

T.C.
ÖMER HALİSDEMİR ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ BİLİM DALI

**SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖLÇME-
DEĞERLENDİRME OKURYAZARLIK DÜZEYLERİNİN
ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hazırlayan
Yakup AZRAK

Niğde
Haziran, 2017

T.C.
ÖMER HALİSDEMİR ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ BİLİM DALI

**SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖLÇME-
DEĞERLENDİRME OKURYAZARLIK DÜZEYLERİNİN
ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Yakup AZRAK

Danışman: Doç. Dr. Elvan YALÇINKAYA

Niğde
Haziran, 2017

YEMİN METNİ

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum “Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Ölçme-Değerlendirme Okuryazarlık Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi” başlıklı bu çalışmanın, bilimsel ve akademik kurallar çerçevesinde tez yazım kılavuzuna uygun olarak tarafımdan yazıldığını, yararlandığım eserlerin tamamının kaynaklarda gösterildiğini ve çalışmamın içinde kullanıldıkları her yerde bunlara atıf yapıldığını belirtir ve bunu onurumla doğrularım. 02/06/2017



Yakup AZRAK

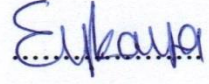
ONAY SAYFASI

Doç. Dr. Elvan YALÇINKAYA danışmanlığında Yakup AZRAK tarafından hazırlanan “Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Ölçme-Değerlendirme Okuryazarlık Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi” adlı bu çalışma jürimiz tarafından Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sosyal Bilimler ve Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

02 / 06 / 2017

JÜRİ :


Danışman : Doç. Dr. Elvan YALÇINKAYA



Üye : Prof. Dr. Mustafa TALAS



Üye : Yrd. Doç. Dr. Vedat AKTEPE



ONAY :

Bu tezin kabulü Enstitü Yönetim Kurulu'nun Tarih ve sayılı kararı ile onaylanmıştır.

Doç. Dr. Kubilay YAZICI
Enstitü Müdür V.

ÖZET

YÜKSEK LİSANS TEZİ

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖLÇME- DEĞERLENDİRME OKURYAZARLIK DÜZEYLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

Azrak, Yakup

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Elvan YALÇINKAYA

Haziran 2017, 132 sayfa

Bu araştırmanın amacı, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ölçme-değerlendirme okuryazarlık düzeylerini çeşitli değişkenler açısından incelemektir. Bu doğrultuda sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ölçme-değerlendirme okuryazarlık düzeyleri, cinsiyetlerine, sınıf düzeylerine, ölçme ve değerlendirme dersi alma durumlarına, mezun oldukları lise türlerine ve akademik başarı ortalamalarına göre karşılaştırılmıştır. Araştırmada, nicel araştırma yöntemlerinden biri olan tarama modeli kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme yöntemlerinden, kolay ulaşılabilir durum örnekleme yönteminin kullanıldığı araştırmanın çalışma grubunu Ömer Halisdemir Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilimler ve Türkçe Eğitimi Bölümü, Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı'nda 1. 2. 3. ve 4. sınıfta öğrenim gören 282 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak "Ölçme-Değerlendirme Okuryazarlığı Envanteri" kullanılmıştır. Elde edilen veriler SPSS 22.0 paket programı ile analiz edilmiştir. Verilerin analizinde Mann Whitney U, Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ve Kruskal Wallis H testleri kullanılmıştır.

Araştırma sonunda öğretmen adaylarının ölçme-değerlendirme okuryazarlık düzeylerinin yeterli seviyede olmadığı ve geliştirilmeye açık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanında öğretmen adaylarının ölçme-değerlendirme okuryazarlık düzeyleri ile cinsiyetleri ve mezun oldukları lise türleri arasında istatistiksel olarak

anlamli bir farklılık bulunmazken, sınıf düzeyleri, ölçme ve değerlendirme dersi alma durumları ve akademik başarı ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Sosyal Bilgiler Eğitimi, Sosyal Bilgiler Öğretmen Adayları, Ölçme, Değerlendirme, Ölçme-Değerlendirme Okuryazarlığı



ABSTRACT

INVESTIGATION THE ASSESSMENT LITERACY LEVEL OF SOCIAL STUDIES TEACHER CANDIDATES IN TERM OF VARIOUS VARIABLE

Azrak, Yakup

Turkish and Social Sciences Education Department

Thesis Advisor: Assistant Professor Elvan YALÇINKAYA

June 2017, 132 pages

The aim of this research is to examine the assessment literacy levels of social studies teacher candidates in terms of various variables. In this respect, the assessment literacy levels of the social studies teacher candidates have been examined according to, their genders, grade levels, taking assesment and evaluation courses, high school graduates and academic achievement averages. In the research, screening model which is one of the quantitative research methods was used. In this research, which was used easy-to-reach sampling method, the study group was composed of 282 teacher candidates in Ömer Halisdemir University, Faculty of Education, Department of Social Sciences and Turkish Education, Department of Social Studies Education, 1st, 2nd, 3rd and 4th classes. “Assesment Literacy Inventory” was used as data collection tool in the research. The obtained data were analyzed with SPSS 22.0 package program. Mann Whitney U, One Way ANOVA and Kruskal Wallis H tests were used in the analysis of the data.

According to the results obtained from the research, the social studies teacher candidates' assessment literacy levels are at a very low level and need to be improved. Besides, there is no statistically significant difference between the assessment literacy levels of the teacher candidates and their sexes and the high school graduates they graduated from, but there is a statistically significant difference between the grade levels, taking the assesment and evaluation courses and the academic achievement averages.

Key Words: Social Studies Education, Social Studies Teacher Candidates, Measurement, Evaluation, Assessment Literacy



ÖN SÖZ

Ölçme ve değerlendirme, eğitim sürecinin vazgeçilmez bir parçasıdır. Okullarda ise ölçme ve değerlendirme uygulayıcıları öğretmenlerdir. Bu yüzden öğretmenlerden ölçme ve değerlendirme konusunda yeterli olmaları beklenir. Öğretmenler bu yeterliği ise öğretmenlik mesleğine başlamadan önce öğretmen yetiştiren kurumlardan elde etmektedir. Bu yüzden öğretmen yetiştiren kurumlarda, öğretmen adaylarına ölçme ve değerlendirme konusunda yeterince bilgi verilmeli ve öğretmen adaylarının belirlenen yeterliklere ulaşması sağlanmalıdır. Bu doğrultuda, öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme konusunda yeterince donanımlı olmaları gerekmektedir. Bu nedenle, bu araştırmada sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ölçme-değerlendirme okuryazarlık düzeyleri incelenmiştir.

Çalışmamın her aşamasında, hiçbir zaman desteğini, yardımlarını ve engin bilgilerini benden esirgemeyen, öğrencisi olmaktan gurur duyduğum danışmanım, kıymetli hocam Doç. Dr. Elvan YALÇINKAYA'ya içten teşekkürlerimi sunmayı bir borç bilirim.

Çalışma sürecinde değerli katkılarını esirgemeyen değerli hocalarım Doç. Dr. Tülay ÖCAL'a, Doç. Dr. Halil TOKCAN'a, Yrd. Doç. Dr. Oğuz ÇETİN'e ve Doç. Dr. Attila DÖL'e teşekkür ederim.

Çalışmaya yaptığı değerli katkıdan dolayı Ömer Faruk YÜKSEL'e teşekkür ederim.

Çalışmalarım sırasında manevi desteğini esirgemeyen ve gösterdiği sabırdan dolayı Seher MUSTAK'a teşekkür ederim.

Bu günlere gelmem için hiçbir fedakârlıktan kaçınmayan, hayatım boyunca beni destekleyen başta annem olmak üzere tüm aileme çok teşekkür ederim.

Yakup AZRAK

İÇİNDEKİLER

YEMİN METNİ.....	i
ONAY SAYFASI	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT.....	v
ÖN SÖZ	vii
TABLolar LİSTESİ.....	xii
KISALTMALAR LİSTESİ	xvi
EKLER LİSTESİ	xvii

BÖLÜM-I

GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	3
1.3. Araştırmanın Önemi	3
1.4. Problem Cümlesi	4
1.5. Alt Problemler	4
1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları	5
1.7. Varsayımlar	5
1.8. Tanımlar	6

BÖLÜM-II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE	7
2.1. Sosyal Bilgiler Öğretimi.....	7
2.1.1. Sosyal Bilgilerin Tanımı.....	7
2.1.2. Sosyal Bilgiler Öğretiminde Temel İlkeler	9
2.1.3. Sosyal Bilgiler Öğretiminde Temel Yaklaşımlar	12
2.1.3.1. Vatandaşlık Aktarımı Olarak Sosyal Bilgiler	12
2.1.3.2. Sosyal Bilim Olarak Sosyal Bilgiler	13
2.1.3.3. Yansıtıcı İnceleme Olarak Sosyal Bilgiler.....	14
2.1.4. Sosyal Bilgiler Öğretiminin Tarihsel Gelişimi	16

2.1.4.1. Dünyada Sosyal Bilgiler Öğretiminin Gelişimi.....	16
2.1.4.2. Türkiye’de Sosyal Bilgiler Öğretiminin Gelişimi.....	19
2.2. Ölçme ve Değerlendirme	21
2.2.1. Ölçme Kavramı.....	21
2.2.1.1. Ölçmenin Tanımı	21
2.2.1.2. Ölçmenin Aşamaları	22
2.2.1.3. Ölçme Türleri.....	23
2.2.2. Değerlendirme Kavramı	23
2.2.2.1 Değerlendirmenin Tanımı	23
2.2.2.2. Değerlendirme Türleri	27
2.2.2.3. Değerlendirmenin Aşamaları	29
2.2.3. Ölçme ve Değerlendirmenin Temel İlkeleri.....	31
2.2.4. Ölçme Araçlarının Nitelikleri.....	32
2.2.4.1. Güvenirlik	32
2.2.4.2. Geçerlik.....	34
2.2.4.3. Kullanışlılık.....	37
2.2.4.4. Yanlılık	38
2.2.5. Geleneksel Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımı.....	38
2.2.6. Geleneksel Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri.....	39
2.2.6.1. Yazılı Yoklamalar	40
2.2.6.2. Sözlü Sınavlar	42
2.2.6.3. Kısa Cevaplı Testler.....	43
2.2.6.4. Çoktan Seçmeli Testler	45
2.2.6.5. Doğru-Yanlış Testleri	47
2.2.6.6. Eşleştirmeli Testler	49
2.2.7. Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımı.....	50
2.2.8. Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri	50
2.2.8.1. Öğrenci Ürün Dosyası (Portfolyo).....	51
2.2.8.2. Dereceli Puanlama Anahtarı (Rubrik)	53
2.2.8.3. Öz Değerlendirme	54
2.2.8.4. Akran Değerlendirmesi	55
2.2.8.5. Grup Değerlendirmesi.....	55
2.2.8.6. Tanılayıcı Dallanmış Ağaç	56

2.2.8.7. Kavram Haritaları	57
2.2.8.8. Kelime İlişkilendirme Testi	58
2.2.8.9. Yapılandırılmış Grid	59
2.2.8.10. Poster.....	60
2.2.8.11. Görüşme (Mülakat).....	60
2.2.8.12. Proje	61
2.2.8.13. Drama.....	62
2.3. Ölçme-Değerlendirme Okuryazarlığı.....	63

BÖLÜM-III

YÖNTEM	68
3.1. Araştırmanın Modeli	68
3.2. Çalışma Grubu.....	68
3.3. Verilerin Toplanması.....	70
3.3.1. Ölçme-Değerlendirme Okuryazarlığı Envanteri (ÖDOE).....	70
3.4. Verilerin Analizi.....	71

BÖLÜM-IV

BULGULAR VE YORUMLAR.....	73
4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	73
4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	74
4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	78
4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum	83
4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum	88
4.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum	93

BÖLÜM-V

SONUÇ VE ÖNERİLER.....	100
5.1. Sonuçlar.....	100
5.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar	100
5.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar	102
5.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar	103

5.1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar	104
5.1.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar	105
5.1.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Sonuçlar	106
5.2. Öneriler.....	108
KAYNAKÇA.....	110
EKLER.....	121
ÖZGEÇMİŞ	132



TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. Sosyal Bilgilerde Geçmiş, Bugün ve Gelecek Boyutu	11
Tablo 2. Üç Sosyal Bilgiler Öğretim Yaklaşımı	15
Tablo 3. Çalışma Grubunda Yer Alan Öğretmen Adaylarının Bazı Demografik Özellikleri	69
Tablo 4. Ölçme-Değerlendirme Okuryazarlığı Envanterine Ait Yeterlik Alanları ve Yeterlik Alanlarına Giren Maddeler	70
Tablo 5. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Ölçme-Değerlendirme Okuryazarlık Düzeylerine İlişkin Puanlarının Betimsel İstatistikleri	73
Tablo 6. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Cinsiyetlerine Göre Ölçme-Değerlendirme Okuryazarlığı Envanterinden Aldıkları Puanların Betimsel İstatistikleri	74
Tablo 7. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Cinsiyetlerine Göre Ölçme-Değerlendirme Okuryazarlık Düzeylerinin Mann Whitney U Testi Sonuçları	74
Tablo 8. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Cinsiyetlerine Göre Uygun Ölçme-Değerlendirme Metotlarını Seçme Konusunda Yeterli Olma Düzeylerinin Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	75
Tablo 9. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Cinsiyetlerine Göre Uygun Ölçme-Değerlendirme Metotlarını Geliştirme Konusunda Yeterli Olma Düzeylerinin Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	75
Tablo 10. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Cinsiyetlerine Göre Ölçme-Değerlendirme Sonuçlarını Yorumlama, Puanlama ve Yönetme Konusunda Yeterli Olma Düzeylerinin Mann Whitney U Testi Sonuçları	76
Tablo 11. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Cinsiyetlerine Göre Öğrenci, Öğretim, Okul Gelişimi Hakkında Karar Verirken Ölçme-Değerlendirme Sonuçlarını Kullanmada Yeterli Olma Düzeylerinin Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	76
Tablo 12. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Cinsiyetlerine Göre Öğrencilerin Değerlendirilmesinde Kullanılacak Uygun Derecelendirme Sistemini Seçmede Yeterli Olma Düzeylerinin Mann Whitney U Testi Sonuçları	77
Tablo 13. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Cinsiyetlerine Göre Ölçme-Değerlendirme Sonuçlarıyla İletişim Kurmada Yeterli Olma Düzeylerinin Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	77
Tablo 14. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Sınıf Düzeylerine Göre Ölçme-Değerlendirme Okuryazarlığı Envanterinden Aldıkları Puanların Betimsel İstatistikleri	78
Tablo 15. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Sınıf Düzeylerine Göre Ölçme-Değerlendirme Okuryazarlık Düzeylerinin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	78

Tablo 16. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Sınıf Düzeylerine Göre Ölçme-Değerlendirme Okuryazarlık Düzeylerinin ANOVA Sonuçları.....	79
Tablo 17. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Sınıf Düzeylerine Göre Uygun Ölçme-Değerlendirme Metotlarını Seçme Konusunda Yeterli Olma Düzeylerinin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	80
Tablo 18. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Sınıf Düzeylerine Göre Uygun Ölçme-Değerlendirme Metotlarını Geliştirme Konusunda Yeterli Olma Düzeylerinin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	80
Tablo 19. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Sınıf Düzeylerine Göre Ölçme-Değerlendirme Sonuçlarını Yorumlama, Puanlama ve Yönetme Konusunda Yeterli Olma Düzeylerinin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	81
Tablo 20. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Sınıf Düzeylerine Göre Öğrenci, Öğretim, Okul Gelişimi Hakkında Karar Verirken Ölçme-Değerlendirme Sonuçlarını Kullanmada Yeterli Olma Düzeylerinin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	81
Tablo 21. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Sınıf Düzeylerine Göre Öğrencilerin Değerlendirilmesinde Kullanılacak Uygun Derecelendirme Sistemini Seçmede Yeterli Olma Düzeylerinin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	82
Tablo 22. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Sınıf Düzeylerine Göre Ölçme-Değerlendirme Sonuçlarıyla İletişim Kurmada Yeterli Olma Düzeylerinin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	83
Tablo 23. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Ölçme ve Değerlendirme Dersi Alma Durumlarına Göre Ölçme-Değerlendirme Okuryazarlığı Envanterinden Aldıkları Puanların Betimsel İstatistikleri	83
Tablo 24. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Ölçme ve Değerlendirme Dersi Alma Durumlarına Göre Ölçme-Değerlendirme Okuryazarlık Düzeylerinin Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	84
Tablo 25. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Ölçme ve Değerlendirme Dersi Alma Durumlarına Göre Uygun Ölçme-Değerlendirme Metotlarını Seçme Konusunda Yeterli Olma Düzeylerinin Mann Whitney U Testi Sonuçları	84
Tablo 26. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Ölçme ve Değerlendirme Dersi Alma Durumlarına Göre Uygun Ölçme-Değerlendirme Metotlarını Geliştirme Konusunda Yeterli Olma Düzeylerinin Mann Whitney U Testi Sonuçları	85
Tablo 27. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Ölçme ve Değerlendirme Dersi Alma Durumlarına Göre Ölçme-Değerlendirme Sonuçlarını Yorumlama, Puanlama ve Yönetme Konusunda Yeterli Olma Düzeylerinin Mann Whitney U Testi Sonuçları .	86
Tablo 28. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Ölçme ve Değerlendirme Dersi Alma Durumlarına Göre Öğrenci, Öğretim, Okul Gelişimi Hakkında Karar Verirken Ölçme-Değerlendirme Sonuçlarını Kullanmada Yeterli Olma Düzeylerinin Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	86

Tablo 29. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Ölçme ve Değerlendirme Dersi Alma Durumlarına Göre Öğrencilerin Değerlendirilmesinde Kullanılacak Uygun Derecelendirme Sistemini Seçmede Yeterli Olma Düzeylerinin Mann Whitney U Testi Sonuçları	87
Tablo 30. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Ölçme ve Değerlendirme Dersi Alma Durumlarına Göre Ölçme-Değerlendirme Sonuçlarıyla İletişim Kurmada Yeterli Olma Düzeylerinin Mann Whitney U Testi Sonuçları	87
Tablo 31. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Mezun Oldukları Lise Türlerine Göre Ölçme-Değerlendirme Okuryazarlığı Envanterinden Aldıkları Puanların Betimsel İstatistikleri	88
Tablo 32. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Mezun Oldukları Lise Türlerine Göre Ölçme-Değerlendirme Okuryazarlık Düzeylerinin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	88
Tablo 33. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Mezun Oldukları Lise Türlerine Göre Uygun Ölçme-Değerlendirme Metotlarını Seçme Konusunda Yeterli Olma Düzeylerinin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	89
Tablo 34. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Mezun Oldukları Lise Türlerine Göre Uygun Ölçme-Değerlendirme Metotlarını Geliştirme Konusunda Yeterli Olma Düzeylerinin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	90
Tablo 35. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Mezun Oldukları Lise Türlerine Göre Ölçme-Değerlendirme Sonuçlarını Yorumlama, Puanlama ve Yönetme Konusunda Yeterli Olma Düzeylerinin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	90
Tablo 36. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Mezun Oldukları Lise Türlerine Göre Öğrenci, Öğretim, Okul Gelişimi Hakkında Karar Verirken Ölçme-Değerlendirme Sonuçlarını Kullanmada Yeterli Olma Düzeylerinin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	91
Tablo 37. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Mezun Oldukları Lise Türlerine Göre Öğrencilerin Değerlendirilmesinde Kullanılacak Uygun Derecelendirme Sistemini Seçmede Yeterli Olma Düzeylerinin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	92
Tablo 38. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Mezun Oldukları Lise Türlerine Göre Ölçme-Değerlendirme Sonuçlarıyla İletişim Kurmada Yeterli Olma Düzeylerinin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	92
Tablo 39. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Akademik Başarı Ortalamalarına Göre Ölçme-Değerlendirme Okuryazarlığı Envanterinden Aldıkları Puanların Betimsel İstatistikleri	93
Tablo 40. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Akademik Başarı Ortalamalarına Göre Ölçme-Değerlendirme Okuryazarlık Düzeylerinin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	94
Tablo 41. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Akademik Başarı Ortalamalarına Göre Ölçme-Değerlendirme Okuryazarlık Düzeylerinin ANOVA Sonuçları.....	94

Tablo 42. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Akademik Başarı Ortalamalarına Göre Uygun Ölçme-Değerlendirme Metotlarını Seçme Konusunda Yeterli Olma Düzeylerinin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	95
Tablo 43. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Akademik Başarı Ortalamalarına Göre Uygun Ölçme-Değerlendirme Metotlarını Geliştirme Konusunda Yeterli Olma Düzeylerinin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	96
Tablo 44. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Akademik Başarı Ortalamalarına Göre Ölçme-Değerlendirme Sonuçlarını Yorumlama, Puanlama ve Yönetme Konusunda Yeterli Olma Düzeylerinin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	96
Tablo 45. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Akademik Başarı Ortalamalarına Göre Öğrenci, Öğretim, Okul Gelişimi Hakkında Karar Verirken Ölçme-Değerlendirme Sonuçlarını Kullanmada Yeterli Olma Düzeylerinin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	97
Tablo 46. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Akademik Başarı Ortalamalarına Göre Öğrencilerin Değerlendirilmesinde Kullanılacak Uygun Derecelendirme Sistemini Seçmede Yeterli Olma Düzeylerinin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	98
Tablo 47. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Akademik Başarı Ortalamalarına Göre Ölçme-Değerlendirme Sonuçlarıyla İletişim Kurmada Yeterli Olma Düzeylerinin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	98

KISALTMALAR LİSTESİ

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

NCSS: National Council for Social Studies

MÖ: Milattan Önce

ABD: Amerika Birleşik Devletleri

TDA: Tanılayıcı Dallanmış Ağaç

KİT: Kelime İlişkilendirme Testi

ÖDOE: Ölçme-Değerlendirme Okuryazarlığı Envanteri

SPSS: Statistical Program for Social Science

EKLER LİSTESİ

Ek 1. Araştırma İzni	121
Ek 2. Ölçme-Değerlendirme Okuryazarlığı Envanteri	122



BÖLÜM-I

GİRİŞ

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, sınırlılıkları, varsayımları ve tanımlar yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

Eğitim, bireyin davranışında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme sürecidir (Ertürk, 1975: 12). Bu tanım çerçevesinde, bireyde meydana gelebilecek olan bu davranış değişikliğini anlamak, ne kadarının kazanıldığını tespit etmek ve gerçekleştiremediklerimizi belirlemek için birtakım ölçme ve değerlendirme işlemleri yapmak gerekir (Çalışkan ve Yiğittir, 2015: 224). Ayrıca ölçme ve değerlendirme işlemleriyle öğrencilerin öğretim süreci ile ilgili hangi hedefleri gerçekleştirip hangilerini gerçekleştiremediklerini, güçlü ve güçlü olmayan yönleri hakkında fikir sahibi olunabilir (Çelikkaya, Karakuş ve Demirbaş, 2010).

Eğitim-öğretimde başarının kime ve neye göre, ne oranda veya düzeyde olduğu sorularına kesin yanıt verilmelidir. Bireyin başarısını güvenilir ve geçerli olarak belirleyebilmek ölçme ve değerlendirmeyi gerekli ve önemli kılar. Öğrenme süreçleri ve bu süreçlerin sonuçları nitel ve nicel olarak ölçülerek öğrencinin başarı durumu hakkında veri elde edilir. Ölçme ile elde edilen bu verinin anlamlı hale getirilmesi ve buna göre öğrenci başarısının yorumlanması için de değerlendirme yapılır. Böylece resmî geçerliliği olan, güvenilir ve bilimsel bir başarı durumu bilgisine ulaşılabilir. Bu bilgi öğrenciler ve öğretim süreçleri ile ilgili önemli kararların alınmasında esas alınır (Kıcır Deral, 2016: 747-748).

Ölçme ve değerlendirme, öğrenciyi tanıma ve yönlendirmede, eğitim ortamını kontrolde, eğitim problemlerini tespit etme ve program geliştirmede en önemli çıkış noktasıdır (Kıcır Deral, 2016: 748). Öyle ki, eğitim kurumlarında öğrenciler öğretim sürecinde gösterdikleri başarı, yetenek ve beceri gibi çeşitli alanlarda ölçümlere

maruz kalırlar ve bu ölçümlerin sonuçlarına göre öğrenciler daha başarılı olabilecekleri alanlara yönlendirilirler. Bu yönlendirmeler öğrenciler için hayati bir öneme sahiptir. Bu yüzden bu yönlendirmelerin doğru olması beklenir. Bu yönlendirmelerin doğru olması ise öğrencilerin çeşitli alanlarda ölçülmesinde kullanılan ölçme araçlarının geçerli ve güvenilir olmasından geçer. Bu açıdan, yapılan ölçme ve değerlendirme ve ona bağlı olarak yapılan yönlendirmenin öğrencilerin mesleki hayatları ve kariyerlerine doğrudan bir etki yaptığı söylenebilir. Görüldüğü üzere, ölçme ve değerlendirme hayatımızda önemli bir yere sahiptir ve üstünde durulması gereken bir konudur (Yaşar, 2011).

Öğretmen yetiştiren kurumlarda eğitim gören öğretmen adaylarının ölçme-değerlendirme ilkeleri, prensipleri ve uygulamaları konusunda yeterince bilgi sahibi olmaları beklenir. Çünkü eğitim sisteminin her düzeyinde ölçme-değerlendirme işlemi yapılır ve bu işlemleri öğretmenler yürütür. Bu doğrultuda öğretmen adaylarının mesleğe başladıklarında ölçme-değerlendirme işlemleri ile ilgili sorun yaşamamaları için bu bilgilere sahip olmaları gerekir. Bu ilke, prensip ve uygulamalara ilişkin bilgi sahibi olmaları da ölçme-değerlendirme okuryazarı olmalarına bağlıdır (DeLuca ve Klinger, 2010; Akt. Karaman, 2014). Alan yazında birçok araştırmacı (Davies, 2008; Fulcher, 2012; Mertler ve Campbell, 2005; Popham, 2011; Stiggins, 1991; Stiggins, 2010; Walters, 2010) tarafından ölçme-değerlendirme okuryazarlığının tanımı ve okuryazar bir öğretmenin hangi davranışları göstermesi gerektiğine ilişkin açıklamalar yapılmıştır. Araştırmacılar, çalışmalarında ölçme-değerlendirme okuryazarı bireylerin, sınıflarına daha iyi hâkim olduklarını, değerlendirmenin ne amaçla yapılması gerektiğini bildiklerini, amaca en iyi hizmet eden ölçme aracını seçebildiklerini veya geliştirebildiklerini, ölçme araçlarının geçerli ve güvenilir olmasına özen gösterdiklerini, ölçme sonuçlarını objektif olarak değerlendirebildiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca, bu çalışmalar ölçme-değerlendirme okuryazarı bireylerin ölçme sonuçlarında yaptıkları hesaplamaların veya yorumların hem öğrencinin hem de eğitimin kararlarını etkileyebileceğini bildiklerini ve yanlış yapılan değerlendirmelerin potansiyel zararlarından haberdar olduklarını ortaya koymuştur (Akdağ Gürsoy, 2015: 3).

Ancak yapılan araştırmalar (Campbell, Murphy ve Holt, 2002; Karaman, 2014; Karaman ve Şahin, 2014; Mertler, 2003; Mertler ve Campbell, 2005; Mertler, 2009; Ogan-Bekiroglu ve Suzuk, 2014; Yamtim ve Wongwanich, 2014) göstermiştir

ki öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının ölçme-değerlendirme okuryazarlık seviyeleri yeterli düzeyde değildir ve geliştirilmeye muhtaçtır. Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının ölçme-değerlendirme okuryazarlık seviyelerinin yetersiz olmasındaki en önemli neden ise öğretmen yetiştirme programlarında ölçme-değerlendirme derslerine ve uygulamalarına yeterince yer verilmemesi olarak görülmektedir (Gelbal ve Kelecioğlu, 2007; Popham, 2011).

Alan yazında yapılan çalışmalarla, öğretmenlerin veya öğretmen adaylarının ölçme-değerlendirme okuryazarlığının istenilen düzeyde seyretmediğinin tespit edilmesi sonrası, çalışmalar ölçme-değerlendirme okuryazarlığının gelişiminin nasıl sağlanacağı yönünde yapılmaya başlamıştır (Akdağ Gürsoy, 2015: 4). Son zamanlarda yapılan çalışmalarla (DeLuca ve Klinger, 2010; Karaman, 2014; Karaman ve Şahin, 2014) ölçme-değerlendirme okuryazarlık düzeylerinin gelişmesi için daha somut adımlar atılmıştır. Bu bilgiler ışığında, eğitim sisteminde ölçme-değerlendirme uygulayıcıları olarak öğretmenlerin, meslek hayatlarına başlamadan önce ölçme-değerlendirme okuryazarlık düzeylerinin bilinmesi ve geliştirilmesi gerekmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ölçme-değerlendirme okuryazarlık düzeylerini belirlemek ve cinsiyet, sınıf düzeyi, ölçme ve değerlendirme dersi alma durumu, mezun olunan lise türü ve akademik başarı ortalaması gibi değişkenlerin öğretmen adaylarının ölçme-değerlendirme okuryazarlık düzeylerine etkisini incelemektir. Ayrıca elde edilen bulgular doğrultusunda çeşitli öneriler getirilerek öğretmen adaylarının ölçme-değerlendirme okuryazarlık düzeylerinin geliştirilmesine katkı sağlanması amaçlanmaktadır.

1.3. Araştırmanın Önemi

Eğitimde, ölçme-değerlendirme öğrenci başarısı hakkında bilgi edinme, öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine göre doğru alanlara yönlendirilmelerini sağlama ve eğitim süreci ile ilgili öğrencilerden geri dönüt alma gibi birçok alanda kullanılmaktadır. Bundan dolayı ölçme-değerlendirme eğitim sisteminin ayrılmaz bir

parçasıdır. Öyle ki ölçme-değerlendirme olmadan, yapılan eğitimin etkililiği ve amacına ulaşma durumu hakkında bilgi sahibi olmak mümkün değildir. Aynı zamanda ölçme-değerlendirmenin olmaması, eğitim faaliyetlerinin verimliliğinin düşmesine ve eğitim sisteminin aksamasına neden olabilir.

Ölçme-değerlendirmenin ifade edilen bu öneminden dolayı, ölçme-değerlendirme uygulayıcıları olarak öğretmenlerin de ölçme-değerlendirme konusunda yeterince bilgi sahibi olmaları ve farklı durumlarda en uygun ölçme-değerlendirme faaliyetini uygulamaları gerekmektedir. Bu da ancak öğretmenlerin ölçme-değerlendirme okuryazarı olmalarıyla mümkündür. Öğretmenlerin ölçme-değerlendirme okuryazarı olmalarında ise lisans eğitimi döneminde alınan ölçme ve değerlendirme dersi, bu dersi veren akademisyenlerin ölçme-değerlendirme alanında uzman olmaları ve lisans eğitimi boyunca ölçme-değerlendirme uygulamalarına yeterince yer verilmesi gibi nedenler etkilidir.

Fakat öğretmen adaylarının mesleğe başladıklarında, lisans eğitimi döneminde öğrendikleri ölçme-değerlendirme bilgilerini uygulamada kullanamadıkları ve ölçme-değerlendirme konusunda yetersiz oldukları görülmektedir. Bu nedenle öğretmen adaylarının ölçme-değerlendirme ile ilgili bilgi ve becerilerinin belirlenmesi ve geliştirilmesi büyük öneme sahiptir. Bu araştırma da, öğretmen adaylarının ölçme-değerlendirme okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesi, bu alandaki eksikliklerinin tespit edilmesi ve geliştirilmesi açısından önemlidir.

1.4. Problem Cümlesi

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ölçme-değerlendirme okuryazarlıkları hangi düzeydedir ve çeşitli değişkenler açısından farklılık göstermekte midir?

1.5. Alt Problemler

1. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ölçme-değerlendirme okuryazarlık düzeylerine ilişkin puanlarının dağılımı nedir?

2. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ölçme-değerlendirme okuryazarlık düzeyleri ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

3. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ölçme-değerlendirme okuryazarlık düzeyleri ile sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

4. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ölçme-değerlendirme okuryazarlık düzeyleri ile ölçme ve değerlendirme dersi alma durumları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

5. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ölçme-değerlendirme okuryazarlık düzeyleri ile mezun oldukları lise türleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

6. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ölçme-değerlendirme okuryazarlık düzeyleri ile akademik başarı ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Araştırma, 2016-2017 öğretim yılı ile sınırlıdır.

2. Araştırma, Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Eğitimi Ana Bilim Dalı'nda öğrenim gören öğretmen adayları ile sınırlıdır.

3. Araştırmanın bulguları, öğretmen adaylarının veri toplama aracına verdikleri cevaplar ile sınırlıdır.

1.7. Varsayımlar

1. Araştırma için yapılan literatür taramasının yeterli olduğu varsayılmıştır.

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

3. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının veri toplama aracına içtenlikle cevap verdikleri varsayılmıştır.

1.8. Tanımlar

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

Ölçme: Bir niteliğin gözlenip, gözlem sonuçlarının sayılarla ya da başka simgelerle gösterilmesidir (Gömlüksiz, 2008: 315). Linn ve Gronlud (2000) ise ölçmeyi, öğrencilerin öğrenimlerdeki başarıları, kuvvetli ve zayıf yönleri, öğretimin ve ders müfredatının eğitimsel etkiliği ve uygunluğu hakkında bilgi elde etme süreci olarak tanımlamışlardır (Akt. Yılmaz, 2015: 434). Ölçme geniş anlamıyla, herhangi bir niteliği gözlemek ve gözlem sonucunu sayı ve sıfatlarla ifade etmektir (Turgut ve Baykul, 2015: 3).

Değerlendirme: Ölçme sonuçlarını bir ölçütle karşılaştırıp bir yargıya varma sürecidir (Gömlüksiz, 2008: 309). Başka bir ifadeyle değerlendirme, ölçme sonuçlarının, aynı alana ait bir kriter ile kıyaslanarak bir değer yargısına ve oradan da bir karara ulaşma sürecidir (Yılmaz, 2004: 21).

Ölçme-Değerlendirme Okuryazarlığı: Öğretmenlerin, yüksek ve düşük kaliteli ölçme-değerlendirme uygulamalarının temel bilgilerini kavrayabilmeleri ve bu bilgileri öğrenci başarısını ölçmede ve değerlendirmede uygulayabilmeleridir (Stiggins, 1991).

BÖLÜM-II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Sosyal Bilgiler Öğretimi

2.1.1. Sosyal Bilgilerin Tanımı

Toplumun geçmişte, bugün ve gelecekte politik, ekonomik, kültürel ve çevresel görünümünü içeren bir çalışma alanı olarak sosyal bilgiler, insanları ve yaşamlarını konu alır. Kendi kendimizi ve diğerlerini daha iyi anlamamıza yardımcı olur (Doğanay, 2005: 18; Öztürk ve Deveci, 2016: 1). Ülkemizde sosyal bilgilerden söz edildiğinde genellikle; tarih, coğrafya ve vatandaşlık hukukuna ilişkin bazı temel bilgileri içeren bir ders olduğu algısı hâkimdir. Bu algının oluşmasında kuşkusuz 1968 yılına kadar ayrı dersler olarak okutulan bu alanların ilkökul düzeyinde “sosyal bilgiler” adı altında tek bir ders olarak birleştirilmesi ve dersin içeriğinin büyük ölçüde bu alanlara ilişkin konular ile sınırlı kalması etkili olmuştur. Ülkemizde uzunca bir süre sosyal bilgiler eğitimi alanında uzmanlaşmış eğitimci ve akademisyenlerin olmayışı, ya da fazla bir etkide bulunamayışları sosyal bilgileri kamuoyunda ve akademik çevrelerde fazla işlenmemiş bir konu olarak bırakmıştır (Aslan, 2016: 6). Bununla birlikte alan uzmanları sosyal bilgileri tanımlamaya çalışmışlardır. Bu tanımların bazıları ise şu şekilde ifade edilebilir:

Sosyal bilgiler, en geniş anlamıyla genç insanların topluma aktif bir biçimde katılabilmeleri için ihtiyaç duydukları bilgi, beceri ve değerlere sahip olmak için hazırlanmalarıdır (Ross, 2001).

Barr, Barth ve Shermis (1978) göre sosyal bilgilerin vatandaşlık eğitimi amacıyla sosyal bilimler ve insan bilimlerinin bütünleştirilmesinden oluştuğunu ifade ederek sosyal bilgilerin vatandaşlık eğitimi amacıyla olduğunu ve bunu yaparken sosyal bilimler ile insan bilimlerinden yararlandığını belirtmiştir. Bu tanımın bir benzeri Savage ve Armstrond (1996) tarafından yapılmıştır. Onlara göre sosyal

bilgiler, vatandaşlık becerilerini geliştirmek üzere insanla ilgili bilimlerden oluşmuş bir çalışma alanıdır (Akt. Safran, 2015: 4).

Sosyal bilgiler, hemen her bakımdan değişen ülke ve dünya koşullarında bilgiye dayalı karar alıp problem çözebilen etkin vatandaşlar yetiştirmek amacıyla sosyal ve beşeri bilimlerden aldığı bilgi ve yöntemleri kaynaştırarak kullanan bir öğretim programıdır (Öztürk ve Deveci, 2016: 2).

Sosyal bilgiler eğitiminin önde gelen isimlerinden biri olan Edgar B. Wesley (1937) ise sosyal bilgileri “sosyal bilimler pedagojik amaçlar için basitleştirilmiştir” şeklinde tanımlamıştır (Akt. Hertzberg, 1981: 1).

Doğanay ise sosyal bilgileri, sosyal ve insanla ilgili diğer bilimlerin içerik ve yöntemlerinden yararlanarak, insanın fiziksel ve sosyal çevresiyle etkileşimini zaman boyutu içinde disiplinler arası bir yaklaşımla ele alan ve küreselleşen bir dünyada yaşamla ilgili temel demokratik değerlerle donatılmış, düşünen ve becerili demokratik vatandaşlar yetiştirmeyi amaçlayan bir çalışma alanı olarak tanımlamıştır (Doğanay, 2005: 19).

Sönmez’in sosyal bilgiler tanımı ise şöyledir: Sosyal bilgiler, toplumsal gerçekle kanıtlamaya dayalı bağ kurma süreci ve bunun sonunda elde edilen dirik bilgiler olarak tanımlanabilir (Sönmez, 2005: 455).

Welton ve Mallan (1999), Dewey’in “sosyal olan şeylerin çalışılması” şeklindeki yaklaşımını sosyal bilgiler literatüründeki bilinen en kısa tanımı olduğunu belirtmişlerdir. Engle ve Ocha (1988), sosyal bilgileri “demokratik vatandaşlık için toplumsallaşma süreci” olarak tanımlar ve demokratik vatandaşlık yetiştirme boyutuna vurgu yaparak bunun toplumsallaşma ile mümkün olabileceğini ifade eder (Akt. Safran, 2015: 4).

Sosyal bilgiler eğitimiyle ilgili bilgi üreten ve bu alanda uluslararası en büyük kuruluşlardan biri olan ABD Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi (NCSS, 1993) ise, sosyal bilgileri şu şekilde tanımlamıştır:

“Sosyal bilgiler, vatandaşlık yeterlikleri kazandırmak için sanat, edebiyat ve sosyal bilimlerin disiplinler arası bir yaklaşımla birleştirilmesinden oluşan bir çalışma alanıdır. Okul programı içinde sosyal bilgiler, antropoloji, arkeoloji, ekonomi,

coğrafya, tarih, hukuk, felsefe, siyasal bilimler, psikoloji, din, sosyoloji ve sanat, edebiyat, matematik ve doğa bilimlerinden uygun ve ilgili içeriklerden süzülen sistematik ve eşgüdümlü bir çalışma alanı sağlar. Sosyal bilgilerin temel amacı, birbirlerine bağımlı, global bir dünyada, kültürel farklılıkları olan demokratik bir toplumun vatandaşları olarak, kamu yararına bilgiye dayalı, mantıklı kararlar verebilme yeteneği geliştirmek için genç insanlara yardımcı olmaktır” (Akt. Doğanay, 2005: 18-19).

