yönelik tutumlarının değerlendirilmesi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 18-33.
- Şaşmaz-Ören, F. ve Tatar, N. (2007). İlköğretim sınıf öğretmenlerinin alternatif değerlendirme yaklaşımlarına ilişkin görüşleri-1. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 15-27.
- Şeker, S. (2007). *Yeni ilköğretim altıncı sınıf fen ve teknoloji dersi öğretim programının öğretmen görüşleri açısından değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- 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.
- Şimşek, A. (2017). 2017 taslak tarih 9-10-11, Türk kültür ve medeniyet tarihi öğretim programlarının eleştirisi. *Turkish History Education Journal*, 6(1), 140-162.
- Şimşek, N. (2009). Sosyal bilgilerde ölçme ve değerlendirme. M. Safran (Ed.), *Sosyal bilgiler öğretimi* içinde (s. 573-622). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Şimşek, N. (2011). Sosyal bilgiler dersinde alternatif ölçme değerlendirme araçlarının kullanılması: Nitel bir çalışma. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(1), 149-168.
- Tan, Ş. (2016). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme KPSS el kitabı* (12. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Tanrıverdi, T. (2012). *İlköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğretmen ve öğrencilerinin sosyal bilgiler dersinde performans görevine yönelik görüşleri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

- Tavşancıl, E. (2014). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi* (5. baskı). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Tay, B. (2013). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin alternatif değerlendirme konusundaki görüşleri. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(3), 661-683.
- Tekindal, S. (2017). *Okullarda ölçme ve değerlendirme yöntemleri* (6. baskı). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Temizkan, M. (2009). Akran değerlendirmenin konuşma becerisinin geliştirilmesi üzerindeki etkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(12), 90-112.
- Tezci, E. ve Gürol, A. (2003). Oluşturmacı öğretim tasarımı ve yaratıcılık. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 2(1), 50-55.
- Türnüklü, A. (2000). Eğitim bilim araştırmalarında etkin olarak kullanılacak nitel bir araştırma tekniği: Görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 24(24), 543-559.
- Vickerman, P. (2014). Engaging students in peer assesment. https://www.researchgate.net/publication/237522650_Title_Engaging_Students_in_Peer_Assessment adresinden 14 Ocak 2019 tarihinde edinilmiştir.
- Yanpar-Yelken, T. (2010). Oluşturmacı ölçme ve değerlendirme yaklaşımları. M. Safran (Ed.) *Tarih nasıl öğretilir?* içinde (s. 358-364). İstanbul: Yeni İnsan Yayınevi.
- 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.
- Yaşar, Ş. (2011). Öğretmenlik mesleği ve öğretmenin nitelikleri. M. Gültekin (Ed.) *Eğitim bilimine giriş* içinde (s. 179-196). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Yavuz, L. A. (2006). *Alternatif eğitim, öğrenme, ölçme-değerlendirme teknik ve uygulamaları*. Ankara: Gündüz Kitabevi.
- Yayla, R. G. (2012). *Fen ve teknoloji öğretmenlerinin alternatif ölçme değerlendirme yöntem teknikleri ve uygulamaları hakkındaki görüş ve düşüncelerinin belirlenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Yenice, N., Özden, B. ve Alpak-Tunç, G. (2014). Fen bilgisi öğretmen adaylarının alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarını kullanmaya yönelik öz yeterliklerinin incelenmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 17-29.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (Genişletilmiş 9. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

