

TC
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

**7. SINIF SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİM PROGRAMI
ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME BOYUTUNUN
ETKİLİLİĞİ ÜZERİNE
BİR EYLEM ARAŞTIRMASI**

Yüksek Lisans Tezi

GÜLTEN YILDIRIM

İSTANBUL, 2010

TC
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

**7. SINIF SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİM PROGRAMI
ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME BOYUTUNUN
ETKİLİLİĞİ ÜZERİNE
BİR EYLEM ARAŞTIRMASI**

Yüksek Lisans Tezi

GÜLTEN YILDIRIM

**DANIŞMAN
PROF. DR. CEMİL ÖZTÜRK**

İSTANBUL, 2010

TC
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

Gülten YILDIRIM tarafından hazırlanan “7. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programı Ölçme ve Değerlendirme Boyutunun Etkililiği Üzerine Bir Eylem Araştırması” başlıklı bu çalışma, 30.07.2010 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

İmzalar

Danışman: Prof. Dr. Cemil ÖZTÜRK


.....

Jüri Üyesi: Yrd. Doç. Dr. Hamza AKENGİN


.....

Jüri Üyesi: Yrd. Doç. Dr. Levent DENİZ


.....

Canım babamın değerli anısına...

ÖNSÖZ

Sosyal bilgiler öğretimi alanına bir katkı yapması umuduyla gerçekleştirdiğim bu araştırmaya teşekkür etmeyi borç bildiğim birçok kişinin bilimsel, maddi ve manevi katkısı olmuştur. Öncelikle, eğitimim ve çalışmam süresince hiçbir konuda desteğini esirgemeyen ve güvenini her zaman hissettiğim Değerli Hocam ve Danışmanım Prof. Dr. Cemil ÖZTÜRK'e sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Tez jürimde yer alan ve tezin son şeklini almasında düşünce ve eleştirilerinden yararlandığım Yrd. Doç. Dr. Hamza AKENGİN ve Yrd. Doç. Dr. Levent DENİZ'e teşekkür ederim. Verilerin analizi ve raporlaştırılması aşamalarında görüş ve yoğun yardımlarını aldığım Arş. Gör. Döndü ÖZDEMİR ÖZDEN, Dr. Gül TUNCEL, Dr. Ahmet KATILMIŞ ve Arş. Gör. Gizem BENGİÇ'e çok teşekkür ederim. Ayrıca zaman zaman görüşlerinden yararlandığım, manevi desteklerini gördüğüm ve hoşgörülerine nail olduğum arkadaşlarım Arş. Gör. Hıdır KARADUMAN, Arş. Gör. Ahmed Emin OSMANOĞLU, Arş. Gör. Kerem ÇOLAK ve Arş. Gör. Özlem YİĞİT'e teşekkürlerimi sunarım.

Bu çalışmanın gerçekleşmesinde en az benim kadar emeği olan arkadaşım Nilüfer FİLİZ'e ve uygulama sınıfındaki öğrencilere sabır ve çabaları için çok teşekkür ederim.

Son olarak öğrenim yaşamım boyunca desteklerinin her zaman arkamda olduğunu bilerek hareket ettiğim aileme ve özellikle ablam Gülnaz YILDIRIM'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Gülten YILDIRIM

ÖZET

7. SINIF SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİM PROGRAMI ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME BOYUTUNUN ETKİLİLİĞİ ÜZERİNE BİR EYLEM ARAŞTIRMASI

Bu araştırma, 7. sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programının ölçme ve değerlendirme boyutunda yaşanan sorunları, bu sorunlara getirilebilecek olası çözüm yollarını belirlemeyi ve uygulayarak sonuçlarını değerlendirmeyi amaçlamaktadır.

Araştırma eylem araştırması yöntemiyle temel olarak üç aşamada gerçekleştirilmiştir. Birinci aşama sorunun tanımlanması, ikinci aşama eylem planının geliştirilmesi, uygulanması ve izlenmesi, üçüncü aşama sürece ilişkin görüşlerin belirlenmesi aşamasıdır. Araştırmanın çalışma grubu İstanbul ili Maltepe ilçesinde bir ilköğretim okulunda görev yapan bir sosyal bilgiler öğretmeni, bir 7. sınıf şubesinin 30 öğrencisi ve öğrencilerin velilerinden oluşmaktadır. Araştırma verileri yarı yapılandırılmış görüşme tekniği, açık uçlu anket tekniği ve yarı yapılandırılmış gözlem tekniği ile formal olmayan görüşmeler yoluyla toplanmış ve betimsel veri analizi tekniği ile analiz edilmiştir. Araştırmada ulaşılan genel sonuçlar şöyle özetlenebilir:

- Yapılandırmacı yaklaşıma dayalı sosyal bilgiler öğretim programının ölçme ve değerlendirme boyutunun uygulanması sırasında öğretmen, öğrenci, veli ve sistemden kaynaklanan engeller mevcuttur. Bu engeller sonucunda öğretim programında öngörülen ölçme ve değerlendirme etkinlikleri beklendiği şekliyle uygulanamamaktadır.
- Öğretmen, öğrenci ve velilerin çoğunun alternatif değerlendirme yaklaşımlarının kullanılması konusunda istekli oldukları anlaşılmıştır.
- Öğretim programının ölçme ve değerlendirme boyutunda yaşanan sorunların giderilebilmesi için öğretmen ile literatür incelemesi, öğrenci ve velilere bilgilendirme toplantıları, öğretim programının daha çok yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre düzenlenmesi ve ölçme ve

değerlendirme etkinliklerinin alternatif değerlendirme tekniklerine uygun olarak düzenlenmesi ve kullanılması sağlanmıştır.

- Kullanılan alternatif değerlendirme tekniklerinin öğrencilerde kendini daha iyi ifade edebilme, sorumluluk duygusu geliştirme, derse aktif katılımı artırma ve kavramayı kolaylaştırma gibi etkileri olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte öğrencilerin bazı değerlendirme tekniklerinin kullanımını eğlenceli fakat zor olarak algıladıkları da belirlenmiştir. Öğretmenle yapılan birebir çalışmanın, öğretmenin bu alandaki bilgi ve becerisini geliştirdiği, bu sürecin programın ölçme ve değerlendirme boyutunun daha etkili uygulanabilmesinde bir kolaylaştırıcı olduğu belirlenmiştir. Velilere yönelik bilgilendirme toplantılarının daha sistemli ve periyodik olarak gerçekleştirilmesi gerektiği anlaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Sosyal bilgiler öğretimi, yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı, yapılandırmacı ölçme ve değerlendirme, alternatif değerlendirme, eylem araştırması.