Çakıroğlu (1987)’na göre ise sosyal bilgiler bütün çeşitliliğiyle yeryüzüne bağlı olayları tanıtan, bunların oluş sebeplerini açıklayan, vatandaşlık hak ve ödevlerinin, sorumluluklarının neler olduğunu belirten, kısaca insan ve onun sosyal ve fiziki çevresiyle geçmişte, günümüzde ve gelecekteki etkileşimini ortaya koyan bilgilerdir (Akt. Oruç ve Ulusoy, 2008: 123).

Yalçınkaya ve Azrak (2016) da sosyal bilgileri; temel eğitim seviyesinde, içinde yaşadığı topluma katkı sağlayan ve etkili karar alabilen bireyleri yetiştirmeyi amaçlayan bir çalışma alanı, olarak tanımlamışlardır.

Sosyal bilgilerin farklı dönemlerde yapılan tanımlarında insan ve ona ilişkin her şeyin, geçmiş deneyim ve birikimler ışığında bugünü “doğru bir biçimde” anlaması, geleceğini sağlıklı bir biçimde inşa edebilen etkin bireyler ve vatandaşlar olarak yetişmelerinin sağlanması ve bunu başarabilmeleri için gerekli olan, bilgi, beceri ve değerlerin kazandırılması üzerine odaklandıkları görülmektedir (Aslan, 2016: 8).

2.1.2. Sosyal Bilgiler Öğretiminde Temel İlkeler

Bir toplum içinde var olan siyasi otoriteye uygun ve içinde yaşadığı topluma uyum sağlayabilecek bireyler yetiştirmek sosyal bilgiler öğretiminin önemli işlevlerindedir. Bu bağlamda sosyal bilgiler dersi siyasi otoriteler ve toplum için hayati öneme sahiptir ve sosyal bilgiler öğretimi için yapılan tanımlarda da üzerinde durulan birtakım vazgeçilmez özellikleri vardır. Sosyal bilgiler öğretiminin bu özellikleri, sosyal bilgiler öğretiminin temel iskeletini meydana getirir ve temel ilkeleridir (Safran, 2015).

- Etkili vatandaşlık,
- Kültürleme,
- Yöntem,
- Zaman (geçmiş, bugün, gelecek),

Etkili vatandaşlık, sosyal bilgiler öğretiminin hem özelliği hem de temel amacı olarak karşımıza çıkmaktadır. Etkili vatandaş yetiştirmek, genelde eğitim sistemlerinin; özelde ise sosyal bilgiler dersinin en önemli özelliklerindedir. Yukarıdaki sosyal bilgiler tanımlarında da anlaşılacağı üzere, sosyal bilgiler öğretimi, etkili vatandaşlık kavramı ile anlamlandırılmaktadır. Dolayısıyla etkili vatandaşlık kavramı sosyal bilgiler için anahtar bir kelimedir (Sever, 2015: 7).

Kültürleme, her toplum, genç üyesine kendi kültürünü tanıtır ve var olan kültürü geliştirmeye çalışır. Bir başka ifade ile toplumlar bir taraftan genç nesillerin topluma uyum sağlaması için çaba gösterirken (toplumsallaşma), diğer taraftan bu değerleri sürdürecekt bireyler yetiştirmeye çalışır (Safran, 2015: 6). Ayrıca kültürleme, etkili vatandaşlık kavramıyla birlikte kullanılır. Eğitim, kültürleme süreci olarak tanımlanmakla birlikte, sosyal bilgiler dersi bu süreçte önemli bir fonksiyona sahiptir. Sosyal bilgiler dersi, kültürel mirasın ve değerlerin kuşaktan kuşağa aktarılmasını ve sürdürülebilirliği sağlar (Sever, 2015: 7).

Yöntem, sosyal bilgiler derslerinde, etkili vatandaş yetiştirmek için gerekli bilgilerin kanıtlanmış, bilimsel yöntemle elde edilmiş ve geçerliği olan bilgiler olması gerekmektedir. Bu bilgilerin elde edilmesinde ve öğrencilere verilmesinde bilimsel yöntemlerin kullanılması öngörülür. Bu bağlamda, sosyal bilgilerin veri kaynağını teşkil eden sosyal bilimlere ait yöntem ve teknikleri önemli hale getirmektedir. Sosyal bilgiler derslerinde, sosyal bilim çalışmalarında kullanılan geleneksel ve alternatif ölçme değerlendirme yöntemlerinin birlikte kullanılması; hatta konunun içeriğine bağlı olarak daha çok fen bilimlerinin tercih ettiği deneysel yöntemlere de başvurulması, sosyal bilgiler eğitiminin bir zenginliğidir (Safran, 2015: 7).

Zaman (geçmiş-bugün-gelecek), toplumlar geçmişten günümüze birçok maddi ve manevi özellik üretirler ve bu özelliklerin onlardan sonra gelen nesillere de kalmasını isterler. İşte tüm bu maddi ve manevi özellikler kültürü meydana getirirler. Kültür toplumların ayırıcı özellikleridir ve bir toplumun yapısı hakkında bilgi verir.

Kültür geçmişle ilgilidir ve bu yüzden bireylere kültürü kazandırmanın ilk adımı geçmişini öğrenmelerini sağlamaktır. Birey geçmişini öğrenirken, geçmişte yaşanmış olayları ve bu olaylardan çıkarılacak dersleri, insanların geçmiş zamanda ortaya koyduğu eserleri, doğal ve yapılandırılmış çevredeki bireyin ve insan gruplarının davranışlarını ve beşeri faaliyetlerin dünya üzerindeki dağılımını da öğrenir. Kültürün kazanımı ve kültürel öğelerin hayata aktarımı ise bugüne yöneliktir. Kültürlenmiş birey sahip olduğu bu değerleri sonraki kuşaklara aktarma görev ve sorumluluğundadır. Kısaca, birey kültürünü geçmişle öğrenir, bugün yaşar ve yarına aktarır (Safran, 2015: 7).

Chapin ve Messick (1992) ise sosyal bilgiler öğretiminin geçmiş, bugün ve gelecek boyutunu, sosyal bilgiler öğretimini oluşturan disiplinleri sınıflandırarak aşağıda Tablo 1’de belirtmişlerdir (Akt. Doğanay, 2005: 22).

Tablo 1. Sosyal Bilgilerde Geçmiş, Bugün ve Gelecek Boyutu

Geçmiş	Bugün	Gelecek
<ul style="list-style-type: none"> • Tarih • Coğrafya • Antropoloji 	<ul style="list-style-type: none"> • Coğrafya • Ekonomi • Siyasal Bilimler • Sosyoloji • Psikoloji • Antropoloji 	<ul style="list-style-type: none"> • Gelecek Bilimi
Şu an yaşadığımız yer, ülkemiz ve dünyamız nasıl bugünkü durumuna geldi?	Şimdi insanlar nerede ve nasıl yaşamaktadırlar?	Gelecekte insanlar nerede ve nasıl yaşayacaklardır?

(Chapin ve Messick, 1992; Akt. Doğanay, 2005: 22)

Dünyada sosyal bilgiler eğitimi konusunda önde gelen kurumlardan NCSS (2014) ise güçlü bir sosyal bilgiler eğitimi için 5 temel ilke belirlemiştir (Akt. Sever, 2015: 9):

- Sosyal bilgiler öğrenme-öğretme süreci anlamlı olduğunda güçlüdür.
- Sosyal bilgiler öğrenme-öğretme süreci bütünleştirici olduğunda güçlüdür.
- Sosyal bilgiler öğrenme-öğretme süreci değer temelli olduğunda güçlüdür.

- Sosyal bilgiler öğrenme-öğretme süreci zihinsel meydan okuma olduğunda daha güçlüdür.
- Sosyal bilgiler öğrenme-öğretme süreci aktif olduğunda güçlüdür.

2.1.3. Sosyal Bilgiler Öğretiminde Temel Yaklaşımlar

Sosyal bilgiler eğitim ve öğretiminin tarihi incelendiğinde 20. yüzyılın başlarından beri farklı yaklaşım ve anlayışların ortaya çıktığı, bu anlayışların ülkelere, ülkelerin eğitim sistemlerine, siyasal yönetim biçimlerine, ekonomik, toplumsal, kültürel ve bilimsel gelişmişlik düzeylerine ve dünyada yaşanan gelişmelere koşut olarak farklılıklar gösterdiği dikkat çekmektedir. Dünyanın genelinde küresel düzeyde yaşanmakta olan gelişmeler ve ülkelerin her birinin bu gelişmeler karşısındaki durumu, genel anlamda eğitim ve özel anlamda sosyal bilgiler eğitiminin amacı, içeriği ve metodolojisi üzerinde belirleyici bir etkide bulunmaktadır. Hiç kuşkusuz yine öznel anlamda ülkelerin sosyal bilgiler eğitimine biçim veren diğer en önemli faktör ise, ülkelerin içinde buldukları içsel koşullar ve bu koşulların yön verdiği geleceğe ilişkin beklentiler ve tasarımlardır (Aslan, 2016: 38).

İnsanlar eğitim felsefesi konusunda nasıl farklı görüşlere sahiplerse, sosyal bilgiler eğitimcileri de sosyal bilgiler öğretiminin temel ilkelerine ilişkin farklı görüşlere sahiptirler (Doğanay, 2005: 22). Barr, Barth ve Shermis (1978)'e göre sosyal bilgiler öğretiminin temelinde üç türlü yaklaşım vardır. Bunlar: Vatandaşlık aktarımı olarak sosyal bilgiler, sosyal bilim olarak sosyal bilgiler ve yansıtıcı inceleme olarak sosyal bilgiler öğretimidir (Akt. Sever, 2015: 12).

2.1.3.1. Vatandaşlık Aktarımı Olarak Sosyal Bilgiler

Vatandaşlık aktarımı, sosyal bilgiler öğretiminde en eski yaklaşımdır. Öğretmen merkezli bir öğrenme-öğretme sürecine dayalıdır ve klasik felsefi anlayışı yansıtır. Bu programların amacı kültürün temel değer ve inanışlarını genç kuşaklara aktarmaktır (Doğanay, 2005: 23). Barr, Barth ve Shermis (1978) de bu yaklaşımın bir toplumun kültürünü devam ettirebilmesi için gerekli olan ve en çok arzu edilen bilgi, beceri ve değerlerin aktarımını temel almakta olduğunu belirtmişlerdir (Akt. Aslan,

2016: 39). Bu yaklaşımın temel sayılması, gençlerin ne tür bilgi, değer ve tutumlarla donatılacağını yetişkinlerin daha iyi bildiği anlayışıdır. Böylece programın içeriği yetişkinlerce belirlenen ve onlarca doğru ve gerekli olduğu sanılan bilgi, ilke ve değer - tutumlardan oluşur. Geçmiş öğrenme, geçmiş ve geleneklerle gurur duyma, sorumluluk alma, uygun davranışlar sergileme ve otoriteye bağlılık vatandaşlık aktarımı programının en önemli içeriğidir. Yöntem olarak, vatandaşlıkla ilgili değer ve inanışların öğretmen merkezli bir yaklaşımla aktarılması esastır. Öğretmen ideal vatandaşı örnek olarak gösterir ve bu vatandaşın sahip olduğu özelliklerin sorgulanmadan kazanılması gerektiğini anlatır. Kısacası bu yöntem, bir telkin yöntemidir (Doğanay, 2005: 23). “Vatandaşlık aktarımı olarak sosyal bilgiler” eğitimi en eski sosyal bilgiler eğitimi anlayışı olmasının yanı sıra aynı zamanda en tartışmalı anlayıştır. Bunun en önemli nedeni öğrencilere hangi değerlerin aktarılması gerektiğine ilişkin görüşlerin farklı olmasıdır (Aslan, 2016: 39).

2.1.3.2. Sosyal Bilim Olarak Sosyal Bilgiler

Bireyler hayatları boyunca birçok problemle karşılaşır. Bu problemler yetişkinler ve çocuklar açısından farklılık gösterir. Yani yetişkinlerin karşılaştıkları problemler çocukken karşılaştıkları problemlerden çok daha ciddidir. Bu yüzden hemen her gün değişen ve gelişen dünyamızda karşılaştığımız problemlere etkili ve kalıcı çözümler getirebilmek için bireylerde problem çözme becerisinin geliştirilmesine ihtiyaç vardır. Sorunlara geleneksel yaklaşımlar, geleceğin daha karmaşık ikilemelerinin çözümü için yetersiz kalacaktır. Bu yüzden vatandaşların gelecekte karşılaştıkları sorunların etkili çözümü için beceriye gereksinimi vardır (Doğanay, 2005: 23).

1960’larda meydana gelen bir dizi gelişmenin sonucu olarak ortaya çıkan bir akım olan “Sosyal bilim olarak sosyal bilgiler eğitimi” öğrencilerin sosyal bilimcilerin araştırma süreçlerini gözleyerek, eleştirel düşünmeyi öğrenecekleri ve böylelikle daha etkin vatandaşlar olacakları varsayımını temel almaktadır. Bunun için öğrencilerin sosyal bilimlerin her bir alanındaki bilim insanlarının kullandıkları kuramları, kavramları, genellemeleri, yöntem ve yaklaşımları kullanarak karmaşık dünyadaki gerçek sorunların nasıl analiz edileceğini öğreneceklerini ve daha sağlıklı kararlar alan etkin vatandaşlar olarak demokrasinin gelişimine katkıda bulunacaklarını

öngörmüşlerdir. Bu akımın öncülüğünü Jerome Bruner'in çalışmalarından hareketle Prude Üniversitesi ekonomi profesörü Lawrence Senesh ve onu izleyen sosyal bilimlerin diğer alanlarından bilim insanları yapmıştır (Barr, Barth ve Shermis, 1978; Akt. Aslan, 2016: 39).

Sosyal bilimler geleneğinde yöntem araştırma-inceleme yöntemidir. Sosyal bilim alanına giren disiplinler ile ilgili bilgilerin edinimi kadar bu bilgilerin elde etme süreci de oldukça önemlidir (Doğanay, 2005).

2.1.3.3. Yansıtıcı İnceleme Olarak Sosyal Bilgiler

Bu yaklaşım John Dewey'in düşüncelerine dayanmaktadır (Öztürk, 2015: 6). Yansıtıcı inceleme yaklaşımının odak noktasını araştırma-inceleme ve problem çözme oluşturur. Yöntem olarak sosyal bilim yaklaşımına benzer. Ancak sosyal bilim yaklaşımında içerik ve öğrenme yaşantıları sosyal bilim dallarından seçilirken, yansıtıcı inceleme yaklaşımında içerik öğrencileri kişisel olarak etkileyen durumlara ilişkin konu ve sorunlardan seçilir. Öğretmenler önce çocukların kendilerini etkileyen sorunları belirlemesi ve incelemesine, daha sonra da bunları daha geniş bir perspektifle sosyal ve politik sorunlarla ilişkilendirmelerine yardımcı olurlar. Yansıtıcı inceleme yaklaşımının genel amacı, öğrencilere kendilerini etkileyen sorunlar ve durumlar hakkında karar vermeyi öğrenmelerine yardımcı olmaktır. Öğrenciler birer yetişkin olarak topluma katıldıkları zaman, birçok karmaşık sorunla, karar verme durumuyla karşı karşıya gelecekler; kendilerini yönetecek kişileri seçmek, haklarını korumak durumunda kalacaklardır (Doğanay, 2005: 24).

Bu yaklaşımda bazı beceriler ön plana çıkmaktadır. Bu beceriler ise şunlardır (Safran, 2015: 9):

- Okuma-yazma becerisi,
- Farklı kaynaklardan bilgiyi kullanma becerisi,
- Problemleri belirleme ve çözme becerisi,
- Bilgiyi yorumlama becerisi,
- Değerlerle ilgili durumları belirleyebilme ve çözüme ulaştırabilme becerisidir.

Araştırma-inceleme yöntemi bu yaklaşımın temel yöntemidir. Çocuklar karşılaştıkları gerçek problemleri inceleyerek araştırma becerileri kazanırlar. Araştırma-inceleme yoluyla öğrenmeyi destekleyen etkinlikler yaratıcı drama, rol oynama, küçük grup çalışması, ahlaki ikilemler, sınıf toplantıları, benzetişimler (simülasyonlar) ve kubaşık (işbirliğine dayalı) öğrenme gibi etkinliklerdir (Doğanay, 2005: 24).

Bu üç sosyal bilgiler öğretim yaklaşımı Tablo 2’de özetlenmiştir.

Tablo 2. Üç Sosyal Bilgiler Öğretim Yaklaşımı

	<i>Vatandaşlık Aktarımı Olarak Sosyal Bilgiler</i>	<i>Sosyal Bilim Olarak Sosyal Bilgiler</i>	<i>Yansıtıcı İnceleme Olarak Sosyal Bilgiler</i>
Amaç	Vatandaşlık en iyi, bir karar verme çerçevesi olarak doğru değerlerin kazandırılması ile öğretilir.	Vatandaşlık en iyi, karar verme çerçevesi olarak sosyal bilim kavram, süreç ve sorunlarının kazandırılması ile öğretilir.	Vatandaşlık en iyi, vatandaşın karar verme ve sorun çözme sürecinde gereksinim duyduğu bilgilerin araştırılması yoluyla öğretilir.
Yöntem	Aktarım: Kavram ve değerlerin kitap, sunu, soru-yanıt ve sorun çözme etkinlikleriyle aktarımı.	Buluş Yoluyla Öğrenme: Her sosyal bilim dalının kendine özgü bilgi toplama ve kanıtlama yolu vardır. Öğrenciler bu yöntemleri uygulamalı ve keşfetmelidir.	Yansıtıcı İnceleme: Karar verme, kanıtlamaya dayalı çatışma ve sorunların çözümünü amaçlayan yansıtıcı inceleme yoluyla geliştirilir.
İçerik	İçerik bir otorite tarafından seçilir ve değer ve tutumları gösterme işlevini yürüten öğretmen tarafından yorumlanır.	İçerik ayrı ve bütünleştirilmiş sosyal bilim dallarının yapı, kavram, problem ve süreçlerinden oluşur.	İçerik öğrencilerin kendilerince seçilen problemlere temel olan, vatandaşların ilgi ve gereksinimlerini oluşturan değerlerin analizini içerir.

(Barr, Barth ve Shermis, 1977: 67; Akt. Doğanay, 2005: 25)

2.1.4. Sosyal Bilgiler Öğretiminin Tarihsel Gelişimi

Çocukların gelecek yaşamlarında karşılaşacakları, bireysel ve toplumsal koşullara hazırlanmaları insanlık tarihinde tüm toplumların eğitimden bekledikleri başlıca işlev olmuştur. İstisnasız bütün toplumlar, gelecek için kurguladıkları insani toplumsal yaşama ilişkin hedeflerini gerçekleştirebilmek, oluşturdukları siyasal, toplumsal ve kültürel yapıların sürekliliğini sağlayabilmek amacıyla içinde yaşadıkları ana dek, gerek öznel olarak kendilerinin, gerekse insanlığın birikimlerinden edindikleri kazanımların gelecek kuşaklara aktarılmasına büyük bir önem vermişlerdir. Bu nedenle insanı, toplumu ve insani toplumsal yaşamı çocuklara tanıtmak, öğretmek ve onu kontrol edebilmelerini sağlayacak beceriler kazandırmaya hizmet edecek konuların öğretimi farklı içerik ve yaklaşımlarla da olsa eğitim süreçlerinin merkezinde yer almıştır. Ancak modern anlamda sosyal bilgiler öğretimi, Avrupa'daki aydınlanma sürecinin ve sanayi devriminin doğurduğu toplumsal yapının, bu yapının önemli ölçüde biçimlenmesinde rol oynadığı bir alan olarak ortaya çıkan siyasal, toplumsal, kültürel değişimin ve özellikle de 19. yüzyılda sosyal bilimler alanında yaşanan gelişmelerin bir sonucu olarak okulların programlarında yer almaya başlamıştır. "Sosyal Bilgiler" adı altında bir dersin okul programlarında ilk kez yer alması 1916 yılında Amerika'da olmasına karşın, bu tarihe kadar içeriğinde yer alan konuların farklı dersler kapsamında öğretildiği, dönemin koşullarına ve beklentilerine uygun olarak değişim geçirerek günümüz dünyasındaki düzeyine ulaştığı gözlenmektedir. Sosyal bilgiler öğretimi günümüzde bu isim altında ya da geçmişte olduğu gibi farklı dersler kapsamında programlara serpiştirilmiş olarak üzerinde önemle durulan bir alandır. Sosyal bilgiler öğretimi günümüz dünyasında pek çok ülkede, ülkelerin eğitim organizasyonlarına göre; ilk ve ortaokul evresinde ders izlenceleri arasındaki yerini korumaktadır (Aslan, 2016: 8).

2.1.4.1. Dünyada Sosyal Bilgiler Öğretiminin Gelişimi

Sosyal bilgiler eğitiminin ne zaman ve nerede başladığı kesin olarak bilinmiyor. Yalnız, "insanoğlu var olduğu andan itibaren hem fen, hem de sosyal

bilimler eğitimi başlamıştır” denebilir; çünkü insan; doğal ve toplumsal bir ortamda doğar, büyür, gelişir, yaşlanır ve ölür. Bu süreç içinde ona en azından yiyecek bulmak, yemek, içmek, giyinmek, korunmak vb. etkinliklerle ilgili bilgi, beceri ve duygular kazandırılır. Eğer kazandırılmazsa, kişi yaşamını sürdüremez. Tüm bu etkinlikler doğada ve bir toplum içinde olmaktadır. İnsan, yaşamak için hem doğanın, hem de toplumun bazı ilkelerini öğrenmek zorundadır. Durum böyle ele alınınca, “fen ve sosyal bilimler insanoğlunun yaşamı kadar eskidir” savı ileri sürülebilir (Sönmez, 1996: 6).

Ders ve müfredat alanı olarak sosyal bilgiler eğitiminin başlangıcı çok eskilere dayanmamakla birlikte, insanoğlunun içinde bulunduğu sosyal ve fiziki çevreyi anlamlandırma çabası ilk insandan beri vardır. Sosyal bilgiler eğitiminin temel amacı, insanın içinde yaşadığı çevreyi anlamlandırmasını sağlayabilmektir. Dolayısıyla sosyal bilgiler eğitiminin köklerini tarihin çok eski çağlarında aramak gerekir (Yalçınkaya ve Uslu, 2015: 28). Bununla birlikte, sosyal bilgiler öğretiminin doğuşu ve biçimlenmesini etkileyen en önemli etkenlerden bir tanesi 19. yüzyıl boyunca “sosyal bilimler” alanında önemli ilerlemelerin yaşanmış olmasıdır. Sosyal bilimler alanındaki gelişmeler, dünya, insan, devlet, toplum, birey, kültür, eğitim ve okulların işlevleri gibi daha pek çok temel konuda, yeni kuramlar, yaklaşımlar, yöntemler, uygulamalar ve arayışlara neden olmuştur. Bütün bu alanlarda yaşanan tartışmalar modern eğitim kurumlarını derinden etkileyerek, kurumsal yapıları, verdikleri eğitimin içeriği, öğretim yöntemleri ve amaçları üzerinde belirleyici bir rol oynamıştır. Modern eğitim kurumlarının kendine özgü öznel amaçları dışında, eğitim alanına en önemli katkısı yeni derslerin, ders programlarının, ders kitaplarının, öğretim yöntemlerinin, öğretim ortamlarının, öğretim araçlarının ve eğitim amaçlarının geliştirilmesi olmuştur. Yeni okulların programlarında kendilerinden beklenen özel ve genel amaçları gerçekleştirebilmeleri için okutulmaya başlanan dersler arasında sosyal bilgileri içeren konulara yönelik dersler de ilk kez sistematik, kapsamlı ve bağımsız olarak yer almaya başlamıştır (Aslan, 2016: 10).

Sosyal bilgilerin kapsamına giren konular, Eski Yunan ve Roma gibi büyük medeniyetler kuran batı toplumlarında ilkçağlardan itibaren okullarda okutulmuştur. Herodotes, Thukydides (ykl. MÖ 460-395), Aristo, Eflatun aynı zamanda birer öğretmen olarak öğrencilere dersler vermişlerdir. Köklü bir medeniyet olan Çin’de Sima Qian (ykl. MÖ 145-86) tarih dersleri okutmuştur. Arap İslâm dünyasında da

Taberî (839-923) önemli bir kişidir. Selçuklu Nizamiye medreseleriyle başlayan gelenek ile ondan sonra gelen Türk ve İslam devletleri ve Osmanlı medreselerinde sosyal bilgiler konularına yer verilmiştir. Osmanlı medreselerinde özellikle de tarih ve coğrafya konuları ders programında yer almıştır. Avrupa’da 13. asırdan itibaren kurulmaya başlanan Paris, Bologna, Oxford gibi okullarda da bu derslere rastlanmaktadır (Bilgili, 2013: 23).

Antik Yunan’a kadar inen okul geçmişlerine rağmen, sosyal bilgilerin kapsamına giren derslerin yaygın/etkin bir biçimde okul programlarına girişi, büyük ölçüde XIX. yüzyılda Batı Avrupa ve Kuzey Amerika ülkelerinde gerçekleşmiştir. Osmanlı Türkiye’si de kısa bir süre sonra bu gelişmeleri eğitim/öğretim programlarına yansıtmıştır. Fakat hemen belirtelim ki bu dersler, XX. yüzyıla girilene değin, bütün ülkelerde tarih ve coğrafya gibi adlarla tek disiplinli program anlayışına göre yapılandırılmıştır (Öztürk, 2015: 23).

Sosyal bilgiler bir terim olarak ilk kez 1913 yılında Amerika’da kullanılmıştır. Amerikan Eğitim Derneği’nin 1910 yılında ülkedeki eğitime yeni bir biçim ve yön vermek amacıyla toplamaya başladığı komiteler genişletilerek 1913’te “Orta Öğretimi Yeniden Düzenleme Komitesi” adını almıştır. Bu komite tarafından 1912 yılında dersler için oluşturulan alt komitelerden biri olan “Sosyal Bilimler Komitesi’nin” ismi, 1913 yılında Tomas Jesse Jonse’nin önerisi üzerine “Sosyal Bilgiler Komitesi” olarak değiştirilmiştir. Böylece “Sosyal Bilgiler” eğitim alanında kullanılan bir terim olarak dikkatleri çekmeye ve giderek yaygınlık kazanmaya başlamıştır (Evans, 2004: 21; Akt. Aslan, 2016: 9).

Nihayet, 1916 yılında ABD Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi (NCSS), aşağı yukarı günümüzdeki amaç ve içeriğe vurgu yapan bir öğretim alanını isimlendirmek için “sosyal bilgiler” terimini resmen kabul etmiştir (Naylor ve Diem, 1987; Akt. Öztürk, 2015: 24). Sosyal bilgilerin doğuşunu izleyen yıllarda, bu alanın gerekli olup olmadığı, tek disiplinli tarih ve coğrafya öğretimi karşısında etkililiği gibi konularda, sayısız tartışma yapılmış, rapor kaleme alınmıştır. Bazı insanlar ve kurumlar, sosyal bilgiler programlarını özellikle tarih konularının öğretimi bakımından yeterli derecede etkili bulmuyordu. Bu görüşteki öğretmenlerin bir kısmı 1920’li yıllarda dahi ilkokul sınıflarında tarih öğretmeye devam etmiştir. Buna karşılık, bir kısım ilkokul

öğretmeni ise, daha ilk günden itibaren disiplinlerarası ve bütünleşmiş sosyal bilgiler programını uygulamıştır (Nelson, 1987; Akt. Öztürk, 2015: 24).

ABD’de 1930’lu ve 1940’lı yıllarda yeniden kurmacılık akımı ve çocuk merkezli eğitim yaklaşımını benimseyen eğitimciler sosyal bilgilerin gelişmesi için çaba harcamışlar; fakat yine de sosyal bilgiler dersi tarih ve coğrafya ağırlıklı olarak 1960’lı yıllara kadar devam etmiştir (Safran, 2015: 11).

Aşağı yukarı 1960’ların başlarından 1970’lerin ortalarına kadar, ABD’de sosyal bilgilerin öğretiliş şekli yoğun bir eleştiriye tabi tutulmuştur. Bu süreçte, “*yeni sosyal bilgiler*” adı verilen bir reform hareketi doğmuştur. Reform, federal ve özel fonlarla desteklenen çok sayıda proje etrafında gelişmiştir. Tarih ve coğrafyanın önemi azalmış; sosyoloji, antropoloji, ekonomi, siyaset bilimi ve sosyal psikoloji ağırlık kazanmıştır. Bu disiplinlerin kavram ve yöntemlerine dayalı disiplinlerarası yaklaşımlar gelişmiştir. Geleneksel tümdengelimci, betimleyici öğretim gözden düşerken, tümevarımcı araştırma öne çıkmaya başlamıştır. “Yeni sosyal bilgiler” öğrencinin pasif alıcı rolünü, aktif bilgi arayıcıya dönüştürmek istemiştir. Bruner’in *The Process of Education* (1960) adlı kitabı, yeni sosyal bilgilerin gelişiminde bir katalizör işlevi görmüştür (Öztürk, 2015: 25). Ancak bu yaklaşım, 1980’li yıllarda başarısız bulunarak terk edildi ve yeniden geleneksel yaklaşıma dönülmeye başlandı (Erden, tarihsiz; Shug ve Beery, 1987; Akt. Öztürk ve Dilek, 2005: 82).

1990’ların ikinci yarısında NCSS, ülkede sosyal bilgiler öğretiminin “yeni sosyal bilgiler” hareketinin önermelerine yakın bir amaç, içerik ve yöntemle yapılmasını kararlaştırmıştır. Bu bağlamda XX. yüzyıla girerken ABD’de sosyal bilgiler programlarının, sosyal yapılandırmacılık kuramına bağlı, disiplinlerarası, bütünleşmiş, tematik vb. bir karakter taşıdığı, problem çözme yöntemi ve işbirlikli öğrenmeyi öngördüğü gözlenmektedir (Öztürk, 2015: 25-26).

2.1.4.2. Türkiye’de Sosyal Bilgiler Öğretiminin Gelişimi

Sosyal bilgiler programlarının kapsamına giren konuları içeren dersler, ilk kez Sultan II. Abdülhamid (1876-1909) zamanında ilkokul programlarına girmiştir. Bu dönemde yalnız Tarih ve Coğrafya dersleri bazı programlarda yer almıştır. 1913 Tedrisat-ı İbtidaiye Kanun-ı Muvakkati’nde ise, Tarih ve Coğrafya’dan başka

Malûmat-ı Medeniye ve Ahlâkiye ve İktisadiye ilköğretim okulu programına konmuştur. Balkan Savaşları'ndan sonra, vatandaşlık eğitimine ilişkin dersler üzerinde Tanzimat'tan beri şekillendirici rol oynayan Osmanlılık ve II. Abdülhamid zamanından itibaren etkili olan İslamcılık ideolojilerinin yerini Türkçülük almıştır (Öztürk, 2015: 26).

Cumhuriyetin ilanından sonra yeni Türk devletinin ideolojisini genç nesillere benimsetmek, milli, manevi ve ahlaki değerlerle donatılmış, fikri, vicdanı, irfanı hür nesiller yetiştirmek gayesiyle 1926 yılından itibaren hazırlanan programlarda tarih, coğrafya ve yurt bilgisi (1924 programında yer alan “*musâhabat-ı ahlakiye*” ve “*malûmat-ı vataniye*” dersleri 1926'da “Yurt Bilgisi” dersi haline çevrilmiştir) derslerine yer verilmiştir (Bilgili, 2013: 26). Bu derslerin okutulmasına 1926, 1930, 1932, 1936 ve 1948 yıllarında düzenlenen programlarda da devam edilmiştir (Sönmez, 2005).

Disiplinlerarası ve çok disiplinli bir program yaklaşımı ve bir ders olarak sosyal bilgiler, Türkiye'de ilk kez 1960'lı yıllarda benimsenmiştir (Öztürk ve Dilek, 2005: 82). 1962 program taslağında ilkokulun amacı “kişisel, insanlık münasebeti, ekonomik ve toplumsal hayat” bakımlarından belirlenmiş, tarih, coğrafya ve yurt bilgisi derslerinin yerine “Toplum ve Ülke İncelemeleri” dersi konulmuştur (Sönmez, 2005: 459). Bu yeni ders, 1968 *İlkokul Programı* 'nda “Sosyal Bilgiler” adını almıştır (Öztürk, 2015: 27). Daha sonra Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın 9. Milli Eğitim Şurası kararları uyarınca, 15.11.1974 tarih ve 459 sayılı kurul kararı ile temel eğitim 4., 5., 6., 7. ve 8. sınıflarda sosyal bilgiler dersinin okutulmasına karar verilmiştir. Böylece sosyal bilgiler dersi ilköğretim okullarında 1968'den itibaren, ortaokullarda ise 1975'ten itibaren okutulmaya başlanmıştır. Bu uygulama 1985 yılına kadar devam etmiştir. Bu tarihten sonra sosyal bilgiler dersi ilköğretim II. kademedeki Milli Tarih, Milli Coğrafya ve Vatandaşlık Bilgisi olarak vermeye başlanmıştır. 1997-1998 öğretim sezonunda tekrar ilköğretim okullarında (4., 5., 6., 7. sınıflarda) sosyal bilgiler dersinin okutulmasına başlanmıştır. Her ne kadar “sosyal bilgiler” adıyla bir ders 1968 yılında ilk defa ilkokul programında yer almış ise de, bu tarihten daha önceleri sosyal bilgiler içeriğine yakın başka dersler de eğitim programlarında yer almıştır. Nitekim 1968 öncesinde, tarih, coğrafya, yurt bilgisi/yurttaşlık bilgisi/vatandaşlık bilgisi derslerinde sosyal bilgiler dersi içerikleri vermeye çalışılmıştır (Safran, 2015: 13).

1998 yılından itibaren, dünyadaki gelişmeler göz önünde bulundurularak, yoğun program geliştirme çalışmaları başlatılmıştır. Bu çalışmalar 2005 yılında ürün vermiştir. Nitekim MEB tarafından pilot illerde uygulanıp verimli olduğu sonucuna varılan yeni 4.-5. sınıflar sosyal bilgiler öğretim programı, 2005-2006 öğretim yılından itibaren bütün illerde uygulamaya konmuştur. Bu programın geliştirilmesinde tematik öğrenme, problem çözme ve işbirlikli öğrenmeye vurgu yapan sosyal yapılandırıcılık esas alınmıştır (Öztürk, 2015: 27).

2.2. Ölçme ve Değerlendirme

2.2.1. Ölçme Kavramı

2.2.1.1. Ölçmenin Tanımı

Ölçme, niteliklerin sayı veya sembollerle eşlenmesidir (Turgut ve Baykul, 2015: 102). Ölçme, bir betimleme işlemidir. Geniş anlamda ölçme, belli bir nesnenin ya da nesnelerin belli bir özelliğe sahip olup olmadığının, sahipse oluş derecesinin gözlenip gözlem sonuçlarının sembollerle ve özellikle sayı sembolleriyle ifade edilmesidir (Tekin, 2008: 31).

Ölçme işlemi ile yaptığımız şey aslında bir özelliği tespit etmektir. Uzunluk, sıcaklık, derinlik, nem, yağış miktarı, nabız, depremin şiddeti, zekâ veya başarı... Bütün bunlar varlıkların ya da olayların nitelikleridir. Biz bu nitelikleri tespit etmek ve ne kadar? Sorusuna cevap bulmak isteriz. Bu isteğimizin altında, yaratılışımızda var olan “merak” duygumuz yatar (Yılmaz, 2004: 12).

Ölçme var olan nesnelerin ya da özelliklerin varlığını ortaya koyar. Bu nedenle, ölçme olumlu bir davranıştır. Ölçme sonunda, ölçülen şey, bir sayı ile ortaya konunca, onun ne kadar olduğu zihnimizde belirgin hale gelir. Bunun tersini düşünmek aklımızdan geçmez. Kuşku duyuyorsak yeniden ölçeriz. Bu nedenle, ölçme aynı zamanda nesnel bir davranıştır (Binbaşıoğlu, 1983: 2). Eğitimde ölçme ise bireyin davranışlarında meydana gelen değişikliklerin miktarını bulma olarak tanımlanmaktadır (Kemertaş, 2003: 242).

İnsan, doğumuyla başlayarak çevresinde gördüğü her şeyi merak eder. Varlıkların ve yaşanan olayların gözlemlerle özelliklerini fark eder. Gözlem

sonuçlarını sayı ve sembollerle ifade ederse ölçme işi gerçekleşmiş olur. Görüldüğü üzere ölçme, hayatımızda önemli bir yere sahiptir. Hayatımızda verdiğimiz kararları ölçme sonucunda almaktayız (Yalçınkaya, 2009: 18).

2.2.1.2. Ölçmenin Aşamaları

1. Ölçülecek Niteliğin (Davranışın) Belirlenmesi: Ölçme işleminin konu kapsamını ve bu kapsamdaki ölçülecek özellikleri/kazanımları belirlemektir. Başka bir ifadeyle, ölçülecek olan niteliklerin belirlenmesi, diğer niteliklerden ayırt edilebilmesidir. Yapılacak bir sınavdaki soruların hangi özelliklerin ölçüleceğini belirlemek bu aşamada yapılan bir işlemdir (Gelbal, 2013: 4).

Ölçülecek niteliklerden bazıları doğrudan gözlenebilir ve ölçülebilir. Örneğin; ağırlık, uzunluk, renk ve işlev gibi nitelikler bu grupta yer alır. Ölçülecek niteliklerden bazıları ise doğrudan gözlenemez ve gözlenirse bile yeterli duyarlılıkla ölçülemezler. Örneğin; zekâ, başarı ve kişilik gibi nitelikler de bu grupta yer alır (Karaca, 2008: 3-4).

2. Amaca Uygun Sayı ve Sembollerin Belirlenmesi: Ölçülecek bir niteliğin tanımlanmasından sonra, bu nitelik üzerinde ölçme yapılabilmesi için amaca uygun sayı ve sembollerin belirlenmesi ve ölçülecek özelliğin gözlenmesi gerekir. Bu nedenle ölçmenin ikinci aşamasını amaca uygun sayı ve sembollerin belirlenmesi oluşturur (Karaca, 2008: 4).

3. Gözlem Sonucunun Amaca Uygun Sayı ve Sembollerle İfade Edilmesi:

Özet olarak, ölçme kuralının kararlaştırılmasıdır. Başka bir ifadeyle puanlama anahtarının ortaya konulmasıdır. Verilen yanıtlara kaç puanın verileceğinin belirlendiği aşama bu aşamadır (Gelbal, 2013).

Gözlem sonuçları sayı ve sembollerle ifadelendirilirken çoğu hâlde 40 km, 100 m, 500 kg gibi birimler kullanılır. Bir ölçme aracını oluşturan en küçük parçacık, ölçme aracının birimini oluşturur. Örneğin “Kaza yapan aracın 140 km hızla ilerlediği tespit edildi” denildiğinde birim 1 km; “Nil’in boyu 168 cm’dir” denildiğinde ise birim 1 cm’dir (Karaca, 2008: 4).

2.2.1.3. Ölçme Türleri

Ölçme, ölçülen özelliğe ve ölçülen özelliğin gözlenme biçimine bağlı olarak yapılmaktadır. Bu noktada gözlemin nasıl yapıldığı ve sonuçların nasıl elde edildiği gibi yorumlar ölçme türlerini tayin etmektedir (Şimşek, 2015: 615).

Ölçmenin üç türü vardır. Bunlar:

1. Doğrudan Ölçme: Bir nesne ya da özellik, belli bir ölçü birimine göre, kişi tarafından doğrudan doğruya ölçülür. Uzunluk ölçüsü birimi olan metre ve katları ile bir nesneyi ölçmek, doğrudan bir ölçümdür. Örneğin, eğitim bilimlerinde öğrencilerin boy ve ağırlıkları üzerinde bir araştırmaya giriştiğiniz zaman, yaptığınız iş, doğrudan bir ölçümdür (Binbaşıoğlu, 1983: 3).