- Yıldırım, F. S. (2011). *İlköğretimde fen ve teknoloji öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme ortamına ilişkin görüşleri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Yıldız, D. ve Uzunsakal, E. (2018). Alan araştırmalarında güvenilirlik testlerinin karşılaştırılması ve tarımsal veriler üzerine bir uygulama. *Uygulamalı Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(1), 14-28.
- Yılmaz, K. (2009). Sosyal bilgiler öğretiminde ölçme ve değerlendirme. C. Öztürk (Ed.), *Sosyal bilgiler öğretimi içinde* (s. 431-512). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Yiğit, F. (2013). *İlköğretim 6, 7 ve 8.sınıf Türkçe dersi öğretim programı'ndaki alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerine yönelik öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Yiğit, F. ve Kırımlı, B. (2014). Türkçe öğretmenlerinin alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerini uygulama biçimleri ve uygulamada karşılaştıkları sorunlar. *Turkish Studies*, 9(3), 1621-1639.
- Yiğit, F. ve Kırımlı, B. (2015). Türkçe öğretmenlerinin alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerinin işlevleri ve kullanma sıklığı hakkındaki görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 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*. Mustafa Kemal Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Hatay.
- URL-1 <https://www.meshursozler.com/meshur-sozleri/696-peter-drucker-sozleri.html> Peter Drucker sözleri. 18 Mayıs 2019.
- URL-2 <https://egitimsozlugu.com/olcme-ve-degerlendirme/olcme-nedir-turleri-nelerdir/> Ölçme nedir, Türleri nelerdir? 14 Mayıs 2019.
- URL-3 <http://www.tubaterim.gov.tr/> Eğitim. 14 Mayıs 2019.
- URL-4 <https://www.fractions4kids.com/importance-of-alternative-assessment-in-education/>. Alternatif değerlendirmenin eğitimdeki önemi. 14 Mayıs 2019.
- URL-5 https://www.niu.edu/facdev/_pdf/guide/assessment/formative%20and_summative_assessment.pdf Biçimlendirici ve Özetleyici Değerlendirme. 15 Mayıs 2019.
- URL-6 https://drive.google.com/file/d/1gQyYsh_4_Y-0KZ4Lf70mPzFeEII-ybC/view Tarih Dersleri Proje Değerlendirme Ölçeği. 18 Mayıs 2019.
- URL-7 http://sehifatihsatiraihl.meb.k12.tr/meb_iys_dosyalar/34/17/762192/dosyalar/2018_12/19091134_performans_gYrevi_deYerlendirme_formu-converted.pdf?CHK=65729b344b378b721783f70c4ced22e4 Performans Görevi Dereceli Puanlama Anahtarı. 14 Mayıs 2019.

URL-8 https://www.anadolu.edu.tr/uploads/anadolu/ckfinder/web/files/ornek_arastirma_gonullu_formu.docx Araştırma Gönüllü Katılım Formu. 18 Mayıs 2019.





8. EKLER

Ek 1. Öğretmen Anket Formu

Değerli meslektaşım,

Bu anketin amacı, tarih öğretmenlerinin alternatif ölçme değerlendirme yöntemlerine yönelik görüşlerini belirlemektir. Anketten elde edilecek sonuçlar Trabzon Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Tarih Öğretmenliği Bilim Dalında yürütülen araştırmada bilimsel amaçlı olarak kullanılacaktır. Kişisel bilgileriniz tamamen gizli tutulacaktır.

Sorulara vereceğiniz samimi cevaplar araştırmanın sağlıklı ve güvenilir bir şekilde yürütülmesi için son derece önemlidir. Katkılarınız için teşekkür ederim.

Samet KARAKUŞ
Yüksek Lisans Öğrencisi

I.BÖLÜM

Bu bölümde kişisel bilgileriniz ile ilgili sorular yer almaktadır. **Lütfen durumunuza en uygun olan seçeneğin önündeki parantezin içine (X) isareti koyunuz.**

Cinsiyetiniz: () Erkek () Kadın

Hizmet yılınız: () 0-5 yıl () 6-10 yıl () 11-15 yıl () 16-20 yıl () 20 yıl üzeri

Eğitim durumunuz:

() Eğitim Fakültesi-Tarih Öğretmenliği

() Fen-Edebiyat Fakültesi- Tarih Bölümü

() Lisans tamamlama (Sosyal Bilgiler)

() Lisansüstü-Tarih Eğitimi Bilim Dalı

() Diğer.....