ABSTRACT

AN ACTION RESEARCH ON EFFECTIVENESS OF MEASUREMENT AND ASSESSMENT DIMENSION OF 7TH GRADE SOCIAL STUDIES CURRICULUM

The purpose of this study is to examine the problems encountered especially about measurement and assessment, during application of the 7. grade Social Studies Curriculum, to provide possible solutions, to implement these solutions and to evaluate the results.

Action research method was conducted mainly in three phases; the first phase included defining the problem, the second phase included developing, implementing and monitoring an action plan, the third phase included determining of the teacher, pupils and parents' opinions about action plan and solutions were determined. The participants of the study consisted of a social studies teacher, 30 students attending seventh grade and their parents in Maltepe district of İstanbul. A semi-structured interview, an open-ended survey form, semi-structured observation and informal observation and interviews were conducted to gather the data. All data was analyzed in conformity with descriptive data analysis. The general conclusions reached in the study can be summarized as follows:

- There are many obstacles arising from the teacher, students, parents and educational system during the implementation of the social studies curriculum assessment and evaluation dimension, which is based on constructivist learning approach. Because of these obstacles, prescribed assessment and evaluation activities can not be applied exactly as predicted.
- The teacher and most of the students and parents were willing to use alternative assessment approaches.
- To resolve the current problems an action plan including literature review with teacher, information meetings for the students and parents, developing and applying more constructivist activities and alternative assessment techniques was developed and applied.

- It is understood that using alternative assessment techniques affect students' ability to express themselves, developing a sense of responsibility, increasing active participation in class and understanding topics positively. However, while using some alternative assessment techniques students perceived some techniques enjoyable but difficult. In addition to this, studying together with teacher was found to develop teacher's knowledge and skills about alternative assessment and is a facilitator about applying the measurement and assessment dimension of the curriculum more effectively. It is understood that parents' information meeting should be organized more systematically and periodically.

Key Words: Social studies teaching, constructivist learning approach, constructivist measurement and assessment, alternative assessment, action research.

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ	i
ÖZET	ii
ABSTRACT	iv
İÇİNDEKİLER	vi
TABLolar DİZİNİ	x
ŞEKİLLER DİZİNİ	xiii
BÖLÜM I: GİRİŞ	1
1.1. PROBLEM	1
1.2. AMAÇ	5
1.3. ÖNEM	5
1.4. VARSAYIMLAR	6
1.5. SINIRLILIKLAR.....	7
1.6. KISALTMALAR	7
BÖLÜM II: İLGİLİ ALAYAZIN	8
2.1. SOSYAL BİLGİLER	8
2.1.1. Sosyal Bilgilerin Anlamı, Amacı ve İşlevi	8
2.1.2. Sosyal Bilgilerde Program Geleneği	11
2.1.3. Sosyal Bilgiler Öğretim Programında Yenilik Arayışları ve Yapılandırıcı Öğrenme Yaklaşımı.....	13
2.2. ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME	22
2.2.1. Ölçme ve Değerlendirmenin Anlamı, Amacı ve İşlevi	23
2.2.2. Geleneksel Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımlarından Alternatif Değerlendirmeye.....	27
2.2.2.1. Alternatif-Performans-Otantik Değerlendirme	32
2.2.2.2. Performansların Değerlendirilmesinde Geçerlik ve Güvenirlik.....	39
2.2.2.3. Alternatif Değerlendirme Yaklaşımında Kullanılan Ölçme Araçları	40
2.2.2.3.1. Rubrik (Dereceli Puanlama Anahtarı).....	40
2.2.2.3.2. Dereceleme Ölçekleri.....	42
2.2.2.3.3. Kontrol Listeleri.....	43
2.2.2.3.4. Yansıtıcı Yazılar/Yazılı İfadeler.....	44
2.2.2.4. Alternatif Değerlendirme Teknikleri	44
2.2.2.4.1. Performans Görevleri	44
2.2.2.4.2. Portfolyo (Ürün Dosyası)	46
2.2.2.4.3. Proje	49
2.2.2.4.4. Görüşme	50
2.2.2.4.5. Gözlem	52
2.2.2.4.6. Kavram Haritası	53
2.2.2.4.7. Tanılayıcı Dallonmuş Ağaç	54
2.2.2.4.8. Yapılandırılmış Grid	56
2.2.2.4.9. Kelime İlişkilendirme Testleri.....	59
2.2.2.4.10. Öğrencinin Değerlendirme Sürecine Katılımını Sağlayan Alternatif Değerlendirme Teknikleri.....	62
2.2.2.4.10.1. Öz Değerlendirme	63

2.2.2.4.10.2. Akran Değerlendirme	64
2.2.2.4.10.3. Grup Değerlendirme	65
2.2.2.5. Öğretmenin Öz Değerlendirmesi (Sınıf Değerlendirme).....	66
2.2.3. Sosyal Bilgiler Öğretiminde Alternatif Ölçme ve Değerlendirme.....	68
2.3. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	71
2.3.1. Yapılandırmacı Sosyal Bilgiler Öğretim Programının Ölçme ve Değerlendirme Boyutunun Uygulamadaki Mevcut Durumu ile İlgili Araştırmalar	71
2.3.2. Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımına Uygun Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerinin Sosyal Bilgiler Öğretiminde Kullanılmasına İlişkin Uygulamalı Araştırmalar	83
BÖLÜM III: YÖNTEM	87
3.1. ARAŞTIRMA MODELİ	87
3.2. ÇALIŞMA GRUBU	91
3.3. VERİLERİN TOPLANMASI.....	91
3.3.1. Veri Toplama Teknik ve Araçları	91
3.3.1.1. Sorunun Tanımlanması Aşamasına Yönelik Veri Toplama Süreci.....	92
3.3.1.2. Geliştirilen Eylem Planının Uygulanması ve Değerlendirilmesine Yönelik Veri Toplama Süreci	92
3.3.1.3. Eylem Araştırmasının Sonucuna Yönelik Veri Toplama Süreci.....	93
3.3.2. Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları.....	93
3.4. VERİLERİN ANALİZİ	97
3.5. EYLEM ARAŞTIRMASINDA ETİK	99
BÖLÜM IV: BULGULAR	101
4.1. SORUNUN TANIMLANMASINA YÖNELİK BULGULAR	102
4.1.1. Program Konusundaki Görüş ve Uygulamalara İlişkin Bulgular	102
4.1.1.1. Program Konusundaki Görüşler.....	102
4.1.1.1.1. Öğretmenin Görüşleri.....	103
4.1.1.1.2. Velilerin Görüşleri	106
4.1.1.2. Programın Uygulamadaki Mevcut Durumu.....	111
4.1.1.2.1. Genel Ders İşleyişi	112
4.1.1.2.2. İletişim Ortamı.....	117
4.1.1.2.3. Aktif Öğrenme Ortamı	120
4.1.1.2.4. Öğretim Yöntem ve Teknikleri.....	124
4.1.1.2.5. Öğretim Araç-Gereç ve Materyalleri	128
4.1.1.3. Programın Uygulanmasında Karşılaşılan Sorunlar	131
4.1.1.3.1. Yaşanan Sorunlar	132
4.1.1.3.2. Sorunların Kaynakları	134
4.1.1.4. Programın Uygulanmasına İlişkin Beklentiler	139
4.1.1.4.1. Öğretmenin Beklentileri.....	139
4.1.1.4.2. Öğrencilerin Beklentileri	142
4.1.1.4.3. Velilerin Beklentileri.....	147
4.1.2. Programın Ölçme ve Değerlendirme Boyutu Konusundaki Mevcut Görüş ve Uygulamalara İlişkin Bulgular	150
4.1.2.1. Programın Ölçme ve Değerlendirme Boyutu Konusundaki Görüşler	151