2. Dolaylı Ölçme: Bir özelliğin kendisine ait olmayan bir ölçme aracı yardımıyla ölçülmesine denir. Nesnelerin veya kişilerin sahip oldukları bazı özellikler doğrudan ölçülemezler. Örneğin bir sınıfın sıcaklığını, onun alanını ölçtüğümüz gibi doğrudan ölçemeyiz. Sıcaklık termometre denilen araçlarla ölçülür. Aynı şekilde, bir kişinin zekâsını, bir konudaki becerisini veya yeteneklerini, bilgisi gibi özelliklerini de doğrudan ölçmek mümkün değildir. Örneğin, başarıyı ölçmek için geliştirilen testlerde, öğrenci ne kadar fazla soruya doğru cevap verirse o kadar başarılı sayılır (Çalışkan ve Yiğittir, 2015: 224-225).

3. Türetilmiş Ölçme: En az iki ölçme sonucu arasında yapılan bir matematiksel işlem ile elde edilen üçüncü ölçme sonucuna türetilmiş ölçme adı verilmektedir. Bir maddenin kütlesi ve hacmi verildiğinde öz kütlesinin hesaplanması, ara sınav sonuçları ile final sınavı sonuçlarından hesaplanan geçme notları ve zekâ yaşı ile takvim yaşından hesaplanan zekâ puanları birer türetilmiş ölçme örneğidir (Gelbal, 2013: 6).

2.2.2. Değerlendirme Kavramı

2.2.2.1 Değerlendirmenin Tanımı

Linn ve Gronlund (1995) değerlendirme sözcüğünü, çeşitli ölçme araçları kullanarak öğrencilerin performansları hakkında karar verebilmek amacıyla bilgi

toplama süreci olarak tanımlamışlardır (Akt. Anıl ve Acar, 2008: 46). Turgut ve Baykul (2015: 69) ise değerlendirmeyi, ölçme sonuçlarını (puanları) bir ölçüt (kriter veya referans çerçevesi) ile karşılaştırarak, bir değer yargısına ulaşma süreci olarak tanımlamışlardır. Yani ölçme bir niteliğin miktarını belirtirken değerlendirme bu miktarın yeterli olup olmadığını, az veya çok olduğunu ve amaca uygun olup olmadığını belirtir (Öncü, 1999: 24).

Değerlendirmenin tanımına bakıldığında üç öge göze çarpmaktadır. Bunlar: Ölçme sonucu, ölçüt ve karardır (Bahar, Nartgün, Durmuş ve Bıçak, 2006). Değerlendirme sürecinde en önemli öge ölçüttür. Çünkü değerlendirme aşamasında kullanılan ölçüte göre değer yargısı ve karar değişecektir (Yılmaz, 2004).

Değerlendirme sürekli bir işdir. Değerlendirme, bir günde bir haftada, hatta bir yılda olup bitecek bir iş değildir. Bir kimse ya da küme hakkında, elde ettiğimiz bilgilere dayanarak değerlendirme yaparız. Bu bilgi, ne kadar çok ve uzun zaman içinde alınmışsa, kuşkusuz ki, o kadar sağlam olur (Binbaşıoğlu, 1983: 11).

Değerlendirmede doğru değer yargısına ulaşmak kolay değildir. Hele bir öğrencinin öğrenmedeki başarısı gibi soyut ve karmaşık bir niteliğine ilişkin doğru ve kullanışlı bir değer yargısına ulaşmak hiç de kolay değildir. Doğru ve kullanışlı bir değer yargısına ulaşmak ancak şu koşullar sağlandığında mümkün olabilir (Turgut ve Baykul, 2015: 71):

1. Ölçme sonuçları geçerli olmalıdır.
2. Ölçme sonuçları güvenilir olmalıdır.
3. Değerlendirme geçerli bir ölçüte dayanmalıdır.
4. Değerlendirme işlemleri hatasızca yapılabilmelidir.
5. Değerlendirme, ilgilendiğimiz eğitim kararı için kullanışlı bir değer yargısı vermelidir.

Değerlendirmenin temel prensip ve ilkeleri şunlardır:

1. Değerlendirilmesi hedeflenen öğretimin amaçlarının açık bir şekilde belirlenmesi ve betimlenmesi değerlendirme sürecinde öncelikli bir yere sahiptir. Değerlendirme prosedür ve araçlarının seçim veya geliştirilmesi öğretim amaçlarına

uygun olmalıdır. Örneğin, Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından belirlenmiş sosyal bilgiler dersi müfredatı, dersin genel ve özel amaçlarını, işlenmesi planlanan konuların amaçlarını belirlemede bir başlangıç noktası teşkil eder. Örneğin, “Öğrenci, fikirlerini ve dokümanları tarihsel bağlamda anlar” ifadesinden yola çıkan öğretmen, “hangi fikirler, hangi dokümanlar ve hangi tarihi bağlam anlamının gerçekleştiğinin yeterli kanıtı olabilir?” şeklinde sorular sorarak genel amaçları dersin özel amaçları haline getirmeye çalışır.

2. Değerlendirme prosedür ve araçlarının seçimine karar verirken değerlendirilmesi planlanan karakteristik veya performansın ölçümüne uygun olmalarına dikkat edilmelidir. Yani, seçilen prosedür, ilgili öğrenme veya gelişimin doğru olarak değerlendirilmesine yardım edecek en yetkili yöntem olmalıdır. Örneğin, çoktan seçmeli sorulardan oluşan testler öğrencilerin tarihi olayları, süreçleri, fikirleri vs. analiz ve sentez etme gibi yüksek düzeyde düşünme gerektiren becerilerin değerlendirilmesi için uygun değildir.

3. Kapsamlı bir değerlendirme çok çeşitli prosedürlerin kullanılmasını gerektirir. Derste amaçlanan değişik öğrenme türlerinin değerlendirilmesinde tek bir değerlendirme metodu yeterli değildir. Çoktan seçmeli, boşluk doldurma, eşleştirme ve kısa cevaplı sorular, bilgi, anlama ve uygulamaya yönelik çıktılar ölçmek için faydalıdır. Uzun cevap gerektiren makale (yazılı) sorularını içeren bir değerlendirme aracı ise, problemlere çözüm üretme, bir görüşü destekleyen veya reddeden bir kanıt geliştirme, fikirleri analiz, sentez ve organize ederek sunma gibi yetenekleri değerlendirmede etkilidir. Performans gerektiren becerilerin ve davranışların değerlendirilmesinde ise gözlemin yapılması şarttır. Kişisel raporlar ise ilgi ve tutumların değerlendirilmesinde etkilidir. Kısaca, öğrenci başarı ve gelişiminin tam ve kapsamlı olarak değerlendirilmesi (değişik öğrenme türlerinin kazanım seviyesinin ölçümü) farklı değerlendirme araç ve prosedürlerinin kullanılmasını gerekli kılar.

4. Değerlendirme yöntemlerinin uygun bir şekilde kullanımı her bir değerlendirme yönteminin yetersiz, dezavantaj ve sınırlılığının farkında olmayı gerektirir.

5. Değerlendirme amaç değil amaca ulaşmak, etkili ve doğru eğitimsel kararlar almak için bir araçtır (Linn ve Gronlund, 2000: 33-34; Akt. Yılmaz, 2015: 434-435).

Moon, Callahan, Brighton ve Tomlinson (2002: 5)'a göre ise değerlendirme için bir yapı iskeleti olarak hizmet eden temel ilkeler şunlardır:

Öğrenme sürecinin doğası: Öğrenme, bilgi ve deneyimlerden anlamlandırılan keşif ve yapılandırma sürecidir.

Öğrenme sürecinin amaçları: Öğrenen, bilginin anlamlı, tutarlı temsilini yaratmak için araştırır.

Bilginin yapılandırılması: Öğrenen, yeni bilgi ile mevcut ve geleceğe yönelik bilgi arasında bir bağlantı kurar.

Üst düzey düşünme: Üst düzey stratejiler, yaratıcı ve eleştirel düşünmeye ve uzmanlık gelişimine olanak sağlar.

Motivasyon artırıcı öğrenme görevlerinin özellikleri: Her öğrenci için merak, yaratıcılık ve üst düzey düşünme, en uygun zorluktaki otantik öğrenme görevleri ile yenileri ilişkilendirilerek uyandırılır.

Öğrenmede bireysel farklılıklar: Tüm öğrenenlere, öğrenme, motivasyon ve etkili öğretimin temel ilkeleri uygulanmasına rağmen öğrenenler, öğrenme biçimi ve stratejileri için farklı kapasiteye ve tercihe sahiptirler.

Değerlendirmeler gelişigüzel değil çeşitli amaçlar için yapılır. Harlen (1998), bu amaçları şu şekilde ifade etmiştir (Akt. Şimşek, 2015: 618-619):

1. Öğrenmeye yardımcı olmak (gelişim düzeyi, karşılaşılan güçlükler vd.),
2. Başarıyı belirlenen zamanlara göre özetlemek (kayıt tutarak velilere, diğer öğretmenlere ve öğrencilere bilgi vermek),
3. Öğrencileri seçmek (daha sonraki seviyeler için alan belirlemede rehberlik etmesi),
4. Öğretim etkinliklerinin değerlendirilmesi (ortaya çıkan sonuçlara göre düzenlemelerin yapılması),
5. Öğrencilerin performanslarının okul, bölge veya ülke çapında izlenmesi,
6. Yeni materyallerin ve eğitim reformlarının incelenmesine yardımcı olmak.

2.2.2.2. Değerlendirme Türleri

Eğitim-öğretim sürecinde, ölçme ve değerlendirme faaliyetleri çeşitli amaçlar için yapılır. Eğitim sisteminde bu çeşitli amaçlara yönelik ve öğrencilerle bağlantılı olarak üç farklı değerlendirme türü bulunmaktadır (Bahar vd. 2006). Bunlar (Gronlund, 1998; Linn ve Gronlund, 1995; Özçelik, 1998; Akt. Çalışkan ve Yiğittir, 2015: 225): “Tanıma ve yerleştirme amacıyla yapılan (diagnostic) değerlendirme”, “biçimlendirme-yerleştirme amacıyla yapılan (formative) değerlendirme” ve “değer biçme amacıyla yapılan (summative) değerlendirmedir.”

Tanuma ve Yerleştirme Amacıyla Yapılan Değerlendirme (Diagnostic):

Öğrenim süreci öncesi yapılacak ölçme ve değerlendirme işlemleri daha çok öğrencilerin yeteneklerinin, ilgilerinin, hazırbulunuşluk düzeylerinin ve bir önceki öğrenme (sınıf, kur ya da okul) düzeyinde edinmeleri gereken bilgi, beceri ve tutumları ne ölçüde edindiklerini belirlemek ve uygun okul, program ya da gruba yerleştirmek amacı ile yapılır. Yerleştirme amacı ile yapılan ölçme ve değerlendirme, ortaöğretim kurumlarına giriş, üniversiteye giriş ya da özel yetenek sınavları ile öğrenci alan spor ve sanat eğitimi veren kurumlara giriş sınavlarında olduğu gibi, öğrencinin başarı ya da yeteneklerine ve ilgilerine uygun bir öğretim kurumuna yerleştirmeye yönelik olabilir. Bunun yanında, bir dersin başlangıcında öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyini belirlemek için de ölçme ve değerlendirme yapılabilir (Semerci, 2008: 8).

Biçimlendirme-Yerleştirme Amacıyla Yapılan Değerlendirme (Formative):

Bu değerlendirme türü, öğrenmeyi desteklemek amacıyla öğrencilerin öğrenmeleri hakkında sürekli ve sistematik olarak veri ve kanıt toplamak süreci olarak tanımlanabilir. Gözlem, soru-cevap, test vb. yöntemlerle elde edilen bu kanıtlar, öğrenmeyi daha etkili ve başarılı hale getirmek için öğretimin planlanmasında ve öğretim etkinliklerinde kullanılır. Öğrencilerin mevcut öğrenme seviyeleri, öğrenmede karşılaştıkları güçlükler, anlamada zorluk çektikleri kavramlar ve kavram yanlışları tespit edilerek öğretim planında değişiklikler ve düzeltme yapılarak öğrenmenin önündeki zorluk ve engellerin giderilmesine ve öğrencilerin istenilen öğrenme amaçlarına ulaşmalarına yardımcı olunmaya çalışılır. Biçimlendirme-yerleştirme amacıyla yapılan değerlendirme, hem öğretmene hem de öğrenciye öğrenmedeki başarılar ve başarısızlıklar hakkında geri bildirimde bulunmak amacıyla

yapılır. Biçimlendirme-yerleştirme amacıyla yapılan değerlendirmeyle, aynen ilk yardımda olduğu gibi, genellikle öğrencinin çabuk telafi edebileceği ve üstesinden gelebileceği öğrenme hatalarının tespit edilmesine çalışılır. Bu değerlendirme türü, öğrencileri spesifik öğrenme hataları ve kavram yanlışları hakkında bilgilendirirken öğretmenlere öğretimi zenginleştirmeleri için geri bildirimde bulunur. Değerlendirmenin amacı öğrenmede başarıyı ve kaliteyi artırmak olduğu için genelde değerlendirme sonucu öğrenci çalışması veya performansına not verilmez. Biçimlendirme-yerleştirme amacıyla yapılan değerlendirmeden söz edebilmek için elde edilen verilerin öğrenim veya öğretimde değişiklik yapmak amacıyla kullanılması ve bir eylem planının hazırlanmasına dayanak teşkil etmesi gerekir. Eğer bilgi, öğretim planında veya öğrenmede bir değişiklik yapılması sürecinde kullanılmıyorsa biçimlendirme-yerleştirme amacıyla yapılan değerlendirmeden söz edilemez (Heritage, 2007; Linn ve Gronlund, 2000; Akt. Yılmaz, 2015: 436-437).

Değer Biçme Amacıyla Yapılan Değerlendirme (Summative): Bu tür bir değerlendirme yapılmasının amacı, yapılan eğitim-öğretim sürecinin etkililiğini, süreç başında belirlenen hedeflerin kazanılma derecesini ortaya koyabilmektir. Bu yüzden bu değerlendirme türünde, öğrenci başarısı ve performansı hakkında karar alınabilmesinin yanında yürütülen eğitim-öğretim sürecinin geneli ile ilgili kapsamlı bir değerlendirme de yapılabilir. Örneğin, öğrencilerin, eğitim gördükleri okuldan mezun olup olmayacağına, bir üst sınıfa geçip geçmeyeceğine veya çeşitli programlardan hangisinin daha uygun olacağına ilişkin kararlar verilebilir. Uygulanan program için ise programdaki yanlışlıkları ve eksiklikleri bulup gidererek bir sonraki uygulamaların daha iyi bir şekilde tasarlanması ve yürütülmesi sağlanır (Çalışkan ve Yiğittir, 2015: 225-226).

Değerlendirme, kullanılan ölçüte göre, mutlak değerlendirme ve bağıl değerlendirme, olmak üzere ikiye ayrılır (Karaca, 2008).

Mutlak Değerlendirme: Bu değerlendirme türünde ölçme işlemi yapan kişi tarafından, ölçme işlemi yapılmadan önce, kullanılacak olan ölçüte karar verilmiştir. Buna göre öğrencilere not vermede, kuramsal bir yetkinlik standardı esas tutulur. Bu yolla not vermede en çok kullanılan yöntem, ham puanları yüzde puanlara çevirmek ve bu yüzdelerin karşılığı olan harf ya da sayı notlarını vermektir. Bu yöntemde bir

öğrencinin başarısı, başka öğrencilerin başarısından bağımsız olarak değerlendirildiğinden, buna mutlak değerlendirme adı verilir (Tekin, 2008: 286).

Bağlı Değerlendirme: Bu değerlendirme, yapılan ölçme işleminin ardından ortaya çıkan sonuçlara göre yapılan bir değerlendirmedir. Ölçme işlemi yapılan grubun ortaya çıkardığı ölçüt, bu değerlendirme türü için bir kural derecesindedir. Bu yüzden grubun puanları, grubun içerisinde bulunan öğrencilerin bireysel olarak puanlarını etkilemektedir. Tüm bunlardan dolayı bağlı ölçütün kullanıldığı bu değerlendirme türünde, öğrencilerin değerlendirilmesi ve öğrencilere verilecek puan, içinde yer aldıkları grubun başarısına göre değişmekte ve şekillenmektedir. Dolayısıyla bu değerlendirme türünde başarılı olmak isteyen bir öğrenci, en az içinde yer aldığı gruptaki diğer öğrenciler kadar başarılı olmak zorundadır (Atılğan, Kan ve Doğan, 2011; Keskin ve Ertan, 2001; Kubiszyn ve Borich, 2000; Akt. Atılğan, Yurdakul ve Öğretmen, 2012).

2.2.2.3. Değerlendirmenin Aşamaları

Değerlendirme işlemi yapılırken dikkat edilmesi gerekir. Çünkü değerlendirme işleminin sonucunda bir karara varılır ve varılan bu kararın da doğru olması beklenir. Bu yüzden değerlendirme sürecinin gelişigüzel planlanmasının yerine belirli adımlarının izlenerek yapılması gerekir. Böylece daha etkili, daha verimli ve daha doğru bir değerlendirme yapılmış olur.

Değerlendirme süreci aşağıdaki aşamalardan oluşur (Yılmaz, 2015: 441-442):

1. MEB tarafından belirlenmiş olan ders programındaki konuların öğretiminden hedeflenen genel öğretim amaçları belirlenir.

2. Genel öğretim amaçları üniteye veya derse özgü daha spesifik amaçlar haline dönüştürülerek öğretim sonucu öğrencilerde gerçekleşmesi beklenen kazanımlar yani öğrenim çıktıları (neleri bilmeleri ve yapabilmeleri gerektiği) belirlenir. Öğretmen, dersin amaçlarını öğrencilerin bilgi, beceri, davranış, bilişsel yapı, ilgi ve tutumlarında beklenen değişim ve gelişmeler açısından belirler. Dersin amaçlarına karar verilirken, öğrencilerin alt yapıları ve öğrencilerin yaşadıkları bölge, yöre ve toplumun özellikleri ve ihtiyaçları dikkate alınır.

3. Öğrencilerin öğrenme ihtiyaçları ve hazır bulunuşluk düzeyleri tespit edilir. Öğrencilerin öğretilecek konuları anlayabilmeleri için yeterli bilgi ve beceriye sahip olup olmadıkları belirlenir.

4. Öğretim amaçlarını etkili bir şekilde gerçekleştireceği düşünülen öğretim yöntemleri, öğrenme aktiviteleri ve etkinlikleri belirlenir.

5. Öğrencilerin öğrenmelerinin nasıl değerlendirileceğine karar verilir. Dersin içeriğine, amaçlarına ve işleme tarzına uygun değerlendirme yöntemleri seçilir.

6. Her bir değerlendirme metodu için uygun ölçütler veya performans seviyelerini gösteren rubrikler oluşturulur.

7. Öğretim planı ve öğrenme etkinlikleri uygulanır. Öğretim esnasında öğrencilerin dersin işlenişine verdikleri tepkilere-derse iştiraklerine, sorulan sorulara verdikleri cevaplara, sordukları sorulara, performanslarına, dersteki ilgi ve tutumlarına vs.-bakılarak öğrenmeleri gözlemlenir, varsa karşılaştıkları öğrenme güçlükleri ve kavram yanılgıları tespit edilir.

8. Öğrencilerin öğrenme seviyelerini, öğrenmede gösterdikleri gelişmeleri ve öğrenmedeki başarılarını tespit etmek için gerekli olan veri ve kanıtlar değerlendirme yöntem ve araçları kullanılarak toplanır.

9. Toplanan veri ve kanıtlar analiz edilerek değerlendirmeye tabi tutulur ve yorumlanır. Tamamlayıcı değerlendirme yapılıyorsa, öğrencilerin çalışma veya performanslarında sergiledikleri başarıya uygun bir not verilerek başarı seviyeleri gösterilir. Şekillendirici değerlendirme uygulanıyorsa, öğrencilerin çalışmalarına puan verilmez; çünkü şekillendirici değerlendirmede amaç öğrencilerin başarı seviyelerini tespit etmek değil öğrenme seviyelerini belirlemek ve öğrenmenin kalitesini arttırmaktır.

10. Öğrencilerin çalışmalarındaki kuvvetli ve zayıf yönler ve yeterince anlamadıkları konular tespit edilir. Öğretim yöntemlerinin dersin amaçlarını gerçekleştirmedeki etkililik derecesi, dersin amaçlarının ne derece gerçekçi ve öğrenci seviyesine uygun olduğu ve öğretimde kullanılan materyallerin yeterince yararlı olup olmadığı hakkında çıkarımlarda bulunulur.

11. Öğretim ve öğrenimi daha iyi hale getirmek için öğretimde veya dersin işlenişinde yapılması gereken değişikliklere karar verilir.

2.2.3. Ölçme ve Değerlendirmenin Temel İlkeleri

Ölçme ve değerlendirme, her ne kadar bilimsel bir etkinlik ise de bunda henüz yüzde yüz bir kesinlik yoktur. Bu nedenle, ölçme ve değerlendirmenin sonucuna, aşağıda belirlenen temel ilkeler çerçevesinde güvenmek gerekir. Bu ilkeler şunlardır (Binbaşıoğlu, 1983: 12-13):

1. Ölçme, her ne kadar bilimde nesnel oluşu belirten bir kavram ise de ölçmede de yanılı olabilir: Ölçme, bir birim aracılığıyla herhangi bir kimsenin bir nesne ya da durumu ölçmesi işi olduğuna göre, ölçmede bu yanılı, üç nedenden ileri gelebilir:

- Ölçen kimsenin yapabileceği yanılılar,
- Ölçme aracı olarak kullanılan nesneden gelecek yanılılar,
- Ölçülen nesne ya da durumun (konunun) kendisinden gelecek yanılılar.

Bu yanılılar, çok az da olsa, gene de yanılıdır. Ölçme, hiçbir zaman, gerçeği tam olarak ortaya koymaz. Ölçme konusu masa, sandalye gibi maddi varlıklar olduğu zaman yapılacak yanılı oldukça az olabilir; fakat konu, bilgi ve beceri gibi manevi alanlara doğru geçtikçe yanılının oranı da artar. Bu ilkenin bir sonucu olarak ölçmelerden sonra hesaplamalar yapılırken 0,5'den daha az olan sayılar dikkate alınmaz; 0,5'i geçen sayılar tam sayıya çıkarılır. İstatistik uzmanlarınca kabul edilen bu kural yardımı ile gerçeğin daha tam ya da doğru olarak ortaya konduğuna inanılıyor. Bu kural yardımıyla, yapılan yanılılar kısmen ortadan kalmış olur; fakat gene de bulunur.

2. Ölçme ve değerlendirmede her konuya uygun gelecek belirli bir ölçme ve değerlendirme yöntemi yoktur: Yöntem, ölçme ve değerlendirmenin amaçlarına ve konuya uygun olarak seçilir. Ölçme ve değerlendirmede kullanılacak yöntem seçilirken önce nelerin ölçüleceği belirlenmelidir. Ders konuları için bu, çoğu kez Milli Eğitim'in amaçlarında vardır. Bundan sonra bu amaçların her birinin nasıl

ölçüleceği, bunun için hangi tekniklerden yararlanılacağı, konunun özelliğine göre saptanır.

3. Değerlendirme, konunun çok değişik yönlerinin, çok değişik araç ya da yöntemlerle ölçülmesini ve bunlardan bir yargıya gidilmesini gerektirir: Bu ilkeye göre değerlendirme, çok dikkatle yapılması gereken bir işlemdir. Herhangi bir kimsenin tek bir davranışına bakarak hemen yargıya varmamak gerekir. Birey, birçok durum ve koşullar altında gözlendikten yahut çok değişik yöntemlerle ölçüldükten sonra, hep aynı sonucu veriyorsa, zihin, o sonucu doğrulayacak bir yargıya varır. Görüldüğü üzere, zihnin değerlendirme yapması, nesnellik çerçevesi içinde, öznel bir davranıştır. Değerlendirmeyi insan yaptığına göre, bundan kurtulma olanağı da yoktur.

2.2.4. Ölçme Araçlarının Nitelikleri

Nesneler ya da özelliklerle ilgili ölçmelerde, ölçmeciye kolaylık sağladığı ve ölçmelerin duyarlılığını arttırdığı için, genellikle belli ölçme araçları kullanılır. Elde edilen ölçümlerin hatasız ya da az hatalı olması ve verilecek kararlar ilgili olabilmesi için, ölçme işinde kullanılan araçların belli niteliklere sahip olması gerekir (Tekin, 2008: 41). Ölçme araçlarının sahip olması istenen bu nitelikler: Geçerlik, güvenilirlik, kullanılabilirlik ve yanlılıktır (Bahar vd. 2006: 13; Çalışkan ve Yiğittir, 2015: 226). Bu niteliklere sahip olmayan ölçme-değerlendirme araçlarının sonuçlarının da etkili ve doğru olması beklenemez. Dolayısıyla bu etkili ve doğru olmayan sonuçlara göre verilen kararın da yerinde olması beklenemez (Çalışkan ve Yiğittir, 2015).

2.2.4.1. Güvenirlik

Güvenirlik, ölçme sonuçlarının tesadüfi hatalardan arınlık derecesini ifade eden bir kavramdır (Turgut ve Baykul, 2015: 123). Bahar vd. (2006: 14) de güvenilirliği, bir ölçme aracının ve dolayısıyla da ölçme sonuçlarının hatalardan arınlık derecesi olarak tanımlamışlardır. Güvenirlik kısaca ölçmede tutarlılık anlamına gelir. Yani bir değerlendirmeden diğer değerlendirmeye sonuçlar arasında büyük fark olmaması, değerlendirme sonuçlarının benzer olmasıdır (Yılmaz, 2015: 503).

Küçükahmet (2001: 174) ise güvenilirliği şu şekilde açıklamıştır: Güvenirlik herhangi bir ölçme aracının ölçtüğü özellikleri ne derece duyarlılıkla ölçebildiği, yani ölçme sonuçlarının hatadan ne derece arınmış olduğudur.

Güvenirlik, test veya ölçme aracıyla değil bunlardan elde edilen sonuçlarla ilgili bir kavramdır. Güvenirlik, ölçmede geçerlik için gerekli ama yeterli bir şart değildir. Güvenirlik tahmini, ölçme sonuçlarının değişik zamanlar, değişik içerik (konu) ve farklı kişiler tarafından değerlendirilmesi açısından yapılmak suretiyle sonuçların güvenilir yani tutarlı olup olmadığı tespit edilir. Güvenirlik, istatistiksel işlem gerektirir ve ilgileşim (korelasyon) yöntemleri ile belirlenir. Bu yüzden mantıksal analiz yaparak değerlendirme sonuçlarının güvenilirliği hakkında yeterli kanıt sunulamaz (Yılmaz, 2015: 503).

Güvenirliği belirlemede şu metodlar kullanılır (Yılmaz, 2015: 503):

- (i) *Test-tekrar test* (aynı testin aynı gruba iki kez belirli aralıklarla verilmesi),
- (ii) *Paralel test formları* (testin bir benzerinin yani paralelinin aynı gruba birbirine yakın zamanlarda verilmesi),
- (iii) *Test-tekrar testin paralel formlarla birlikte kullanılması* (testin iki formunun aynı gruba iki test formu arasında belirli bir süre geçtikten sonra uygulanması),
- (iv) *Testi ikiye ayırma* (split-half, testin bir defa uygulanarak tek ve çift sayılı maddelerin iki ayrı grupta toplanarak değerlendirilmesi),
- (v) *Kuder-Richardson* (testin bir kez uygulanarak ilgili formülün test sonuçlarının puanlanmasında kullanılması),
- (vi) *Farklı değerlendirmeciler* (öğrencilerin cevaplarının veya performanslarının iki veya daha fazla kişi tarafından bağımsız olarak değerlendirilmesi).

2.2.4.2. Geçerlik

Geçerlik, bir ölçme aracının ölçmeyi amaçladığı özelliği, başka herhangi bir özelliklerle karıştırmadan, doğru olarak ölçebilme derecesidir. Başka bir deyimle, bir ölçme aracının, geliştirilmiş bulunduğu konuda amaca hizmet etmesidir (Tekin, 2008: 42). Turgut ve Baykul (2015: 133) ise geçerliği “bir ölçme aracının geçerliği, aracın ölçme amacına hizmet etme derecesi” şeklinde tanımlamışlardır. Örneğin, öğrencilerin sosyal bilgiler dersindeki başarılarının ölçülmesi için bir sınav yapılacaksa, bu sınavın sadece sosyal bilgiler dersindeki başarıyı tanımlayan değişkenleri ölçmesi; bunun dışındaki değişkenleri ölçmemesi istenir. Sınav bu nitelikteyse, öğretmenin verdiği puanlar ve yaptığı ölçme işlemi geçerlidir (Çalışkan ve Yiğittir, 2015: 227).

Geçerlik kavramı, test ve değerlendirme ile olan ilişkisi açısından ele alındığında aşağıdaki hususlara dikkat edilmelidir (Yılmaz, 2015: 498):

1. Geçerlik, belirli bir grup veya bireyler için oluşturulmuş değerlendirme prosedürünün kendisi değil sonuçlarının yorumlanmasının uygunluğu ile ilgilidir. Testin geçerliği denildiği zaman asıl kastedilen test sonuçlarının kullanılması ve yorumlanmasının geçerliğidir.

2. Geçerlik bir çeşit derece meselesidir. Yani, geçerlik ya hep vardır ya da hiç yoktur gibi bir durum söz konusu değildir. Değerlendirmenin geçerlik derecesini gösteren yüksek geçerlik, orta geçerlik ve düşük geçerlik seviyeleri vardır.

3. Geçerlik daima bazı kullanım veya yorumlara özgüdür. Hiçbir değerlendirme tüm amaçlar için geçerli değildir. Bu yüzden değerlendirme sonuçları belirli bir yorum ve kullanıma bağlı olarak değişik derecelerde geçerlik düzeyine sahiptir. Örneğin, bir testin sonuçlarının öğrencilerin tarih kavramlarını anlama yeteneğini ölçmesi açısından yüksek derecede geçerliği olabilir; ama tarihi akıl yürütme yeteneklerini ölçme açısından düşük düzeyde bir geçerliğe sahip olabilir. Aynı testin öğrencilerin matematiksel akıl yürütme yeteneklerini ölçme açısından ise hiçbir geçerliği olmaz.

4. Geçerlik bütün, bölünmez ve birimsel bir kavramdır. Değişik türden geçerlik çeşidi olduğunu ileri süren geleneksel görüş artık terk edilmiştir. Bunun

yerine geçerliği değişik türden kanıtlara dayalı, bütün ve bölünmez bir kavram olarak ele alan bütüncül bakış açısının hâkim olduğu görüş benimsenmeye başlanmıştır.

5. Geçerlik, bütüncül bir değerlendirmeye dayalı yargı ve hüküm gerektirir. Geçerlik, değerlendirme sonuçlarının amaca uygun kullanım ve yorumlanmasının ne derecede gerçekleştiğine dair kanıt temelli bir yargıda bulunmayı gerektirir.

Ölçme sonuçlarının geçerliği, ölçme yapılan öğrenci grubunun niteliklerine ve ölçme ortamına bağlı olarak değişir. Üstelik ölçme sonuçlarının geçerliği, ölçme sonuçlarının kullanılacağı amaca, yani değerlendirme ve karar verme işleminin gereklerine bağlıdır. Örneğin, öğrenci başarısını saptamak amacıyla yapılan bir matematik sınavı, bir okula öğrenci seçmede geçerli olmayabilir. Bu düşünceyle genel bir geçerlik tanımı çerçevesinde, ölçme aracının kullanılış amacına göre farklı geçerliklerden söz edilir. Bunlar geçerlik türleri olarak adlandırılır (Turgut ve Baykul, 2015: 133). Bunlar: Kapsam geçerliği, yapı geçerliği, yordama geçerliği ve ölçüt geçerliğidir.

Kapsam geçerliği, bir ölçme aracının, bu araçla ölçülmek istenen davranışları ne derecede kapsadığıdır (Turgut ve Baykul, 2015: 134). Kapsam geçerliği, değerlendirmede yer alan soruların veya görevlerin ilgili alandaki bilgileri, kavramları, konuları ve yetenekleri temsil edecek yeterlilikte örneklem içermesiyle ilgilidir. Yani derste işlenen tüm konular gözden geçirildikten sonra, bu konular arasından dersin amaçları ve derste konulara verilen ağırlıklar ve öncelikler göz önüne alınarak soru ve ödevler hazırlanıyorsa kapsam geçerliği gerçekleştirilmiş olur (Yılmaz, 2015: 499). Örneğin, sosyal bilgiler öğretmenin bir “izleme testi” yapmak istediğini düşünelim. Bu derste toplam beş ünite işleyen öğretmenin, sadece işlediği ünitelerdeki konulara (kazanımlara) değinen bir ölçme aracı hazırlaması gerekir. Bu beş ünitedeki konular ölçme aracının evrenidir. Beş ünitedeki bütün kazanımlara yönelik hazırlanmış bir ölçme aracı, evrene ilişkin bir genelleme yapılmasını mümkün kılar (Çalışkan ve Yiğittir, 2015: 227).

Yapı geçerliği, değerlendirme sonuçları belirli bir özellik dikkate alınarak yorumlandığında gündeme gelen bir kavramdır. Bu özellik, tarihsel empati kurma, tarihsel süreci anlama vs. gibi tarihi akıl yürütme yetenekleri veya sosyallik, zeka, endişe, derse olan ilgi gibi psikolojik ve kişisel yetenekleri ve karakteristikleri kapsar. Yapılar kuramsal açıklamalara dayalıdır ve değerlendirmedeki öğrenci başarısını veya

performansını açıklamaya yardım eder. Bu açıklamalar ışığında yapı geçerliği öğrencilerin herhangi bir kavram ve konuyu ne kadar bildiklerinin veya belirli bir beceriye ne kadar sahip olduklarının bir veya birkaç yapı üzerinden değerlendirilmesi ve yorumlanması süreci olarak tanımlanabilir. Yapı geçerliğini tespit etmede şu iki soruya cevap aranır:

1. Değerlendirme, hedeflenen yapıyı uygun ve doğru olarak temsil ediyor mu?
2. Öğrenci performansı yapıyla ilgisiz veya ikincil derecede faktörler tarafından etkileniyor mu?

İlk soru yapının ne derecede tam ve eksiksiz temsil edildiği ikincisi ise yapıyla ilgisiz değişkenlerle alakalıdır (Yılmaz, 2015: 499-500).

Değerlendirmede yapı geçerliğini temin etmek için aşağıdaki işlemlerin yapılması gerekir (Yılmaz, 2015: 500-501):

- Ölçülmesi planlanan alanı (içerik ve konular) belirleyerek tanımlamak, ilgili alanda bulunan yapıların anlamının tam ve eksiksiz olmasını sağlamak ve bu yapıları temsil edecek yeterlilikte sorular hazırlamak.
- Değerlendirmede kullanılan ödev veya görevin gerektirdiği zihinsel süreci analiz etmek. Bunun için, değerlendirme soruları veya araçlarının ilk önce bir nevi pilot uygulaması yapılarak (değerlendirmedeki sorulara benzer sorular sorularak) öğrencilere uygulanır ve bu esnada öğrencilerin sesli düşünceleri istenir. Böylece değerlendirmedeki soru veya görevlerin ölçülmesi hedeflenen zihinsel süreçleri ölçmedeki yeterlilik düzeyleri tespit edilebilir.
- Değişik grupların (başarılı-başarısız, çalışkan-tembel, klasik lise-süper lise vs.) notlarının karşılaştırılmasından elde edilen sonuçları kullanmak.
- Belirli bir öğrenme aktivitesinden önce ve sonra notların veya test puanlarının karşılaştırmasını yapmak.
- Değerlendirme sonuçları veya notlarının-aynı yapıyı ölçen benzer değerlendirme araçları ile yapılan-diğer ölçümlerden elde edilen sonuçlarla karşılaştırılması.

Yordama geçerliği, ölçüt puanları, ölçme aracından elde edilen puanlardan (yordayıcı) daha sonra elde edilmiş ise, bu puanlar arasındaki korelasyon hesaplanarak belirlenen geçerliğe; yordama geçerliği denir (Crocker ve Algina, 1986; Akt. Demircioğlu, 2008: 57). Başka bir ifadeyle, yordama geçerliği, istatistiksel teknikler kullanılarak ve bilinenlerden yararlanılarak bilinmeyen durumlar hakkında yapılan geleceğe yönelik tahminlerde bulunma işlemidir (Tekin, 2008: 48). Örneğin, üniversiteye öğrenci seçmek amacıyla kullanılan bir testin puanlarıyla seçilmiş öğrencilerin üniversite mezuniyet dereceleri arasında uyuma bakmak, testin yordama geçerliliğini kestirmeye hizmet eder (Yurdabakan, 2008: 59). Bununla beraber, araştırma grubunun homojen bir grup olmasının, yordama geçerliliği katsayısının düşmesine neden olur (Darlington, 1990; Akt. Baştürk, 2008: 330).

Ölçüt geçerliği, öğrencilerin gelecekteki başarı ve performansları hakkında tahminde bulunmayı veya mevcut performanslarını -değişik bir ölçüt içeren- başka bir test kullanarak kestirmeyi içerir. Örneğin, öğrencilerin tarih araştırması yapma becerilerini ölçen bir değerlendirme aracından elde edilen sonuçlara dayanarak öğrencilerin aynı alanda gelecekteki olası başarı veya performansları hakkında çıkarım yapılır. Benzer şekilde, öğrencilere aynı yeteneği ölçen fakat farklı ölçütler kullanan iki test uygulanır. İki testin sonuçları arasındaki ilişki (korelasyon) veya ilişki düzeyi, değerlendirmenin ölçüt geçerliği hakkında fikir verir (Yılmaz, 2015: 501). Bu iki test sonuçları arasındaki korelasyon katsayısının 0,70 ve üzeri olması ölçüt geçerliği için yeterli olduğu söylenebilir (Gelbal, 2013).

2.2.4.3. Kullanışlılık

Bir ölçme aracının kullanılabilirliği, en az enerji, zaman ve para harcanarak kullanılabilirliği anlamına gelmektedir (Yılmaz Köseoğlu, 2011). Kullanışlılık, ölçme araç ve yöntemlerinin güvenilirlik ve geçerlik gibi özelliklerini tamamlayıcı nitelikte olması bakımından önemlidir (Yurdabakan, 2008: 64). Ölçme aracı çok fazla maliyet gerektirmemelidir. Bununla birlikte maliyet konusunda ölçme aracının güvenilirlik ve geçerliği dikkate alınmalıdır (Yalçınkaya, 2015: 418).

2.2.4.4. Yanlılık

Çoğu zaman öğrencilere uygulanan ölçme araçlarındaki soruların kimi öğrenciler için avantaj yarattığı kimi öğrenciler için ise dezavantaj yarattığı karşımıza çıkan bir sorundur. Çünkü öğrencilerin bireysel özellikleri farklı farklıdır ve bu özelliklere göre soruların zorluk seviyeleri öğrenciler açısından değişmektedir. Ancak bu sorun çok fazla önemsenmemektedir. Örnek olarak basketbol oyunuyla ilgili bilgilerin yer aldığı bir matematik testinin soruları erkek öğrencilere daha kolay gelmesi olasıdır. Çünkü erkek öğrenciler kız öğrencilere göre basketbol ile daha fazla ilgilenmektedirler. Böylece öğrenciler arasında cinsiyete bağlı bir yanlılık olduğu söylenebilir (Bahar vd. 2006).