Görev yaptığınız okul türü:

() Meslek Lisesi () Anadolu Lisesi () Fen Lisesi () İmam Hatip Lisesi () Sosyal Bilimler Lisesi

Sınıflarınız Ortalama Mevcudu: () 20'nin altında () 21-30 () 31-40 () 41-50 () 50'nin üzerinde

Ek 1'in devamı

II. BÖLÜM

Bu bölüm, tarih öğretmenlerinin alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerini kullanma sıklığı konusunda görüşlerini belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Derslerinizde bu yöntemlere ne sıklıkta yer verdiğiniz ile ilgili aşağıda verilen maddeleri inceleyip, **size uygun seçeneğe (X) işareti koyunuz.**

	Her Zaman	Sık Sık	Bazen	Nadiren	Hiçbir Zaman
Performans Görevi					
Proje					
Görüşme					
Gözlem					
Öz değerlendirme					
Akran Değerlendirme					
Öğrenci ürün dosyası					
Derecelendirme Ölçekleri					
Kontrol listesi					
Drama					
Not Alma					
Dereceli Puanlama Anahtarı (Rubrik)					

Ek 1'in devamı

III. BÖLÜM

Bu bölüm, tarih öğretmenlerinin alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerinin işlevlerine yönelik görüşlerini belirlemek için hazırlanmıştır. Lütfen her madde için **size en uygun olan seçeneğe (X) işareti koyunuz.**

	Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
1.Performans görevi , öğrencileri araştırmaya yönelmektedir.					
2.Performans görevinde , öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alınmaktadır.					
3.Proje , öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirmektedir.					
4.Proje , harcanan zamana değecek kadar verimli olmaktadır.					
5.Görüşmede öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alınmaktadır.					
6.Gözlem ile öğrencilerin öğrenme eksiklikleri saptanabilmektedir.					
7.Öz Değerlendirme yönteminde öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alınmaktadır.					
8.Öz değerlendirme ile objektif bir değerlendirme yapılabilmektedir.					
9.Akran değerlendirme öğrencilerin karar verme becerilerini geliştirmektedir.					

Ek 1'in devamı

10.Akran değerlendirme ile objektif değerlendirme yapılabilmektedir.					
11.Öğrenci ürün dosyası, öğrencilerin yeteneklerini ve ilgilerini sergilemelerine yardımcı olmaktadır.					
12.Öğrenci ürün dosyası, harcanan zamana değecek kadar verimli olmaktadır.					
13.Kontrol listeleri öğrencinin belirlenen hedef düzeye gelip gelmediğini belirlemek için kullanışlıdır.					
14.Kontrol listeleri gözlem yapmak için kullanışlıdır.					
15.Drama tekniği harcanan zamana değecek kadar verimli olmaktadır.					
16.Drama tekniği ile öğrenciler kendilerine özgü yeteneklerini kullanabilme fırsatına erişebilmektedirler.					
17.Dereceli puanlama anahtarı öğretmenin öğrencilerinden beklentilerini somut hale getirmektedir.					
18.Dereceli puanlama anahtarı öğretmen için yararlı bilgiler sağlar.					
19.Derecelendirme ölçekleri puan vermek için kullanışlıdır.					
20.Not alma gözlemleri kaydetmek için kullanışlıdır.					

Ek 1'in devamı

IV. BÖLÜM

Bu bölüm, tarih öğretmenlerinin alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerini uygulama biçimlerine yönelik görüşlerini belirlemek için hazırlanmıştır. **Lütfen size en uygun olan seçeneğe (X) işareti koyunuz.**

	Her Zaman	Sık Sık	Bazen	Nadiren	Hiçbir Zaman
1.Performans görevlerini değerlendirirken hem süreci hem de ürünü eşit ölçüde değerlendiriyorum.					
2.Performans görevlerini değerlendirirken dereceli puanlama anahtarını kullanıyorum.					
3.Performans görevleri hakkında öğrencilere geri bildirim veriyorum.					
4.Projeleri değerlendirirken hem süreci hem de ürünü eşit ölçüde değerlendiriyorum.					
5.Projeleri değerlendirirken dereceli puanlama anahtarı kullanıyorum.					
6.Projelerle ilgili öğrencilere geri bildirim veriyorum.					
7.Görüşme yönteminden sonra öğrencilere geri bildirim veriyorum.					