4.1.2.1.1. Öğretmenin Ölçme ve Değerlendirme Boyutu Konusundaki Görüşleri	152
4.1.2.1.2. Öğrencilerin Ölçme ve Değerlendirme Boyutu Konusundaki Görüşleri	155
4.1.2.1.3. Velilerin Ölçme ve Değerlendirme Boyutu Konusundaki Görüşleri	157
4.1.2.2. Programın Ölçme ve Değerlendirme Boyutu Konusundaki Mevcut Durum.....	159
4.1.2.2.1. Ölçme ve Değerlendirme Sürecinde Kullanılan Mevcut Teknik ve Araçlar.....	160
4.1.2.2.2. Kısmi Dönüt Süreci.....	164
4.1.2.2.3. Öğretmenin Kendini Değerlendirme Süreci.....	165
4.1.2.3. Programın Ölçme ve Değerlendirme Boyutu Konusunda Karşılaşılan Sorunlar	165
4.1.2.3.1. Yaşanan Sorunlar	166
4.1.2.3.2. Yaşanan Sorunların Kaynakları	170
4.1.2.3.3. Öğretmenin Çözümleri.....	174
4.1.2.4. Programın Ölçme ve Değerlendirme Boyutu Konusundaki Beklentiler.....	175
4.1.2.4.1. Öğretmenin Ölçme ve Değerlendirme Boyutu Konusundaki Beklentileri.....	176
4.1.2.4.2. Öğrencilerin Ölçme ve Değerlendirme Boyutu Konusundaki Beklentileri.....	178
4.1.2.4.3. Velilerin Ölçme ve Değerlendirme Boyutu Konusundaki Beklentileri.....	181
4.2. EYLEM PLANININ GELİŞTİRİLMESİ, UYGULANMASI VE DEĞERLENDİRİLMESİ AŞAMASINDA ULAŞILAN BULGULAR	182
4.2.1. Eylem Planı	182
4.2.1.1. Birinci Eylem Adımı.....	183
4.2.1.2. İkinci Eylem Adımı	184
4.2.1.3. Üçüncü Eylem Adımı	185
4.2.1.4. Dördüncü Eylem Adımı	187
4.2.1.5. Beşinci Eylem Adımı	189
4.2.2. Eylem Planının İzlenmesi ve Yeniden Düzenlenmesi Sürecinde Ulaşılan Bulgular	192
4.2.2.1. Eylem Planının İzlenmesi ve Değerlendirilmesi Sürecinde Elde Edilen Bulgular	192
4.2.2.2. İkinci Eylem Planı	201
4.2.2.2.1. Birinci Eylem Adımı	201
4.2.2.2.2. İkinci Eylem Adımı.....	202
4.2.2.2.3. Üçüncü Eylem Adımı.....	203
4.2.2.2.4. Dördüncü Eylem Adımı:	204
4.3. UYGULAMANIN YANSIMALARINA İLİŞKİN BULGULAR	205
4.3.1. Eylem Planı Kapsamında Yapılan Çalışmalar Konusundaki Genel Görüşler Temasına İlişkin Bulgular.....	205
4.3.1.1. Yapılandırmacı Yaklaşımın Uygun Olarak Tasarlanan Derslere İlişkin Görüşler	206
4.3.1.2. Uygulama Sonucunda Ulaşılan Öğretmen Kazanımları.....	213

4.3.1.3. Uygulama Sonucunda Ulaşılan Öğrenci Kazanımları	215
4.3.1.4. Karşılaşılan Sorunlar.....	221
4.3.1.5. Süreci Geliştirmeye Yönelik Beklenti ve Öneriler.....	224
4.3.2. Uygulama Sürecinde Kullanılan Alternatif Değerlendirme Yaklaşım, Teknik ve Araçları Konusundaki Görüşler Temasına İlişkin Bulgular	227
4.3.2.1. Süreç Değerlendirme Yaklaşımına İlişkin Görüşler.....	228
4.3.2.2. Değerlendirme Araçlarının Kullanılmasına İlişkin Görüşler.....	235
4.3.2.3. Performans Görevlerine İlişkin Görüşler.....	240
4.3.2.4. Ürün Dosyası ile Değerlendirmeye İlişkin Görüşler	249
4.3.2.5. Ara Değerlendirme Tekniklerine İlişkin Görüşler	263
4.3.2.6. Öğrencinin Değerlendirme Sürecine Katıldığı Değerlendirme Tekniklerine İlişkin Görüşler.....	271
BÖLÜM V: SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	277
5.1. SONUÇ VE TARTIŞMA	278
5.1.1. Sorunun Tanımlanmasına Yönelik Sonuçlar ve Tartışma.....	278
5.1.2. Eylem Planının Geliştirilmesi, İzlenmesi ve Yeniden Düzenlenmesine Yönelik Sonuç ve Tartışma	285
5.1.3. Araştırmanın Yansımalarına Yönelik Sonuçlar ve Tartışma	288
5.2. ÖNERİLER.....	295
5.2.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler.....	295
5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler.....	297
KAYNAKÇA.....	299
EKLER.....	315