2.2.5. Geleneksel Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımı

Geleneksel ölçme değerlendirmede amaç belli özelliklere sahip olma durumuna göre öğrencileri sınıflandırmaktır (Çoruhlu, Nas ve Çepni, 2009: 123). Başka bir ifadeyle, geleneksel ölçme ve değerlendirme, öğrenciler tarafından kazanımların ne oranda edindiğini ortaya koymak, varsa eksikliklerin dönüt yardımıyla tespit edilerek giderilmesi (dönüt-düzeltilme) amacıyla yapılır (Şimşek, 2015: 622). Geleneksel ölçme ve değerlendirme yaklaşımları daha çok kâğıt-kalem ve çoktan seçmeli maddeleri içeren testleri ölçme ve değerlendirme faaliyetlerinde kullanılmaktadır. Bu tür testler sadece öğrencilerin problem çözerken tanıma, hatırlama ve uygulama düzeyindeki bilgilerini kullanmalarını sağlamakta ve mantıksal düşünme ve bütün olarak öğrenme süreci yerine daha çok öğrenme ürününe odaklanmaktadırlar (Ben-Hur, 2006; Akt. Karakuş, 2010: 458).

Enger ve Yager (1998: 15), geleneksel ölçme ve değerlendirme yaklaşımının avantajlarını şu şekilde ifade etmişlerdir:

- Diğer testlere göre daha ucuz olması ve çok sayıda öğrenciye uygulanmasının kolay olması (Champagne ve Newell, 1992; Akt. Enger ve Yager, 1998: 15).
- Öğrencileri sıralamak için etkili olması ve sonuçlarının yerleşim yeri, şehir, eyalet ve ülkelere göre kıyaslamada kolaylıkla kullanılabilmesi (Champagne ve Newell, 1992; Akt. Enger ve Yager, 1998: 15).

- Öğrencilerin tanımlama ve hatırlama gibi belirli içerikli bilgilerini test etmede hızlı bir araç olması ve test kapsamında öğrenci bilgisini temsil etmede iyi bir gösterge olması (Aikenhead, 1973; Akt. Enger ve Yager, 1998: 15).
- Çok çeşitli öğrenme hedefleri için örnek olması (Nitko, 1996; Akt. Enger ve Yager, 1998: 15).

Enger ve Yager (1998: 15), geleneksel ölçme ve değerlendirme yaklaşımının dezavantajlarını ise şu şekilde ifade etmişlerdir:

- Genel olarak bilgi parçalarının birikmesi tarafından temsil edilebileceği ve bir doğru cevabın olduğu varsayımı üzerine kurulmuştur. Fakat birden fazla olası yorum varken, tek bir doğru cevap yoktur.
- Geleneksel ölçme ve değerlendirme öğretim üzerinde derin bir etkiye sahiptir; öğretmenler testlere yönelik öğretirler ve okullar test bilgilerine dayanarak sıralanırlar. Ayrıca açık uçlu problem çözme ve okul ya da iş ortamlarında işleyen diğer gerekli beceriler gibi üst düzey becerileri değerlendirmede başarısızdır (Haney ve Madaus, 1989; Neill ve Medina, 1989; O'Neil, 1992; Wiggins, 1989; Akt. Enger ve Yager, 1998: 15).
- Sınıfta öğrencilerin tipik olarak karşılaştıkları tartışmaları ve etkinlikleri yansıtabilir. Ancak güncel öğrenme ve bilişsel teorileri yansıtmaz ve gelecekteki başarısı için öğrencilerin ihtiyaç duyduğu yeteneklere dayanmamaktadır (Herman, 1992; Akt. Enger ve Yager, 1998: 15).
- Geleneksel ölçme ve değerlendirme yıl boyunca öğrenci gelişimini yakından izlemek için kullanılamaz çünkü yılda sadece bir ya da iki defa uygulanır (Champagne ve Newell, 1992; Akt. Enger ve Yager, 1998: 15).

2.2.6. Geleneksel Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri

Eğitimde yapılandırmacı yaklaşımın benimsenmesinden önce daha çok kullanılan geleneksel teknikler, eski usul olarak da adlandırılır. Ülkemizde okullarda yıllarca kullanılmıştır. Öğretmen merkezli eğitim-öğretim programlarında kullanılan basit ve pratik tekniklerdir. Öğrencilerin bilgiyi edinme düzeylerini ölçer. Sonuç odaklı tekniklerdir. Geleneksel teknikler, öğrencinin eğitim-öğretim sürecindeki

gelişim aşamalarını, yaşadığı zorlukları ve rahatlıkları, yapılandırma süreçlerini, olumlu ve olumsuz boyutlarını, tüm bu başlıkların da hangi bilgi ve beceri alanında ve hangi düzeyde olduğunu tespit etmede yetersizdir (Kıcır Deral, 2016: 750). Geleneksel ölçme ve değerlendirme teknikleri altı başlık altında aşağıda açıklanmıştır.

2.2.6.1. Yazılı Yoklamalar

Yazılı yoklama soruları, objektif test sorularının ölçmekte yetersiz kaldığı karmaşık (kompleks) öğrenme amaçlarını ve becerilerini ölçmek için kullanılır. Yazılı yoklama soruları bilginin organize edilmesi, fikirlerin analiz ve sentez edilmesi, bir konu üzerine kanıt geliştirilmesi, fikir ve görüşlerin yazı ile ifade edilmesi gibi yetenekler gerektiren öğrenme amaçlarının öğrenciler tarafından kazanım seviyesini ölçmek için kullanılan değerlendirme araçlarıdır. Açık uçlu bir soru yöneltilerek öğrencilere sorulan konu hakkında istedikleri şekilde cevap üretebilmelerine imkân tanır. Fakat asıl kullanım amaçlarının aksine, bu tür değerlendirme sorularını öğretmenler daha çok öğrencilerin bilgi seviyesini ölçmek amacıyla kullanma eğilimindedirler (Yılmaz, 2015: 462). Bunun yanında yazılı yoklamalar, tutum, beceri ve bilgiyi ölçmede etkili bir ölçme aracıdır (Bektaş ve Akdeniz Kudubeş, 2014).

Cevaplayıcıya tanınan cevap özgürlüğü, her yazılı yoklama sorusunda aynı değildir. Öğrenciden kısa ve kesinlikle belirlenmiş bir cevap vermesi istenebilir ya da cevabının nitelik ve kapsamını belirlemede, ona nerdeyse sınırsız bir özgürlük tanınabilir. Bu bakımdan, yazılı sınav soruları da kendi içinde iki sınıfa ayrılabilir (Tekin, 2008: 110):

a. Sınırlı Cevap Soruları: Verilecek cevabın niteliğine, uzunluğuna ve örgütlenmesine ilişkin bazı sınırlamalar koyar. Soruda, üzerinde düşünülecek konu alanı içeriğinin sınırları ve cevaplayıcıdan istenen özgül cevap biçimi (... isteleyin, ... tanımlayın, ... nedenlerini verin gibi) açıkça belirtilir.

b. Serbest Cevap Soruları: Cevabın içerik, nitelik ve uzunluğunu belirlemede, cevaplayıcıya nerdeyse sınırsız bir özgürlük verir. Bu tür sorularda, bazen, cevaplama zamanı, yazmada kullanılacak sayfa ya da kelime sayısı kısıtlanarak bir sınırlama koyma yoluna gidildiği de olur. Ne var ki, böyle kısıtlamalar, cevabın içerik ve

biçimini sınırlandırmada pek işe yaramaz. Bu nedenle, böyle sorularda ana vurgu, cevaplayıcıya, durumun elverdiğince çok özgürlük sağlamaktır.

Yazılı yoklamaların birtakım avantajları vardır. Bu avantajlar şunlardır (Kıcır Deral, 2016: 751):

- Yazılı sınavlarda öğrenciler belli bir konudaki bilgi, beceri ve yorumlarını bağımsız olarak ifade etme imkânı bulurlar.
- Öğrenciler konuya ilişkin analiz, sentez ve değerlendirmelerde özgün ve yaratıcı cevaplar sunmakta özgürdürler.
- Öğrenciler yazılı anlatım becerilerini ortaya koyabilir.
- Öğrenciler bilgi ve düşüncelerini yazı ile aktarma, anlatma çabasında oldukları için konuya ilişkin anlamalarını ölçmede etkili bir araçtır.
- Özellikle ezbere dayanmayan, bireyin kendi cümleleri ile ifade etmesi gereken yorum sorularında açık uçlu yazılı sınavlar etkili bir ölçme aracıdır.

Yazılı yoklamaların sınırlılıkları ise şunlardır (Kıcır Deral, 2016: 751-752):

- Yönetmelik gereği sınavın bir ders saatinde (40 dk) yapılması gerektiği için soru sayısı sınırlıdır. Dolayısıyla sınav kapsamının ve soru düzeylerinin belirlenmesinde bu sınırlılık zorluk yaratabilir.
- Soru sayısının az olması geçerliği ve güvenilirliği azaltabilir.
- Soruları hazırlamak az, puanlamak ise çok zaman alır.
- Soruların açık uçlu olması cevap anahtarının hazırlanmasını da zorlaştırır. Cevap anahtarı genellikle akademik dildedir. Ancak öğrenci yanıtını özgün cümlelerle kurar. Dolayısıyla öğrencilerin konuya ilişkin verebileceği cevaplar ve bunların beklenen akademik cevaba uygunluğu göz önüne alınarak bir cevap anahtarı oluşturulmasına özen gösterilmelidir. Bu husus özellikle ortak sınavlar için objektif sonuçlar elde etmek adına önemlidir.
- Soruların cevapları açık uçlu olduğu için puanlama öznelidir. Dolayısıyla tüm sınıfı cevap anahtarına uygun, adaletli bir şekilde değerlendirmekte öğretmenin çok titiz ve dikkatli okuma yapması gerekir.
- Şube sayısının fazlalığı yüzünden birden çok öğretmenin bulunduğu okullarda yapılan ortak sınavlarda puanlamalarda hata, eşitsizlik gibi

olumsuzluklar ortaya çıkabilir. Aynı soruda farklı dil, üslup ve cümle düzenleriyle yazılmış açık uçlu cevapların eşit puanlanması oldukça zordur. Öğretmen yazılı sınav kâğıdını okurken, “Öğrenci şunu demek istemiş, bunu kastetmiş, vb.” çıkarımlarda bulunarak, her çıkarımını tüm kâğıtlarda eşit puanlayarak cevap anahtarıyla eşleştirme çabasına girer. Bu çaba da anlaşılacağı üzere oldukça zor, titizlik isteyen bir süreçtir.

- Söz konusu zorluk karşısında sınav kâğıtlarında zümre içi soruların sıralı, sınav kâğıtlarının döndürülerek okunmasına gidilebilir. Ancak bu şekilde de zümre öğretmeni farklı şubedeki tanımadığı öğrencinin kâğıdını okurken öğrencinin bilişsel ve duyuşsal yapısını bilmediği için gerektiğinde öğrenci lehinde subjektif puanlamada bulunamayacaktır. Puanlamada 43’te, 69’da veya 83-84’te kalan bir sınav kâğıdı hem öğrenci hem de öğretmeni için öğrenme sürecinde olumsuz bir etki yaratacaktır.
- Soruların hazırlanmasında zorluk derecesi, ayırt ediciliği, varyansı gibi madde analizleri istatistiksel olarak yapılamaz.

2.2.6.2. Sözlü Sınavlar

Eğitim öğretim süreci boyunca bilinen en eski ölçme ve değerlendirme biçimi olan sözlü sınavlar, sorular ve cevapların sözel olarak söylenmesidir (Yılmaz, 2008). Aiken (2000)’e göre sözlü sınavların tarihi, milattan önce eski Yunan ve Çin uygarlığına dayanmaktadır (Akt. Yılmaz, 2008).

Sözlü sınavlarda cevaplar öğrenciler tarafından sözlü olarak verilir. Öğrencilere sorulan sorular, sözlü, yazılı ya da ikisi bir arada soru sorarak yapılır. Günümüzde sözlü sınavlar derslerin amaçlarına ulaşma derecesini yoklamak amacıyla kullanılabilirdiği gibi, bir işe eleman alırken, bir eğitim kurumuna öğrenci seçerken, lisansüstü eğitime öğrenci seçmede kullanılmaktadır. Sözlü sınav türünün çok iyi tanınması gerekmektedir. Çünkü bu sınav türü ciddi kararlar vermek amacıyla da kullanılabilir (Çetin, 2008).

Sözlü sınavların kullanım amaçlarına göre ve uygulama şekillerine göre farklı çeşitleri vardır. Sözlü sınavlar, öğretmenin öğrencileri tek tek tahtaya çıkararak onlara soru sormasıyla yapılabildiği gibi, ders esnasında sorulan sorulara verilen cevaplara

puan verme yoluyla da yapılabilir. Bununla beraber, öğrencilerin derse katılımları ve ders esnasındaki etkinliklerinin gözlenmesiyle yapılan biçimleri de vardır (Çetin, 2008).

2.2.6.3. Kısa Cevaplı Testler

Soruların cevapları bir kelime, bir işlem, bir ifade, bir şekil, bir cümle veya en fazla iki cümleden meydana geliyorsa bu tür sorulardan meydana gelen testlere kısa cevaplı testler denir. Sorunun cevabı, soruluş biçimiyle sınırlandırılır; yoksa, soru kağıdı üzerinde dar bir alan ve küçük bir boşluk bırakılarak yapılan sınırlandırma şeklinde olmaz (Tekindal, 2005). İki farklı türü vardır. Bunlardan birincisi, eksik soru kökünde olan maddeler, diğeri de madde kökü soru biçiminde olanıdır (Çetin, 2008: 91).

Kısa cevaplı testler yazılı yoklamalara benzer. Çünkü her ikisinde de cevaplar öğrenciler tarafından hatırlanıp yazılır. Bunun dışında kısa cevaplı testler öğrencilerin aklına gelen her şeyi yazmalarına izin vermez. Bundan dolayı öğrencilerin verecekleri cevaplar kısadır. Cevapların kısa ve belirgin olması, kısa cevaplı testlerin puanlanmasının nesnel olmasını sağlar. Bu özelliğiyle kısa cevaplı testler, objektif testler grubunda düşünülebilir. Hatta kısa cevap maddesi, cevabının öğrenciler tarafından hatırlanıp yazılmasından dolayı tek objektif madde tipidir (Tekin, 2008).

Kısa cevaplı soruların avantajları şunlardır (Kıcır Deral, 2016: 755):

- Tüm derslerde kolaylıkla kullanılabilir.
- Bilinmesi istenilen en önemli bilgi, kavram, tarih vb. bu soru tipiyle sorulabilir.
- Cevaplanması kolay ve hızlıdır. Sınavlarda süre sıkıntısı yaşatmaz.
- Öğrencinin aklına geleni yazmasına engel olur. Şans eseri yazılabilen cevaplar değildir. Salt bilgi gerektirir.
- Kısa cevaplı sorular yazılı sınavlara göre çok daha objektiftir. Puanlamasında hata payı düşüktür.
- Hızlı cevaplanabileceği için yazılı yoklama sınavlarına göre daha fazla soru sorma imkânı sağlar.

Kısa cevaplı soruların dezavantajları ise şunlardır (Kıcıır Deral, 2016: 755):

- Ölçülebilen bilgi ve beceri düzeyi sınırlıdır. Bilgi, kavrama ve uygulama soruları sorulabilir.
- Üst düzey sorular (analiz, sentez ve değerlendirme) sorulamaz.
- Ezbere dayalı öğrenmeye yönlendirir.
- Yanıt kısa ve tek olduğu için öğrenci çok sayıda soruyu yapamadığında puan kaybı çok fazla olabilir. Yazılı yoklama sınavlarında kullanılan, bilen öğrenci lehine, inisiyatif (öğretmenin 84'ü 85 yapmak için 1 puan yorum puanını artırması gibi) bu tür sınavlarda kullanılamaz.

Kısa cevaplı sorular hazırlanırken ve puanlanırken şu esaslara dikkat edilmelidir (Çalışkan ve Yiğittir, 2015: 234):

- Sorunun cevabı çok uzun olmayacak biçimde hazırlanmalıdır.
- Soru ifadesi belirsiz olmamalıdır.
- Soru ayrıntı ve gereksiz bilgileri yoklamamalıdır.
- Bir soruda birden fazla kazanım yoklanmamalıdır.
- Sorunun cevabı kesin olmalı, yorum sorusu sorulmamalıdır.
- Bir soruda sonraki sorulara ipucu olabilecek ifadelerden kaçınılmalıdır.
- Kitaplardaki ifadelerin aynısı sorulmamalıdır.
- Her soru için bırakılan boşluk aynı uzunlukta olmalıdır.
- Bir sorunun ifadesinde, sorunun cevabının bulunmasında işe yarayacak ipuçları verilmemelidir. (Örnek: Yer kabuğunun ana maddesi dır.)
- Eksik cümle veya yanlış ifadeye puan verilmemelidir.

Kısa cevaplı test sorularına aşağıda örnekler verilmiştir:

1. Bir kutup noktasından diğer kutup noktasına ulaştığı varsayılan yarım çemberlere denir.

2. Osmanlı Devleti hangi savaştan sonra Fetret Devri'ne girmiştir?
.....

3. Turunçgillerin en fazla yetiştirildiği bölgeyi yazınız

4. *Din ve devlet işlerinin ayrı olması esasına dayanan Atatürk ilkesi hangisidir?*

2.2.6.4. Çoktan Seçmeli Testler

Yanıt verenlerin bir soruya verecekleri yanıtı bir dizi seçenekler arasından seçmeleri yoluyla gerçekleştirilen ölçme ve değerlendirme araçlarına çoktan seçmeli testler denilmektedir. Çoktan seçmeli testlerde, yanıt verenler soru kökünü okur, yanıtı düşünür ve bulduğu yanıtı seçenekler arasından işaretler (Çetin, 2008). Çoktan seçmeli testlerde soru kökü genellikle soru cümlesi şeklinde olabildiği gibi eksik cümle şeklinde de olabilir (Yılmaz, 2004).

Çoktan seçmeli testlerde, soruda verilen seçenek sayısı en az üç en fazla beş olmalıdır. Seçenek sayıları sınıf düzeylerine paralel olarak değişir. Genellikle ilköğretim üçüncü sınıfa kadar üç seçeneikli, 4 ile 8. sınıf düzeylerinde dört seçeneikli, ortaöğretim ve üstü düzeylerde beş seçenek kullanılmaktadır. Sorular, ortak seçeneikli, en doğru cevabı gerektiren, bileşik cevaplı, ortak köklü, eksik köklü, olumsuz ifade içeren, tek doğru cevabı olan, doğru cevabı gizlenmiş gibi çeşitli şekillerde hazırlanabilir (Çalışkan ve Yiğittir, 2015).

Çoktan seçmeli testlerin, puanlanmasındaki kolaylık, nesnellik ve soru sayısındaki fazlalık gibi yararları vardır. Fakat bu yararlarının yanı sıra soru hazırlamasının uzmanlık gerektirmesi, bazı bilişsel davranışları ölçmede eksik kalması ve seçeneklerin işlevliklerinin iyi düzeyde hazırlanması gibi birtakım dezavantajı da bulunmaktadır (Özdemir Tokat, 2006). Mintzes, Wandersee ve Novak (2001)'a göre çoktan seçmeli testlerin bir başka dezavantajı ise, sınırlı sayıda seçeneğe yer verildiğinden dolayı öğrencilerin belirli kalıplar dışındaki fikirlerini belirlemede yetersiz kalmasıdır (Akt. Karataş, Köse ve Coştu, 2003). Bu durumda, bu soruların bilgi ve kavrama düzeyindeki davranışları ölçmekten öteye geçmesi mümkün olmamaktadır (Üstüner ve Şengül, 2004).

Çoktan seçmeli test soruları hazırlanırken şu hususlara dikkat edilmelidir (Kıdır Deral, 2016: 759-760):

- Sorular açık ve anlaşılır olarak yazılmalıdır.

- Sorularda ayrıntıları değil, temel bilgi ve becerilerin ölçülmesi amaçlanmalıdır.
- Soruların birden fazla kazanımı ölçmemesine dikkat edilmelidir.
- Nitelikli bir test sorusu hazırlamak için, öğrencinin hatırlayıp, seçip işaretleyeceği sorulardan çok öğrendikleri arasında neden-sonuç ilişkisi kuracağı, uygulama yapacağı, karşılaştırmaya gideceği şekilde analiz, sentez ve değerlendirme soruları sormaya özen gösterilmelidir.
- Soru kökü olumsuz olan sorularda olumsuz soru kökünün mutlaka altı çizilmeli, koyu ve bir punto büyük yazılmalıdır. Bir testte çok sayıda olumsuz soru kökü içeren soruların kullanılması uzmanlarca yanlış bir ölçme anlayışı olarak kabul edilmektedir.
- Öğrencinin doğru cevabı bilmediği halde şans eseri doğru seçeneği işaretlemesi mümkündür. Bu nedenle doğruyu bilerek tahminde bulunacağı soru sayısı çok olmamasına özen gösterilmelidir.
- Test sorusunun tüm cevap seçeneklerinin mantıklı olmasına, tartışmaya açık olmamasına özen gösterilmelidir.
- Cevap seçeneklerin dilbilgisi kurallarına uygun, kısa, açık ve gereksiz ifadelerden arındırılmış olmasına dikkat edilmelidir.
- Soru ve seçeneklerin içerisinde öğrencinin öğrenmediği, müfredat dışı kelimelerin olmamasına dikkat edilmelidir. Bu durum sorunun veya seçeneğin anlaşılmasına neden olacaktır.
- Cevap seçenekleri içerisinde doğru cevabın dışında çeldirici seçenekler kullanılabilir. Ancak yaş ve kazanım düzeyine göre çeldiricinin gücüne ve doğru cevaptan ayrılmasına imkân veren özelliğinin belirgin olmasına dikkat edilmelidir. Sorunun cevabı tartışmasız olmalıdır.
- Seçeneklerde zıt ifadeler kullanılmamalı, kullanılacaksa da çift çift kullanılmalıdır. Örneğin A ve B seçenekleri birbirine zıt ifadeler ise C ve D seçenekleri de birbirinin zıttı ifadeler olmalıdır.
- Seçenekler sayısal ifadelerden oluşuyor ise belli bir mantıkla sıralanmalıdır. Büyükten küçüğe sıralama gibi.
- Cevap seçeneklerinde “Hepsi” ifadesini doğru kullanmaya özen gösterilmelidir. Testte “Hepsi” seçeneğini daima doğru seçenek veya daima çeldirici olarak kullanmaktan sakınılmalıdır.

- Sınıf düzeyine göre çoktan seçmeli testlerde hazırlanacak seçenek sayıları şöyledir: Birinci, ikinci ve üçüncü sınıf düzeylerinde 3 seçenek; dördüncü, beşinci, altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf düzeylerinde 4 seçenek; hazırlık ve lise düzeylerinde ise 5 seçenektir.

Çoktan seçmeli test sorularına aşağıda örnekler verilmiştir:

1. Aşağıdakilerden hangisi bir Anadolu uygarlığı değildir?

- A) Urartular B) Akadlar
C) Hititler D) Frigler

2. “Genellikle aynı bölgedeki şehirlerin iklim özellikleri de aynı olur.” Buna göre aşağıda eşleştirilen şehirlerin hangilerinde iklim özellikleri daha çok benzerdir?

- A) Ardahan - Samsun C) İstanbul - Sivas
B) Gaziantep - Trabzon D) Adana - Mersin

2.2.6.5. Doğru-Yanlış Testleri

Doğru-yanlış testlerinin soru yapısında bir soru cümlesi yoktur. Yanıtlayıcılardan sınavda verilen durum, bilgi ya da yorum içeren ifadelerin doğru ya da yanlış olduğunu ayırt etmeleri istenir. Yanıtlayıcıların cevabı doğru-yanlış, evet-hayır, katılıyorum-katılmıyorum şeklinde olabilir (Kıcır Deral, 2016). Doğru-yanlış testlerinin kullanım alanları ise genellemelerin ve ilkelerin anlaşılma derecesinin yoklanacağı durumlar ve bir konu ile ilgili sadece iki ihtimalin olduğu durumlardır (Yılmaz, 2004).

Doğru-yanlış testlerinin 1950'lerde geliştirildiği özellikle 1960'larda popüler olduğu bilinmektedir. Puanlama güvenilirliğinin yüksek ve yapısının kolay olması, eğitimin her seviyesi ve konu alanına uygun olması ve taksonominin üst düzeylerindeki davranışları da ölçme olanağı vermesi gibi bilinen avantajlarının yanında başarı şansının 0.50 olması, bu tür testlerin kullanımını sınırlamaktadır (Morgil ve Yılmaz, 2001).

Doğru-yanlış test maddeleri hazırlanırken şu hususlara dikkat edilmelidir (Yılmaz, 2015: 450-451):

- Genellemelerin birçoğu her durum için uygun olmadığından ve istisnaları kapsamadığından çoğu kez yanlıştır. Bu yüzden, doğru veya yanlış olarak yargıda bulunmaya olanak veren genellik arz eden cümlelerin kullanılmasından sakınılmalıdır.
- Öğrenme amaçları açısından fazla önemli olmayan bilgileri ölçmeye yönelik basit cümleler kullanılmamalıdır. Örneğin tarihsel bir önemi olmayan ve öğrenciler için çok detay sayılabilecek yer, isim, tarih, olay vs. içeren cümlelerin kullanımından uzak durulmalıdır.
- Olumsuz olarak yapılandırılmış (özellikle iki olumsuzluk birden içeren) cümleler kurmaktan sakınılmalıdır. Öğrenciler bazen olumsuz cümleyi fark edememekte veya iki olumsuzluk ifadesi içeren cümlelerden dolayı kafaları karışmaktadır.
- Uzun ve karmaşık (kompleks) cümleler kullanmaktan sakınılmalıdır.
- Sebep-sonuç ilişkilerini anlama yeteneği ölçülmediği sürece iki fikri birden içeren cümleler kurulmamalıdır.
- Fikirleri tanıyabilme yeteneği ölçülmediği sürece bir kaynağa atfedilmeyen fikir cümlelerinden sakınılmalıdır.
- Uzunlukları eşit olmayan doğru ve yanlış cümleler kullanmaktan kaçınılmalıdır. Aksi takdirde öğrenciler cümlenin uzunluğuna bakarak cevap hakkında ipucu edinebilirler.
- Doğru ve yanlış cümlelerin sayısının birbirine yakın olması sağlanmalıdır.

Doğru-yanlış test sorularına aşağıda örnekler verilmiştir:

Aşağıda verilen cümlelerin başındaki parantezlere doğru olana “D”, yanlış olana “Y” yazınız.

- () 1. İlk Osmanlı padişahı I. Murad'tır.
- () 2. Akdeniz bölgesinde yıllık sıcaklık farkı azdır.
- () 3. Doğu Anadolu Bölgesi'nde diğer bölgelere göre nüfus fazladır.
- () 4. Osmanlı Devleti Mohaç Meydan Savaşı'nı kazanmıştır.

2.2.6.6. Eşleştirmeli Testler

Eşleştirme soruları, iki grup-sütun halinde verilen ve birbirleri ile ilgili olan bilgi öğelerinin, sorunun yönerge kısmında ifade edilen belirli bir açıklamaya göre, her bir kelime, sayı veya sembolün birbirleriyle eşleştirilmelerini gerektiren geleneksel bir soru çeşididir. Bu sınav türünde, soru kökleri ve ifadelerinin yer aldığı birinci sütuna maddeler/ifadeler; cevap ya da birinci sütunla eşleştirme gerektiren ifadelerin yer aldığı ikinci sütuna ise cevaplar listesi adı verilir (Linn ve Gronlund, 1990: 158; Akt. Yalçınkaya, 2009: 33-34).

Eşleştirmeli testler, farklı düzeylerde zihinsel becerileri ölçme, nesnel puanlama yapma ve sınav kâğıdında az yer kaplaması bakımından oldukça kullanışlıdır. Eşleştirmeli test formatında farklı resim, harita ve şekil gibi materyallerle soru hazırlamanın mümkün olması, bu testlerin küçük yaş gruplarına bile uygulanabilir hale getirmektedir (Bahar vd. 2006). Bilişsel öğrenmenin üst basamaklarını ölçmede oldukça yetersiz kalması, sık kullanılmasının öğrencileri ezberlemeye yöneltmesi, soru sayısının fazla olması öğrencinin şaşırmasına ve soruları cevaplarırken fazla zaman kaybetmesine neden olması gibi dezavantajları da vardır (Nalçacı, 2006).

Eşleştirmeli test maddeleri hazırlanırken şu hususlara dikkat edilmelidir (Kıcırdal, 2016: 764):

- Eşleştirmenin ne şekilde ve neye göre yapılacağını anlatan açık ve anlaşılır bir yönerge yazılmalıdır.
- Sorulan sorularla eşleştirme yapılacak öge sayısının eşit olmamasına dikkat edilmelidir. Muhtemel cevap sayısı sorulardan 2-3 adet fazla olmalıdır.
- Eşleştirmedeki grup öğelerinin birbirini tam olarak karşılmasına dikkat edilmelidir. Atlanacak bir muhtemel doğru cevap tüm eşleştirme sorusunu bozabilir.
- Soru ifadeleri ve cevapların sembollerini birbirinden farklı hazırlayınız.
- Soru veya cevap gruplarının göstergeleri kendi içinde bir düzenle sunulmalıdır. Sayı ise sıralı, harf ise alfabetik olması gibi.

2.2.7. Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımı

Alternatif ölçme ve değerlendirme, geleneksel olmayan, öğrenci merkezli, ilginç, anlamlı ve öğrencilerin seviyelerine uygun ölçme ve değerlendirme stratejileri olarak tanımlanır (Duban ve Küçükyılmaz, 2008). Başka bir ifadeyle alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımı, öğrencilerin bireysel özelliklerini göz önüne alarak var olan bilgilerini ve becerilerini gerçek hayata uygun olup olmadığını ortaya çıkarmaya çalışan ve çeşitli ölçme yöntemlerini içeren bir yaklaşımdır (Çalışkan ve Yiğittir, 2015).

Alternatif ölçme ve değerlendirme, geleneksel ölçme ve değerlendirme kapsamının dışında kalan tüm değerlendirmeleri içinde barındırır. Geleneksel ölçme ve değerlendirmeye karşın daha çok otantik ve öğrenci merkezlidir. Alternatif ölçme ve değerlendirmede en az ürün kadar sürecin de değerlendirilmesi, öğrencilerin yaratıcılık, üst düzey düşünme ve problem çözme becerilerini ön plana çıkarmalarını sağlar. Birden fazla cevaplar, stratejiler ve etkinlik süreçleri öğretmen tarafından değerlendirilir, onaylanır ve mükâfatlandırılır. Bu farklı değerlendirme yöntemleri öğrencilerin sorumluluk sahibi olmalarını ve edindikleri bilgilerle gurur duymalarını sağlayabilir (Bahar vd. 2006).

Alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımında, bilginin yapılandırıcıları öğrencilerdir. Sınıf içerisinde otantik ve durum değerlendirmeleri yapılır. Yani sürekli devam eden ve dinamik bir değerlendirme süreci vardır. Böylece, öğrencilerin öz değerlendirme ve yansıtma vasıtasıyla güçlendirilmeleri hedeflenir. Alternatif ölçme ve değerlendirme, alışılmış öğrenci pasifliği paradigmasını değiştirmeyi amaçlar ve bunun yerine öğrenci tercihini, inisiyatifini ve öz değerlendirmeyi koyar (Janisch, Liu ve Akrofi, 2007; Akt. Özdemir, 2010).

2.2.8. Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri

Alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri yeni eğitim sistemi ile birlikte eğitim öğretim ortamına dahil olmuş tekniklerdir. Öğrenci merkezli eğitim ve öğretim çalışmalarında etkin olarak kullanılmaktadır. Bu tekniklerin en belirgin ortak özelliği; öğrencinin bilgiyi öğrenme süreçlerini ve sonuçlarını, kendi yaşamına ne oranda ve nasıl entegre ettiğini izleme, ölçme ve değerlendirme imkanı sağlamasıdır. Alternatif

teknikler sadece sonucu değil, öğrenme sürecini de gözlemleyen, ölçen ve değerlendiren tekniklerdir. Öğrencilerin hem bilişsel, hem duyuşsal hem de psikomotor bilgi, beceri, tutum ve davranışlarını gözleme, ölçme ve değerlendirme imkânı sunan bu teknikler uygulanış biçimlerine göre süreç odaklı veya sonuç odaklı şekilde kullanılabilirler. Öğrencilerin çok yönlü değerlendirilmesi ile birlikte bireysel olarak daha yakından ve iyi tanınmalarını sağlar. Ölçme ve değerlendirmede bir dezavantaj olan sübjektifliğin süreç odaklı çalışmalarda inceleme ve gözleme birlikte bireyin lehine farklılaştırılmış ölçme ve değerlendirmeye dönüşmesi mümkün olabilmektedir. Geleneksel tekniklerde bir sınıfın tümü tek bir sabit materyal ile ölçme ve değerlendirmeye alınırken, alternatif tekniklerde bireylerin kendi zihinsel süreçlerinin ürünü olan özgün materyaller üzerinden ölçülmeleri ve değerlendirilmeleri söz konusudur. Her bireyin farklı öğrendiği, her bireyin zihinsel süreçlerinin farklı yapılandığı ve farklı sonuçlarla bilgi, duygu ve düşüncelerle kendilerini ifade ettikleri göz önüne alındığında alternatif tekniklerin önemi ortaya çıkmaktadır (Kıcır Deral, 2016: 765).

2.2.8.1. Öğrenci Ürün Dosyası (Portfolyo)

Portfolyo, öğrencilerin bir konu ile ilgili başarılarını gösteren çalışmalarının amaçlı ve sistemli bir şekilde toplanmasıdır (Pierce ve O'Malley, 1992; Akt. Enger ve Yager, 1998). Başka bir ifadeyle, portfolyo, öğrencilerin öğrenme sürecinin bir kayıdır. Örneğin, öğrenciler öğrenme süreci içerisinde, ne öğrendiler, nasıl ilerlediler, düşündüler, soru sordular, analiz yaptılar, sentezlediler, ürettiler, yarattılar ve diğerleri ile nasıl zekâ, duygusal ve sosyal olarak etkileşim kurduklarının kaydedilmesidir (Grace, 1993).

Portfolyo, öğrencilerin öğrenme süreci boyunca ortaya koyduğu her türlü çalışma ve dokümanı içeren ve öğrencilerin öğrenme düzeyini gösteren dosyadır. Öğrenciler, portfolyo dosyaları ile iyi ve zayıf yönlerini görebilir. Öğrenme süreci içerisinde biriken bu dosyalar öğrencilerin ilerleme hızı hakkında bilgi verir (Coşkun, 2011). Öğrencilerin başarılı ve başarısız performanslarını görmelerini ve bir konu ile ilgili amaç belirlerken onlara kolaylık sağlar. Portfolyo hem ürünün hem de sürecin değerlendirilmesine imkân verir. Bu şekilde öğrenme ve değerlendirmenin bir bütün haline gelmesine imkân verir. Portfolyo değerlendirmede, diğer geleneksel

değerlendirme araçlarında olduğu gibi tek bir not verilmediğinden ve öğrenme odaklı öğretimin değerlendirmesine imkân verdiğinden dolayı daha çok öğrenci merkezlidir. Ayrıca, portfolyo öğrencinin gelişimi hakkında bilgi verdiği için öğrenciler edindikleri bilgilerden kendilerini daha fazla sorumlu hissederler (Bahar vd. 2006).

Portfolyoların, içeriğine karar verilmesinin zor olması, geleneksel değerlendirme araçlarına göre daha öznel olması ve diğer testlere göre güvenilirliğinin daha düşük olması gibi dezavantajları vardır (Bahar vd. 2006). Ayrıca, portfolyo değerlendirme sürecinde sadece öğrenci aktif rol oynamaz. Öğrenci ile birlikte öğretmen ve aile de aktif rol oynar (Korkmaz ve Kaptan, 2002). Fakat aileler diğer değerlendirme tekniklerine göre portfolyo değerlendirme tekniğine daha yabancı olduklarından dolayı, portfolyo değerlendirme yönteminin etkililiği hakkında şüphe duyabilirler (Bahar vd. 2006).

Portfolyonun üç farklı türü vardır. Bunlar (Kıcır Deral, 2016: 774):

1. Derleme Portfolyosu: Öğrencinin yıl içinde yaptığı çalışmalardan öğretmeniyle birlikte seçtiği tüm çalışmalardır. Her tür çalışmanın bulunmasına dikkat edilir. Çizimden bulmacaya, haritadan araştırmaya kadar. Çeşitlilik önemlidir. Derleme portfolyolarında puanlama yapılmaz. Sadece öğrenciye değerlendirme sonuçlarına göre bir geri bildirim sunulur.

2. Vitrin Portfolyosu: Öğrencinin yıl içerisinde yaptığı çalışmalar arasından öğretmeniyle birlikte en iyi olduğunu düşündüğü ürünleri, çalışmalarını seçmesi ile oluşturduğu portfolyodur. Bu tip portfolyolarda da puanlama yapılmaz, sadece geri bildirim verilir.

3. Değerlendirme Portfolyosu: Adından anlaşılacağı üzere değerlendirip, puanlama yapılan dosyalama şeklidir. Öğrenciler eğitim öğretim sürecinde kazanıma yönelik olarak yaptıkları en iyi çalışmalarını bu dosyada toparlarlar. Öğrencinin en zor ama en başarılı olduğu çalışmalarını seçmesi uygundur. Ne kadar çok üst bilişsel beceriyi kapsayan etkinlik ve çalışmalardan oluşursa puanlamada o kadar olumlu etki edecektir. Öğrenci ürünlerinin tamamı tek tek puanlanır ve hepsinin puanlarının aritmetik ortalaması alınarak bir portfolyo puanı oluşturulur. Öğrencilerin geçme-kalma veya kritik olan notlarında (69-84 vb.) bu dosyadaki puanı etki ettirebilir.

2.2.8.2. Dereceli Puanlama Anahtarı (Rubrik)

Rubrik, bir öğretim süreci sonunda öğrencilerden beklenen performansların farklı boyut ve düzeylere bölünerek değerlendirilmesidir (Sezer, 2005). Rubrikler, performansa dayalı çalışmaların (deneyler, araştırma, gözlem, görüşme sözlü sunum vb.) puanlanması için geliştirilmiş ölçütleri içerir. Performansa dayalı çalışmalar yapılırken istenen kriterlerin yerine getirilip getirilmedi hakkında detaylı bilgi verir. Puanlamada nesnellik sağlar ve olası hataları en aza indirmeyi sağlar (Çalışkan ve Yiğittir, 2015). Aynı zamanda rubrikler, öğretmenlerin değerlendirme yapmak için harcadıkları zamanı azaltır (Andrade, 1997).

Bir rubrik, *değerlendirme kriteri, ölçüt tanımlamaları ve puanlama stratejileri* olmak üzere üç özellikten meydana gelir. Değerlendirme kriteri, kabul edilebilir cevapları kabul edilemeyen cevaplardan ayırmak için kullanılır. Ölçüt tanımlamaları, öğrencilerin yanıtlarının niteliksel farklılığının anlaşılmasında yol göstericidir. Puanlama stratejileri ise ya holistik ya da analitiktir (Popham, 1997).

Rubrikler oluşumlarına göre ise iki çeşittir. Bunlar (Yılmaz, 2015):

Çözümlemeli (Analitik) Rubrik: Beklenen performansın çeşitli boyutlarının ayrı ayrı belirlenmesini gerektirir.

Bütüncül (Holistik) Rubrik: Beklenen performansın genel olarak çeşitli seviyelerini belirlemeyi gerektirir.

Dereceli puanlama anahtarlarının (rubrik) avantajları şunlardır (Kıcır Deral, 2016: 771):

- Öğrencinin bilgi ve becerileri hakkında düzey belirlemeye, gelişimini takip etmeye ve yönlendirmeye yaradığı için faydaları çok boyutludur.
- Öğrenci kendisine verilen bir çalışmada kendisinden beklenenleri açıkça görebilmektedir.
- Öğrenci çalışmasında neyi ne oranda yapıp yapamadığını net olarak görebildiği için hem objektif hem de anlaşılırdır. Bir yazılı yoklama sınavında 85 alan bir öğrenci bu puanı almasını sağlayan sahip olduğu bilgi ve becerileri ve 15 puan kaybetmesine neden olan eksik bilgi ve becerileri konu başlığı olarak bilebilir. Ancak konuyla ilgili bu bilgi ve

becerilerin ne ölçütlerine ne de derecelerine dair ayrıntılı bir görüş edinebilir. Dereceli puanlama anahtarlarında ölçütler ayrıntılı ve dereceli olarak verildiği için öğretmen ve öğrenci için anlaşılır ve doyurucu bir değerlendirme aracıdır. Eksikleri giderme ve problemleri çözmek adına önemli bir anahtardır.