Ek 1'in devamı

8.Öğrencilerin doldurduğu öz değerlendirme formlarını inceliyorum.					
9.İncelediğim öz değerlendirme formları hakkında öğrencilere geri bildirim veriyorum.					
10.Öğrencilerin doldurduğu akran değerlendirme formlarını inceliyorum.					
11.Ürün dosyasında yer alacak çalışmalara karar verirken öğrencilerimle birlikte çalışıyorum.					
12.Öğrenci ürün dosyalarını değerlendirirken dereceli puanlama anahtarı kullanıyorum.					
13. Dereceli puanlama anahtarlarını uygulamadan önce öğrencilere kriterlerle ilgili bilgi veriyorum.					
14.Not alma yöntemini not vermek amaçlı değil, gözlemleri kaydetmek için kullanıyorum.					
15.Kontrol listelerini etkinliği gerçekleştirirken dolduruyorum.					
16.Derecelendirme ölçeklerini not verme amaçlı kullanıyorum.					
17.Drama yöntemini uyguladıktan sonra öğrencilerime geri bildirim veriyorum.					
18.Gözlem yönteminden sonra öğrencilerime geri bildirim veriyorum.					

Ek 1'in devamı

V.BÖLÜM

Bu bölümde tarih öğretmenlerinin alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerini uygularken karşılaştıkları sorunlara dair ifade/ifadelere yer verilmiştir. **Lütfen aşağıdaki seçeneklerden durumunuza uygun olan seçenek ya da seçeneklere (X) işareti koyunuz.**

- () Tarih dersine ayrılan süre, alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerini uygulamaya yetmemektedir.
- () Ölçeklerin karmaşık olması nedeniyle değerlendirmede zorluk yaşıyorum.
- () Sınıf mevcudunun fazla olmasından dolayı uygulamada zorluk yaşıyorum.
- () Alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerini uygularken sınıf yönetiminde zorluk yaşıyorum.
- () Okulun ve sınıfın fiziki olanakları yetersiz olduğu için uygulamada zorluk yaşıyorum.
- () Alternatif ölçme-değerlendirme yöntemleri hakkında yeterli bilgiye sahip olmadığım için zorluk yaşıyorum.
- () Öğrencilerin ilgisizliğinden dolayı sorun yaşıyorum.
- () Velilerin eğitim düzeyinin düşük olmasından dolayı sorun yaşıyorum.

Ankette bulunmayıp sizin belirtmek istediğiniz bir konu varsa lütfen belirtiniz.

.....

Ek 2. Öğretmen Görüşme Formu

Sayın öğretmenim,

Ben, Samet KARAKUŞ. Trabzon Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Tarih Eğitimi Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisiyim. Tarih öğretmenlerinin alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerine yönelik görüşlerinin belirlenmesi amacıyla bir çalışma yapıyorum. Anket çalışmamızdan sonra verdiğiniz izin onayına istinaden görüşme fırsatını bana sunduğunuz için teşekkür ederim.

Araştırmada kimliğinize yönelik bilgilere yer verilmeyecektir. Bu araştırmada elde edilecek veriler yalnızca bilimsel amaçlı kullanılacaktır. Sizce de bir sakıncası yoksa görüşmeyi kaydetmek istiyorum. Kayıtlar çözümlendikten sonra verileri sileceğimi bilmenizi isterim.

Bu görüşmenin yaklaşık 15 dakika süreceğini tahmin ediyorum. Sorularıma vereceğiniz samimi yanıtlardan dolayı şimdiden çok teşekkür ederim.

İzninizle sorularımı sormaya başlıyorum.