TABLolar DİZİNİ

Tablo 1: Eylem Araştırmasının Temel Aşamaları	90
Tablo 2: Program Konusundaki Görüşler Temasına İlişkin Kategori ve Alt Kategoriler	103
Tablo 3: Öğretmenin Görüşleri Kategorisine İlişkin Alt Kategori ve Kodlar.....	104
Tablo 4: Velilerin Görüşleri Kategorisine İlişkin Alt Kategori ve Kodlar.....	107
Tablo 5: Programın Uygulamadaki Mevcut Durumu Temasına İlişkin Kategori ve Alt Kategoriler	112
Tablo 6: Genel Ders İşleyişi Kategorisine İlişkin Alt Kategori ve Kodlar	113
Tablo 7: İletişim Ortamı Kategorisine İlişkin Alt Kategori ve Kodlar	118
Tablo 8: Aktif Öğrenme Ortamı Kategorisine İlişkin Kod ve Alt Kategoriler.....	121
Tablo 9: Öğretim Yöntem ve Teknikleri Kategorisine İlişkin Alt Kategori ve Kodlar	124
Tablo 10: Öğretim Araç-Gereç ve Materyalleri Kategorisine İlişkin Alt Kategori ve Kodlar	129
Tablo 11: Programın Uygulanmasında Karşılaşılan Sorunlar Temasına İlişkin Kategori ve Alt Kategoriler	132
Tablo 12: Yaşanan Sorunlar Kategorisine İlişkin Alt Kategori ve Kodlar	132
Tablo 13: Sorunların Kaynakları Kategorisine İlişkin Alt Kategori ve Kodlar	135
Tablo 14: Programın Uygulanmasına İlişkin Beklentiler Temasına İlişkin Kategori ve Alt Kategoriler.....	139
Tablo 15: Öğretmenin Beklentileri Kategorisine İlişkin Alt Kategori ve Kodlar ...	140
Tablo 16: Öğrencilerin Beklentileri Kategorisine İlişkin Alt Kategori ve Kodlar ..	143
Tablo 17: Velilerin Beklentileri Kategorisine İlişkin Alt Kategori ve Kodlar.....	148
Tablo 18: Programın Ölçme ve Değerlendirme Boyutu Konusundaki Görüşler Temasına İlişkin Kategori ve Alt Kategoriler.....	151
Tablo 19: Öğretmenin Ölçme ve Değerlendirme Boyutu Konusundaki Görüşleri Kategorisine İlişkin Alt Kategori ve Kodlar.....	152
Tablo 20: Öğrencilerin Ölçme ve Değerlendirme Boyutu Konusundaki Görüşleri Kategorisine İlişkin Alt Kategori ve Kodlar.....	155

Tablo 21: Velilerin Ölçme ve Değerlendirme Boyutu Konusundaki Görüşleri Kategorisine İlişkin Alt Kategori ve Kodlar.....	158
Tablo 22: Programın Ölçme ve Değerlendirme Boyutunun Uygulamadaki Mevcut Durumu Temasına İlişkin Kategori ve Alt Kategoriler.....	159
Tablo 23: Ölçme ve Değerlendirme Sürecinde Kullanılan Mevcut Teknik ve Araçlar Kategorisine İlişkin Alt Kategori ve Kodlar.....	160
Tablo 24: Ölçme ve Değerlendirme Boyutu Konusunda Karşılaşılan Sorunlar Temasına İlişkin Kategori ve Alt Kategoriler.....	166
Tablo 25: Yaşanan Sorunlar Kategorisine İlişkin Alt Kategori ve Kodlar	166
Tablo 26: Yaşanan Sorunların Kaynakları Kategorisine İlişkin Alt Kategori ve Kodlar	170
Tablo 27: Öğretmenin Çözümleri Kategorisine İlişkin Kodlar	174
Tablo 28: Programın Ölçme ve Değerlendirme Boyutu Konusundaki Beklentiler Temasına İlişkin Kategori ve Alt Kategoriler.....	175
Tablo 29: Öğretmenin Ölçme ve Değerlendirme Boyutu Konusundaki Beklentileri Kategorisine İlişkin Alt Kategori ve Kodlar.....	176
Tablo 30: Öğrencilerin Ölçme ve Değerlendirme Boyutu Konusundaki Beklentileri Kategorisine İlişkin Alt Kategori ve Kodlar.....	179
Tablo 31: Velilerin Ölçme ve Değerlendirme Boyutu Konusundaki Beklentileri Kategorisine İlişkin Kodlar.....	181
Tablo 32: Eylem Planı Kapsamında Yapılan Çalışmalar Konusundaki Genel Görüşler Temasına İlişkin Kategoriler ve Alt Kategoriler	206
Tablo 33: Yapılandırmacı Yaklaşımına Uygun Olarak Tasarlanan Derslere İlişkin Görüşler Kategorisine İlişkin Alt Kategoriler ve Kodlar	207
Tablo 34: Uygulama Sonucunda Ulaşılan Öğretmen Kazanımları Kategorisine İlişkin Alt Kategori ve Kodlar	213
Tablo 35: Uygulama Sonucunda Ulaşılan Öğrenci Kazanımları Kategorisine İlişkin Kodlar	216
Tablo 36: Karşılaşılan Sorunlar Kategorisine İlişkin Alt Kategoriler ve Kodlar	221
Tablo 37: Süreci Geliştirmeye Yönelik Beklenti ve Öneriler Kategorisine İlişkin Kodlar	224

Tablo 38: Uygulama Sürecinde Kullanılan Alternatif Değerlendirme Yaklaşım, Teknik ve Araçları Konusundaki Görüşler Temasına İlişkin Kategoriler ve Alt Kategoriler	228
Tablo 39: Süreç Değerlendirme Yaklaşımına İlişkin Görüşler Kategorisine İlişkin Alt Kategoriler ve Kodlar	229
Tablo 40: Değerlendirme Araçlarının Kullanılmasına İlişkin Görüşler Kategorisine İlişkin Alt Kategoriler ve Kodlar	236
Tablo 41: Performans Görevlerine İlişkin Görüşler Kategorisine İlişkin Alt Kategoriler ve Kodlar	241
Tablo 42: Ürün Dosyası ile Değerlendirmeye İlişkin Görüşler Kategorisine İlişkin Alt Kategoriler ve Kodlar	250
Tablo 43: Ürün Dosyası ile Değerlendirmeye İlişkin Öğrenci Görüşlerine Ait Alt Kategoriler ve Kodlar	254
Tablo 44: Ara Değerlendirme Tekniklerine İlişkin Görüşler Kategorisine İlişkin Alt Kategoriler ve Kodlar	264
Tablo 45: Öğrencinin Değerlendirme Sürecine Katıldığı Değerlendirme Tekniklerine İlişkin Görüşler Kategorisine İlişkin Alt Kategoriler ve Kodlar.....	271

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1: Alternatif-Performans-Otantik Değerlendirme	33
Şekil 2: Tanılayıcı Dallanmış Ağaç	55

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde, ilk olarak araştırmanın problemi tanımlanmakta, amacı ve alt amaçları, önemi, sınırlılıkları ve varsayımları ile araştırma raporunda kullanılan kısaltmalar açıklanmaktadır.