Dereceli puanlama anahtarlarının (rubrik) dezavantajları ise şunlardır (Kııcı Deral, 2016: 774):

- Hazırlanması ve uygulanması zordur, detaylı çalışma ister.
- Her öğrenci için ayrı bir evrak olarak hazırlanması gerektiği için dosya sayısı fazladır ve arşivlenmesi gerekir.

2.2.8.3. Öz Değerlendirme

Öz değerlendirme bireyin bir konuda kendi kendini değerlendirmesidir (MEB, 2006). Öz değerlendirme çeşitli şekillerde karşımıza çıkabilir. Önceden hazırlanmış taslak şeklindeki kontrol listelerinden ve sorulardan oluşan bir formattan, öğrencilerin bir kompozisyon yazısından elde ettikleri kazanımları sorgulayan formata kadar değişebilir. Ancak bütün formatların ortak amacı, öğrencilerin neleri öğrendikleri, nerelerde problem yaşadıkları ve gelişimlerini takip ederek yaptıklarının sorumluluğunu taşımalarıdır. Etkili bir öz değerlendirme, öğrencilerin becerilerini geliştirmelerinde, edindikleri bilgilerin farkında olmalarında ve öz güvenlerini geliştirmelerinde önemli bir rol oynar (Bahar vd. 2006).

Öz değerlendirme yönteminin birtakım olumsuz yönleri de vardır. Öğrenciler genellikle kendi performanslarını değerlendirirken yanlı davranmaktan kaçamazlar. Başlangıçta öğrenciler kendilerini değerlendirirken, tecrübesizliklerinden dolayı yanılgılar ortaya çıkabilir (MEB, 2006). Fakat öğrenciler tecrübe kazandıktan sonra daha objektif, daha doğru ve daha etkili kararlar verebileceklerdir. Bu yüzden öz değerlendirme, öğrenciler bu değerlendirme türünü tam anlamıyla kavrayınca kadar tanıma ve ölçme amaçlı kullanılmamalıdır (Çalışkan ve Yiğittir, 2015).

Öz değerlendirme formlarında değerlendirilmesi istenilen tema veya konu hakkında sorular, genellemeler, kontrol listeleri, durum bildiren ifadeler vb.

çeşitlilikte unsurlara yer verilebilir. Değerlendirme düzeylerinin (yapabiliyorum, kısmen yapabiliyorum, yapamıyorum gibi) az sayıda olması uygulamayı kolaylaştıracaktır (Kıcır Deral, 2016: 777).

2.2.8.4. Akran Değerlendirmesi

Akran değerlendirme, öğrencilerin de değerlendirme sürecine aktif olarak katıldığı bir değerlendirme türüdür. Akran değerlendirme de öğrenciler bir dersin her ünitesinin sonunda akranlarının performanslarını değerlendirip onlara geri bildirimde bulunurlar (Sluijsmans, 2002).

Akran değerlendirme, öz değerlendirmeden farklıdır. Akran değerlendirmede amaç öğrencilerin kendi kendilerini değerlendirmesi değil, bir öğrencinin başka bir öğrencinin çalışmalarını değerlendirmesidir. Akran değerlendirme, öğrencilerin bütün performanslarının değerlendirilmesi için kullanılabilir. Akran değerlendirmede, değerlendirmeyi yapanlar birbirlerini tanımayabilirler yani değerlendirme yapanların isimleri açıklanmayabilir. Değerlendirme yapanların tesadüfi seçilmesi, arkadaşlık faktörünün etkisini azaltabilir. Akran değerlendirmede en etkili yol bir çalışmanın birden çok değerlendirmeci tarafından değerlendirilmesidir. Böylece tutarlılık sağlanabilir (Bahar vd. 2006).

Akran değerlendirme öğrencilerin öz güvenlerinin artmasına katkı sağlar. Öğrencilerin öğretmenden başka birinden de geri dönüt alması öğrencilerde olumlu bir etki yaratabilir. Fakat bunların yanında arkadaşlık faktörünün ve fiziksel üstünlüğün devreye girmesi gibi nedenlerden dolayı değerlendirmede tam anlamıyla nesnellik sağlanamayabilir (Çalışkan ve Yiğittir, 2015).

2.2.8.5. Grup Değerlendirmesi

Grup değerlendirmesinde, gruptaki bireyler grup içerisinde göstermiş oldukları performansları değerlendirirler. Grup değerlendirmesi, hem öz değerlendirmeyi hem de akran değerlendirmeyi içerir. Bunun dışında bir grup başka bir grubu da değerlendirebilir. Bu değerlendirmeler öğretmenin belirlediği kriterler dikkate alınarak yapılır. Öğretmenin kriterleri öğrenciler ile birlikte belirlemesi

değerlendirmenin daha etkili olmasını sağlar. Akran değerlendirme ve öz değerlendirmede kullanılan dereceli puanlama anahtarı, kontrol listeleri ve açık uçlu sorular grup değerlendirmede de kullanılır (Çalışkan ve Yiğittir, 2015).

Grup değerlendirmesi, öğrencilerin demokratik tutum ve davranış geliştirmelerine, sosyalleşmelerine ve diğer arkadaşlarından bilgi edinmelerine katkı sağlar. Grup değerlendirmede, grubun bütün bireylerinin ortaya bir ürün koymak için tek bir amaç doğrultusunda çalışmaları sağlanır. Bundan dolayı değerlendirmenin bireysel değil tüm grubu kapsayacak şekilde yapılması gerekir (Şimşek, 2015).

Grup değerlendirme formları, öğrencilerin bir grup halinde, işbirlikçi çalıştıkları süreçlerde grubun üyelerinin bütünsel olarak kendilerini değerlendirmelerini sağlayan bir araçtır. Grup değerlendirme formları iki ayrı şekilde olabilir (Kıcır Deral, 2016: 778):

1. Grubun genel olarak kendi öz değerlendirmesini yapması
2. Grup üyelerinin grup içi çalışmada kendi öz değerlendirmesini yapması

2.2.8.6. Tanılayıcı Dallanmış Ağaç

Tanılayıcı Dallanmış Ağaç (TDA) yöntemi geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntemlerinden doğru-yanlış tipi testlere benzemekle birlikte, kendine özgü yapısı ve farklı amaçlara hizmet etmesi açısından alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemleri arasında önemli bir yere sahiptir (Kocaarslan, 2012).

Belli bir konuda öğrencinin neleri öğrendiğini ve neleri öğrenemediğini belirlemek için kullanılabilir. Bu teknikte, temelden ayrıntıya giden bir sıraya göre doğru ve yanlış ifadeler seçilerek öğrenciden doğru seçimi yapması istenir. Böylece, 8 veya 16 seçimli bir ifadeler listesi ile sonlanan bir dallanmış ağaç oluşturulur (Karahan, 2007). Birbiri ile bağlantılı doğru-yanlış tipindeki soruları içeren bu teknikte her bir doğru-yanlış kararı, bir sonraki doğru-yanlış kararını etkileyen veya belirleyen sonuçlar içerir (Öztürk, 2011).

Tanılayıcı dallanmış ağaç tekniğinin puanlanmasında, her bir çıkış noktasına ulaşıldıktan sonra verilmiş olan doğru cevaplara 1, yanlış cevaplara ise 0 puan

verilerek toplam puan alınır. Her bir çıkışın puanı ve en doğru çıkış bu şekilde bulunmuş olur. Bütün soruları doğru cevaplayan öğrenci tam puan alırken, yanlış cevap veren öğrencilerin hangi kavramları yanlış anladıkları ortaya çıkarılır (Öztürk, 2011: 48). Bu şekilde öğrenciler doğru-yanlış kararları ile birlikte daha önce vermiş oldukları yanlış kavramların farkına varabilir ve geri dönmeleri sağlanabilir (Şenel, 2008).

Tanılayıcı dallanmış ağacın, öğrencilerin zihinlerindeki yanlış bilgileri ve yanlış bağıntıları ortaya çıkarabilmesi ve öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerini belirlemede kullanılması gibi avantajları vardır. Bunun yanında, bu tekniği ilk defa kullanan öğretmenler için birbiri ile ilgili doğru-yanlış tipinde ifadelerin yazılmasının zaman alıcı olması ve öğrencilerin doğru cevaba tahminle ulaşabilmeleri gibi dezavantajları da vardır (Öztürk, 2011).

2.2.8.7. Kavram Haritaları

Kavram haritaları, kavramlar arasındaki anlamlı ilişkileri önermeler şeklinde göstermek için tasarlanan şematik çizimlerdir (Novak ve Gowin, 1984; Akt. Kendirli, 2008: 10). Başka bir ifadeyle, kavram haritaları, bir bilgi alanındaki kavramları ve aralarındaki belirgin ilişkileri tanımlayan, hiyerarşik seviyelerle organize edilmiş, iki boyutlu, birbiriyle bağlantılı şemalardır (Şahin, 2002).

Kavram haritaları hiyerarşik bir şekilde düzenlenen kutular veya dairelerden oluşur. En genel ya da kapsayıcı kavram, haritanın en üst kısmında yer alır. Yaklaşık olarak aynı seviyeye ait kavramlar aynı hiyerarşik düzeyde bulunur. Yeni bir harita oluşturduğumuzda veya haritanın vurgusunu değiştirdiğimizde daha önce alt seviyelerde bulunan bir kavram daha üst bir seviyede bulunabilir. Kavram haritalarının çeşitli bölümleri arasında çapraz bağlantılar kurulabilir. Bu çapraz bağlantılar, haritayı oluşturan bireyin kavramları nasıl sentezlediği ve bütünleştirdiği ile ilgilidir (Kaptan, 1998).

Kavram haritaları eğitimin bütün seviyelerinde ve tüm derslerde kullanılabilen bir tekniktir. Özellikleri ise şu şekilde özetlenebilir: Kavram haritaları öğretimi somut hale getirdiğinden dolayı öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerin daha kolay öğrenmelerine olanak sağlar. Öğrencilerin, bir konunun karmaşık yapılarını bir bütün

olarak görmelerine ve konuyla ilgili kavramları tanınması ve hatırlaması arasındaki ilişkiyi güçlendirmelerine imkân verir. Böylece kalıcı öğrenme sağlar. Bunun dışında kavram haritaları, öğretmenlere bir konu alanında öğrencilerin bilgi düzeyleri ve hangi öğrencilerin öğrenme eksikliği yaşadığı hakkında bilgi verir (Sever, Mazman Budak ve Yalçınkaya, 2009).

Kavram haritalarının sınırlılıkları ise şöyledir: Çalışmalar değerlendirilmeden önce öğrencilerin kavram haritası hakkında yeterince bilgiye sahip olmaları gerekmektedir. Bu da uzun bir eğitim süreci ve öğrencilerin haritayı geliştirme konusunda olumlu bir tutum geliştirmeleri için desteklenmelerini gerektirir (Bahar vd. 2006).

2.2.8.8. Kelime İlişkilendirme Testi

Kelime ilişkilendirme testleri (KİT), öğrencinin bilişsel yapısını, bu yapıyı oluşturan kavramlar arasındaki bağlantıyı, zihinde oluşturulmuş bilgi ağının gözlenmesine imkan veren, uzun süreli bellekteki kavramlar arası ilişkinin yeterli düzeyde kurulup kurulmadığını veya kurulan bağlantının anlamlılık derecesini tespit edebilmeyi sağlayan bir alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemidir (Bahar, Johnstone ve Sutcliffe, 1999; Bahar ve Özatlı, 2003: 75; Özatlı ve Bahar, 2010: 10; Akt. Tokcan, 2015).

Bu yöntemde öğrenci, belli bir süre içerisinde herhangi bir konu ile ilgili verilen bir anahtar kavram ile ilgili aklına gelen kavramları cevap olarak verir. Öğrencinin uzun süreli belleğinden herhangi bir anahtar kavrama verdiği sıralı cevabın bilişsel yapıdaki kavramlar arasında bağlantıları ortaya koyduğu ve anlamsal yakınlığı (semantic proximity) gösterdiği varsayılır. Anlamsal yakınlık ya da anlamsal mesafe etkisine (semantic distance effect) göre anlamsal bellekte (semantic memory) iki kavram mesafe açısından birbirine ne kadar yakın ise o kadar sıkı ilişki vardır ve hatırlama esnasında da zihinsel araştırma daha çabuk olduğu için her iki kavramla ilgili cevap daha hızlı olacaktır (Bahar ve Özatlı, 2003).

Kelime ilişkilendirme testlerinin en önemli avantajları kolay hazırlanması ve kalabalık gruplara da uygulanabilmesidir. Bununla birlikte ölçme ve değerlendirme

amaçlı kullanılmasının yanı sıra tanı amaçlı da kullanılabilir. Fakat tanı amaçlı kullanılmasında frekans tablolarının oluşturulması zaman alabilir (Bahar vd. 2006).

2.2.8.9. Yapılandırılmış Grid

Egan (1972), yapılandırılmış grid tekniğini öğrencilerin kendilerine rastgele verilen bilgileri yeniden düzenlerken, daha önce edindikleri bilgileri kullanarak öğretmen ile iletişime geçmesi şeklinde tanımlamaktadır (Akt. Eroğlu ve Kelecioğlu, 2011). Tokcan (2015) ise yapılandırılmış grid tekniğini, kavram yanlışlarını ve bilgi ağındaki eksiklikleri ortaya çıkaran, anlamlı öğrenmeyi ölçmeye imkân veren bir alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemi olarak tanımlamaktadır.

Yapılandırılmış grid hazırlanırken, öncelikle yaşa ve eğitim seviyesine bağlı olarak 9, 12 ya da 16 kutudan oluşan bir tablo hazırlanır ve her bir kutu sıra ile numaralandırılır. Sonra öğretmen konu ile bir soru hazırlar ve sorunun cevabını rasgele kutucuklara dağıtır. Daha sonra öğretmen ikinci soruyu hazırlar ve sorunun cevabını kutucuklara yerleştirir. Ancak ikinci sorunun cevaplarının bir kısmı birinci sorunun cevapları arasında olabilir. Böylece tüm kutucuklar dolana kadar soru hazırlanır ve cevaplar kutucuklara dağıtılır. Son olarak öğrencilerden her sorunun cevabı için uygun kutucuk numaralarını yazmaları ve bu numaraları mantıksal bir sıraya dizmeleri (bu bütün sorular için geçerli olmayabilir) istenir (Bahar vd. 2006). Ayrıca hazırlanan gridin başına öğrencilerden yapılması istenenlerle ilgili bir yönerge yazılır (Çalışkan ve Yiğittir, 2015).

Yapılandırılmış grid hazırlanırken kutucuklar içerisine çeşitli şekiller, resimler ve yazılar yazılabilir. Bu da öğrencilerin hem sözel hem de görsel düşünebilmelerini sağlar. Öğrencilerin konuyu bilmeden sorulara doğru cevap verme olasılığı çok düşük olduğundan dolayı şans başarısı oldukça düşüktür. Öğretmenlerin başlangıçta bu tekniği hazırlamada zorluk çekmesi ise tekniğin dezavantajlarından biridir (Bahar vd. 2006).

2.2.8.10. Poster

Posterler, öğrencileri derse karşı motive eden, öğrencilerde somut öğrenme sağlayan ve etkin katılımlarını arttıran bir ders materyalidir. Posterler, bilgiyi asıl kaynağından bulma, bulduğu bilgiyi etkin bir şekilde kullanma, yazma, özetlemeler yapma, sunum ve iletişim kurma becerilerinin gelişmesini ve öğrencilerin anlamakta güçlük çektikleri konuları kolay ve anlamlı öğrenmelerini sağlar. Bunun yanında öğretmen ve öğrenci etkileşiminin gelişmesine de olanak vermesi açısından da oldukça önemli bir yöntemdir (Hay ve Thomas, 1999; Hughes, 2005; Akt. Eker, 2016).

Fakat posterlerin eğitimde başarılı bir şekilde kullanılabilmesi için, öğretmenlerin ve öğrencilerin poster hakkında yeterince bilgi sahibi olmaları ve hazırlanması aşamasında yol gösterici bilgileri takip etmeleri gerekir (Keskin, 2003).

2.2.8.11. Görüşme (Mülakat)

Görüşme, araştırmacıların veri toplamak için araştırmayla ilgili kişilerle karşılıklı konuşarak veri toplamasıdır. Görüşme yüz yüze olabildiği gibi video konferans ya da telefonla da olabilir (Şimşek, 2015). Öğretmenler görüşme yöntemini öğrencilerin bir konu ile ilgili kazanımları ve bilgi edinme süreçleri hakkında bilgi edinmek ve varsa öğrencilerin öğrenme eksikliklerini ortaya çıkarmak amacı ile gerçekleştirebilir. Görüşme yöntemi, eğitim-öğretim sürecinin başında, ortasında ve sonunda, öğrencilerin kavramsal değişimlerini izlemede, başka fikirleri kendi fikirleri ile karşılaştırmada ve kendilerini değerlendirmede kullanılabilir (Çalışkan ve Yiğittir, 2015).

Görüşme tekniği, öğrencilerin kavram yanılgılarının belirlenmesinde ve giderilmesinde oldukça etkilidir. Görüşme sayesinde öğrenmen, yaptığı öğretimin etkili olup olmadığı hakkında bilgi sahibi olabilir. Bunun yanında görüşme tekniğinin hazırlanması ve uygulanması oldukça tecrübe gerektiren bir tekniktir (Bahar vd. 2006).

Rowe (1974)'a göre bir görüşmenin başarılı olabilmesi için şu hususlara dikkat etmek gerekir (Akt. Bahar vd. 2006: 131):

1. Görüşmeye, öğrencide varlığı araştırılan konuya odaklı bir soru ile başlanmalıdır. Öğrenci, geleneksel ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarında olduğu gibi, net bir tanım ya da açıklama yapmaya zorlanmamalıdır.

2. Sorulan soru hakkında yanlış cevaplar verdiği durumlarda öğrenci engellenmemeli, sonuna kadar dinlenmelidir. Bilgiye sahip olmadığını belirlemede “kavramsal çerçevenin” önemli bir parçasıdır.

3. Eğer gerekliyse temel kavramların tanımları, konuya odaklı soruya verilen cevaplardan sonra istenmelidir. Bu türden sorular öğrencinin kavrama düzeyi hakkında bilgi sahibi olmasına engel olabilir.

4. Her soru sorulduktan sonra öğrenciye düşünmesi için bir süre verilmelidir.

2.2.8.12. Proje

Projeler, öğrencilerin öğretmen eşliğinde bireysel ya da grup olarak istedikleri bir konu hakkında yapmış oldukları ayrıntılı çalışmalardır. Projeler, öğrencilerin özgün düşünceleri, araştırma yapmaları, yeni bilgilere ulaşmaları, çıkarım yapmaları, yorum yapmaları ve farklı ürünler üretmeleri açısından önemlidir (Çalışkan ve Yiğittir, 2015).

Proje konuları çoğunlukla öğretmen tarafından önerilen alternatifler arasından bireysel ya da grup olarak seçilir. Öğretmen, proje konularını verirken konuların öğrenci seviyesine uygun olmasına ve yerel imkânlara uygun olmasına dikkat etmelidir. Ayrıca grup olarak çalışılan projelerde, grupların heterojen olmasına, grup üyelerinin eşit bir şekilde çalışmasına ve grubun tüm üyelerinin etkin bir şekilde çalışmalara katılmalarına dikkat edilmelidir (Çalışkan ve Yiğittir, 2015).

Projeler, okul dışı faaliyetler, inceleme, araştırma gerektirdiğinden ve geniş kapsamlı olduğundan dolayı tüm dersler için yapılması zordur. Öğrencilerin seviyelerine, ilgilerine ve yeteneklerine göre her dönem ya da öğretim yılı içerisinde bir tane proje verilebilir. Bir proje hem öğretmen hem de öğrenci için uzun zaman alacağından dolayı her öğrenciye bir proje vermek yerine grup halinde verilmesi daha etkili olabilir. Sınıf mevcudunun az olduğu sınıflarda bireysel projeler, kalabalık sınıflarda ise grup projeleri verilebilir (Gelbal, 2013).

Tüm araştırma projelerinin uygulanmasında temel ortak noktalar vardır. Bunlar (Bahar vd. 2006):

- Bir konunun seçilerek problemin tanımlanması
- Tanımlanan problemi cevaplayabilmek için kullanılan yöntem
- Yöntemin uygulanmasından sonra elde edilen bulgular
- Bulguların yorumlanmasıyla meydana gelen son bölüm

2.2.8.13. Drama

En genel tanımıyla yaratıcı drama, herhangi bir konuyu, rol oynama, doğaçlama gibi tekniklerden yararlanarak, bir grupta ve grup üyelerinin birikimlerinden, yaşantılarından yola çıkarak canlandırmalar yapmaktır. Bu canlandırma süreçlerinde oyunun genel özelliklerinden yararlanılır ve bir lider, drama öğretmeni/öğretmeni eşliğinde ve yapılacak çalışmanın amacına, grubun yapısına göre önceden belirlenmiş mekânda yaratıcı drama süreci gerçekleştirilir (Adıgüzel, 2006: 21).

Bu teknik, başkalarına saygı göstermeyi, farkındalığı, acıma duygusunu, empati yapmayı geliştirmeyi amaçlayan, farklı karakterleri ve davranışları tekrar canlandırmak yoluyla duyguları ve değerleri araştırmaya olanak veren en etkili sosyal bilgiler öğretim tekniklerinden biridir (Arieli, 2007: 49; Morris, 2001: 1; Akt. Yalçınkaya, 2009).

Drama, bir konunun sonunda çeşitli etkinliklerin de sürecin içerisine katılmasıyla bir değerlendirme aracı olarak da kullanılabilir. Böylece drama, bir alternatif ölçme ve değerlendirme tekniği olarak da karşımıza çıkmaktadır. Dramanın ölçme ve değerlendirme amaçlı kullanılması, öğrencilere farklı bir değerlendirme yöntemiyle karşılaşma ve konu ile ilgili edindikleri bilgileri eğlenceli bir şekilde gösterme imkânı verebilir.

2.3. Ölçme-Değerlendirme Okuryazarlığı

Okuryazarlık, en genel anlamıyla bir toplumun ya da belirli bir alanın beşeri sermayesinin niteliğinin ölçüsüdür (Eyal, 2012). Okuryazarlık kavramı günümüzde birçok alan için kullanılmaktadır. Bu alanlardan biri de ölçme-değerlendirmedir. Ölçme-değerlendirme okuryazarlığı 1991 yılında ilk kez Richard Stiggins tarafından ortaya atılmıştır. Ölçme-değerlendirme okuryazarlığı, öğrencilerin neler bildiği ve neler yapabileceğini değerlendirmek, bu değerlendirmenin sonuçlarını yorumlayabilmek ve bu sonuçları öğrencilerin öğrenmelerini ve programın etkililiğini arttırmak için uygulayabilmektir (Webb, 2002). Başka bir ifadeyle ölçme-değerlendirme okuryazarlığı, test geliştirme, kapalı-uçlu sorular yöneltme, ölçme-değerlendirme rubriği geliştirme ve istatistiksel veri analizi yapabilme becerilerine sahip olmadır (Donoho, 2000; Popham, 2004; Akt. Karaman, 2014: 16).

Popham (2011)'e göre ölçme-değerlendirme okuryazarlığı bir bireyin, *eğitim ile ilgili kararları etkileyen temel ölçme-değerlendirme kavram ve işlemlerine ilişkin anlayışından* meydana gelir. Tanımda öne çıkan unsurlar şu şekilde açıklanabilir:

Birincisi, bir bireyin ölçme-değerlendirme kavram ve işlemlerine ilişkin *anlayışdır*. Yani, ölçme-değerlendirme okuryazarı bir öğretmenin bir testin güvenilirlik katsayısını hesaplaması gerekmez. Bunun yerine, bir testin güvenilirliğini oluşturan öğeleri ve farklı güvenilirlik katsayılarının bir testin ölçüm tutarlılığını nasıl yansıttığını anlaması gerekir. Sonuç olarak, ölçme-değerlendirme okuryazarı bir öğretmenin, ölçme-değerlendirme ile ilgili teknik bilgiden ziyade ölçme-değerlendirmenin temel mantığını anlaması daha önemlidir.

İkincisi, *temel ölçme-değerlendirme kavram ve işlemleridir*. Ölçme-değerlendirme okuryazarı bir öğretmenin, iki değerli ve çok değerli ölçümlenmiş maddelerin kararlılık indekslerini hesaplaması yerine ölçme-değerlendirme sürecinin temel kavramlarından olan “geçerlik” ve “test yanlılığı” gibi kavramları bilmeleri gerekmektedir. Yani, ölçme-değerlendirme okuryazarı öğretmenler, belirsiz kavram ve işlemler yerine ölçme-değerlendirme alanının ana hatlarını bilmeleri gerekmektedir.

Üçüncüsü ise *eğitim ile ilgili kararları etkileyen kavram ve işlemlerdir*. Ölçme-değerlendirme okuryazarı öğretmenlerin, ölçme-değerlendirme ile ilgili her

şeyi bilmelerine gerek yoktur. Bunun yerine ölçme-değerlendirme okuryazarlığı, eğitim ile ilgili kararları etkileyen kavram ve işlemleri bilmeyi gerektirir.

Stiggins (1995)'e göre ise ölçme-değerlendirme okuryazarlığı kavramının daha iyi anlaşılması için beş kalite standardının açıklanması gerekir. Bunlar:

1. Net amaçlar ile başlamak: Öğretmenler birçok farklı amaç için ölçme ve değerlendirme yaparlar. Öğretmen, bireysel olarak öğrencilerin ve sınıfın ihtiyaçlarını belirler, onlara not verir, öğretimi değerlendirir ve bir öğretmen olarak kendini değerlendirir. Öğrenciler ve veliler bu aşamada çok önemlidir.

Eğitim-öğretim liderliği ve desteği bağlamında, okul müdürleri, öğretim programlarını ve öğretmenleri değerlendirir ve gerekli olan kaynakları temin ederler. Rehber öğretmenler ve bölüm başkanları, yeni öğretmenlere yardımcı olurlar ve ölçme-değerlendirme sonuçlarına dayalı öğretim desteği sağlarlar. Danışmanlar ve psikologlar, özel ihtiyacı olan öğrencileri belirler ve onlara özel programlar uygularlar. Daha sonra müfredat yöneticileri ve uzmanlar bu programın niteliğini değerlendirirler.

Politik bağlamda, müfettişler programı ve programın esaslarını değerlendirir ve gerekli kaynakları temin ederler. Okul yönetim kurulu da öğretim programını ve müfettişleri değerlendirir.

Bütün amaçlar için tek bir ölçme-değerlendirme yöntemi kullanılmaz. Farklı amaçlar için farklı ölçme-değerlendirme yöntemleri kullanılır. Buna uygun olarak ölçme-değerlendirme okuryazarı öğretmenler de farklı amaçlar için farklı ölçme-değerlendirme yöntemleri seçerler.

2. Başarı hedeflerine odaklanmak: Ölçme-değerlendirme okuryazarı bir öğretmen, öğretim sürecinde alan bilgisine hâkim olmak, akıl yürütme becerilerini geliştirmek, performans becerileri kazanmak ve nitelikli ürün geliştirmek gibi birbiriyle bağlantılı hedeflere odaklanması gerektiğini bilir. Ölçme-değerlendirme okuryazarı bir öğretmen, bu hedefler arasındaki farklılıkları bilir ve aralarındaki bağlantıları anlar. Ayrıca bu hedeflerin, ölçme-değerlendirme uygulamalarının anahtarı olduğunu da bilir.

3. Uygun ölçme-değerlendirme yöntemini seçmek: Yukarıdaki çeşitli hedefler göz önüne alındığında tek bir ölçme-değerlendirme yönteminin bütün bu hedefleri yansıtamayacağı açıktır. Geçmişten farklı olarak, günümüzde farklı ölçme-değerlendirme yöntemleri bulunmaktadır. Bu yöntemler dört kategoriye ayrılmaktadır. Ölçme-değerlendirme okuryazarı öğretmenler de bu yöntemleri nasıl ve ne zaman kullanacaklarını bilirler.

Birinci kategori, çoktan seçmeli testler, doğru/yanlış testleri, eşleştirme testleri, boşluk doldurmalı testler, quizler ve ödevlerden oluşur. Bu testlerde öğrenciler soruları okur ve seçeneklerden birini seçerler. İkinci kategori, yazılı yoklamalardan oluşur. Üçüncü kategori, performansların değerlendirilmesinden oluşur. Dördüncü kategori ise, kişisel iletişimden meydana gelir. Bu değerlendirme yönteminde öğretmen, öğrencilere sorular sorar, öğrenciler ile ilgili tartışmaları dinler ve öğrenciler, veliler ve diğer öğretmenler ile görüşme yapar. Böylece öğrenci başarısı hakkında bilgi toplar.

Sonuç olarak, belirlenen amaca uygun bir ölçme-değerlendirme yöntemi seçilmelidir. Seçim yapılırken dengeli olunmalıdır. Belirlenen amaca uygun olarak geleneksel veya alternatif ölçme-değerlendirme yöntemleri kullanılmalıdır. Ancak bu şekilde öğrenci başarısı en doğru şekilde değerlendirilebilir.

4. Örneklem öğrenci başarısı: Ölçme-değerlendirme uygulamalarının uzun olduğu durumlarda tüm soruları yansıtacak bir örneklem seçilmelidir. Çoğu zaman ölçme-değerlendirme uygulamaları için yeterince zaman olmamaktadır. Bu durumda seçilen örneklemin tüm soruları yansıtacak nitelikte olması önemlidir.

5. Önyargı ve çarpıklığın önlenmesi: Ölçme-değerlendirme okuryazarı bir öğretmen, öğrenci başarısının yanlış değerlendirilmesine neden olabilecek teknik ve pratik problemlerin farkında olmalıdır. Öğrencilerin okuma, yazma becerileri, dil becerileri, sağlık veya duygusal durumları ve akran baskısı öğrenci başarısının yanlış değerlendirilmesine neden olan problemlerdendir. Aynı zamanda eğer öğretmen ölçme-değerlendirme konusunda yeterince donanımlı değil ise değerlendirme yapılan ortam da yanlış değerlendirme yapılmasına neden olabilir. Tüm bu nedenler öğrencilerin gerçek başarılarının değerlendirilmesini engelleyebilir.

Sonuç olarak bu beş kalite standardı birlikte ele alındığında etkili bir ölçme-değerlendirme yapılmasının temelini oluştururlar.

Davies (2008) ise ölçme-değerlendirme okuryazarlığının bilgi, beceri ve prensip olmak üzere üç önemli ögesi olduğunu belirtmektedir. Fulcher (2012)'e göre de ölçme-değerlendirme okuryazarlığı, ölçme-değerlendirme uygulamalarının temelini oluşturan ve bu uygulamalara rehberlik yapan kavram ve ilkelerin farkında olma ve geniş ölçüde standartlaştırılmış ve sınıfta kullanılan testlere ve test geliştirme süreçlerine aşina olma ve bu testleri değerlendirme, geliştirme, tasarlama için gerekli olan bilgi, beceri ve yeteneklerdir. Ayrıca geniş tarihi, sosyal, politik ve felsefi çerçevede, ölçme-değerlendirme uygulamaları ile ilgili bilgi, beceri, süreç, ilke ve kavramların neden ortaya çıktığını anlama ve testlerin birey, toplum ve kuruluşlar üzerinde etkisini ve rolünü değerlendirme yeteneğidir.

Yukarıda yapılan tanımlardan hareketle ölçme-değerlendirme okuryazarlığı, öğretmenin öğrenci başarısını, uyguladığı yöntemlerin geçerliğini ve öğretim programının uygunluğunu doğru bir şekilde değerlendirebilmesi için gerekli olan ölçme aracını etik kurallar ve ölçme prensipleri içinde seçme/geliştirme, uygulama, puanlama, yönetme, bilgilendirme ve sonuçları yayımlama gibi süreçleri doğru yönetme becerisi olarak tanımlanabilir (Akdağ Gürsoy, 2015: 13).

Ölçme-değerlendirme okuryazarı öğretmenlerin özellikleri ise şöyledir: Ölçme-değerlendirme okuryazarı bir öğretmen, test sonuçlarını ele alarak bunu anlamlı şekilde yorumlayabilme becerisine sahip olmalıdır. Sınıfında takip edeceği öğrenme-öğretme süreciyle ilgili kararlar verirken, test sonuçlarını uygun şekilde seçmeli, yorumlamalı ve kullanmalıdır. Ölçme-değerlendirme okuryazarı öğretmen, hem sınıf ortamında hem de geniş ölçekli testlerde uygulanan nitelikli bir başarı verisini anlayabilecek seviyededir. Ölçme-değerlendirme okuryazarı bir öğretmen, nitelikli bir değerlendirmeyi nitelikli olmayan bir değerlendirmeden ayırır. Ölçme-değerlendirme okuryazarlığının gelişimi, “ölçme-değerlendirme bilgisi”, “ölçme-değerlendirmeye yönelik bakış açısı” ve “ölçme-değerlendirme becerisi” olmak üzere üç önemli temele dayalıdır (Popham, 2004; Stiggins, 1991; Stiggins, 1995; Wang, Wang ve Huang, 2008; Akt. Karaman, 2014: 16-17).

Öğretmenler sınıfa hâkim olmak istiyorlarsa ve öğrenme sürecini ve öğrenciyi ölçmek ve değerlendirmek istiyorlarsa, ölçme-değerlendirme okuryazarı olmaları

gerekmektedir (Beziat ve Coleman, 2015). Lai ve Waltman (2008), ölçme-değerlendirme okuryazarı olmayan öğretmenlerin öğrenci başarısını değerlendirmek için kullanacağı ölçme araçlarının yapı geçerliğini ve güvenilirliği sağlayamayacağını ve bu durumda da rastgele hatadan daha çok sistematik hataya düşeceğini ve eğitim sistemini tehlikeye atacağını iddia etmiştir (Akt. Akdağ Gürsoy, 2015: 14). Popham (2004) da öğretmenlerin ölçme-değerlendirme okuryazarı olmamalarını “profesyonel intihar” olarak ifade etmiştir. Çünkü öğretmenlerin ölçme-değerlendirme okuryazarı olmaları öğrenci başarısı ve değerlendirme kalitesi arasındaki anahtar bir halkadır (Mertler, 2003; Akt. Akdağ Gürsoy, 2015). Bu nedenle, bütün öğretmenlerin ölçme-değerlendirme okuryazarı olmaları büyük öneme sahiptir.

Alan yazında yapılan araştırmalar (Campbell, Murphy ve Holt, 2002; Karaman, 2014; Karaman ve Şahin, 2014; Mertler, 2003; Mertler ve Campbell 2005; Ogan-Bekiroglu ve Suzuk, 2014; Yamtim ve Wongwanich, 2014), öğretmen ve öğretmen adaylarının ölçme-değerlendirme okuryazarlık seviyelerinin yeterli düzeyde olmadığını göstermiştir. Öğretmen ve öğretmen adaylarının ölçme-değerlendirme okuryazarlığını yeterince anlamamasında etkili olan bazı engellerden söz edilebilir. Bu engeller şunlardır (Stiggins, 1995):

- Ölçme ve değerlendirme korkusu
- Ölçme-değerlendirme için yeterli zamanın olmaması
- Halkın ölçme-değerlendirmeye ilişkin algısı

BÖLÜM-III

YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde, araştırma modeline, çalışma grubuna, verilerin toplanmasına ve verilerin analizine yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmanın problem konusu, belirli bir konu ile ilgili elde edilen verilerin sayısal değerlerle ifade edilmesi ve ölçülmesini gerektirdiği için, nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır.

Araştırmanın modelinde ise öğretmen adaylarının ölçme-değerlendirme okuryazarlık düzeylerini belirlemek amacıyla nicel araştırma yöntemlerinden biri olan tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları, herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez (Karasar, 2015: 77).

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2016-2017 öğretim yılında Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Eğitimi Ana Bilim Dalı 1., 2., 3. ve 4. sınıfta öğrenim gören toplam 282 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Çalışma grubunun seçiminde, amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan kolay ulaşılabilir (convenient) durum örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu örnekleme yöntemi araştırmaya hız ve pratiklik kazandırmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 141). Çalışma grubunda yer alan öğretmen adaylarının bazı demografik özellikleri Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Çalışma Grubunda Yer Alan Öğretmen Adaylarının Bazı Demografik Özellikleri

<i>Cinsiyet</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Kadın	151	53.5
Erkek	131	46.5
<i>Sınıf Düzeyi</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
1	74	26.2
2	64	22.7
3	79	28.0
4	65	23.0
<i>Ölçme ve Değerlendirme Dersi Alma Durumu</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Evet	151	53.5
Hayır	131	46.5
<i>Mezun Olunan Lise Türü</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Genel Lise	135	47.9
Anadolu Lisesi	101	35.8
Meslek Lisesi	29	10.3
Anadolu Öğretmen Lisesi	5	1.8
Diğer	12	4.3
<i>Akademik Başarı Ortalaması</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
3.51-4.00	17	6.0
3.01-3.50	81	28.7
2.51-3.00	125	44.3
2.01-2.50	46	16.4
2.00'dan Düşük	13	4.6
<i>Toplam</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
	282	100

Tablo 3'e göre, araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının 151'i kadın, 131'i erkektir. Öğretmen adaylarının 74'ü 1. sınıfta, 64'ü 2. sınıfta, 79'u 3. sınıfta, 65'i ise 4. sınıfta öğrenim görmektedir. Ölçme ve değerlendirme dersi alan öğretmen adaylarının sayısı ise 151'dir. Bununla beraber, genel lise türünden mezun olan 135, Anadolu lisesi türünden mezun olan 101, meslek lisesinden mezun olan 29, Anadolu öğretmen lisesinden mezun olan 5 ve diğer lise türlerinden mezun olan 12 öğretmen adayı bulunmaktadır. Öğretmen adaylarının akademik başarı ortalamalarına

göre dağılımları ise şöyledir: 3.51-4.00 arası 17, 3.01-3.50 arası 81, 2.51-3.00 arası 125, 2.01-2.50 arası 46, 2.00'dan düşük ortalamaya sahip olan ise 13 öğretmen adayı bulunmaktadır.

3.3. Verilerin Toplanması

Araştırmada veriler, öğretmen adaylarının ölçme-değerlendirme okuryazarlık düzeylerini belirlemek amacıyla, Mertler ve Campell (2005) tarafından geliştirilen ve Bütüner, Yiğit ve Çimer (2010) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Ölçme-Değerlendirme Okuryazarlığı Envanteri" adlı ölçme aracı ile toplanmıştır.