1. Hizmet yılınız: ()0-5 yıl ()6-10 yıl ()11-15 yıl ()16-20 yıl ()20 yıl üzeri
2. Eğitim durumunuz:
 - () Eğitim Fakültesi-Tarih Öğretmenliği ()Fen-Edebiyat Fakültesi- Tarih Bölümü
 - () Lisans tamamlama (Sosyal Bilgiler) () Lisansüstü-Tarih Eğitimi Bilim Dalı
 - () Diğer.....
3. Görev yaptığınız okul türü:
 - () Meslek Lisesi () Anadolu Lisesi ()Fen Lisesi () İmam Hatip Lisesi () Sosyal Bilimler Lisesi
4. Sınıflarınız Ortalama Mevcudu:
 - () 20'nin altında ()21-30 ()31-40 ()41-50 () 50'nin üzerinde
5. Size göre ölçme-değerlendirme ne demektir? Öğretimdeki yeri nedir?
6. Ölçme-değerlendirme konusunda herhangi bir eğitim aldınız mı?
 - a)Aldıysanız eğitimi yeterli buldunuz mu?
 - b)Almadıysanız size göre bu eğitim nasıl verilmeli?
7. Size göre alternatif ölçme-değerlendirme ne demektir? Öğretimdeki yeri nedir?
8. Tarih dersinde alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerinden hangilerini daha sık kullanıyorsunuz?

Ek 2'nin devamı

9. Tarih dersinde kullandığınız alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerinin işlevleri sizce nelerdir?
10. Tarih dersinde en çok kullandığınız alternatif ölçme-değerlendirme yöntemini nasıl uyguluyorsunuz?
11. Derslerinizde alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerini uygularken herhangi bir sorun yaşıyor musunuz? Eğer yaşıyorsanız bu sorunlardan bahsedebilir misiniz?
12. Konuyla ilgili eklemek istediğiniz başka bir husus var mı?

Katkılarınız için tekrardan teşekkür ederim.

Ek 3. Araştırma İzni

T.C.
GÜMÜŞHANE VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

ARAŞTIRMA DEĞERLENDİRME FORMU

ARAŞTIRMA SAHİBİNİN	
Adı Soyadı	Yüksek Lisans Öğrencisi Samet KARAKUŞ
Kurumu/ Üniversitesi	Trabzon Üniversitesi Rektörlüğü
Araştırma Yapılacak İl	GÜMÜŞHANE
Araştırma Yapılacak Eğitimi Kurumu ve Kademesi	Millî Eğitim Müdürlüğüne Bağlı İlkokul, Ortaokul ve Lise Müdürlükleri
Araştırmanın Konusu	Tarih Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme Değerlendirme Yöntemlerine Yönelik Görüşlerinin Değerlendirilmesi: Gümüşhane İl Örneği
Üniversite Kurum Onayı	
Araştırma/Proje/Ödev/Tez Önerisi	
Veri Toplama Araçları	
Görüş İstenecek Birim/ Birimler	
KOMİSYON GÖRÜŞÜ	
Araştırma başvurusu gereken nitelikler açısından değerlendirilmiş olup araştırmanın yapılması uygun görülerek araştırmanın yapılmasına oy birliği ile karar verilmiştir.	
Komisyon Kararı	
Muhalif üyenin Adı ve Soyadı	Gerekçesi:

KOMİSYON

06/02/2019
Komisyon Başkanı
Seyit TOK
İl Millî Eğitim Şube Müdürü
ÜYE
İlhan SİVRİ
AR-GE Personeli

ÜYE
Serdar S. SALANTUR
AR-GE Personeli

ÜYE
Pınar KALYON
AR-GE Personeli

Ek 4. Araştırma Gönüllü Katılım Formu

Bu çalışma, “tarih öğretmenlerinin alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerine yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi (Gümüşhane İli Örneği)” başlıklı bir araştırma çalışması olup tarih öğretmenlerinin alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerine yönelik görüşlerinin belirlenip değerlendirilmesi amacını taşımaktadır. Çalışma, Samet KARAKUŞ tarafından yürütülmekte ve sonuçları ile tarih öğretmenlerine ve konuyla ilgili araştırma yapacak kişilere ışık tutulacaktır.