1.1. PROBLEM

Dünyada meydana gelen hızlı değişme ve gelişmeler, toplumların diğer tüm kurumları gibi eğitimi de yakından etkilemektedir. Bu etkilerin sonucunda bireylerden beklenen bilgi, beceri ve değerlerin karmaşık yapısı ve kapsamı da gittikçe artmaktadır. Yaşanan bu dönüşümler, eğitimin bireyin yaşamındaki önemini giderek daha güçlü bir biçimde vurgulamakta; eğitime toplum üyelerinin değişime uyum sağlaması için gerekli ortak bilgi, beceri ve değerlerin geliştirilmesinin yanı sıra her bireye özgün bilgi ve becerilerin geliştirilmesi görevini de yüklemektedir.

Toplumların, üyelerinde geliştirmeyi amaçladığı bilgi, beceri, değer ve tutumları etkili bir biçimde kazandırabilmek için sistemli bir yapılanmaya gereksinim duyması nedeniyle ortaya çıkan eğitim, insanlığın en eski uğraşlarından birisi olmuş ve zaman içerisinde farklı işlevleri gerçekleştirmiştir. Uzun bir dönem boyunca eğitimin başat rolü, kültürel mirasın bir sonraki kuşağa aktarılması olarak devam etmiştir. Bu dönemlerde ve yaklaşık olarak son yirmi yıla kadar yapılan eğitim tanımlarındaki “bireylerde istendik/uygun davranış değişikliğinin gerçekleştirilmesine” yapılan vurgu bu durumun önemli bir göstergesidir. XX. yüzyılın son dönemlerinden itibaren yaşanan değişimler ve özellikle XXI. yüzyılın getirdiği küreselleşme olgusu ise eğitimin sahip olduğu bu rolde çeşitli boyutlarda farklılaşmalar yaşanmasına neden olmuştur. Nitekim kültürün sonraki kuşaklara aktarılması ve sorumluluk sahibi yurttaşlar yetiştirmek (Tazebay, 1996: 17) hâlâ eğitimin önemli bir görevi olmakla birlikte, yaşanan değişimlerin paralelinde bireyin de aynı şekilde vurgulandığı bir eğitim anlayışı gelişmeye başlamıştır. Benzer

şekilde son dönemlerde yapılan eğitim tanımları da bu durumun bir göstergesi niteliğindedir. Bu tanımlar “bireyin kendisinin farkına varması ve tüm potansiyelinin geliştirilmesi” üzerine odaklanmaktadır.

Küresel ve toplumsal boyutta yaşanan değişimler paralelinde eğitimin amaç, işlev ve süreçlerinde de değişimler meydana gelmektedir. Eğitim literatürü incelendiğinde yeni eğitimsel çabaların en önemli gerekçesi olarak, bilişim devrimi ve küreselleşme olguları nedeniyle her alanda gerçekleşen hızlı değişimlere ayak uydurmak ve topluma etkin katılımı sağlamak amacı gösterilmektedir. Bu çerçevede “Nasıl bir insan yetiştirilmeli?” sorusuna genel olarak “düşünebilen, üretebilen, yaratıcı, sağlıklı ilişkiler kurabilen, çevresine ve toplumuna duyarlı, çağdaş gelişmelerden haberi olan, kendini tanıyan, hoşgörülü, problemleri doğru teşhis edebilen ve çözüm yolları önerebilen, vatanını ve milletini seven, sorumluluklarını bilen” gibi özellikler sıralanarak yanıt verilmektedir. Türk eğitim sistemi ise belirtilen bu özelliklerin çoğunlukla aksine bir şekilde ezberci ve kuralcı (Aksu, 1996: 101), düşünmeyen, eleştirmeyen, taklitçi bireyler (Şahinel, 2003: 1) yetiştirmekle eleştirilmektedir. Tanilli (2005: 32) eğitim sistemine yönelik eleştirisini Montaigne'nin “İyi kurulmuş bir kafa, tıka basa doldurulmuş bir kafadan daha değerlidir” sözüne atıf yaparak “eğitim düzenimiz hala tıka basa doldurulmuş kafalar yetiştirmeye yönelik[tir]” sözleriyle ifade etmektedir.

Eğitimin amaç ve işlevlerinde yaşanan değişimler en somut ifadesini eğitim programlarında bulmaktadır. Eğitimin yol haritası olarak değerlendirilebilecek eğitim programlarının geliştirilmesi sürecinde sosyal, siyasi ve ekonomik olarak değişen dünya ve toplum koşullarının biçimlendirici bir etkisi vardır. Öncelikle sahip olunan eğitim felsefelerindeki egemen anlayışın daimici-esasici felsefelerden ilerlemeci, yeniden kurmacı ve varoluşçu bir yönelime girdiği dikkatleri çekmektedir. Eğitim felsefelerinin egemenliğinde meydana gelen bu değişim ekseninde eğitim programlarının, çoklu zekâ yaklaşımı, etkin öğrenme, işbirlikli öğrenme, yaşam boyu öğrenme, yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme gibi yaklaşımlar aracılığıyla bireyin değerine ve öğrenme sürecindeki farklılıklarına vurgu yapılarak düzenlenmeye çalışıldığı görülmektedir (Demirel, 2007: 205-206).

Yukarıda ana hatlarıyla değinilen eğitim paradigmalarında meydana gelen değışimin etkisi sonucunda Türk milli eğitim sisteminde de yenileştirme çabaları, öğretim programlarında köklü değışiklikler yapılmasıyla sonuçlanmıştır. Bu kapsamda ilköğretim kademesinde öğretim programları yapılandırma öğrenme yaklaşımına uygun olarak geliştirilerek uygulamaya konulmuştur. Sosyal bilgiler öğretim programları da bu değışikliklere uygun olarak geliştirilmiş ve kademeli olarak uygulanmaya başlanmıştır. Yapılan bu değışikliklerin, beklenen amaçları ne derece gerçekleştirebildiğini belirlemek için en az 15-20 yıl gibi bir sürenin geçmesi gerektiği bilinmekle birlikte programların uygulanması süreci, yapılan araştırmalarla izlenmektedir. İleride ayrıntılı olarak değinilecek olan bu araştırmaların ortaya koyduğu önemli bir sonuç, uygulama sürecinde programın öğeleri arasında çeşitli boyutlarda sıkıntılarının yaşandığı ve tutarsızlıkların bulunduğu yönündedir. Bu araştırmalarda en sık değinilen konulardan birisi ise programın ölçme ve değerlendirme boyutunun uygulanmasında yaşanan sorunlardır.