3.3.1. Ölçme-Değerlendirme Okuryazarlığı Envanteri (ÖDOE)

Ölçeğin orijinali Mertler ve Campell (2005) tarafından geliştirilmiş, Bütüner vd. (2010) tarafından ise Türkçe'ye uyarlanmıştır. Ölçek, ölçme-değerlendirme yeterlik alanları temel alınarak geliştirilmiştir. Ölçeğin orijinali, yedi yeterlik alanına ait 35 maddeden oluşmaktadır. Fakat Bütüner vd. (2010) MEB'in belirlediği yeterlik alanlarına girmediği için yedinci yeterlik alanına (ahlaki olmayan ve kanunsuz uygulamaların farkında olma) ait maddeleri ölçekten çıkarmışlardır. Bu yüzden ölçeğin Türkçe'ye uyarlanmış hali 30 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğe ilişkin yeterlik alanları ve bu yeterlik alanlarına giren maddeler Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4. Ölçme-Değerlendirme Okuryazarlığı Envanterine Ait Yeterlik Alanları ve Yeterlik Alanlarına Giren Maddeler

Yeterlik Alanları (YA)	Maddeler
1. YA: Uygun ölçme-değerlendirme metotlarını seçme konusunda yeterli olma	1, 7, 13, 19, 25
2. YA: Uygun ölçme-değerlendirme metotlarını geliştirme konusunda yeterli olma	2, 8, 14, 20, 26
3. YA: Ölçme-değerlendirme sonuçlarını yorumlama, puanlama ve yönetme konusunda yeterli olma	3, 9, 15, 21, 30
4. YA: Öğrenci, öğretim, okul gelişimi hakkında karar verirken ölçme-değerlendirme sonuçlarını kullanmada yeterli olma	4, 10, 16, 22, 28
5. YA: Öğrencilerin değerlendirilmesinde kullanılacak	5, 11, 17, 23, 29

Türkçe'ye uyarlanan ölçek, Bütüner vd. (2010) tarafından ölçme ve değerlendirme dersi alan iki farklı gruba uygulanmıştır. İlk uygulama 3. ve 4. sınıf 80 öğretmen adayı, ikinci uygulama ise 180 öğretmen adayı üzerinde yürütülmüştür. Elde edilen veriler “Test Analiz Programı (TAP)” kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin analizi sonucunda, maddelerin ortalama güçlük değeri 0,644, maddelerin ortalama ayırt edicilik değeri 0,486 ve Kuder-Richardson güvenirlik katsayısı (KR20) ise 0,859 olarak belirlenmiştir. Bütüner vd. (2010) ölçeğin güvenirlik katsayısının oldukça yüksek olduğunu ve psikometrik açıdan da oldukça iyi olduğunu belirtmişlerdir.

3.4. Verilerin Analizi

Araştırmadan elde edilen verilerin analizinde SPSS 22.0 (Statistical Program for Social Science) paket programı kullanılmıştır. Verilerin analizinde frekans dağılımlarına, aritmetik ortalamalara, standart sapmalara yönelik hesaplamalar yapılmış, Mann Whitney U testinden, Tek Yönlü Varyans Analizi'nden (ANOVA) ve Kruskal Wallis H testinden yararlanılmıştır. Öğretmen adaylarının iki kategorili cinsiyet ve ölçme ve değerlendirme dersi alma durumları değişkenlerinin analizinde, Kolmogrov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testi sonuçlarına göre verilerin normal dağılım göstermediği ortaya çıkmıştır ($p < .05$). Bu yüzden cinsiyet ve ölçme ve değerlendirme dersi alma durumları değişkenlerinin analizinde parametrik testlerden Bağımsız Örneklemeler T testine karşılık gelen non-parametrik Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Aynı şekilde ikiden fazla kategoriye sahip olan sınıf düzeyi, mezun olunan lise türü ve akademik başarı ortalamaları değişkenlerinin analizinde de Kolmogrov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testi sonuçlarına göre verilerin normal dağılım göstermediği ortaya çıkmıştır ($p < .05$). Bu değişkenlerin analizinde ise parametrik olmayan testlerden Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır. Bu değişkenlerin analizleri sonucunda aralarında anlamlı farklılığın ortaya çıktığı durumlarda, farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu ortaya koyabilmek için Tek Yönlü Varyans Analizi

(ANOVA) uygulanmıştır. Fakat verilerin normal dağılım göstermemesinden dolayı çoklu karşılaştırma testlerinden Tamhane's T2 testi kullanılmıştır.



BÖLÜM-IV

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, araştırmadan elde edilen bulgulara ve bu bulgulara ilişkin tablolara yer verilmiştir.

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın birinci alt problemi kapsamında, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ölçme-değerlendirme okuryazarlık düzeylerine ilişkin puanlarının aritmetik ortalama ve standart sapma istatistikleri Tablo 5'teki gibidir.

Tablo 5. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Ölçme-Değerlendirme Okuryazarlık Düzeylerine İlişkin Puanlarının Betimsel İstatistikleri

Ölçme-Değerlendirme Yeterlik Alanları (YA)	\bar{X}	Ss
1. YA: Uygun ölçme-değerlendirme metotlarını seçme konusunda yeterli olma	2.04	1.23
2. YA: Uygun ölçme-değerlendirme metotlarını geliştirme konusunda yeterli olma	1.46	.99
3. YA: Ölçme-değerlendirme sonuçlarını yorumlama, puanlama ve yönetme konusunda yeterli olma	2.04	1.22
4. YA: Öğrenci, öğretim, okul gelişimi hakkında karar verirken ölçme-değerlendirme sonuçlarını kullanmada yeterli olma	1.61	1.06
5. YA: Öğrencilerin değerlendirilmesinde kullanılacak uygun derecelendirme sistemini seçmede yeterli olma	1.30	.99
6. YA: Ölçme-değerlendirme sonuçlarıyla iletişim kurmada yeterli olma	1.37	1.04
<i>Genel Toplam</i> <i>N=282</i>	<i>9.85</i>	<i>3.51</i>

Tablo 5'te görüldüğü üzere, sosyal bilgiler öğretmen adayları en yüksek başarıyı 1. YA: Uygun ölçme-değerlendirme metotlarını seçme konusunda yeterli

olmada ($\bar{X}=2.04$) ve 3. YA: Ölçme-değerlendirme sonuçlarını yorumlama, puanlama ve yönetme konusunda yeterli olmada ($\bar{X}=2.04$) gösterirken en düşük başarıyı ise 5. YA: Öğrencilerin değerlendirilmesinde kullanılacak uygun derecelendirme sistemini seçmede yeterli olmada ($\bar{X}=1.30$) göstermişlerdir. Öğretmen adaylarının envanterin tümünden elde ettikleri genel ortalamaları ise 9.85'tir. Öğretmen adaylarının 30 soruda 10'undan daha azını doğru olarak cevaplamaları ise oldukça düşündürücüdür.

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın ikinci alt problemi kapsamında, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ölçme-değerlendirme okuryazarlık düzeylerinin cinsiyetlerine göre aritmetik ortalama ve standart sapma istatistikleri Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Cinsiyetlerine Göre Ölçme-Değerlendirme Okuryazarlığı Envanterinden Aldıkları Puanların Betimsel İstatistikleri

Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss
Kadın	151	10.16	3.42
Erkek	131	9.49	3.60

Tablo 6'da görüldüğü üzere, kadın sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ölçme-değerlendirme okuryazarlık düzeyleri ortalamaları ($\bar{X}=10.16$), erkek sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ortalamalarına ($\bar{X}=9.49$) göre daha yüksek bulunmuştur.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ölçme-değerlendirme okuryazarlık düzeyleri ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı Mann Whitney U testi ile analiz edilmiş ve elde edilen sonuçlar Tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 7. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Cinsiyetlerine Göre Ölçme-Değerlendirme Okuryazarlık Düzeylerinin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Kadın	151	149.97	22645.5	8611.5	.060
Erkek	131	131.74	17257.5		

Tablo 7’de görüldüğü üzere, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ölçme-değerlendirme okuryazarlık düzeyleri ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($U=8611.5$, $p>.05$). Bu bulgular, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının cinsiyetlerinin ölçme-değerlendirme okuryazarlık düzeyleri üzerinde etkisi olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ölçme-değerlendirme okuryazarlığı envanterindeki yeterlik alanlarına göre okuryazarlık düzeyleri ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı Mann Whitney U testi ile analiz edilmiştir.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının birinci yeterlik alanı olan, uygun ölçme-değerlendirme metotlarını seçme konusunda yeterli olma düzeyleri ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı Mann Whitney U testi ile analiz edilmiş ve elde edilen sonuçlar Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Cinsiyetlerine Göre Uygun Ölçme-Değerlendirme Metotlarını Seçme Konusunda Yeterli Olma Düzeylerinin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Kadın	151	149.88	22632.50	8624.500	.056
Erkek	131	131.84	17270.50		

Tablo 8’de görüldüğü üzere, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının uygun ölçme-değerlendirme metotlarını seçme konusunda yeterli olma düzeyleri ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($U=8624.500$, $p>.05$).

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ikinci yeterlik alanı olan, uygun ölçme-değerlendirme metotlarını geliştirme konusunda yeterli olma düzeyleri ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı Mann Whitney U testi ile analiz edilmiş ve elde edilen sonuçlar Tablo 9’da gösterilmiştir.

Tablo 9. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Cinsiyetlerine Göre Uygun Ölçme-Değerlendirme Metotlarını Geliştirme Konusunda Yeterli Olma Düzeylerinin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Kadın	151	139.73	21099.50	9623.500	.683
Erkek	131	143.54	18803.50		

Tablo 9 analiz edildiğinde, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının uygun ölçme-değerlendirme metotlarını geliştirme konusunda yeterli olma düzeylerinin cinsiyetlerine göre farklılaşmadığı görülmüştür (U=9623.500, p>.05).

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının üçüncü yeterlik alanı olan, ölçme-değerlendirme sonuçlarını yorumlama, puanlama ve yönetme konusunda yeterli olma düzeyleri ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı Mann Whitney U testi ile analiz edilmiş ve elde edilen sonuçlar Tablo 10'da gösterilmiştir.

Tablo 10. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Cinsiyetlerine Göre Ölçme-Değerlendirme Sonuçlarını Yorumlama, Puanlama ve Yönetme Konusunda Yeterli Olma Düzeylerinin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Kadın	151	148.73	22457.50	8799.500	.100
Erkek	131	133.17	17445.50		

Tablo 10 analiz edildiğinde, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ölçme-değerlendirme sonuçlarını yorumlama, puanlama ve yönetme konusunda yeterli olma düzeylerinin cinsiyetlerine göre farklılaşmadığı görülmüştür (U=8799.500, p>.05).

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının dördüncü yeterlik alanı olan, öğrenci, öğretim, okul gelişimi hakkında karar verirken ölçme-değerlendirme sonuçlarını kullanmada yeterli olma düzeyleri ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı Mann Whitney U testi ile analiz edilmiş ve elde edilen sonuçlar Tablo 11'de gösterilmiştir.

Tablo 11. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Cinsiyetlerine Göre Öğrenci, Öğretim, Okul Gelişimi Hakkında Karar Verirken Ölçme-Değerlendirme Sonuçlarını Kullanmada Yeterli Olma Düzeylerinin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Kadın	151	145.03	21899.50	9357.500	.416
Erkek	131	137.43	18003.50		

Tablo 11 analiz edildiğinde, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğrenci, öğretim, okul gelişimi hakkında karar verirken ölçme-değerlendirme sonuçlarını kullanmada yeterli olma düzeylerinin cinsiyetlerine göre farklılaşmadığı görülmüştür (U=9357.500, p>.05).

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının beşinci yeterlik alanı olan, öğrencilerin değerlendirilmesinde kullanılacak uygun derecelendirme sistemini seçmede yeterli olma düzeyleri ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı Mann Whitney U testi ile analiz edilmiş ve elde edilen sonuçlar Tablo 12’de gösterilmiştir.

Tablo 12. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Cinsiyetlerine Göre Öğrencilerin Değerlendirilmesinde Kullanılacak Uygun Derecelendirme Sistemini Seçmede Yeterli Olma Düzeylerinin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Kadın	151	143.59	21682.50	9574.500	.628
Erkek	131	139.09	18220.50		

Tablo 12’de görüldüğü üzere, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının cinsiyetleri ile öğrencilerin değerlendirilmesinde kullanılacak uygun derecelendirme sistemini seçmede yeterli olma düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır (U=9574.500, p>.05).

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının altıncı yeterlik alanı olan, ölçme-değerlendirme sonuçlarıyla iletişim kurmada yeterli olma düzeyleri ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı Mann Whitney U testi ile analiz edilmiş ve elde edilen sonuçlar Tablo 13’te gösterilmiştir.

Tablo 13. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Cinsiyetlerine Göre Ölçme-Değerlendirme Sonuçlarıyla İletişim Kurmada Yeterli Olma Düzeylerinin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Kadın	151	144.66	21844	9413	.466
Erkek	131	137.85	18059		

Tablo 13 analiz edildiğinde, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ölçme-değerlendirme sonuçlarıyla iletişim kurmada yeterli olma düzeylerinin cinsiyetlerine göre farklılaşmadığı görülmüştür (U=9413, p>.05).

4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın üçüncü alt problemi kapsamında, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sınıf düzeylerine göre ölçme-değerlendirme okuryazarlık düzeylerinin aritmetik ortalama ve standart sapma istatistikleri Tablo 14’te gösterilmiştir.

Tablo 14. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Sınıf Düzeylerine Göre Ölçme-Değerlendirme Okuryazarlığı Envanterinden Aldıkları Puanların Betimsel İstatistikleri

Sınıf Düzeyi	N	\bar{X}	Ss
1	74	8.32	2.95
2	64	9.37	3.13
3	79	11.24	3.66
4	65	10.38	3.57

Tablo 14’te görüldüğü üzere, 3. sınıfta öğrenim görmekte olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ölçme-değerlendirme okuryazarlık düzeyleri ortalamaları (\bar{X} =11.24), diğer sınıf düzeylerinde öğrenim görmekte olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ortalamalarına göre daha yüksek bulunmuştur.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ölçme-değerlendirme okuryazarlık düzeyleri ile sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı Kruskal Wallis H testi ile analiz edilmiş ve elde edilen sonuçlar Tablo 15’te gösterilmiştir.

Tablo 15. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Sınıf Düzeylerine Göre Ölçme-Değerlendirme Okuryazarlık Düzeylerinin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Sınıf Düzeyi	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p
1	74	105.14	3	29.5	.000*
2	64	132.01			
3	79	173.77			
4	65	153.02			

*p<.05

Tablo 15'te görüldüğü üzere, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ölçme-değerlendirme okuryazarlık düzeyleri ile sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür [χ^2 (sd=3, N=282) =29.5, p<.05]. Anlamlı farklılıkların hangi sınıf düzeyleri arasında olduğunu tespit etmek amacıyla tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 16'da gösterilmiştir.

Tablo 16. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Sınıf Düzeylerine Göre Ölçme-Değerlendirme Okuryazarlık Düzeylerinin ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	358.008	3	119.336	10.623	.000*	1-3
Gruplar içi	3123.031	278	11.234			1-4
Toplam	3481.039	281.00				2-3

*p<.05

Tablo 16'da görüldüğü üzere, 1. sınıfta öğrenim gören sosyal bilgiler öğretmen adayları ile 3. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının ölçme-değerlendirme okuryazarlık düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır. 1. sınıfta öğrenim gören sosyal bilgiler öğretmen adayları ile 4. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının ölçme-değerlendirme okuryazarlık düzeyleri arasında da anlamlı bir fark bulunmuştur. Aynı şekilde, 2. sınıfta öğrenim gören sosyal bilgiler öğretmen adayları ile 3. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının ölçme-değerlendirme okuryazarlık düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur [$F_{(3-278)}=10.623$, p<.05]. Bu bulgulara göre 3. ve 4. sınıfta öğrenim gören sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ölçme-değerlendirme okuryazarlık düzeylerinin diğer sınıf düzeylerinde öğrenim gören öğretmen adaylarına göre daha yüksek olduğu söylenebilir.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ölçme-değerlendirme okuryazarlığı envanterindeki yeterlik alanlarına göre okuryazarlık düzeyleri ile sınıf düzeyleri

arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı Kruskal Wallis H testi ile analiz edilmiştir.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının birinci yeterlik alanı olan, uygun ölçme-değerlendirme metotlarını seçme konusunda yeterli olma düzeyleri ile sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı Kruskal Wallis H testi ile analiz edilmiş ve elde edilen sonuçlar Tablo 17’de gösterilmiştir.

Tablo 17. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Sınıf Düzeylerine Göre Uygun Ölçme-Değerlendirme Metotlarını Seçme Konusunda Yeterli Olma Düzeylerinin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Sınıf Düzeyi	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p
1	74	130.02	3	9.26	.026*
2	64	127.18			
3	79	162.59			
4	65	143.04			

*p<.05

Tablo 17’ye göre, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının uygun ölçme-değerlendirme metotlarını seçme konusunda yeterli olma düzeyleri ile sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur [χ^2 (sd=3, N=282) =9.26, p<.05].

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ikinci yeterlik alanı olan, uygun ölçme-değerlendirme metotlarını geliştirme konusunda yeterli olma düzeyleri ile sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı Kruskal Wallis H testi ile analiz edilmiş ve elde edilen sonuçlar Tablo 18’de gösterilmiştir.

Tablo 18. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Sınıf Düzeylerine Göre Uygun Ölçme-Değerlendirme Metotlarını Geliştirme Konusunda Yeterli Olma Düzeylerinin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Sınıf Düzeyi	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p
1	74	120.99	3	16.93	.001*
2	64	126.04			
3	79	150.23			
4	65	169.46			

*p<.05

Tablo 18'e göre, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının uygun ölçme-değerlendirme metotlarını geliştirme konusunda yeterli olma düzeyleri ile sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur [χ^2 (sd=3, N=282) =16.93, $p<.05$].

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının üçüncü yeterlik alanı olan, ölçme-değerlendirme sonuçlarını yorumlama, puanlama ve yönetme konusunda yeterli olma düzeyleri ile sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı Kruskal Wallis H testi ile analiz edilmiş ve elde edilen sonuçlar Tablo 19'da gösterilmiştir.

Tablo 19. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Sınıf Düzeylerine Göre Ölçme-Değerlendirme Sonuçlarını Yorumlama, Puanlama ve Yönetme Konusunda Yeterli Olma Düzeylerinin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Sınıf Düzeyi	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p
1	74	117.13	3	11.62	.009*
2	64	143.55			
3	79	160.35			
4	65	144.32			

* $p<.05$

Tablo 19'a göre, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ölçme-değerlendirme sonuçlarını yorumlama, puanlama ve yönetme konusunda yeterli olma düzeyleri ile sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur [χ^2 (sd=3, N=282) =11.62, $p<.05$].

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının dördüncü yeterlik alanı olan, öğrenci, öğretim, okul gelişimi hakkında karar verirken ölçme-değerlendirme sonuçlarını kullanmada yeterli olma düzeyleri ile sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı Kruskal Wallis H testi ile analiz edilmiş ve elde edilen sonuçlar Tablo 20'de gösterilmiştir.

Tablo 20. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Sınıf Düzeylerine Göre Öğrenci, Öğretim, Okul Gelişimi Hakkında Karar Verirken Ölçme-Değerlendirme Sonuçlarını Kullanmada Yeterli Olma Düzeylerinin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Sınıf Düzeyi	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p
1	74	125.02	3	9.28	.026*
2	64	133.05			
3	79	161.51			
4	65	144.25			

*p<.05

Tablo 20'e göre, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğrenci, öğretim, okul gelişimi hakkında karar verirken ölçme-değerlendirme sonuçlarını kullanmada yeterli olma düzeyleri ile sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur [χ^2 (sd=3, N=282) =9.28, p<.05].

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının beşinci yeterlik alanı olan, öğrencilerin değerlendirilmesinde kullanılacak uygun derecelendirme sistemini seçmede yeterli olma düzeyleri ile sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı Kruskal Wallis H testi ile analiz edilmiş ve elde edilen sonuçlar Tablo 21'de gösterilmiştir.

Tablo 21. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Sınıf Düzeylerine Göre Öğrencilerin Değerlendirilmesinde Kullanılacak Uygun Derecelendirme Sistemini Seçmede Yeterli Olma Düzeylerinin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Sınıf Düzeyi	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p
1	74	118.83	3	10.05	.018*
2	64	145.36			
3	79	158.16			
4	65	143.26			

*p<.05

Tablo 21'den anlaşılacağı üzere, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğrencilerin değerlendirilmesinde kullanılacak uygun derecelendirme sistemini seçmede yeterli olma düzeyleri ile sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur [χ^2 (sd=3, N=282) =10.05, p<.05].

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının altıncı yeterlik alanı olan, ölçme-değerlendirme sonuçlarıyla iletişim kurmada yeterli olma düzeyleri ile sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı Kruskal Wallis H testi ile analiz edilmiş ve elde edilen sonuçlar Tablo 22'de gösterilmiştir.

Tablo 22. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Sınıf Düzeylerine Göre Ölçme-Değerlendirme Sonuçlarıyla İletişim Kurmada Yeterli Olma Düzeylerinin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Sınıf Düzeyi	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p
1	74	123.89	3	6.09	.107
2	64	144.09			
3	79	154.73			
4	65	142.92			

Tablo 22 analiz edildiğinde, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ölçme-değerlendirme sonuçlarıyla iletişim kurmada yeterli olma düzeyleri ile sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır [χ^2 (sd=3, N=282) =6.09, p>.05].

4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın dördüncü alt problemi kapsamında, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme dersi alma durumlarına göre ölçme-değerlendirme okuryazarlık düzeylerinin aritmetik ortalama ve standart sapma istatistikleri Tablo 23'te gösterilmiştir.

Tablo 23. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Ölçme ve Değerlendirme Dersi Alma Durumlarına Göre Ölçme-Değerlendirme Okuryazarlığı Envanterinden Aldıkları Puanların Betimsel İstatistikleri

Ölçme ve Değerlendirme Dersi Alma Durumu	N	\bar{X}	Ss
Evet	151	10.37	3.69
Hayır	131	9.25	3.20

Tablo 23'te görüldüğü üzere, ölçme ve değerlendirme dersi alan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ölçme-değerlendirme okuryazarlık düzeyleri ortalamaları (\bar{X} =10.37), ölçme ve değerlendirme dersi almayan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ortalamalarına (\bar{X} =9.25) göre daha yüksek bulunmuştur.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ölçme-değerlendirme okuryazarlık düzeyleri ile ölçme ve değerlendirme dersi alma durumları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı Mann Whitney U testi ile analiz edilmiş ve elde edilen sonuçlar Tablo 24’te gösterilmiştir.

Tablo 24. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Ölçme ve Değerlendirme Dersi Alma Durumlarına Göre Ölçme-Değerlendirme Okuryazarlık Düzeylerinin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Ölçme ve Değerlendirme Dersi Alma Durumu	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Evet	151	153.15	23126	8131	.010*
Hayır	131	128.07	16777		

*p<.05

Tablo 24’te görüldüğü üzere, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme dersi alma durumları ile ölçme-değerlendirme okuryazarlıkları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur (U=8131, p<.05). Bu bulgular, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme dersi almalarının ölçme-değerlendirme okuryazarlık düzeylerini olumlu yönde etkilediği şeklinde yorumlanabilir.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ölçme-değerlendirme okuryazarlığı envanterindeki yeterlik alanlarına göre okuryazarlık düzeyleri ile ölçme ve değerlendirme dersi alma durumları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı Mann Whitney U testi ile analiz edilmiştir.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının birinci yeterlik alanı olan, uygun ölçme-değerlendirme metotlarını seçme konusunda yeterli olma düzeyleri ile ölçme ve değerlendirme dersi alma durumları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı Mann Whitney U testi ile analiz edilmiş ve elde edilen sonuçlar Tablo 25’te gösterilmiştir.

Tablo 25. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Ölçme ve Değerlendirme Dersi Alma Durumlarına Göre Uygun Ölçme-Değerlendirme Metotlarını Seçme Konusunda Yeterli Olma Düzeylerinin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Ölçme ve Değerlendirme Dersi Alma Durumu	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Evet	151	147.93	22338	8919	.143
Hayır	131	134.08	17565		

Tablo 25'te görüldüğü üzere, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme dersi alma durumları ile uygun ölçme-değerlendirme metotlarını seçme konusunda yeterli olma düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (U=8919, p>.05).

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ikinci yeterlik alanı olan, uygun ölçme-değerlendirme metotlarını geliştirme konusunda yeterli olma düzeyleri ile ölçme ve değerlendirme dersi alma durumları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı Mann Whitney U testi ile analiz edilmiş ve elde edilen sonuçlar Tablo 26'da gösterilmiştir.

Tablo 26. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Ölçme ve Değerlendirme Dersi Alma Durumlarına Göre Uygun Ölçme-Değerlendirme Metotlarını Geliştirme Konusunda Yeterli Olma Düzeylerinin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Ölçme ve Değerlendirme Dersi Alma Durumu	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Evet	151	151.86	22930.50	8326.50	.017*
Hayır	131	129.56	16972.50		

*p<.05

Tablo 26'dan anlaşılacağı üzere, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının uygun ölçme-değerlendirme metotlarını geliştirme konusunda yeterli olma düzeyleri ile ölçme ve değerlendirme dersi alma durumları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur (U=8326.50, p<.05).

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının üçüncü yeterlik alanı olan, ölçme-değerlendirme sonuçlarını yorumlama, puanlama ve yönetme konusunda yeterli olma düzeyleri ile ölçme ve değerlendirme dersi alma durumları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı Mann Whitney U testi ile analiz edilmiş ve elde edilen sonuçlar Tablo 27'de gösterilmiştir.

Tablo 27. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Ölçme ve Değerlendirme Dersi Alma Durumlarına Göre Ölçme-Değerlendirme Sonuçlarını Yorumlama, Puanlama ve Yönetme Konusunda Yeterli Olma Düzeylerinin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Ölçme ve Değerlendirme Dersi Alma Durumu	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Evet	151	150.33	22700	8557	.044*
Hayır	131	131.32	17203		

*p<.05

Tablo 27’den anlaşılacağı üzere, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ölçme-değerlendirme sonuçlarını yorumlama, puanlama ve yönetme konusunda yeterli olma düzeyleri ile ölçme ve değerlendirme dersi alma durumları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur (U=8557, p<.05).

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının dördüncü yeterlik alanı olan, öğrenci, öğretim, okul gelişimi hakkında karar verirken ölçme-değerlendirme sonuçlarını kullanmada yeterli olma düzeyleri ile ölçme ve değerlendirme dersi alma durumları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı Mann Whitney U testi ile analiz edilmiş ve elde edilen sonuçlar Tablo 28’de gösterilmiştir.

Tablo 28. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Ölçme ve Değerlendirme Dersi Alma Durumlarına Göre Öğrenci, Öğretim, Okul Gelişimi Hakkında Karar Verirken Ölçme-Değerlendirme Sonuçlarını Kullanmada Yeterli Olma Düzeylerinin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Ölçme ve Değerlendirme Dersi Alma Durumu	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Evet	151	144.54	21825.50	9431.50	.484
Hayır	131	138.00	18077.50	0	

Tablo 28’de görüldüğü üzere, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme dersi alma durumları ile öğrenci, öğretim, okul gelişimi hakkında karar verirken ölçme-değerlendirme sonuçlarını kullanmada yeterli olma düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (U=9431.50, p>.05).

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının beşinci yeterlik alanı olan, öğrencilerin değerlendirilmesinde kullanılacak uygun derecelendirme sistemini seçmede yeterli

olma düzeyleri ile ölçme ve değerlendirme dersi alma durumları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı Mann Whitney U testi ile analiz edilmiş ve elde edilen sonuçlar Tablo 29’da gösterilmiştir.

Tablo 29. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Ölçme ve Değerlendirme Dersi Alma Durumlarına Göre Öğrencilerin Değerlendirilmesinde Kullanılacak Uygun Derecelendirme Sistemini Seçmede Yeterli Olma Düzeylerinin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Ölçme ve Değerlendirme Dersi Alma Durumu	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Evet	151	143.58	21680	9577	.631
Hayır	131	139.11	18223		

Tablo 29’da görüldüğü üzere, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme dersi alma durumları ile öğrencilerin değerlendirilmesinde kullanılacak uygun derecelendirme sistemini seçmede yeterli olma düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (U=9577, $p>.05$).

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının altıncı yeterlik alanı olan, ölçme-değerlendirme sonuçlarıyla iletişim kurmada yeterli olma düzeyleri ile ölçme ve değerlendirme dersi alma durumları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı Mann Whitney U testi ile analiz edilmiş ve elde edilen sonuçlar Tablo 30’da gösterilmiştir.

Tablo 30. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Ölçme ve Değerlendirme Dersi Alma Durumlarına Göre Ölçme-Değerlendirme Sonuçlarıyla İletişim Kurmada Yeterli Olma Düzeylerinin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Ölçme ve Değerlendirme Dersi Alma Durumu	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Evet	151	145.64	21991.50	9265.50	.340
Hayır	131	136.73	17911.50		

Tablo 30’da görüldüğü üzere, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme dersi alma durumları ile ölçme-değerlendirme sonuçlarıyla iletişim kurmada yeterli olma düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (U=9265.50, $p>.05$).

4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın beşinci alt problemi kapsamında, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının mezun oldukları lise türlerine göre ölçme-değerlendirme okuryazarlık düzeylerinin aritmetik ortalama ve standart sapma istatistikleri Tablo 31’de gösterilmiştir.

Tablo 31. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Mezun Oldukları Lise Türlerine Göre Ölçme-Değerlendirme Okuryazarlığı Envanterinden Aldıkları Puanların Betimsel İstatistikleri

Mezun Olunan Lise Türü	N	\bar{X}	Ss
Genel Lise	135	10.06	3.33
Anadolu Lisesi	101	9.70	3.60
Meslek Lisesi	29	9.86	4.26
Anadolu Öğretmen Lisesi	5	9.20	1.78
Diğer	12	9.00	3.59

Tablo 31’de görüldüğü üzere genel lise türünden mezun olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ölçme-değerlendirme okuryazarlık ortalamaları ($\bar{X}=10.06$), diğer lise türlerinden mezun olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ortalamalarına göre daha yüksek bulunmuştur.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ölçme-değerlendirme okuryazarlık düzeyleri ile mezun oldukları lise türleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı Kruskal Wallis H testi ile analiz edilmiş ve elde edilen sonuçlar Tablo 32’de gösterilmiştir.

Tablo 32. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Mezun Oldukları Lise Türlerine Göre Ölçme-Değerlendirme Okuryazarlık Düzeylerinin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Mezun Olunan Lise Türü	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p
Genel Lise	135	148.83	4	2.67	.614
Anadolu Lisesi	101	136.73			
Meslek Lisesi	29	134.98			
Anadolu Öğretmen Lisesi	5	133.80			
Diğer	12	118.17			

Tablo 32’de görüldüğü üzere, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının mezun oldukları lise türleri ile ölçme-değerlendirme okuryazarlık düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır [χ^2 (sd=4, N=282) =2.67, p>.05]. Bu bulgular, mezun oldukları lise türlerinin sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ölçme-değerlendirme okuryazarlık düzeylerine etki etmediği şeklinde yorumlanabilir.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ölçme-değerlendirme okuryazarlığı envanterindeki yeterlik alanlarına göre okuryazarlık düzeyleri ile mezun oldukları lise türleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı Kruskal Wallis H testi ile analiz edilmiştir.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının birinci yeterlik alanı olan, uygun ölçme-değerlendirme metotlarını seçme konusunda yeterli olma düzeyleri ile mezun oldukları lise türleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı Kruskal Wallis H testi ile analiz edilmiş ve elde edilen sonuçlar Tablo 33’te gösterilmiştir.

Tablo 33. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Mezun Oldukları Lise Türlerine Göre Uygun Ölçme-Değerlendirme Metotlarını Seçme Konusunda Yeterli Olma Düzeylerinin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Mezun Olunan Lise Türü	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p
Genel Lise	135	138.02	4	2.44	.655
Anadolu Lisesi	101	148.73			
Meslek Lisesi	29	139.60			
Anadolu Öğretmen Lisesi	5	100.70			
Diğer	12	141.42			

Tablo 33’te görüldüğü üzere, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının mezun oldukları lise türleri ile uygun ölçme-değerlendirme metotlarını seçme konusunda

yeterli olma düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır [χ^2 (sd=4, N=282) =2.44, p>.05].

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ikinci yeterlik alanı olan, uygun ölçme-değerlendirme metotlarını geliştirme konusunda yeterli olma düzeyleri ile mezun oldukları lise türleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı Kruskal Wallis H testi ile analiz edilmiş ve elde edilen sonuçlar Tablo 34'te gösterilmiştir.

Tablo 34. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Mezun Oldukları Lise Türlerine Göre Uygun Ölçme-Değerlendirme Metotlarını Geliştirme Konusunda Yeterli Olma Düzeylerinin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Mezun Olunan Lise Türü	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p
Genel Lise	135	151.20	4	4.35	.360
Anadolu Lisesi	101	132.96			
Meslek Lisesi	29	136.76			
Anadolu Öğretmen Lisesi	5	117.20			
Diğer	12	125.88			

Tablo 34'e göre, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının uygun ölçme-değerlendirme metotlarını geliştirme konusunda yeterli olma düzeyleri ile mezun oldukları lise türleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır [χ^2 (sd=4, N=282) =4.35, p>.05].

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının üçüncü yeterlik alanı olan, ölçme-değerlendirme sonuçlarını yorumlama, puanlama ve yönetme konusunda yeterli olma düzeyleri ile mezun oldukları lise türleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı Kruskal Wallis H testi ile analiz edilmiş ve elde edilen sonuçlar Tablo 35'te gösterilmiştir.

Tablo 35. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Mezun Oldukları Lise Türlerine Göre Ölçme-Değerlendirme Sonuçlarını Yorumlama, Puanlama ve Yönetme Konusunda Yeterli Olma Düzeylerinin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Mezun Olunan Lise Türü	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p
Genel Lise	135	138.01	4	2.02	.731
Anadolu Lisesi	101	142.97			
Meslek Lisesi	29	148.19			
Anadolu Öğretmen Lisesi	5	183.80			
Diğer	12	134.58			

Tablo 35'e göre, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ölçme-değerlendirme sonuçlarını yorumlama, puanlama ve yönetme konusunda yeterli olma düzeyleri ile mezun oldukları lise türleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır [χ^2 (sd=4, N=282) =2.02, p>.05].

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının dördüncü yeterlik alanı olan, öğrenci, öğretim, okul gelişimi hakkında karar verirken ölçme-değerlendirme sonuçlarını kullanmada yeterli olma düzeyleri ile mezun oldukları lise türleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı Kruskal Wallis H testi ile analiz edilmiş ve elde edilen sonuçlar Tablo 36'da gösterilmiştir.

Tablo 36. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Mezun Oldukları Lise Türlerine Göre Öğrenci, Öğretim, Okul Gelişimi Hakkında Karar Verirken Ölçme-Değerlendirme Sonuçlarını Kullanmada Yeterli Olma Düzeylerinin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Mezun Olunan Lise Türü	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p
Genel Lise	135	149.78	4	3.30	.508
Anadolu Lisesi	101	134.81			
Meslek Lisesi	29	135.19			
Anadolu Öğretmen Lisesi	5	112.60			
Diğer	12	131.96			

Tablo 36'ya göre, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğrenci, öğretim, okul gelişimi hakkında karar verirken ölçme-değerlendirme sonuçlarını kullanmada yeterli olma düzeyleri ile mezun oldukları lise türleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır [χ^2 (sd=4, N=282) =3.30, p>.05].

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının beşinci yeterlik alanı olan, öğrencilerin değerlendirilmesinde kullanılacak uygun derecelendirme sistemini seçmede yeterli olma düzeyleri ile mezun oldukları lise türleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı Kruskal Wallis H testi ile analiz edilmiş ve elde edilen sonuçlar Tablo 37’de gösterilmiştir.

Tablo 37. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Mezun Oldukları Lise Türlerine Göre Öğrencilerin Değerlendirilmesinde Kullanılacak Uygun Derecelendirme Sistemini Seçmede Yeterli Olma Düzeylerinin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Mezun Olunan Lise Türü	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p
Genel Lise	135	146.51	4	2.35	.671
Anadolu Lisesi	101	135.02			
Meslek Lisesi	29	150.12			
Anadolu Öğretmen Lisesi	5	120.70			
Diğer	12	127.46			

Tablo 37’de görüldüğü üzere, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğrencilerin değerlendirilmesinde kullanılacak uygun derecelendirme sistemini seçmede yeterli olma düzeyleri ile mezun oldukları lise türleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır [χ^2 (sd=4, N=282) =2.35, $p>.05$].

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının altıncı yeterlik alanı olan, ölçme-değerlendirme sonuçlarıyla iletişim kurmada yeterli olma düzeyleri ile mezun oldukları lise türleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı Kruskal Wallis H testi ile analiz edilmiş ve elde edilen sonuçlar Tablo 38’de gösterilmiştir.

Tablo 38. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Mezun Oldukları Lise Türlerine Göre Ölçme-Değerlendirme Sonuçlarıyla İletişim Kurmada Yeterli Olma Düzeylerinin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Mezun Olunan Lise Türü	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p
Genel Lise	135	147.13	4	2.31	.678
Anadolu Lisesi	101	137.22			
Meslek Lisesi	29	129.79			
Anadolu Öğretmen Lisesi	5	166.20			
Diğer	12	132.21			

Tablo 38 analiz edildiğinde, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının mezun oldukları lise türleri ile ölçme-değerlendirme okuryazarlık düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmadığı anlaşılmaktadır [χ^2 (sd=4, N=282) =2.31, p>.05].

4.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın altıncı alt problemi kapsamında, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının akademik başarı ortalamalarına göre ölçme-değerlendirme okuryazarlık düzeylerinin aritmetik ortalama ve standart sapma istatistikleri Tablo 39’da gösterilmiştir.

Tablo 39. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Akademik Başarı Ortalamalarına Göre Ölçme-Değerlendirme Okuryazarlığı Envanterinden Aldıkları Puanların Betimsel İstatistikleri

Akademik Başarı Ortalaması	N	\bar{X}	Ss
3.51-4.00	17	11.11	4.07
3.01-3.50	81	10.02	3.36
2.51-3.00	125	10.18	3.64
2.01-2.50	46	9.04	2.77
2.00'dan Düşük	13	6.84	3.23

Tablo 39’dan anlaşılacağı üzere, akademik başarı ortalamaları 3.51-4.00 aralığında olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ölçme-değerlendirme okuryazarlık düzeyleri ortalamaları (\bar{X} =11.11), 3.01-3.50, 2.51-3.00, 2.01-2.50 aralığında olan ve 2.00’dan düşük akademik başarı ortalamasına sahip olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ortalamalarına göre daha yüksek bulunmuştur.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ölçme-değerlendirme okuryazarlık düzeyleri ile akademik başarı ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı Kruskal Wallis H testi ile analiz edilmiş ve elde edilen sonuçlar Tablo 40'da gösterilmiştir.

Tablo 40. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Akademik Başarı Ortalamalarına Göre Ölçme-Değerlendirme Okuryazarlık Düzeylerinin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Akademik Başarı Ortalaması	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p
3.51-4.00	17	165.47	4	14.10	.007*
3.01-3.50	81	146.43			
2.51-3.00	125	148.66			
2.01-2.50	46	123.78			
2.00'dan Düşük	13	73.35			

*p<.05

Tablo 40'da görüldüğü üzere, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının akademik başarı ortalamaları ile ölçme-değerlendirme okuryazarlık düzeyleri arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür [χ^2 (s4=3, N=282) =14.10, p<.05]. Anlamlı farklılıkların hangi akademik başarı ortalamaları arasında olduğunu tespit etmek amacıyla tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 41'de gösterilmiştir.

Tablo 41. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Akademik Başarı Ortalamalarına Göre Ölçme-Değerlendirme Okuryazarlık Düzeylerinin ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplararası	190.950	4	47.738	4.019	.003*	3.51-4.00-2.00'dan düşük
Gruplarıçi	3290.089	277	11.878			3.01-3.50-2.00'dan düşük
Toplam	3481.039	281.00				2.51-3.00-2.00'dan düşük

*p<.05

Tablo 41'den anlaşılacağı üzere, akademik başarı ortalamaları 3.51-4.00 aralığında olan sosyal bilgiler öğretmen adayları ile akademik başarı ortalamaları 2.00'dan düşük olan öğretmen adaylarının ölçme-değerlendirme okuryazarlık düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır. Aynı şekilde akademik başarı ortalamaları 3.01-3.50 aralığında olan sosyal bilgiler öğretmen adayları ile akademik

başarı ortalamaları 2.00'dan düşük olan öğretmen adaylarının ölçme-değerlendirme okuryazarlık düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır. Ayrıca akademik başarı ortalamaları 2.51-3.00 aralığında olan sosyal bilgiler öğretmen adayları ile akademik başarı ortalamaları 2.00'dan düşük olan öğretmen adaylarının ölçme-değerlendirme okuryazarlık düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır [$F_{(4-277)}=4.019, p<.05$]. Bu bulgular, akademik başarı ortalaması 2.00'dan düşük olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ölçme-değerlendirme okuryazarlık düzeylerinin diğer akademik başarı ortalama düzeylerine göre daha düşük olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ölçme-değerlendirme okuryazarlığı envanterindeki yeterlik alanlarına göre okuryazarlık düzeyleri ile akademik başarı ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı Kruskal Wallis H testi ile analiz edilmiştir.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının birinci yeterlik alanı olan, uygun ölçme-değerlendirme metotlarını seçme konusunda yeterli olma düzeyleri ile akademik başarı ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı Kruskal Wallis H testi ile analiz edilmiş ve elde edilen sonuçlar Tablo 42'de gösterilmiştir.