- Bu çalışmaya katılımınız gönüllülük esasına dayanmaktadır.
- Çalışmanın amacı doğrultusunda, anket ve görüşme yapılarak sizden veriler toplanacaktır.
- İsmınızı yazmak ya da kimliğinizi açığa çıkaracak bir bilgi vermek zorunda değilsiniz.
- Araştırma kapsamında toplanan veriler, sadece bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacak, araştırmanın amacı dışında ya da bir başka araştırmada kullanılmayacak ve gerekmesi halinde sizin (yazılı) izniniz olmadan başkalarıyla paylaşılmayacaktır.
- İstemeniz halinde sizden toplanan verileri inceleme hakkınız bulunmaktadır.
- Sizden toplanan veriler gizlilikle korunacak ve araştırma bitiminde arşivlenecek ya da imha edilecektir.
- Veri toplama sürecinde size rahatsızlık verebilecek herhangi bir soru/talep olmayacaktır.

Yine de katılımınız sırasında herhangi bir sebepten rahatsızlık hissederseniz çalışmadan istediğiniz zamanda ayrılabilirsiniz. Çalışmadan ayrılmanız durumunda sizden toplanan veriler çalışmadan çıkarılacak ve imha edilecektir.

Gönüllü katılım formunu okumak ve değerlendirmek üzere ayırdığınız zaman için teşekkür ederim. Çalışma hakkındaki sorularınızı Trabzon Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Tarih Öğretmenliği bölümünden Samet KARAKUŞ’a iletebilirsiniz.

Araştırmacı Adı: Samet KARAKUŞ

Adres:80.Yıl Çocuk Evleri Sitesi Müd.

İş Tel : 04562131342

Cep Tel: 05335138259

Bu çalışmaya tamamen kendi rızamla, istediğim taktirde çalışmadan ayrılabileceğimi bilerek verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını kabul ediyorum.

(Lütfen bu formu doldurup imzaladıktan sonra veri toplayan kişiye veriniz.)

Katılımcı Adı ve Soyadı:

Tarih:

İmza

(URL-8, 2019)

Ek 5. Anket ve Mülakat Sorularından Yararlanmak İçin Alınan E-Posta İzni

Aşağıdaki e-posta Fadime YİĞİT'in anket ve mülakat sorularından yararlanılması için kendisiyle yapılan yazışmadır.

Gönderici:fadimecanak@gmail.com 5 Kasım 2018 Pazartesi 11:28

Merhaba Samet Bey, yüksek lisans tezimde kullandığım mülakat ve anket sorularını tezinizde kullanmanızda bence hiçbir sakınca yoktur. Çalışmanıza faydası olursa sevinirim. İyi çalışmalar...Kolay gelsin...



Ek 6. Dereceli Puanlama Anahtarı Örneği

Öğrencinin;

Adı Soyadı :

Numarası :

Sınıfı:

Ölçütler	Başlangıç Düzeyinde (1)	Kabul Edilebilir (2)	Oldukça Başarılı (3)	Başarı Puanı	Görüşler ve Öneriler
İçerik	Konu dışı seçilmiş şiirler var ve istenen bilgilere çok az yer verilmiştir.	Konu doğru seçilmiş ve istenen bilgilerin çoğuna yer verilmiştir.	Konu doğru seçilmiş ve istenen bilgilere açıklayıcı cevaplar verilmiştir.		
Araştırma Süreci	Öğrenci bilgilerin çok azına kendi çabasıyla ulaşmış, toplamış ve bir araya getirmiştir.	Öğrenci bilgilerin çoğuna kendi çabasıyla ulaşmış, toplamış ve bir araya getirmiştir.	Öğrenci bilgilerin tamamına kendi çabasıyla ulaşmış, toplamış ve bir araya getirmiştir.		
İlgi Çekicilik	Rapor ele aldığı konuyu, okuyucunun çok az dikkatini çekecek biçimde hazırlanmıştır.	Rapor ele aldığı konuyu, okuyucunun bir miktar dikkatini çekecek biçimde hazırlanmıştır.	Rapor ele aldığı konuyu, okuyucunun dikkatini tamamen çekecek biçimde hazırlanmıştır.		
Sunu Becerisi	Çalışma karmaşık bir anlatımla sunuldu, çok az anlaşıldı ve az ilgi çekti.	Çalışma genellikle yalın ve düzgün bir anlatımla sunuldu, çoğu anlaşıldı ve genel olarak ilgi çekti.	Çalışmanın tümü yalın ve düzgün bir anlatımla sunuldu, tümü anlaşıldı ve çok ilgi çekti.		
Kaynak Kullanımı	Çalışma amaca uygun 1 kaynakla desteklendi.	Çalışma amaca uygun 2 kaynakla desteklendi.	Çalışma amaca uygun 3 kaynakla desteklendi.		
Zamanı Etkin Kullanma	Rapor 3-4 gün geç teslim edildi.	Rapor 1-2 gün geç teslim edildi.	Rapor gününde teslim edildi.		