Yapılandırma öğrenme kuramının, öğretim programının değerlendirme boyutu için öngördüğü alternatif değerlendirme yaklaşımlarının sosyal bilgiler öğretiminde kullanılmasının etkilerini inceleyen araştırmaların sonuçları, bu yaklaşımların kullanılmasının öğrencilerin akademik başarıları, derse ilişkin tutumları, özyeterlik algıları, motivasyonları üzerinde olumlu etkileri olduğunu; öğrencilerin bu tür tekniklerle çalışmaktan hoşlandıklarını ortaya koymuştur. Buna ek olarak öğrencilerin, alternatif değerlendirme yaklaşımlarının puanlama araçları olan rubriklerle çalışırken görevleri daha iyi kavradıkları ve çalışmalarını daha iyi yönlendirebildikleri ve bu nedenle bu araçları yararlı olarak algıladıkları da ulaşılan sonuçlar arasındadır. Uygulamalı araştırmalar, öğretmenlerin alternatif tekniklerle öğretim yaparken zamanla yetkinleşmelerinin olumlu sonuçlar doğurduğunu, öğretmenlerin bu tür değerlendirme araçları ile değerlendirme yapma konusunda olumlu düşüncelerine rağmen bunu uygulamaya geçirmede çekimser kaldıklarını da ortaya koymuştur (Zimbicki, 2007; Karakuş, 2006; Altıntaş ve Altıntaş, 2008; Moon, 2002; Yanpar Şahin, 2002; Pfeifer, 2002; Jonson, 1999).

Alternatif değerlendirme yaklaşımının Sosyal Bilgiler derslerinde kullanılması konusunda yapılan uygulamalı araştırmaların sonuçları ile karşılaştırıldığında ülkemizde sosyal bilgiler programlarının uygulamadaki mevcut durumunu inceleyen araştırmaların (Çelikkaya, Karakuş ve Öztürk Demirbaş, 2010; Akdağ, 2009; Akdağ ve Çoklar, 2009; Algan, 2008; Doğanay ve Sarı, 2008; Dikmen, 2008; Dündar, 2008; Kaya ve Ersoy, 2007; Acun ve Kamber, 2007; Gelbal ve Kelecioğlu, 2007; Yapıcı ve Demirdelen, 2007; Yapıcı ve Leblebicier, 2007; Ataman, 2007; Aykaç, 2007; Erdemir, 2007; Acartürk Günay, 2006; Parmaksız ve Yanpar, 2006; Yıldırım, 2006; Gömleksiz ve Bulut, 2006; Yıldırım ve Semerci, 2006) sonuçları oldukça düşündürücüdür. Daha önce de değinildiği gibi yenilenen öğretim programlarının ölçme ve değerlendirme boyutunda çeşitli sorunlar yaşandığı araştırmalarla belirlenmiştir. Mevcut durumu betimleyen tarama araştırmalarının sonuçları, öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme sürecinde yoğun olarak geleneksel ölçme-değerlendirme yaklaşım ve araçlarını tercih ettiklerini ortaya koymaktadır. Özellikle yeni programlarda vurgulanan çok yönlü bilgi, beceri ve değerlerin kazandırılmaya çalışıldığı bir sürecin tek boyutlu bakış açısı ve araçlar ile değerlendirilmesinin, bu konuda yaşanan en önemli sorunlardan birisi olduğu söylenebilir. Araştırma sonuçları aslında öğretmenlerin alternatif değerlendirme yaklaşımına ilişkin olarak olumlu görüşte olduklarını göstermektedir. Burada yanıtlanması gereken önemli bir soru ortaya çıkmaktadır: “Öğretmenler alternatif değerlendirme yaklaşımına ilişkin olarak olumlu görüşe sahip olup bu yaklaşımların gerekliliğine inanmakla birlikte neden geleneksel değerlendirme yaklaşım ve araçlarını kullanmaya devam etmektedirler?” Bu durumun nedenini tespit etmek amacıyla gerçekleştirilen araştırmalarda ise öğretmenlerin yeni programların önerdiği alternatif değerlendirme yaklaşım ve araçlarını kullanma konusunda kendilerini yetersiz hissettikleri, bilgi ve beceri eksiklerinin olduğu ve araçları uygularken çeşitli açılardan sorunlar yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar değerlendirildiğinde, alternatif değerlendirme yaklaşımlarının öğretim sürecinde kullanılmasının oldukça önemli kazanımlarına dikkat çekilmekle birlikte sosyal bilgiler öğretim programlarında öngörülen ölçme ve değerlendirme tekniklerinin beklenen şekilde gerçekleşmediği söylenebilir. Bu bulgu, söz konusu tekniklerin etkili uygulanmasına yönelik program geliştirme çalışmalarının yapılması gerektiğini göstermektedir. Bundan dolayı bu

araştırmanın problemini, 7. sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programının ölçme ve değerlendirme boyutunun uygulanmasında yaşanan sorunların belirlenmesi ve bunlara yönelik geliştirilebilecek çözüm yollarının saptanması oluşturmaktadır.

1.2. AMAÇ

Bu araştırmanın amacı, 2007-2008 eğitim-öğretim yılında tüm ilköğretim okullarında uygulamaya konulan 7. sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programı kapsamında gerçekleştirilen ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin uygulanması sürecinde yaşanan sorunları belirlemek, daha etkili uygulanabilmesi konusunda çözümler üretmek, üretilen çözümleri uygulayarak sonucu değerlendirmektir. Bu amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:

1. Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına ve öğretim programına ilişkin mevcut görüş ve uygulamalar nelerdir?
2. Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına dayalı sosyal bilgiler öğretim programının ölçme ve değerlendirme boyutuna ilişkin mevcut görüş ve uygulamalar nelerdir?
3. Ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin uygulanması sırasında karşılaşılan sorunlara ne tür çözümler getirilebilir?
4. Öğretmen, öğrenci ve velilerin, karşılaşılan sorunların çözümü amacıyla gerçekleştirilen çalışmalara ilişkin görüşleri nelerdir?

1.3. ÖNEM

Gelişen dünya koşullarında gereksinim duyulan insan tipini yetiştirebilmek amacıyla ülkemizde gerçekleştirilen program değişikliklerinden birisi de Sosyal bilgiler öğretim programlarında meydana gelmiştir. Yeni programlarla birlikte sosyal çevreye ve gelişen dünyaya uyum sağlayabilen, iletişim becerisi gelişmiş, karar verebilen, üretken, kendisini tanıyan, sınırlılıklarının farkına varabilen bireyler yetiştirilmesi amaçlanmaktadır. Yeni program yaklaşımında bu amaçlara sadece eğitim durumları yoluyla değil, değerlendirme sürecinde öğrenenin kendi potansiyelinin farkına varmasının sağlanması yoluyla da ulaşılmaya çalışılmaktadır.