Tablo 42. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Akademik Başarı Ortalamalarına Göre Uygun Ölçme-Değerlendirme Metotlarını Seçme Konusunda Yeterli Olma Düzeylerinin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Akademik Başarı Ortalaması	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p
3.51-4.00	17	139.68	4	5.40	.249
3.01-3.50	81	138.11			
2.51-3.00	125	152.08			
2.01-2.50	46	126.90			
2.00'dan Düşük	13	114.96			

Tablo 42'de görüldüğü üzere, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının akademik başarı ortalamaları ile uygun ölçme-değerlendirme metotlarını seçme konusunda yeterli olma düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır [$\chi^2 (sd=4, N=282) =5.40, p>.05$].

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ikinci yeterlik alanı olan, uygun ölçme-değerlendirme metotlarını geliştirme konusunda yeterli olma düzeyleri ile akademik başarı ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı Kruskal Wallis H testi ile analiz edilmiş ve elde edilen sonuçlar Tablo 43'te gösterilmiştir.

Tablo 43. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Akademik Başarı Ortalamalarına Göre Uygun Ölçme-Değerlendirme Metotlarını Geliştirme Konusunda Yeterli Olma Düzeylerinin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Akademik Başarı Ortalaması	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p
3.51-4.00	17	133.59	4	2.45	.653
3.01-3.50	81	142.65			
2.51-3.00	125	145.88			
2.01-2.50	46	138.73			
2.00'dan Düşük	13	112.35			

Tablo 43'e göre, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının uygun ölçme-değerlendirme metotlarını geliştirme konusunda yeterli olma düzeyleri ile akademik başarı ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır [χ^2 (sd=4, N=282) =2.45, $p>.05$].

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının üçüncü yeterlik alanı olan, ölçme-değerlendirme sonuçlarını yorumlama, puanlama ve yönetme konusunda yeterli olma düzeyleri ile akademik başarı ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı Kruskal Wallis H testi ile analiz edilmiş ve elde edilen sonuçlar Tablo 44'te gösterilmiştir.

Tablo 44. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Akademik Başarı Ortalamalarına Göre Ölçme-Değerlendirme Sonuçlarını Yorumlama, Puanlama ve Yönetme Konusunda Yeterli Olma Düzeylerinin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Akademik Başarı Ortalaması	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p
3.51-4.00	17	182.91	4	9.81	.044*
3.01-3.50	81	148.28			
2.51-3.00	125	138.96			
2.01-2.50	46	133.51			
2.00'dan Düşük	13	97.81			

*p<.05

Tablo 44'e göre, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ölçme-değerlendirme sonuçlarını yorumlama, puanlama ve yönetme konusunda yeterli olma düzeyleri ile akademik başarı ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır [χ^2 (sd=4, N=282) =9.81, p<.05].

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının dördüncü yeterlik alanı olan, öğrenci, öğretim, okul gelişimi hakkında karar verirken ölçme-değerlendirme sonuçlarını kullanmada yeterli olma düzeyleri ile akademik başarı ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı Kruskal Wallis H testi ile analiz edilmiş ve elde edilen sonuçlar Tablo 45'te gösterilmiştir.

Tablo 45. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Akademik Başarı Ortalamalarına Göre Öğrenci, Öğretim, Okul Gelişimi Hakkında Karar Verirken Ölçme-Değerlendirme Sonuçlarını Kullanmada Yeterli Olma Düzeylerinin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Akademik Başarı Ortalaması	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p
3.51-4.00	17	179.50	4	9.19	.056
3.01-3.50	81	144.65			
2.51-3.00	125	144.54			
2.01-2.50	46	122.83			
2.00'dan Düşük	13	109.04			

Tablo 45'e göre, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğrenci, öğretim, okul gelişimi hakkında karar verirken ölçme-değerlendirme sonuçlarını kullanmada yeterli olma düzeyleri ile akademik başarı ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır [χ^2 (sd=4, N=282) =9.19, p>.05].

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının beşinci yeterlik alanı olan, öğrencilerin değerlendirilmesinde kullanılacak uygun derecelendirme sistemini seçmede yeterli olma düzeyleri ile akademik başarı ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı Kruskal Wallis H testi ile analiz edilmiş ve elde edilen sonuçlar Tablo 46’da gösterilmiştir.

Tablo 46. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Akademik Başarı Ortalamalarına Göre Öğrencilerin Değerlendirilmesinde Kullanılacak Uygun Derecelendirme Sistemini Seçmede Yeterli Olma Düzeylerinin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Akademik Başarı Ortalaması	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p
3.51-4.00	17	136.74	4	8.79	.067
3.01-3.50	81	150.78			
2.51-3.00	125	146.60			
2.01-2.50	46	127.47			
2.00'dan Düşük	13	90.54			

Tablo 46’dan anlaşılacağı üzere, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğrencilerin değerlendirilmesinde kullanılacak uygun derecelendirme sistemini seçmede yeterli olma düzeyleri ile akademik başarı ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır [χ^2 (sd=4, N=282) =8.79, p>.05].

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının altıncı yeterlik alanı olan, ölçme-değerlendirme sonuçlarıyla iletişim kurmada yeterli olma düzeyleri ile akademik başarı ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı Kruskal Wallis H testi ile analiz edilmiş ve elde edilen sonuçlar Tablo 47’de gösterilmiştir.

Tablo 47. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Akademik Başarı Ortalamalarına Göre Ölçme-Değerlendirme Sonuçlarıyla İletişim Kurmada Yeterli Olma Düzeylerinin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Akademik Başarı Ortalaması	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p
3.51-4.00	17	159.56	4	4.79	.309
3.01-3.50	81	143.57			
2.51-3.00	125	140.90			
2.01-2.50	46	144.70			
2.00'dan Düşük	13	99.46			

Tablo 47 analiz edildiğinde, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ölçme-değerlendirme sonuçlarıyla iletişim kurmada yeterli olma düzeyleri ile akademik başarı ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır [χ^2 (sd=4, N=282) =4.79, p>.05].

BÖLÜM-V

SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde, elde edilen bulgulara ilişkin sonuçlara ve önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuçlar

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarına uygulanan ölçme-değerlendirme okuryazarlığı envanterinden elde edilen sonuçlar aşağıdaki gibidir.

5.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın birinci alt problemi olan, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ölçme-değerlendirme okuryazarlık düzeylerine ilişkin puanlarının dağılımına ilişkin sonuçlar şu şekildedir.

Çalışma grubunda yer alan sosyal bilgiler öğretmen adaylarına ölçme-değerlendirme okuryazarlığı envanteri uygulanmıştır. Öğretmen adayları 30 sorudan oluşan bu envanterin ortalama olarak 9.85'ini yani % 33'ünü doğru olarak cevaplandırabilmişlerdir. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının bu ortalaması, konuyla ilgili yapılan diğer çalışmalara göre oldukça düşük olduğu ortaya çıkmıştır. Mertler (2003), tarafından yapılan çalışmada öğretmen adaylarının 35 sorudan oluşan ölçme-değerlendirme envanterinden 19 soruya yani % 54'üne doğru cevap verdikleri ortaya çıkmıştır. Campbell vd. (2002) tarafından da öğretmen adaylarının ölçme-değerlendirme okuryazarlık düzeyleri incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda öğretmen adaylarının 35 sorudan oluşan ölçme-değerlendirme okuryazarlığı envanterinden ortalama olarak 21'ini yani % 60'ını doğru olarak cevaplandırmışlardır. Yine Karaman (2014) da öğretmen adaylarının ölçme-değerlendirme okuryazarlık düzeylerini incelemiş ve öğretmen adayları 30 sorudan oluşan envanterden ortalama

olarak 15.16'sını yani % 51'ini doğru olarak cevaplandırmışlardır. Gül (2011) tarafından yapılan başka bir çalışmada ise sosyal bilgiler öğretmen adayları 34 sorudan oluşan ölçme-değerlendirme envanterinin ortalama olarak 18'ini yani % 52'sini doğru olarak cevaplandırmışlardır. Mertler ve Campbell (2005) tarafından yapılan çalışmada da öğretmen adaylarının ölçme-değerlendirme okuryazarlık düzeyleri incelenmiş ve öğretmen adaylarının 35 sorudan oluşan envanterden 23.83'ünü yani % 68'ini doğru cevaplandırdıkları sonucu ortaya çıkmıştır. Yapılan bu çalışmalar dikkate alındığında araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ölçme-değerlendirme okuryazarlık düzeylerinin oldukça düşük olduğu ve geliştirilmeye muhtaç olduğu ortaya çıkmıştır.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ölçme-değerlendirme okuryazarlık düzeyleri envanterdeki her bir yeterlik alanı için incelendiğinde ise durum şu şekildedir: Öğretmen adaylarının 1. yeterlik alanı "Uygun ölçme-değerlendirme metotlarını seçme konusunda yeterli olma" ortalamaları 2.04, 2. yeterlik alanı "Uygun ölçme-değerlendirme metotlarını geliştirme konusunda yeterli olma" ortalamaları 1.46, 3. yeterlik alanı "Ölçme-değerlendirme sonuçlarını yorumlama, puanlama ve yönetme konusunda yeterli olma" ortalamaları 2.04, 4. yeterlik alanı "Öğrenci, öğretim, okul gelişimi hakkında karar verirken ölçme-değerlendirme sonuçlarını kullanmada yeterli olma" ortalamaları 1.61, 5. yeterlik alanı "Öğrencilerin değerlendirilmesinde kullanılacak uygun derecelendirme sistemini seçmede yeterli olma" ortalamaları 1.30, 6. yeterlik alanı "Ölçme-değerlendirme sonuçlarıyla iletişim kurmada yeterli olma" ortalamaları ise 1.37'dir. Görüldüğü üzere öğretmen adaylarının en başarılı olduğu yeterlik alanı 1. yeterlik alanı "Uygun ölçme-değerlendirme metotlarını seçme konusunda yeterli olma" ve 3. yeterlik alanı "Ölçme-değerlendirme sonuçlarını yorumlama, puanlama ve yönetme konusunda yeterli olma" olduğu görülmektedir. En başarısız oldukları yeterlik alanı ise 5. yeterlik alanı "Öğrencilerin değerlendirilmesinde kullanılacak uygun derecelendirme sistemini seçmede yeterli olma" olduğu görülmektedir.

5.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın ikinci alt problemi olan, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ölçme-değerlendirme okuryazarlık düzeyleri ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığına ilişkin sonuçlar şu şekildedir.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının cinsiyetleri ile ölçme-değerlendirme okuryazarlık düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Yani kadın ve erkek sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ölçme-değerlendirme okuryazarlık düzeylerinin birbirine yakın seviyede olduğu söylenebilir. Ancak kadın öğretmen adaylarının ölçme-değerlendirme okuryazarlık düzeyleri ortalamaları 10.16 iken, erkek öğretmen adaylarının ortalamaları ise 9.49'dur. Görüldüğü üzere kadın ve erkek sosyal bilgiler öğretmen adayları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmamasının yanında kadın öğretmen adaylarının ölçme-değerlendirme okuryazarlık düzeyleri erkek öğretmen adaylarına göre daha yüksektir. Ayrıca sosyal bilgiler öğretmen adaylarının cinsiyetleri ile ölçme-değerlendirme okuryazarlık düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olup olmadığı, ölçme-değerlendirme okuryazarlığı envanterindeki her bir yeterlik alanı için de incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda da öğretmen adaylarının bütün yeterlik alanları ile cinsiyetleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Literatürde araştırmanın bu sonucunu destekler nitelikte çeşitli çalışmalara rastlanmaktadır. Yeşilyurt ve Yaraş (2011) tarafından yapılan çalışmada kadın öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarına göre ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkında daha fazla bilgiye sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Aynı şekilde Karaman (2014) tarafından yapılan araştırma sonrasında da kadın öğretmen adaylarının ölçme-değerlendirme okuryazarlık düzeylerinin erkek öğretmen adaylarına göre daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Kadın öğretmen adaylarının ölçme-değerlendirme okuryazarlık düzeylerinin daha yüksek olması, kadın öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine erkeklere göre daha fazla ilgi duyması dolayısıyla da ölçme-değerlendirme uygulamalarına karşı olumlu tutum geliştirmelerinden kaynaklandığı söylenebilir. Ayrıca kadın sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ölçme-değerlendirme okuryazarlık düzeylerinin daha yüksek olmasında, eğitim sürecinin vazgeçilmez bir parçası olan ölçme-değerlendirme uygulamalarını erkek öğretmen adaylarına göre daha ciddiye almalarının etkili olduğu söylenebilir.

5.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın üçüncü alt problemi olan, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ölçme-değerlendirme okuryazarlık düzeyleri ile sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığına ilişkin sonuçlar şu şekildedir.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sınıf düzeyleri ile ölçme-değerlendirme okuryazarlık düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. 1. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının ölçme-değerlendirme okuryazarlık düzeyleri ortalamaları 8.32, 2. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının 9.37, 3. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının 11.24 ve 4. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının ortalamaları ise 10.38'dir. Görüldüğü üzere ölçme-değerlendirme okuryazarlık düzeyi en düşük sınıf düzeyi 1. sınıf düzeyidir. Ölçme-değerlendirme okuryazarlık düzeyi en yüksek olan sınıf ise 3. sınıf düzeyidir. Sınıf düzeyi değişkenine ilişkin bulgulara göre, 1. ve 3. sınıflar arasında, 1. ve 4. sınıflar arasında, 2. ve 3. sınıflar arasında ölçme-değerlendirme okuryazarlık düzeyleri açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık vardır. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının uygulanan ölçme-değerlendirme okuryazarlığı envanterindeki yeterlilik alanları ile sınıf düzeyleri arasındaki görünüm ise şu şekildedir: Öğretmen adaylarının uygun ölçme-değerlendirme metotlarını seçme konusunda yeterli olmaları ile sınıf düzeyleri arasında, uygun ölçme-değerlendirme metotlarını geliştirme konusunda yeterli olmaları ile sınıf düzeyleri arasında, ölçme-değerlendirme sonuçlarını yorumlama, puanlama ve yönetme konusunda yeterli olmaları ile sınıf düzeyleri arasında, öğrenci, öğretim ve okul gelişimi hakkında karar verirken ölçme-değerlendirme sonuçlarını kullanmada yeterli olmaları ile sınıf düzeyleri arasında, öğrencilerin değerlendirilmesinde kullanılacak uygun derecelendirme sistemini seçmede yeterli olmaları ile sınıf düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır. Fakat ölçme-değerlendirme sonuçlarıyla iletişim kurmada yeterli olmaları ile sınıf düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Bu sonuçlar göz önüne alındığında, 4. sınıfta öğrenim görmekte olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının, 3. sınıfta öğrenim görmekte olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre daha fazla ölçme-değerlendirme ile ilgili eğitim almalarına rağmen, ölçme-değerlendirme okuryazarlık düzeylerinin 3. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarına göre daha düşük olması oldukça düşündürücüdür. Ayrıca 6. yeterlik alanı olan “Ölçme-değerlendirme sonuçlarıyla iletişim kurmada yeterli

olma” yeterlik alanı ile hiçbir sınıf düzeyi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmaması dikkat çekicidir. Bunun yanında 1. sınıfta öğrenim gören sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ölçme-değerlendirme okuryazarlık düzeylerinin diğer sınıf düzeylerine göre daha düşük çıkması ise ölçme-değerlendirme uygulamalarıyla diğer sınıf düzeylerine göre daha az karşılaşmış olmalarından kaynaklandığı söylenebilir.

5.1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın dördüncü alt problemi olan, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ölçme-değerlendirme okuryazarlık düzeyleri ile ölçme ve değerlendirme dersi alma durumları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığına ilişkin sonuçlar şu şekildedir.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme dersi alma durumları ile ölçme-değerlendirme okuryazarlık düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Ölçme ve değerlendirme dersi alan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ölçme-değerlendirme okuryazarlık düzeyleri ortalamaları 10.37 iken ölçme ve değerlendirme dersi almayan öğretmen adaylarının ortalamaları 9.25’tir. Anlaşılacağı üzere ölçme ve değerlendirme dersi alan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ölçme-değerlendirme okuryazarlık düzeyleri, ölçme ve değerlendirme dersi almayan öğretmen adaylarına göre daha yüksektir. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme dersi alma durumları ile ölçme-değerlendirme okuryazarlığı envanterindeki yeterlik alanları arasındaki ilişki incelendiğinde ise durum şu şekildedir: Öğretmen adaylarının, “Uygun ölçme-değerlendirme metotlarını seçme konusunda yeterli olma”, “Öğrenci, öğretim ve okul gelişimi hakkında karar verirken ölçme-değerlendirme sonuçlarını kullanmada yeterli olma”, “Öğrencilerin değerlendirilmesinde kullanılacak uygun derecelendirme sistemini seçmede yeterli olma” ve “Ölçme-değerlendirme sonuçlarıyla iletişim kurmada yeterli olma” yeterlik alanları ile ölçme ve değerlendirme dersi alma durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmazken, “Uygun ölçme-değerlendirme metotlarını geliştirme konusunda yeterli olma” ve “Ölçme-değerlendirme sonuçlarını yorumlama, puanlama ve yönetme konusunda yeterli olma” yeterlik alanları ile ölçme ve değerlendirme dersi alma durumları arasında

istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Bu sonuçlar doğrultusunda, ölçme ve değerlendirme dersi almış olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının 30 sorudan ortalama 10.37'sini doğru cevaplamalarının yanında, ölçme ve değerlendirme dersi almamış olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının 30 sorudan ortalama 9.25'ini doğru cevaplamaları oldukça dikkat çekicidir. Ayrıca “Uygun ölçme-değerlendirme metotlarını seçme konusunda yeterli olma”, “Öğrenci, öğretim ve okul gelişimi hakkında karar verirken ölçme-değerlendirme sonuçlarını kullanmada yeterli olma”, “Öğrencilerin değerlendirilmesinde kullanılacak uygun derecelendirme sistemini seçmede yeterli olma” ve “Ölçme-değerlendirme sonuçlarıyla iletişim kurmada yeterli olma” yeterlik alanlarında ölçme ve değerlendirme dersi alan öğretmen adayları ile almayan öğretmen adayları arasında anlamlı bir farklılığın olmaması da düşündürücüdür. Bu sonuçlara göre, öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme ile ilgili bilgilerinin diğer derslerde dolaylı olarak ölçme ve değerlendirme uygulamalarına yer verilmesinden kaynaklandığı söylenebilir.

5.1.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın beşinci alt problemi olan, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ölçme-değerlendirme okuryazarlık düzeyleri ile mezun oldukları lise türleri arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığına ilişkin sonuçlar şu şekildedir.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının mezun oldukları lise türleri ile ölçme-değerlendirme okuryazarlık düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Öğretmen adaylarının lise türlerine göre ölçme-değerlendirme ortalamaları ise şöyledir: Genel lise mezunu öğretmen adaylarının ortalamaları 10.06, Anadolu lisesi mezunlarının 9.70, meslek lisesi mezunlarının 9.86, Anadolu öğretmen lisesi mezunlarının 9.20 ve diğer lise türleri mezunlarının ortalaması 9.00'dır. Anlaşılabileceği üzere ölçme-değerlendirme okuryazarlık düzeyi en yüksek olan öğretmen adayları genel lise mezunu öğretmen adaylarıdır. En düşük ölçme-değerlendirme okuryazarlık düzeyine ise diğer lise türlerinden mezun olan öğretmen adayları sahiptir. Bunun yanında sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ölçme-değerlendirme okuryazarlık düzeyleri ile mezun oldukları lise türleri arasındaki ilişki, uygulanan ölçme-değerlendirme okuryazarlığı envanterindeki her bir yeterlik alanı içinde de incelenmiş ve bütün yeterlik alanlarında da öğretmen adaylarının mezun

oldukları lise türleri ile ölçme-değerlendirme okuryazarlık düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Araştırmanın bu sonucu, Karaca (2003) tarafından yapılan araştırma sonuçları ile paralellik göstermektedir. Bu sonuçlar dikkate alındığında, genel lise mezunu sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ölçme-değerlendirme okuryazarlık düzeylerinin, Anadolu lisesi ve Anadolu öğretmen lisesi mezunu öğretmen adaylarına göre daha yüksek olması oldukça düşündürücüdür. Ayrıca meslek lise mezunu sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ölçme-değerlendirme okuryazarlık düzeyleri ortalamalarının 9.86 olması ve Anadolu lisesi ve Anadolu öğretmen lisesi mezunu öğretmen adaylarına göre daha yüksek olması da ilgi çekicidir. En yüksek ölçme-değerlendirme okuryazarlık düzeyinin genel lise mezunu sosyal bilgiler öğretmen adaylarına ait olması, araştırmaya katılan öğretmen adaylarının en fazla bu lise türünden mezun olduklarından kaynaklandığı söylenebilir. Anadolu öğretmen lisesi mezunu öğretmen adaylarının ölçme-değerlendirme okuryazarlık düzeylerinin düşük olmasında ise araştırmaya az sayıda Anadolu öğretmen lisesi mezunu öğretmenin katılmış olması etkili olmuş olabilir. Bunun yanında öğretmen adaylarının ölçme-değerlendirme okuryazarlık düzeyleri ile mezun oldukları lise türleri arasında anlamlı bir farklılığın olmaması, öğretmen adaylarının lise eğitimleri boyunca herhangi bir ölçme-değerlendirme dersi almamalarından kaynaklandığı söylenebilir.

5.1.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın altıncı alt problemi olan, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ölçme-değerlendirme okuryazarlık düzeyleri ile akademik başarı ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığına ilişkin sonuçlar şu şekildedir.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının akademik başarı ortalamaları ile ölçme-değerlendirme okuryazarlık düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Akademik başarı ortalamaları 3.51-4.00 arasında olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ölçme-değerlendirme okuryazarlık düzeyleri ortalamaları 11.11, akademik başarı ortalamaları 3.01-3.50 arasında olanların 10.02, 2.51-3.00 arasında olanların 10.18, 2.01-2.50 arasında olanların 9.04 ve akademik başarı ortalamaları 2.00'dan düşük olan öğretmen adaylarının ortalamaları ise 6.84'tür. Akademik başarı ortalaması değişkenine ilişkin bulgulara göre, akademik başarı ortalamaları 3.51-4.00

aralığında olan öğretmen adayları ile akademik başarı ortalamaları 2.00'dan düşük olan öğretmen adayları arasında, akademik başarı ortalamaları 3.01-3.50 aralığında olan öğretmen adayları ile 2.00'dan düşük akademik başarı ortalamasına sahip olan öğretmen adayları arasında ve akademik başarı ortalaması 2.51-3.00 aralığında olan öğretmen adayları ile 2.00'dan düşük akademik başarı ortalamasına sahip olan öğretmen adayları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Görüldüğü üzere ölçme-değerlendirme okuryazarlık düzeyleri en yüksek olan öğretmen adayları 3.51-4.00 arasında akademik başarı ortalamasına sahip olan öğretmen adaylarıdır. En düşük ölçme-değerlendirme okuryazarlık düzeyine sahip olan öğretmen adayları ise 2.00'dan düşük akademik başarı ortalamasına sahip olan öğretmen adaylarıdır. Araştırmanın bu sonucu Karaca (2003) tarafından yapılan çalışmanın sonuçları ile paralellik göstermektedir. Karaca (2003) öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme yeterlik algılarını incelemiş ve akademik başarı ortalaması yüksek olan öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme yeterliklerinin de yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Aynı şekilde Karaman (2014) da yaptığı çalışmada akademik başarı ortalaması yüksek olan öğretmen adaylarının ölçme-değerlendirme okuryazarlık düzeylerinin de yüksek olduğu sonucuna varmıştır.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının akademik başarı ortalamaları ile ölçme-değerlendirme okuryazarlık düzeyleri, ölçme-değerlendirme okuryazarlığı envanterindeki her bir yeterlik alanı için de incelenmiştir. Yeterlik alanlarına göre öğretmen adaylarının ölçme-değerlendirme okuryazarlık düzeyleri ile akademik başarı ortalamaları arasındaki ilişki ise şöyledir: Öğretmen adaylarının, “Uygun ölçme-değerlendirme metotlarını seçme konusunda yeterli olma”, “Uygun ölçme-değerlendirme metotlarını geliştirme konusunda yeterli olma”, “Öğrenci, öğretim, okul gelişimi hakkında karar verirken ölçme-değerlendirme sonuçlarını kullanmada yeterli olma”, “Öğrencilerin değerlendirilmesinde kullanılacak uygun derecelendirme sistemini seçmede yeterli olma” ve “Ölçme-değerlendirme sonuçlarıyla iletişim kurmada yeterli olma” yeterlik alanları ile akademik başarı ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmazken, “Ölçme-değerlendirme sonuçlarını yorumlama, puanlama ve yönetme konusunda yeterli olma” yeterlik alanı ile akademik başarı ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Elde edilen bu sonuçlara göre akademik başarı ortalamaları yüksek olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ölçme-değerlendirme okuryazarlık düzeylerinin

yüksek olması, ölçme ve değerlendirme uygulamalarına akademik başarı ortalamaları düşük olan öğretmen adaylarına göre daha fazla önem vermelerinden kaynaklandığı söylenebilir. Ayrıca akademik başarı ortalaması düşük olan öğretmen adaylarının ölçme-değerlendirme okuryazarlık düzeylerinin de düşük olmasında, ölçme ve değerlendirme ile ilgili kazanımlara yeterince ulaşamamış olmalarının etkili olduğu söylenebilir.

5.2. Öneriler

Bu bölümde, araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda çeşitli önerilere yer verilmiştir.

- Eğitim fakültelerinde, yurtiçinde ve yurtdışında yapılan çalışmalara göre ölçme-değerlendirme okuryazarlık düzeyleri düşük olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ölçme-değerlendirme okuryazarlık düzeylerinin geliştirilmesine katkı sağlayacak faaliyetlere yer verilmesi öğretmen adaylarının ölçme-değerlendirme okuryazarlık düzeylerinin gelişmesine yardımcı olabilir.
- Eğitim fakültelerinde, sadece bir tane olan ölçme ve değerlendirme dersinin sayısı artırılabilir.
- Sosyal bilgiler öğretmen adaylarına ölçme ve değerlendirme ile ilgili kavramları uygulamalarına üniversite 1. sınıftan itibaren imkân verilebilir. Böylece öğretmen adayları öğretmenlik mesleğine başladıkları zaman ölçme ve değerlendirme konusunda daha başarılı olabilirler.
- Kadın sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ölçme-değerlendirme okuryazarlık düzeylerinin neden erkek sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ölçme-değerlendirme okuryazarlık düzeylerinden daha yüksek olduğu araştırılabilir.
- Eğitim fakültelerinde, akademik başarı ortalamaları düşük olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ölçme-değerlendirme okuryazarlık düzeylerinin geliştirilmesi için bu öğretmen adaylarına daha fazla ölçme ve değerlendirme uygulamaları yaptırılabilir.

- Sosyal bilgiler öğretmen adaylarına, ölçme ve değerlendirme eğitiminin vazgeçilmez ve önemli bir unsuru olduğu ve ülkemizde sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ölçme-değerlendirme okuryazarlık düzeylerinin oldukça düşük olduğu, konularında seminerler verilerek öğretmen adaylarının dikkati bu konuya çekilebilir.
- Ölçme-değerlendirme okuryazarlığı konusunda yapılan çalışmalar göz önüne alındığında genellikle öğretmen veya öğretmen adaylarının ölçme-değerlendirme okuryazarlık düzeylerini belirlemek amacıyla yapıldıkları görülmektedir. Bunun yanında öğretmen veya öğretmen adaylarının ölçme-değerlendirme okuryazarlık düzeylerinin geliştirilmesine yönelik çalışmalar da yapılabilir.
- Eğitim fakültelerinde, ölçme ve değerlendirme derslerine giren akademisyenlerin ölçme ve değerlendirme konusunda uzman olmaları, öğretmen adaylarının ölçme-değerlendirme okuryazarlık düzeylerinin gelişmesine katkı sağlayabilir.
- Sosyal bilgiler öğretmen adaylarına, öğrencilerin değerlendirilmesinde kullanılacak uygun derecelendirme sistemini seçmeleri konusunda çeşitli uygulamalar yaptırılarak, bu konudaki eksiklikleri giderilebilir.

KAYNAKÇA

- Adıgüzel, H. Ö. (2006). Yaratıcı drama kavramı, bileşenleri ve aşamaları. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1(1), 17-30.
- Aikenhead, G. S. (1973). The measurement of high school students' knowledge about science and scientists. *Science Education*, 57(4), 539-549.
- Aiken, L. R. (2000). *Psychological testing and measurement* (10th edition). Boston: Allyn and Bacon.
- Akdağ Gürsoy, G. (2015). *Alan ile ilişkilendirilmiş uygulamalı ölçme ve değerlendirme dersinin öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme okuryazarlık düzeylerine, tutumlarına ve alan bilgilerine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Andrade, H. G. (1997). Understanding rubrics. *Educational Leadership*, 54(4), 14-17.
- 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.
- Arieli, B. (2007). *The integration of creative drama into science teaching*. Unpublished Ph.D. Thesis, Kansas State University, United States.
- Aslan, E. (2016). Geçmişten günümüze sosyal bilgiler., D. Dilek. (Editör). *Sosyal bilgiler eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları, ss. 3-52.
- Atılğan, H., Kan, A. ve Doğan, N. (2011). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. (5. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Atılğan, H., Yurdakul, B., ve Öğretmen, T. (2012). Öğrenci başarısının belirlenmesinde bağıl ve mutlak değerlendirme üzerine bir araştırma. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 79-98.
- Bahar, M., Johnstone, A. H., and Sutcliffe, R. G. (1999). Investigation of students' cognitive structure in elementary genetics through word association tests. *Journal of Biological Education*, 33(3), 134-141.
- Bahar, M., Nartgün, Z., Durmuş, S. ve Bıçak, B. (2006). *Geleneksel-alternatif ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Bahar, M. ve Özatlı, N. S. (2003). Kelime iletişim test yöntemi ile lise 1. sınıf öğrencilerinin canlıların temel bileşenleri konusundaki bilişsel yapılarının araştırılması. *Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 75-85.
- Barr, R. D., Barth, J. L., and Shermis, S. S. (1977). Defining the social studies. *Bulletin*, 51. Washington: National Council for the Social Studies.
- Barr, R. D., Barth, J. L., and Shermis, S. S. (1978). *The nature of the social studies*. California: ETC Publications.

- Baştürk, R. (2008). Fen ve teknoloji alanı öğretmen adaylarının kamu personeli seçme sınavı başarılarının yordanması. *İlköğretim Online*, 7(2), 323-332.
- Bektaş, M. ve Akdeniz Kudubeş, A. (2014). Bir ölçme ve değerlendirme aracı olarak: Yazılı sınavlar. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 7(4), 330-336.
- Ben-Hur, M. (2006). *Concept-rich mathematics instruction. association for supervision and curriculum development*. Alexandria, Virginia, USA.
- Beziat, T. L. R. and Coleman, B. K. (2015). Classroom assessment literacy: Evaluating pre-service teachers. *The Researcher*, 27(1), 25-30.
- Bilgili, A. S. (2013). Geçmişten günümüze sosyal bilimler ve sosyal bilgiler., A. S. Bilgili. *Sosyal bilgilerin temelleri*. (6. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları, ss. 1-38.
- Binbaşıoğlu, C. (1983). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. (4. baskı). Ankara: Binbaşıoğlu Yayınevi.
- Bütüner, S. Ö., Yiğit, N., ve Çimer, S. O. (2010). Ölçme değerlendirme okuryazarlığı envanterinin Türkçeye uyarlanması. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 5(3), 792-809.
- Campbell, C., Murphy, J. A., and Holt, J. K. (2002, October). *Psychometric analysis of an assessment literacy instrument: Applicability to preservice teachers*. Paper presented at the Mid-Western Educational Research Association, Columbus, Ohio.
- Champagne, A. B. and Newell, S. T. (1992). Directions for research and development: Alternative methods of assessing scientific literacy. *Journal of Research in Science Teaching*, 29(8), 841-860.
- Chapin, S. R. and Messick, R. G. (1992). *Elementary social studies: A practical guide* (Second edition). New York: Longman.
- Coşkun, S. (2011). *Coğrafya dersinde ürün seçki dosyası (portfolyo)'na yönelik öğretmen görüşleri (Karabük ili örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Crocker, L. and Algina, J. (1986). *Introduction to classical and modern test theory*. New York: Holt, Rinehart and Winston Inc.
- Çakıroğlu, O. (1987). *Cumhuriyet döneminden bu yana sosyal bilgiler öğretmeni yetiştirmenin dünü, bugünü, yarını*. Gazi Üniversitesi Öğretmen Yetiştiren Yükseköğretim Kurumlarının Dünü-Bugünü-Geleceği Sempozyumunda sunuldu. Ankara.
- Çalışkan, H. ve Yiğittir, S. (2015). Sosyal bilgilerde ölçme ve değerlendirme., B. Tay ve A. Öcal. (Editörler). *Özel öğretim yöntemleriyle sosyal bilgiler öğretimi*. (4. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları, ss. 223-290.
- Çelikkaya, T., Karakuş, U., ve Öztürk Demirbaş, Ç. (2010). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ölçme-değerlendirme araçlarını kullanma düzeyleri ve

- karşılaştıkları sorunlar. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 57-76.
- Çetin, B. (2008). Bilişsel alan davranışlarının ölçülmesi., S. Erkan ve M. Gömleksiz. (Editörler). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Nobel Yayınları, ss. 67-142.
- Darlington, R. B. (1990). *Regression and linear models*. New York: McGraw-Hill Inc.
- Davies, A. (2008). Textbook trends in teaching language testing. *Language Testing*, 25(3), 327–347.
- DeLuca, C. and Klinger, D. A. (2010). Assessment literacy development: Identifying gaps in teacher candidates' learning. *Assessment in Education: Principles, Policy&Practice*, 17(4), 419-438.
- Demircioğlu, G. (2008). Geçerlik ve güvenilirlik., E. Karip. (Editör). *Ölçme ve değerlendirme*. (2. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları, ss. 51-83.
- Doğanay, A. (2005). Sosyal bilgiler öğretimi., C. Öztürk ve D. Dilek. (Editörler). *Hayat ve bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi*. (5. baskı). Ankara. Pegem A Yayıncılık, ss. 17-52.
- Donoho, D. (2000). *High-dimensional data analysis: The curses and blessings of dimensionality*. Paper presented at the American Math Society 2000 Conference. Web: <http://statweb.stanford.edu/~donoho/Lectures/AMS2000/Curses.pdf> adresinden 05 Aralık 2016'da alınmıştır.
- Duban, N. ve Küçükyılmaz, E. A. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının alternatif ölçme-değerlendirme yöntem ve tekniklerinin uygulama okullarında kullanımına ilişkin görüşleri. *İlköğretim Online*, 7(3), 769-784.
- Egan, K. (1972). Structural communication-a new contribution to pedagogy. *Program Learning and Educational Technology*, 9(2), 63-78.
- Eker, C. (2016). Alternatif bir öğrenme aracı olarak kullanılan posterlerin öğrencilerinin akademik başarılarına ve derse yönelik tutumlarına etkisi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 12(1), 103-121.
- Enger, S. K. and Yager, R. E. (1998). *The Iowa assessment handbook*. ERIC Document Reproduction Service No: ED 424 286.
- Engle, S. H. and Ocha, A. (1988). *Education for democratic citizenship: Decision making in the social studies*. New York: Teacher College Press.
- Erden, M. (Tarihsiz). *Sosyal bilgiler öğretimi*. Ankara: Alkım Kitapçılık Yayıncılık.
- Eroğlu, M. G. ve Kelecioğlu, H. (2011). Kavram haritası ve yapılandırılmış gridle elde edilen puanların geçerlik ve güvenilirliklerinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(40), 210-220.
- Ertürk, S. (1975). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Yelkentepe Yayınları.

- Evans, R. W. (2004). *The social studies wars-what should we teach the children*. New York and London: Teachers College Press.
- Eyal, L. (2012). Digital assessment literacy-the core role of the teacher in a digital environment. *Educational Technology&Society*, 15(2), 37-49.
- Fulcher, G. (2012). Assessment literacy for the language classroom. *Language Assessment Quarterly*, 9(2), 113-132.
- Gelbal, S. (2013). *Ölçme ve değerlendirme*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını No: 2845.
- 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.
- Gömleksiz, M. (2008). Sözlük., S. Erkan ve M. Gömleksiz. (Editörler). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Nobel Yayınları, ss. 307-322.
- Grace, C. (1993). The portfolio and its use: Developmentally appropriate assessment of young children. In L. E. Gronlund (Eds.), *Striving for excellence: The national education goals (Vol II)* (pp. 41-42). Washington, DC: Educational Resources Information Center (ED).
- Gronlund, N. E. (1998). *Assessment of student achievement*. Boston: Allyn and Bacon.
- Gül, E. (2011). *İlköğretim öğretmen adaylarının ölçme-değerlendirme okuryazarlığı ve ölçme-değerlendirmeye ilişkin tutumlarının belirlenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Haney, W. and Madaus, G. (1989). Searching for alternatives to standardized tests: Whys, whats, and whithers. *Phi Delta Kappan*, 70(9), 683-687.
- Harlen, W. (1998). *The teaching of science in primary schools* (Second edition). Great Bratin: The Cromwell Press, Trowbridge.
- Hay, I. and Thomas, S. M. (1999). Making sense with posters in biological science education. *Journal of Biological Education*, 33(4), 209-214.
- Heritage, M. (2007). Formative assessment: What do teachers need to know and do?. *Phi Delta Kappan*, 89(2), 140-145.
- Herman, J. L. (1992). What research tells us about good assessment. *Educational Leadership*, 42(8), 74-78.
- Hertzberg, H. W. (1981). *Social studies reform 1880-1980*. SSEC Publications, 855 Broadway, Boulder, Colorado 80302.
- Hughes, A. (2005). A poster project for an undergraduate sensation and perception course. *Teaching of Psychology*, 32(1), 58-59.
- Janisch, C., Liu, X., and Akrofi, A. (2007). Implementing alternative assessment: Opportunities and obstacles. *The Educational Forum*, 71(3), 221-230.