Öğretmenin Geri Bildirimi:

(Kutlu vd., 2017, s. 173)

Ek 7. Öz Değerlendirme Formu Örneği

Adı ve Soyadı :

Sınıfı :

No :

Açıklama : Aşağıdaki tabloda performans ödevi boyunca çalışmalarınızı en iyi şekilde ifade eden seçeneğin altına (X) işareti koyunuz.

DEĞERLENDİRİLECEK TUTUM VE DAVRANIŞLAR	DERECELER		
	Her Zaman	Bazen	Hiçbir Zaman
1. Planlı çalışmaya özen gösterdim.			
2. Ödevim sırasında planıma uygun hareket ettim.			
3. Araştırmalarımda çeşitli kaynaklardan yararlandım.			
4. Öğretmenimin önerilerini dinledim.			
5. Çalışmalarım sırasında zamanımı verimli biçimde kullandım.			
6. Çalışmalarım sırasında değişik materyallerden faydalandım.			
7. Sorumluluklarımı tam anlamıyla yerine getirdim.			
8. Çalışmalarımı sunarken görsel materyalleri kullanmaya çalıştım.			

Bu etkinlik sırasında en iyi yaptığım şeyler ve diğer yorumlarım:

.....

.....

(Şimşek, 2009, s. 600-601)

Ek 8. Akran Değerlendirme Formu Örneği

Akran Değerlendirme Formu	
Bu çalışma arkadaşım.....tarafından yapılmış.	
Değerlendireceğim çalışmanın adı:	
Değerlendirme Tarihi:/...../	
Bu çalışmanın en iyi yanı;	
.....	
.....	
.....	
Bu çalışma hakkında beğendiğim diğer üç şey;	
1.
2.
3.
Bu çalışmada geliştirilmesi gerektiğini düşündüğüm üç yön;	
1.
2.
3.

(Kutlu vd., 2017, s. 104)

Ek 9. Öğrenci Ürün Dosyası

Öğrencinin adı ve soyadı:

Tarih:

ÖĞRENCİ ÜRÜN DOSYASI***İÇİNDEKİLER*****Çalışmalarım:**

1.
2.
3.
4.
5.
6.
7.
8.
9.
-

(MEB, 2006'dan akt., Yiğit, 2013, s. 164)

Ek 10. Derecelendirme Ölçeği Örneği

Aşağıdaki derecelendirme ölçeği örneği öğrencinin tarihi bir konuda araştırma yaparken göstermiş olduğu performansın değerlendirilmesi için hazırlanmıştır.

Mevcut ölçütleri okuduktan sonra, bunların öğrenci tarafından ne oranda sergilendiğini düşünürseniz ilgili sütuna X işareti koyunuz.