Bir öğretim programı, sistem yapısına sahip olarak tüm öğeleriyle bir bütünlük oluşturmak zorundadır. Öğretim programının amaçları, bu amaçları gerçekleştirebilmek amacıyla seçilen içerik, bu içerik aracılığı ile amaçları kazandırmaya yönelik eğitim durumları ve son olarak amaçlara ulaşıp ulaşılamadığını belirlemenin yolu olarak değerlendirme etkinlikleri, birbiriyle tutarlı olarak ve birbirini tamamlayıcı bir biçimde işe koşulmalıdır. Bu açıdan bakıldığında yeni ilköğretim programlarının uygulanması sürecinde, programın öngördüğü ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin yeterince gerçekleştirilememesi, çeşitli araştırma sonuçlarıyla desteklenen önemli bir sorun olarak ortaya çıkmıştır. Bu sorun, öğretim programlarının tüm boyutlarının birbiriyle uyumlu ve tutarlı bir şekilde uygulanması gereği ve özellikle ölçme ve değerlendirme boyutunun öğretim sürecinde üstlendiği kritik işlevi nedeniyle önemli görülerek bu araştırmanın problem alanı olarak seçilmiştir.

Bu araştırma alanında belirlenen bir sorun olarak 7. sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programında tam olarak uygulanamayan ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin eylem araştırması yöntemiyle uygulanamama nedenlerini belirleyerek bu soruna yönelik çözüm önerileri geliştirmeyi amaçlaması ve bu konuda örnek bir uygulama ortaya koymaya çalışması açısından önemli görülmektedir. Bu açıdan sosyal bilgiler öğretiminde ölçme ve değerlendirme uygulamaları konusunda alan yazına bir katkı sağlaması umulmaktadır. Ayrıca ölçme ve değerlendirme uygulamalarında var olan sorunları öğretmen-öğrenci ve veli görüşleriyle ortaya koyması ve belirtilen tarafların birebir beklentilerini ve taleplerini yansıtması açısından program geliştirme çalışmalarına ilişkin bir geribildirim olarak düşünülebilir.

1.4. VARSAYIMLAR

1. Araştırma sürecine dahil olan öğretmen, öğrenci ve veliler gerçek düşüncelerini yansıtmaktadırlar.
2. Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarının mevcut durum ve görüşleri betimlemede yeterli olduğu varsayılmıştır.

1.5. SINIRLILIKLAR

Bu araştırma,

1. 2009-2010 eğitim öğretim yılında Hasan Şadoğlu İlköğretim Okulu'nda öğrenim gören bir 7. sınıf şubesi öğrencilerinin, velilerinin ve sosyal bilgiler öğretmeninin görüşleri ile sınıfta yapılan gözlemlerden elde edilen verilerle sınırlıdır.
2. Veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış gözlem, yarı yapılandırılmış görüşme ve açık uçlu anket teknikleri ve gözlemci notları ile sınırlıdır.
3. 7. sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programının Türk Tarihinde Yolculuk, Ekonomi ve Sosyal Hayat, Zaman İçinde Bilim, Yaşayan Demokrasi ve Ülkelerarası Köprüler ünitelerinin işlenişi sırasında eylem planına göre gerçekleştirilen uygulamalarla ve kullanılan değerlendirme teknikleri ile sınırlıdır.

1.6. KISALTMALAR

NRC : National Council Reseach

NCSS : National Council for the Social Studies

MEB : Milli Eğitim Bakanlığı

TDA : Tamlayıcı Dallanmış Ağaç

SBS : Seviye Belirleme Sınavı

GN : Gözlem Notu

BÖLÜM II

İLGİLİ ALANYAZIN

Bu bölüm temelde üç alt bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde sosyal bilgiler kavramı, kapsamı ve sosyal bilgiler öğretim programlarında gerçekleşen yenilik arayışları; ikinci bölümde ölçme ve değerlendirme kavramları, ölçme değerlendirme alanında yaşanan değişimler ile alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşım ve teknikleri tanıtılmıştır. Üçüncü bölümde ise yenilenen sosyal bilgiler öğretim programında ölçme ve değerlendirme uygulamalarının mevcut durumu ile alternatif değerlendirme yaklaşımlarının bu derslerde kullanılmasının sonuçlarını ortaya koyan ilgili araştırmalar incelenmiştir.

2.1. SOSYAL BİLGİLER

2.1.1. Sosyal Bilgilerin Anlamı, Amacı ve İşlevi

Sanayi toplumundan bilgi toplumuna geçiş sürecinde bireyler ve kurumlar, yaşam biçimlerinin ve sosyal ilişkilerin çoğullaşması, dünyanın yeni teknolojiler ve medya araçları yoluyla değiştirilmesi, ekoloji olgusunun bir sorun olarak gündeme gelmesi, nüfus değişimi ve göçler, yaşam ilişkilerinin uluslararasılaşması ve değerlerde meydana gelen değişimlerle karşı karşıya kalmaktadır (Hesapçıoğlu, 1996: 21-22). Sonuç olarak bireyin, yaşadığı toplumu ve dünyayı ve doğal olarak kendi yaşamını şekillendiren olayların kaynağını, yönünü ve olası sonuçlarını kestirebilmesi için gereken bilgi ve beceriler gittikçe artmaktadır. Bu bilgi ve becerilerin önemli bir boyutunu, bireyin yaşadığı topluma uyum sağlamasını, kendi yaşamını ve toplumunu yönlendirmede etkin rol oynamasını öngören etkin vatandaşlık becerileri oluşturmaktadır. Sosyal Bilgiler, doğrudan vatandaşlık eğitimi üzerine odaklanmış tek ders olması (Öztürk, 2006: 22) nedeniyle ve alan olarak sahip olduğu amaçları düşünüldüğünde çağdaş dünyada yaşamak için gerekli bilgi, beceri, değer ve tutumların okul programlarında doğrudan yer bulduğu önemli bir öğretim programı olarak kendisini göstermektedir.

Ellis (2007: 4), XX. Yüzyılın ikinci on yılında ortaya çıkmasına ve uzun yıllar okul programlarında yer almasına rağmen sosyal bilgilerin standart bir tanımının yapılamamış olmasının önemli bir sorun oluşturduğunu vurgulamaktadır. Aslında alan ile ilgili çalışan uzmanların daha öncesinde sosyal bilgileri tanımlama girişimleri olmakla birlikte 1993 yılında ABD’de Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi [*National Council for the Social Studies – NCSS*]’nin yaptığı tanım genel kabul görmüştür. NCSS, sosyal bilgileri aşağıdaki biçimde tanımlamış ve onun içeriğine ve amacına ilişkin şu açıklamayı getirmiştir (Ellis, 2007: 4, Savage ve Armstrong, 1996’ dan aktaran Öztürk, 2009: 4):

“Yurttaşlık becerilerini geliştirmek için sosyal bilimler ve beşeri bilimlerin bütünleştirilmiş bir çalışma alanıdır. Okul programı içerisinde, insan bilimleri, doğa bilimleri ve matematikten uygun bir içeriğin olduğu kadar antropoloji, arkeoloji, ekonomi, coğrafya, tarih, hukuk, felsefe, siyaset bilimi, psikoloji, din ve sosyoloji gibi bütünleşmiş, sistematik çalışma sağlar. Sosyal bilgilerin birincil amacı, birbirine bağlı olan bir dünyada kültürel çeşitliliğin ve demokratik toplumun yurttaşları olarak kamu yararı için, bilgili ve mantıklı karar vermelerini sağlamak için gençlerin yeteneklerini geliştirmeye yardım etmektir.”