- Kaptan, F. (1998). Fen öğretiminde kavram haritası yönteminin kullanılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(14), 95-99.
- Karaca, E. (2003). *Öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme yeterliklerine ilişkin algıları*. Yayımlanmamış Doktor Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karaca, E. (2008). Ölçme ve değerlendirmede temel kavramlar., S. Erkan ve M. Gömleksiz. (Editörler). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Nobel Yayınları, ss. 1-36.
- Karahan, U. (2007). *Alternatif ölçme ve değerlendirme metodlarından grid, tanılayıcı dallanmış ağaç ve kavram haritaları'nın biyoloji öğretiminde uygulanması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Karakuş, F. (2010). Ortaöğretim matematik dersi öğretim programında yer alan alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarına yönelik öğretmen görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(2), 457-488.
- Karaman, P. (2014). *Öğretmen adaylarının ölçme-değerlendirme okuryazarlıklarının belirlenmesi ve mikro-öğretim yoluyla geliştirilmesi*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Karaman, P. ve Şahin, Ç. (2014). Öğretmen adaylarının ölçme değerlendirme okuryazarlıklarının belirlenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2), 175-189.
- Karasar, N. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (28. baskı). Ankara: Nobel Yayınları.
- Karataş, F. Ö., Köse, S., ve Coştu, B. (2003). Öğrenci yanılıklarını ve anlama düzeylerini belirlemede kullanılan iki aşamalı testler. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(13), 54-69.
- Kemertaş, İ. (2003). *Öğretimde planlama ve değerlendirme*. İstanbul: Birsan Yayınevi.
- Kendirli, B. (2008). *Fen ve teknoloji dersinde kavram haritası kullanımının öğrenci tutumu, başarısı ve bilgi kalıcılığına etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Keskin, M. ve Ertan, H. (2001). *İstanbul Üniversitesi'nin bağıl değerlendirme sistemi kitapçığı*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi.
- Keskin, N. (2003). *Fen bilgisi eğitimi 3. sınıf öğrencilerinin gen klonlama konusunu öğrenmelerine poster sunumu etkinliğinin etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kıdır Deral, K. (2016). Sosyal bilgilerde ölçme değerlendirme., D. Dilek. (Editör). *Sosyal bilgiler eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları, ss. 745-807.

- Kocaarslan, M. (2012). Tanılayıcı dallanmış ağaç tekniği ve ilköğretim 5. sınıf fen ve teknoloji dersi maddenin değişimi ve tanınması adlı ünite de kullanımı. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(18), 269-279.
- Korkmaz, H. ve Kaptan, F. (2002). Fen eğitiminde öğrencilerin gelişimini değerlendirmek için portfolyo kullanımı üzerine bir inceleme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(23), 167-176.
- Kubiszyn, T. and Borich, G. (2000). *Educational testing and measurement: Classroom application and practice* (6th edition). New York: John Wiley&Sons, Inc.
- Küçükahmet, L. (2001). *Öğretimde planlama ve değerlendirme*. (12. baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Lai, E. R. and Waltman, K. (2008). Test preparation: Examining teacher perceptions and practices. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 27(2), 28-42.
- Linn, R. L. and Gronlund, N. E. (1990). *Measurement and assessment in teaching*. New York: Macmillan Publishing Company.
- Linn, R. L. and Gronlund, N. E. (1995). *Measurement and assesment in teaching* (7th edition). Upper Saddle River: Printice-Hall Inc.
- Linn, R. L. and Gronlund, N. E. (2000). *Measurement and assessment in teaching* (8th edition). New Jersey: Prentice-Hall.
- MEB (2005a). *İlköğretim sosyal bilgiler 4. ve 5. sınıf programı*. MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ankara.
- MEB (2006). *İlköğretim fen ve teknoloji dersi (6,7 ve 8. sınıflar) öğretim programı*. MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ankara.
- Mertler, C. A. (2003, October). *Preservice versus inservice teachers' assessment literacy: Does classroom experience make a difference?* Paper presented at the annual meeting of the Mid-Western Educational Research Association, Columbus, Ohio.
- Mertler, C. A. (2009). Teachers' assessment knowledge and their perceptions of the impact of classroom assessment professional development. *Improving Schools*, 12(2), 101-113.
- Mertler, C. A. and Campbell, C. (2005, April). *Measuring teachers' knowledge&application of classroom assessment concepts: Development of the assessment literacy inventory*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Montréal, Quebec, Canada.
- Mintzes, J. J., Wandersee, J. H., and Novak, J. D. (2001). Assessing understanding in biology. *Journal of Biological Education*, 35(3), 118-125.
- Moon, T. R., Callahan, C. M., Brighton, C. M., and Tomlinson C. A. (2002). *Development of differentiated performance assessment tasks for middle school classrooms*. Office of Educational Research and Improvement, Washington, DC. ERIC Document Reproduction Service No: ED 476 371.

- Morgil, İ. ve Yılmaz, A. (2001). Kimya eğitiminde farklı madde türlerinin psikometrik özellikleri ve öğrenci başarısı bakımından karşılaştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(20), 111-116.
- Morris, R. V. (2001). *Drama and authentic assessment in social studies classroom*. *The Social Studies*, 92(1), 41-44.
- Nalçacı, A. (2006). *İlköğretim 6. ve 7. sınıf sosyal bilgiler programındaki coğrafya konularının öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Naylor, D. T. and Diem, R. (1987). *Elementary and middle school social studies* (First edition). New York: Random House.
- NCSS (1993 January; February). *The Social Studies Professional*. Washington DC: National Council for the Social Studies.
- NCSS (2014). Developing state and local social studies standarts. *Social Education*, 78(4), 199-201.
- Neill, D. M. and Medina, N. J. (1989). Standardized testing: Harmful to educational health. *Phi Delta Kappan*, 70(9), 688-697.
- Nelson, M. R. (1987). *Children and social studies/creative teaching in the elementary classroom*. Orlando: Harcourt Brace Jovanovich, Publishers.
- Nitko, A. J. (1996). *Educational assessment of students*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Novak, J. D. and Gowin, D. B. (1984). *Learning how to learn*. New York and Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Ogan-Bekiroglu, F. ve Suzuk, E. (2014). Pre-service teachers' assessment literacy and its implementation into practice. *The Curriculum Journal*, 25(3), 344-371.
- O'Neil, J. (1992). Putting performance assessment to the test. *Educational Leadership*, 42(8), 14-19.
- Oruç, Ş. ve Ulusoy, K. (2008). Sosyal bilgiler öğretimi alanında yapılan tez çalışmaları. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 121-132.
- Öncü, H. (1999). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Yaysan A.Ş.
- Özatlı, N.S. ve Bahar, M. (2010). Öğrencilerin boşaltım sistemi konusundaki bilişsel yapılarının yeni teknikler ile ortaya konması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 9-26.
- Özçelik, D. A. (1998). *Ölçme ve değerlendirme*. Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Özdemir, S. M. (2010). İlköğretim öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarına ilişkin yeterlikleri ve hizmet içi eğitim ihtiyaçları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(4), 787-816.

- Özdemir Tokat, Y. N. (2006). *Çoktan seçmeli testlerde yanıtlanma davranışlarının belirlenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Öztürk, C. (2015). Sosyal bilgiler: Toplumsal yaşama disiplinlerarası bir bakış., C. Öztürk. (Editör). *Sosyal bilgiler öğretimi*. (4. baskı). Ankara. Pegem Akademi Yayınları, ss. 1-31.
- Öztürk, C. ve Deveci, H. (2016). Farklı ülkelerin sosyal bilgiler öğretim programlarının değerlendirilmesi., C. Öztürk. (Editör). *Farklı ülkelerin sosyal bilgiler öğretim programları*. (2. baskı). Ankara. Pegem Akademi Yayınları, ss. 1-42.
- Öztürk, C. ve Dilek, D. (2005). Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretim programları., C. Öztürk ve D. Dilek. (Editörler). *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi*. (5. baskı). Ankara. Pegem A Yayıncılık, ss. 53-96.
- Öztürk, P. T. (2011). *İlköğretim 8. sınıf "canlılar ve enerji ilişkileri" ünitesinin kavram haritaları, yapılandırılmış grid ve tanılayıcı dallanmış ağaç teknikleri ile işlenmesinin öğrencilerin fen ve teknoloji dersine karşı tutumları üzerine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Pierce, L. V. and O'Malley, J. M. (1992). *Performance and portfolio assessment for language minority students (Vol 9)*. Washington, DC: National Clearinghouse for Bilingual Education.
- Popham, W. J. (1997). What's wrong-and what's right-with rubrics. *Educational Leadership*, 55(2), 72-75.
- Popham, W. J. (2004). Why assessment illiteracy is professional suicide. *Educational Leadership*, 62(1), 82-83.
- Popham, W. J. (2011). Assessment literacy overlooked: A teacher educator's confession. *The Teacher Educator*, 46(4), 265-273.
- Ross, E. W. (2001). The struggle for the social studies curriculum., In E. W. Ross (Eds.), *The social studies curriculum: Purposes, problems, and possibilities* (pp. 19-41). New York: State University of New York Press.
- Rowe, M. B. (1974). Wait-time and rewards as instructional variables, their influence on language, logic and fate control: Part one-wait-time. *Journal of Research in Science Teachings*, 11(2), 81-94.
- Safran, M. (2015). Sosyal bilgiler öğretimine bakış., B. Tay ve A. Öcal. (Editörler). *Özel öğretim yöntemleriyle sosyal bilgiler öğretimi*. (4. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları, ss. 1-18.
- Savage, T. V. and Armstrong, D.G. (1996). *Effective teaching in elementary social studies*. USA: Prentice Hall.
- Semerci, Ç. (2008). Eğitimde ölçme ve değerlendirme., E. Karip. (Editör). *Ölçme ve değerlendirme*. (2. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları, ss. 1-15.

- Sever, R. (2015). Sosyal bilgiler öğretimine giriş., R. Sever. (Editör). *Sosyal bilgiler öğretimi*. Ankara: Nobel Yayınları, ss. 1-24.
- Sever, R., Mazman Budak, F., ve Yalçinkaya, E. (2009). Coğrafya eğitiminde kavram haritalarının önemi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(2), 19-32.
- Sezer, S. (2005). Öğrencinin akademik başarısının belirlenmesinde tamamlayıcı değerlendirme aracı olarak rubrik kullanımı üzerinde bir araştırma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(18), 61-69.
- Shug, M. C. and Beery, R. (1987). *Teaching social studies in the elementary school*. Glenview, Illinois: Scott, Foresman and Company.
- Sluijsmans, D. (2002). *Student involvement in assessment. The training of peer assessment skills*. Unpublished doctoral dissertation, Open Universiteit, Netherland.
- Sönmez, V. (1996). *Sosyal bilgiler öğretimi*. (2. baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Sönmez, V. (2005). *Hayat ve sosyal bilgiler öğretimi öğretmen kılavuzu*. (5. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Stiggins, R. J. (1991). Assessment literacy. *Phi Delta Kappan*, 72(7), 534-539.
- Stiggins, R. J. (1995). Assessment literacy for the 21st century. *Phi Delta Kappan*, 77(3), 238-245.
- Stiggins, R. J. (2010). Essential formative assessment competencies for teachers and school leaders. In H. L. Andrade and G. J. Cizek (Eds.), *Handbook of formative assessment* (pp. 233-250). New York: Routledge.
- Şahin, F. (2002). Kavram haritalarının değerlendirme aracı olarak kullanılması ile ilgili bir araştırma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(11), 17-32.
- 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*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Şimşek, N. (2015). Sosyal bilgilerde ölçme ve değerlendirme., M. Safran. (Editör). *Sosyal bilgiler öğretimi*. (4. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları, ss. 613-666.
- Tekindal, S. (2005). Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler derslerinde ölçme ve değerlendirme., C. Öztürk ve D. Dilek. (Editörler). *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi*. (5. baskı). Ankara. Pegem A Yayıncılık, ss. 479-552.

- Tekin, H. (2008). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. (19. baskı). Ankara: Yargı Yayınevi.
- Tokcan, H. (2015). *Sosyal bilgilerde kavram öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Turgut, M. F. ve Baykul, Y. (2015). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. (7. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Üstüner, A. ve Şengül, M. (2004). Çoktan seçmeli test tekniğinin Türkçe öğretimine olumsuz etkileri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(2), 197-208.
- Yalçınkaya, E. (2009). *İkinci kademe sosyal bilgiler öğretim programındaki ölçme ve değerlendirme tekniklerinin incelenmesi (Erzurum örneği)*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Yalçınkaya, E. (2015). Sosyal bilgiler öğretiminde ölçme ve değerlendirme., R. Sever. (Editör). *Sosyal bilgiler öğretimi*. Ankara: Nobel Yayınları, ss. 411-453.
- Yalçınkaya, E. ve Azrak, Y. (2016). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin çocuk meclislerine ilişkin görüşleri: Nitel bir çalışma. *Zeitschrift Für Die Welt Der Türken/Journal of World of Turks*, 8(1), 151-169.
- Yalçınkaya, E. ve Uslu, S. (2015). Sosyal bilgilerin tarihçesi ve temel eğitimdeki yeri., R. Sever. (Editör). *Sosyal bilgiler öğretimi*. Ankara: Nobel Yayınları, ss. 25-45.
- Yamtim, V. and Wongwanich, S. (2014). A study of classroom assessment literacy of primary school teachers. *Social and Behavioral Sciences*, 116, 2998-3004.
- Yaşar, M. (2011). Ölçme ve değerlendirmenin önemi., S. Tekindal. (Editör). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. (3. baskı). Ankara. Pegem Akademi Yayınları, ss. 1-8.
- Yeşilyurt, E. ve Yaraş, Z. (2011). Sınıf öğretmeni adaylarının ölçme ve değerlendirme yöntemlerine ilişkin algıladıkları bilgi düzeylerinin değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(4), 95-118.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (9. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, A. (2008). Ölçme-değerlendirmede testler., E. Karip. (Editör). *Ölçme ve değerlendirme*. (2. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları, ss. 115-194.
- Yılmaz, H. (2004). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. (7. baskı). Konya: Çizgi Kitapevi Yayınları.
- Yılmaz, K. (2015). Sosyal bilgiler öğretiminde ölçme ve değerlendirme., C. Öztürk. (Editör). *Sosyal bilgiler öğretimi*. (4. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları, ss. 431-515.
- Yılmaz Köseoğlu, D. (2011). *İlköğretim fen ve teknoloji dersinde alternatif bir değerlendirme aracı olarak posterlerin etkililiğinin araştırılması*.

Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Yurdabakan, İ. (2008). Eğitimde kullanılan ölçme araçlarının nitelikleri., S. Erkan ve M. Gömleksiz. (Editörler). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Nobel Yayınları, ss. 37-66.
- Walters, F. S. (2010). Cultivating assessment literacy: Standards evaluation through language-test specification reverse engineering. *Language Assessment Quarterly*, 7(4), 317-342.
- Wang, T. H., Wang, K. H., and Huang, S. C. (2008). Designing a web-based assessment environment for improving pre-service teacher assessment literacy. *Computers & Education*, 51(1), 448-462.
- Webb, N. L. (2002, April). *Assessment literacy in a standards-based urban education setting*. Paper presented at the American Educational Research Association Annual Meeting, Louisiana, New Orleans.
- Welton, D. A. and Mallan, J. T. (1999). *Children and their World/Strategies for teaching social studies*. New York: Houghton Mifflin Company.
- Wesley, E. B. (1937). *Teaching the social studies*. New York: D.C. Heath.
- Wiggins, G. (1989). A true test: Toward more authentic and equitable assessment. *Phi Delta Kappan*, 70(9), 703-713.

EKLER

Ek 1. Araştırma İzni



T.C.
ÖMER HALİSDEMİR ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM FAKÜLTESİ DEKANLIĞI
Sosyal Bilimler ve Türkçe Eğitimi Bölümü
Sosyal Bilgiler Eğitimi Ana Bilim Dalı Başkanlığı

Sayı :97207387-302.08.01- 340
Konu : Yakup AZRAK'ın Araştırma İzni

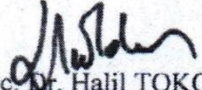
03.11.2016

SOSYAL BİLİMLER VE TÜRKÇE EĞİTİMİ BÖLÜM BAŞKANLIĞINA

İlgi: Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı'nın 02.11.2016 tarih ve 69972237-302.08.01-E.1803 sayılı yazısı.

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sosyal Bilimler ve Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Yakup AZRAK'ın, Doç. Dr. Elvan YALÇINKAYA danışmanlığında "Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Ölçme-Değerlendirme Okuryazarlık Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi" konulu yüksek lisans tezi çalışması kapsamında Sosyal Bilgiler Öğretmenliği 1.,2.,3. ve 4. sınıf öğrencilerine anket uygulama talebi Ana Bilim Dalı Başkanlığımızca uygun görülmektedir.

Gereğine ve bilgilerinize arz ederim.


Doç. Dr. Halil TOKCAN
Ana Bilim Dalı Başkan V.

Ek 2. Ölçme-Değerlendirme Okuryazarlığı Envanteri

Değerli Sosyal Bilgiler Öğretmen Adayları,

Bu envanterin amacı, öğretmen adaylarının ölçme-değerlendirme alanındaki bilgi ve becerilerini yansıtan “**Ölçme-Değerlendirme Okuryazarlık**” düzeylerinin ortaya çıkarılmasıdır. Araştırmanın amacına ulaşılabilmesi için vereceğiniz cevaplar çok önemli olup, sadece bu araştırma için kullanılacaktır ve başka amaçlarla hiç kimseye paylaşılmayacaktır.

Çalışmaya verdiğiniz değerli katkılar için şimdiden teşekkür ederim.

Yakup AZRAK

Yüksek Lisans Öğrencisi

Lütfen durumunuza uygun olan seçenekleri çarpı işareti (X) koyarak işaretleyiniz.

1. Cinsiyetiniz: () Kız () Erkek

2. Sınıf Düzeyiniz: 1. () 2. () 3. () 4. ()

3. Ölçme ve Değerlendirme Dersi Alma Durumunuz: Evet () Hayır ()

4. Mezun Olduğunuz Lise Türü:

- Genel Lise ()
Anadolu Lisesi ()
Meslek Lisesi ()
Fen Lisesi ()
Anadolu Öğretmen Lisesi ()
Yabancı Dil Ağırlıklı Lise ()
Sosyal Bilimler Lisesi ()
Diğer () belirtiniz

5. Akademik Başarı Ortalamanız:

- 3,51 – 4,00 ()
3,01 – 3,50 ()
2,51 – 3,00 ()
2,01 – 2,50 ()
2,00'dan düşük ()

Senaryo 1

Matematik öğretmeni Ayşe Hanım, 10. sınıftaki öğrencilerinin sınıfta öğrendiklerini gerçek hayatta ne kadar uygulayabildiklerini görmek istemektedir. Öğretmen kılavuz kitabı öğrencilerin matematiksel kavramları anlama düzeylerini ölçmek için çok sayıda yazılı sınav sorusu içermesine rağmen, Ayşe Hanım istediğini yapmak için yazılı sınavların en iyi yöntem olduğuna inanmamaktadır.

1. Yukarıdaki senaryoya göre, Ayşe Hanım'ın amacına **en uygun ölçme - değerlendirme** şekli aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Performans değerlendirme
- B) Özgün (authentic, gerçek) değerlendirme
- C) Uzun cevaplı sorular
- D) Genel testler

2. Öğrencilerinin bilgilerini doğru ve tutarlı bir şekilde değerlendirmek için Ayşe Hanım'a aşağıdakilerden hangisi önerilebilir?

- A) Ünite hedeflerine uygun ölçütler belirlemeli ve bir puanlama ölçeği geliştirmeli.
- B) Öğrencilerin ne yapabileceğini belirledikten sonra bir puanlama ölçeği geliştirmeli.
- C) Öğrencilerin benzer görevlerdeki performanslarını göz önüne almalı.
- D) Geçmişte kullanılmış ölçütler hakkında deneyimli meslektaşlarının görüşünü almalı.

3. Ayşe Hanım öğrencilerinin performansının diğer 10. sınıf öğrencilerine göre ne durumda olduğu hakkında genel bir izlenim edinmek için, genel bir matematik testi uyguluyor. Bu uygulama, aşağıdaki şartlardan hangisi yerine geldiğinde kabul edilebilir?

- A) Testin güvenilirliği 0,60'ı geçmezse.
- B) Standart test öğrenciler tarafından bireysel olarak cevaplanırsa.
- C) Testte sorulan konular öğrenciler tarafından iyi bilinirse.
- D) Kontrol grubu aynı sınıf düzeyinde öğrencilerden oluşursa.

4. Aşağıdaki durumlardan hangisi, 3. sorudaki matematik testinden alınan sonuçların kullanımını için uygun değildir?

- A) Öğretimi planlamak
- B) Öğrencilere not vermek
- C) Öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerini belirlemek
- D) Öğretim programı geliştirmek

5. Ayşe Hanım öğrencilerinin dersi anlama düzeylerini öğretim boyunca değerlendirmektedir. Bu değerlendirmede, yeni konunun öğretimini izleyen kısa sınavlardan, ünite sonu sınavlarına kadar değişen ölçme - değerlendirme yöntemlerini kullanmaktadır. Yaptığı değerlendirmenin geçerliğini artırmak için Ayşe Hanım ne yapmalıdır?

- A) Bütün değerlendirmeler için aynı derecelendirme ölçeğini kullanmalıdır.
- B) Final notunu verirken öğrencilerin önceki performanslarını dikkate almalıdır.
- C) Farklı değerlendirmelerine önemine göre ağırlık vermelidir.
- D) Notları hesaplarırken, öğrencilerin çabasını dikkate almalıdır.

6. Veli toplantısı sırasında, Ayşe Hanım'ın sınıfındaki öğrencilerden birinin velisi, kızının matematikte % 80'lik bir puan almasının ne anlama geldiğini öğrenmek istemiştir. Bu öğrencinin puanı için **en iyi açıklama** aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Testteki soruların % 80'ini doğru cevaplamıştır.
- B) Sınıfında 5 üzerinden 4 alacak düzeyde başarı göstermiştir.
- C) Matematikte sınıf seviyesinin üzerinde bir başarı göstermiştir.
- D) Sınıfın % 80'inden daha iyi veya aynı derecede puan almıştır.

Senaryo 2

Kemal Bey, 5. sınıf öğretmenidir. Gelecek yıl yapacağı öğretimi planlamaktadır. Aynı zamanda, öğrencilerinin gelecek yılın sonunda il genelinde yapılacak bir başarı sınavına gireceğinin de farkındadır.

7. Kemal Bey'in bu yılki matematik ünitesi çok adımlı problem çözmeye odaklanacaktır. Kemal Bey, il genelinde yapılacak sınavdan önce bazı konuların tekrar anlatılmasının gerekli olup olmadığını anlamak için ünitenin sonunda öğrencilerinin problem çözme becerilerini ölçmeye yönelik bir sınav yapmak istemektedir. Aşağıdaki ölçme-değerlendirme yöntemlerinden hangisi bu amaç için **en uygun seçim** olacaktır?

- A) Ders kitabının öğretmen kılavuzunda yer alan bir yöntem.
- B) Öğretmiş olduğu beceri ve içerikle uyumlu bir yöntem.
- C) Bir standart ölçme değerlendirme yöntemi
- D) Tek adımlı problem çözme yeteneklerini içeren bir yöntem

8. Kemal Bey, öğrencileri için tekrar öğretimin gerekli olup olmadığını belirlemek için, kendi ölçme aracını geliştirmeye karar verir. Kemal Bey, bu testi aynı zamanda öğrencilerinin genel değerlendirme testinde nasıl bir performans göstereceğini de tahmin etmek için kullanmak istemektedir. Öğrencilerinin performansını en doğru şekilde tahmin etmek için, Kemal Bey'in geliştireceği **en uygun değerlendirme şekli** aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Performans değerlendirmesi
- B) Çoktan seçmeli test
- C) Portfolyo değerlendirmesi
- D) Açık uçlu sorular

9. Kemal Bey'in öğrencisi Elif, il genelinde yapılan testin problem - çözme becerileri bölümünde % 60'lık dilime girmiştir. Bu sonuç **en iyi** aşağıdakilerden hangisi ile yorumlanabilir?

- A) Elif ortalamanın üzerinde puan almıştır.
- B) Elif ortalamanın altında puan almıştır.
- C) Elif ülke ortalamasında puan almıştır.
- D) Yorum yapmak için yeterli bilgi yoktur.

10. Ahmet, Kemal Bey'in başka bir öğrencisidir. Ahmet, testin okuma bölümünden 196 puan almıştır. Geçebilmek için sınır değer 200'dür. Sonuçta Ahmet testten geçememiştir. Bununla birlikte, testin standart hatası 6 olarak ölçülmüştür. Ahmet'in ihtiyaçlarına cevap verecek öğretimi gerçekleştirmede aşağıdakilerden hangisi Kemal Bey için **en iyi karar** olacaktır?

- A) Ahmet'in okuma becerisi için gerekli minimum puanı alamadığı açıktır bu yüzden okuma becerisini geliştirmeye yönelik ek ders almalıdır
- B) Kemal Bey, Ahmet'in daha yüksek alabileceğini bilmektedir, bu yüzden testin sonuçları göz ardı edilebilir
- C) Ahmet minimum puanı az farkla kaçırdığı için fazladan veya farklı bir şey yapmaya gerek yoktur
- D) Kemal Bey, Ahmet'in aslında çok daha düşük puan alması gerektiğini bildiği için test sonuçları göz ardı edilmelidir

11. Kemal Bey'in uygulamayı düşündüğü aşağıdaki yöntemlerden hangisi ile verilen not başarıyı **en az yansıtır**?

- A) Günlük ödevler ve bölüm testleri
- B) Gösterilen çabaya göre puan ekleme ve çıkarma ile günlük ödevler ve ünite sonu testleri
- C) Öğrencilerin daha yüksek başarı sağlayabilmeleri amacıyla yeniden yapmalarına izin verilen günlük ödevler ve ünite sonu testleri
- D) Ünite sonu testleri ve resmi olarak değerlendirilmeyen ev ödevleri

12. Neslihan, matematik problem çözme testinden % 60. ve okuduğunu anlama testinden % 56. olmuştur. Her iki test için de yüzdelik dilimi %5'tir. Kemal Bey, Neslihan'ın ailesine nasıl bir tavsiyede **bulunmalıdır**?

- A) Farklılığı görmezden gelmelidir; öğrencinin performansı iki testte de aynıdır.
- B) Neslihan'ın okumasını geliştirmesi için ek ders aldirmalıdır.
- C) Neslihan'ı evde daha çok okumaya zorlamalıdır.
- D) Neslihan için daha başarılı olduğu matematikte gelişmesi için destek olmalıdır.

Senaryo 3

Fatma Hanım, 8. sınıf tarih öğretmenidir. Ünitenin sonunda, öğrencilerinin üst düzey düşünme becerilerini belirlemek için çoktan seçmeli bir test uygulamak istemektedir. Öğrencilerinin çoğunun bu sınavda başarılı olacağını düşünmektedir.

13. Fatma Öğretmen'in amacını dikkate alarak, çoktan seçmeli test uygulama yönünde verdiği bu kararlar ilgili ne söylenebilir?

- A) Ünitenin değerlendirilmesi için uygun bir seçimdir.
- B) Test puanları amaç için geçerli olmayabilir.
- C) Test puanları amaç için güvenilir olmayabilir.
- D) Doğru yanlış testi daha uygun olacaktır.

14. Çoktan seçmeli testin kalitesini belirlemek için, Fatma Öğretmen madde analizi ile birlikte aşağıdakilerden **hangisi dışındakileri** yapmalıdır?

- A) Madde güçlük indeksi
- B) Madde ayırıcılık indeksi
- C) Güvenirlilik katsayısı
- D) Geçerlilik katsayısı

15. Fatma Öğretmen, sınav kâğıtlarını 100 üzerinden puanlamaya karar verir. Buna göre genel olarak, bir öğrencinin 85 alması nasıl yorumlanabilir?

- A) Öğrenci test sorularının %85'ini doğru yanıtlamıştır,
- B) Öğrenci ünite içindeki konuların % 85'ini bilmektedir.
- C) Öğrenci sınava giren öğrencilerin % 85'inden daha yüksek puan almıştır.
- D) Öğrenci sınava giren öğrencilerin % 85'inden daha düşük puan almıştır.

16. Fatma Öğretmenin öğrencilerinden bazıları çoktan seçmeli testten iyi puanlar alamamışlardır. Fatma Öğretmen ilerde aynı üniteyi tekrar işleyeceği zaman öğrencilerinin hazırbulunuşluk düzeylerini belirlemek için bir ön test kullanmaya karar verir. Bu testin sonucuna göre öğretimini planlayacaktır. Fatma Öğretmen burada ne tür bir değerlendirme yapmaktadır?

- A) Bağlı
- B) Mutlak
- C) Her ikisi
- D) Hiç birisi

17. Fatma Öğretmen, öğrencilerini bu dönemde sadece bir konudan test yapmıştır. Bu yüzden öğrencilerin notları sadece bu test puanlarıyla belirlenmiştir. Bu uygulamanın temel eleştirisi ne olabilir?

- A) Bu test öğrencileri tüm programa göre değerlendirmede çok sınırlı kalmıştır.
- B) Sadece teste dayalı değerlendirme olduğundan, bazı öğrenciler için dezavantajlı olabilir.
- C) Testten düşük puan alan öğrencilerin puanlarına ekleme yapılmalıdır.
- D) Öğrencilerin notları konusundaki kararlar daha fazla bilgiye dayanmalıdır.

18. İsmail Bey, diğer bir tarih öğretmenidir. İsmail Bey, notlarını öncelikli olarak sınıftaki gözlemlerine dayalı olarak vermektedir. İsmail Bey ile Fatma Hanım'ın öğrencilerini değerlendirmedeki temel farklılığı aşağıdakilerden hangisi **en iyi şekilde açıklamaktadır?**

- A) Fatma Öğretmen formal değerlendirmeyi, İsmail Öğretmen informal değerlendirmeyi kullanmaktadır.
- B) Fatma Öğretmen biçimlendirici değerlendirmeyi, İsmail Öğretmen geleneksel değerlendirmeyi kullanmaktadır.
- C) Fatma Öğretmen standart değerlendirmeyi, İsmail Öğretmen standart olmayan değerlendirmeyi kullanmaktadır.
- D) Fatma Öğretmen geleneksel değerlendirmeyi, İsmail Öğretmen alternatif değerlendirmeyi kullanmaktadır.

Senaryo 4

Ali Bey, yeni açılan bir ilköğretim okulunda Türkçe öğretmenidir. Sınıf değerlendirmesi konusunda tecrübeli olan Ali Bey'e sık sık etkili değerlendirme yöntemleri konusunda danışılmaktadır.

19. Leyla Hanım, okulun diğer bir Türkçe öğretmenidir. Ali Bey'e, 6. sınıfların yazma yeteneklerini değerlendirmede en iyi yolun ne olduğunu sorar. Bu soruya **en iyi** cevap aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Çoktan seçmeli sorular
- B) Doğru/Yanlış ifadeleri
- C) Boşluk doldurma soruları
- D) Kompozisyon yazma

20. İlköğretim matematik öğretmenlerinden biri, öğrencilerinin matematiği anlama düzeylerini ölçmede bir yol olarak hikâye tarzı problemlere daha çok yer vermek için testlerini yeniden düzenlemektedir. Bu tür testleri hazırlarken karşılaşılabileceği sıkıntılar konusunda Ali Bey'in fikrini almak ister. Aşağıdakilerden hangisi hikâyeye dayalı matematik testlerinin hazırlanması konusunda uygun bir öneri **olamaz**?

- A) Okuma düzeyi sınıf seviyesine uygun olmalıdır.
- B) Bazı gruplara diğerlerinden daha tanıdık gelebilecek senaryolardan kaçınılmalıdır.
- C) Cümlelerin anlaşılır olup olmadığı kontrol edilmelidir.
- D) Derste kullanılmış senaryolardan yararlanılmalıdır.

21. Ali Öğretmen'in sınıfının bir öğrencisi olan Esra, standart sapmanın 4, ortalamanın 80 olduğu bir Türkçe testinden 78 puan almıştır. Bu testin, standart sapması 3, ortalaması 50 olan fen bölümünden ise 60 puan almıştır. Yukarıdaki bilgilere göre, akranlarıyla karşılaştırıldığında, Esra'nın durumu ile ilgili olarak **en doğru** ifade aşağıdakilerden hangisinde verilmiştir?

- A) Esra Türkçede, Fen'e göre daha iyidir.
- B) Esra Fen'de, Türkçeye göre daha iyidir.
- C) Esra her iki derste de sınıf ortalamasının altında kalmıştır.
- D) Esra her iki derste de sınıf ortalamasına yakın seviyededir.

22. Ali Öğretmen her dersin sonunda, öğrencilerinin anlama düzeylerini kontrol etmektedir. Bu şekilde, biçimlendirici ölçme - değerlendirme yapmanın temel amacı aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Bilgideki artışı takip etmek
- B) Final sınavının içeriğini belirlemek
- C) Dersi planlamak
- D) Programın uygunluğunu değerlendirmek

23. Öğrencileri genel sınava hazırlamak ve okul gelişim alanlarını belirlemek için tüm 6. sınıf İngilizce öğretmenleri bir dizi açık uçlu soru içeren ortak bir final sınavı yaparlar. Ancak son zamanlarda bazı öğretmenler, sınav kâğıtlarını okumayı zamanında yetiştirme kaygısıyla bazı tutarsız sonuçların doğabileceği yönünde endişeler bildirmişlerdir. Bu konuda Ali Öğretmen'e danışırlar. Aşağıdakilerden hangisi öğretmenlerin tutarlılık konusundaki endişesine verilebilecek **en iyi cevaptır**?

- A) Tüm öğrenciler için önce birinci soruları, sonra ikinci soruları olmak üzere sırayla okuyun
- B) Puanlama esnasında puanlama anahtarında örnek öğrenci çalışmalarını gösterecek şekilde düzenlemeler yapın
- C) Puanlamanın öğretmene göre değişmesini minimum düzeye indirmek için bütüncül (holistik) puanlama yöntemi kullanın
- D) Klasik sınavları daha az kullanın.

24. Utku, Ali Öğretmen'in sınıfındaki 6. sınıf öğrencisidir. Genel okuma testinde 0,5'e eşdeğer bir z puanı almıştır. Utku'nun ailesi bunun ne anlama geldiğini merak etmektedir. Yukarıdaki bilgiye göre, öğrencinin puanı konusunda **en uygun yorum** aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Utku 7. sınıf düzeyinde okuyor.
- B) Utku sınıfındaki öğrencilerin çoğundan daha iyi okuyor.
- C) Utku beklendiği gibi 6. sınıf düzeyinde okuyor.
- D) Utku 7. sınıf okuma sınıfına yerleştirilmelidir.

Senaryo 5

Suzan Hanım 4. sınıf Fen Bilgisi öğretmenidir. Son yıllarda öğrencilerinin hal değişimi (donma, erime, yoğunlaşma, buharlaşma vb.) konusunu anlamakta bazı zorluklar yaşadığını fark etmekle birlikte, özellikle nerelerde sorun yaşadıkları konusunda emin değildir. Ancak öğrencilerinin bu konuda gelişmeleri gerektiğini düşünmektedir.

25. Suzan Öğretmen, öğrencilerinin özellikle hangi noktalarda zorluk yaşadıklarını belirlemek istemektedir. Aşağıdakilerden hangisi O'nun ihtiyaçlarına **en iyi şekilde karşılık** verir?

- A) Teşhis edici ölçme-değerlendirme
- B) İnfomal ölçme-değerlendirme
- C) Standart ölçme- değerlendirme
- D) Geleneksel ölçme-değerlendirme

26. Suzan Öğretmen hal değişimi konusunun öğretimi ve değerlendirmesini daha sağlıklı bir şekilde yapmak için, geçen yılın son sınavında uygulanan testte bu konu ile ilgili madde analizi yapmıştır. Aşağıdakilerden durumların hangisinde öğretmen test maddesini tekrar gözden geçirmeli veya tamamen çıkarmalıdır?

- A) Madde zorluk indeksi 0,50 ile 0,75 arasında olduğunda
- B) Ayırt edicilik indeksi + 0,30 olduğunda
- C) Ayırt edicilik indeksi - 0,50 olduğunda
- D) Zorluk indeksi 0,90 olduğunda

27. Suzan Öğretmen'in uyguladığı ünite sonu testi kısa cevaplı ve açık uçlu sorular da içermektedir. Suzan öğretmen öğrencilerinin cevaplarında belirli bazı kriterleri anlama düzeylerini belirlemeye çalışmaktadır. Öğrenci cevaplarının puanlanmasını aşağıdakilerden hangisi **en fazla kolaylaştırır**?

- A) Objektif Cevap Anahtarı
- B) Bütüncül Puanlama Ölçeği
- C) Kontrol Listesi
- D) Analitik Puanlama Ölçeği

28. Ünite sonunda, Suzan Öğretmen öğrencilerinin üniteyle ilgili kavramları kendilerinden beklenen düzeyde anladıklarını belirlemiştir. Ancak, öğrenciler ilkbaharda genel bir teste tabi tutulduklarında, öğrencilerin bu üniteyle ilgili kavramları içeren maddelerde düşük bir performans gösterdiklerini görmüştür. Öğrencilerin sınıf performansları ve genel test sonuçları arasındaki uyumsuzluk düşünülürse, okul gelişimi ile ilgili kararlar alınırken yapılması gereken **en uygun** hareket hangisidir?

- A) Sınıftaki öğretimin tüm 4. sınıf öğretmenleri arasında tutarlı hale getirilmesi yönünde öneride bulunmak
- B) Genel testlerde sorularla sınıfta öğretilenlerin birbiri ile uyumunu sağlamak
- C) Fen bilgisinde daha yüksek puanların alınabileceği bir test seçmek
- D) İleri fen sınıflarında başarılı olması beklenen öğrencilerin yüzdesini belirlemek

29. Suzan Öğretmen, fen bilgisi dersinde öğrencilerine verdiği dönem notlarının, öğrencilerin üniteye ait içeriğe hâkimiyet düzeylerini yansıtacağından emin olmak istemektedir. Aşağıdaki not verme sistemlerinden hangisi bu amacı **en iyi** şekilde gerçekleştirir?

- A) Mutlak değerlendirme
- B) Bağlı değerlendirme
- C) Geçti-Kaldı şeklinde not verme
- D) Portfolyo değerlendirme

30. Nalân, Suzan öğretmenin sınıfındaki bir öğrencidir. Genel bir testin fizik bölümündeki 15 sorudan 12'sini doğru cevaplamıştır. Bu ham puan % 45. sıraya karşılık gelmektedir. Ailesi bu kadar soruyu doğru cevaplamasına karşın nasıl bu kadar düşük bir yüzde sırası almasına şaşırmıştır. Suzan Öğretmen'den bir açıklama beklemektedirler. Nalân'ın ailesine yapılabilecek **en uygun açıklama** aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Bilmiyorum. Soruların değerlendirilmesiyle ilgili bir sorun olmalı.
- B) Nalân 12 tane doğru yapmış olabilir ama demek ki çok fazla sayıda çocuk 12 den fazla soruyu doğru yapmış.
- C) Ham puanlar tamamen mutlak değerlendirme ile yüzdeler sıralar ise bağlı değerlendirme ile belirlenir.
- D) Ham puanlar tamamen bağlı değerlendirme ile yüzdeler sıralar ise mutlak değerlendirme ile belirlenir.

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı ve Soyadı : Yakup AZRAK
Doğum Yeri ve Tarihi : Seyhan, 1994
Medeni Hali : Bekâr
İletişim Bilgileri : yakup-azrak@hotmail.com
0538 709 13 63 (GSM)



EĞİTİM

2006-2010 Adana Seyhan İsmet İnönü Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi
2011-2015 Niğde Üniversitesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Ana Bilim Dalı
2015-2017 Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı Sosyal
Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans Programı

YABANCI DİL

İngilizce YDS: 72,50

YAYINLARI

Makaleler

1. Yalçınkaya, E. ve Azrak, Y. (2016). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin çocuk meclislerine ilişkin görüşleri: Nitel bir çalışma. *Zeitschrift für die Welt der Türken/Journal of World of Turks*, 8(1), 151-169.
2. Yalçınkaya, E. ve Azrak, Y. (2017). Sosyal bilgiler ders kitaplarında yer alan tarihî mekânların incelenmesi. *The Journal of Academic Social Science*, 5(42), 438-452.

Bildiriler

1. Azrak, Y. ve Yalçınkaya, E. (2016). *Türkiye'deki sosyal bilgiler ders kitaplarının Türk halk kültürü açısından incelenmesi*. II. Uluslararası Türk Kültür Coğrafyasında Eğitim ve Sosyal Bilimler Sempozyumu. 5-7 Mayıs 2016. Sözlü Bildiri. Gaziantep.