5- Çok iyi 4- İyi 3- Orta 2- Kötü 1- Yetersiz

Ölçütler					
Araştırma Süreci	5	4	3	2	1
1. Araştırmaya başlamadan önce uygun bir araştırma planı hazırladı.					
2. Araştırma için verilen süreyi etkili bir şekilde kullandı.					
3. Konuya ilişkin doğru kaynakları topladı.					
4. İhtiyaç duyduğu durumlarda başkalarından yardım istedi.					
5. Araştırma raporunu zamanında teslim etti.					
6.....					
7.....					
Araştırma Raporu					
1. Konuya ilişkin kavramları doğru ve yerinde kullandı.	5	4	3	2	1
2. Kaynaklardan elde ettiği bilgileri doğru şekilde yorumladı.					
3. Kendi yorumlarını kattı.					
4. Yapmış olduğu yorumları tarihi kanıtlarla destekledi.					
5. Dil bilgisi ve yazım kurallarını doğru şekilde kullandı.					
6.....					

Yukarıdaki derecelendirme ölçeğinin puanlaması şu şekilde yapılmalıdır:

Ölçüt sayısı x Gösterge sayısı = Öğrencinin ölçekten alabileceği en yüksek puan

Öğrencinin ölçekten aldığı puan x 100 = Yüzlük sistemdeki toplam puan

Yüzlük sistemdeki toplam puan/Öğrencinin ölçekten alabileceği en yüksek puan= Öğrencinin yüzlük sistemde aldığı puan

Örneğin; ölçüt sayısının 12 olduğu ve 5 göstergenin yer aldığı bir ölçekte öğrencinin alabileceği en yüksek puan 60'dır. Öğrencinin 60 üzerinden aldığı puanı 50 olarak varsayalım. Öğrencinin aldığı bu puanı (40) yüzlük sisteme çevirelim. $100 \times 50 = 5000$ $5000/60 = 83,33$, öğrencinin yüz üzerinden almış olduğu puan olarak hesaplanmaktadır (MEB, 2011, s. 57).

Ek 11. Drama Değerlendirme Formu

Soru	Evet	Hayır	Kismen
Yapılan drama etkinliğinin faydalı olduğuna inanıyor musunuz?			
Drama etkinliğindeki temel konuyu kavrayabildiniz mi?			
Drama etkinliğinde geçen temel kavramları kavrayabildiniz mi?			
Drama etkinliğinde canlandırılan karakterler aslına uygun mudur?			
Drama etkinliğini tarih dersinizde işlenen konuyla ilişkilendirebildiniz mi?			

Sınıfınızsa yapılan drama etkinliği ışığı altında neler kazandığınızı birkaç paragraf halinde yazınız?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

(Demircioğlu, 2014a, s. 206)

Ek 12. Not Alma Örneği

Tarih/....	Etkinliğin Adı:
Sınıf listesi	Notlar
Özgür ÖzdemirSınıftaki tartışmaya pek fazla katılmadı. Konuya ilişkin daha fazla çalışma yapmalı.....
Elif Ülger

(MEB, 2007, s. 12)

9. ÖZ GEÇMİŞ VE İLETİŞİM BİLGİLERİ

Samet KARAKUŞ, 17.10.1989 tarihinde Balıkesir'in Kepsut ilçesinde doğdu. 1996 yılında annesinin memleketi olan Trabzon'a yerleşti. İlköğretimi 2004 yılında Trabzon Kaledibi İlköğretim Okulu'nda, ortaöğrenimini 2007 yılında Trabzon Lisesi'nde, lisans eğitimini ise 2012 yılında KTÜ Fatih Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği bölümünde tamamladı. 2013 yılında Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı bölümünü, 2018 yılında Atatürk Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi İş Sağlığı ve Güvenliği bölümünü bitirdi. 2013 yılında Gümüşhane Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler İl Müdürlüğü 80.Yıl Çocuk Evleri Sitesi Müdürlüğü'nde öğretmen olarak çalışmaya başladı. Halen aynı kuruluştaki görev yapmaya devam etmekte olan Samet KARAKUŞ evlidir ve yabancı dili İngilizcedir.

İLETİŞİM BİLGİLERİ

Adres : Trabzon Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, 61335, Söğütlü, Akçaabat,
Trabzon

E-Posta : harsit2929@gmail.com

Telefon : 0533 513 82 59