NCSS tarafından sosyal bilgilerin, çalışma amacı ve konusuna ilişkin getirilen bu açıklama, daha önce yapılan tanımlarda vurgulanan temel özellikleri kapsar niteliktedir. Sosyal bilgilerin, sosyal bilimlerin ulaştığı bilgiyi amacı doğrultusunda seçmesine, etkin bir katılım için vatandaş yetiştirmede önemli bir sorumluluğu olduğuna ve etkili vatandaşlar yetiştirirken mantıklı karar alabilme ve bu amaçla bilgiyi kullanabilme becerisinin gelişimine yaptığı vurgu tanımlarda belirtilen ortak özellikler olarak sıralanabilir. Ellis (2007: 4-5), NCSS tarafından yapılan bu tanımın, yurttaşlık görevleri, kamu yararı, karar verici olarak bireyin önemi, demokrasi, kültürel çeşitlilik ile olay ve durumlar arasındaki bağlantıya dikkati çekmesinin önemine değinmekle birlikte bireyin kendisini gerçekleştirme konusundaki vurgusunu yetersiz bularak sosyal bilgilerin aynı zamanda çeşitli yollarla bireyin kendisini gerçekleştirmesine de yardımcı olabileceğini savunmaktadır. Armstrong (1980:7) da benzer bir şekilde bireysel ve sosyal gelişimi, sosyal bilgiler öğretmenlerinin önemli bir ilgi odağı yapmaktadır.

NCSS'in yapmış olduğu tanım, sosyal bilgilerin çalışma alanının sınırlarını çizse de bu alanın ayırt edici özelliğinin bir "öğretim programı" olduğu vurgulanmalıdır. Daha önce verilen tanımla benzer şekilde Erden (tarihsiz: 8) ve Doğanay (2005: 19) da sosyal bilgileri bir çalışma alanı olarak nitelemişlerdir. Öztürk (2006: 24) sosyal bilgileri, "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 programı" olarak tanımlamaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı (MEB, 2006: 26) ise sosyal bilgileri aşağıdaki şekilde tanımlamaktadır:

"bireyin toplumsal varoluşunu gerçekleştirebilmesine yardımcı olmak 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."

Yukarıda verilen tanımlardan anlaşılacağı gibi sosyal bilgiler oldukça geniş bir çalışma alanını ifade etmektedir. İlköğretimde Sosyal Bilgiler adı altında yer alan ve sosyal bilimler gibi geniş bir çalışma alanına dayalı olarak oluşturulan öğretim programının en temel amacı; demokratik toplumun gereksinim duyacağı "etkin vatandaşlar yetiştirmek"; bu vatandaşların karar verme ve problem çözme becerilerini geliştirmek (Barth, 1991; Barth ve Demirtaş, 1997'den aktaran Öztürk, 2006: 27; Safran, 2008: 15) ve değişim içerisinde olan bir dünya için öğrencileri hazırlamak (Armstrong, 1980: 3) olarak görülmektedir.

Günümüzde insanlığın uğraştığı en önemli sorunların kaynağının yine insanlar olması, temel çalışma konusunun odağında her zaman insan olan bir program (Ellis, 2007: 4-9) olarak sosyal bilgiler öğretimine, bu sorunların çözümü için bilinçli ve etkin vatandaşlar yetiştirme sorumluluğu vermektedir. Etkin vatandaşlık kavramının sınırları zaman zaman değişmekle birlikte, bazı temel beceriler etkin vatandaşlık için gerekli beceriler olarak kabul edilmektedir. Barth ve Demirtaş (1997) etkin vatandaş için karar verme ve problem çözme becerilerini temele oturtmuşken, Safran (2008: 15) etkin vatandaşı "yaşadığı toplumun kültürünü benimsemiş, özümsemiş ve bunu geliştirme anlayışına sahip birey" olarak tanımlamaktadır. Bu özellikler, büyük

ölçüde küreselleşmenin etkileri nedeniyle sosyal, siyasal, ekonomik ve kültürel ilişki biçimlerinin giderek karmaşıklaştığı çağımızda bireyin bilgiye ulaşması, edindiği bilgiyi kullanabilmesi, eleştirel ve yaratıcı düşünebilmesi, dünyanın ve yaşadığı toplumun sorunlarına duyarlı olması ve çözüm üretmekte sorumluluk üstlenmesi gibi arzulanan birçok özellik için kazandırılması gereken temel becerilerdir.

Etkin vatandaş yetiştirme sorumluluğuna sahip olan sosyal bilgiler programıyla çocuklardan beklenen, toplumsal ve küresel olarak yaşanan zor sorunları çözmeleri değil; bu sorunların neden kolaylıkla çözülemeyeceğini ve çözümler üretilirken ne tür değerlerin hesaba katılması gerektiğini ve olası çözümlerin farkına varmalarını sağlamaktır (Preston ve Herman, 1974: 3). Çocuklar, okul dışındaki yaşamlarında, aile-arkadaş çevrelerinde, televizyonda, gazetelerde, İnternet ortamı gibi genişletilebilecek bir çevrede sosyal olgu ve problemlerle doğal olarak karşılaşmaktadırlar. Öğrencilerin okul dışında karşılaştıkları bu olgu ya da olayların çoğu doğrudan ya da dolaylı olarak sosyal bilgilerin kapsamına girmektedir. Bu nedenle çocuklar, ders dışında karşılaştıkları bu sosyal olgu ya da olayları Sosyal Bilgiler dersinde öğrenme konusu olarak bulurlar ve eleştirel olarak inceleme ve durumu farklı boyutlarıyla analiz etme fırsatı yakalarlar. Bu çerçevede sosyal bilgilerin içeriği hayatın içindedir ve böyle düşünüldüğünde çocuklara oldukça yakındır.

2.1.2. Sosyal Bilgilerde Program Geleneği

Sosyal bilgiler öğretim programının amaçları, içeriği ve yöntemi konusunda farklı görüşler ve uygulamalar oluşmuştur. Bu farklı yaklaşımların oluşmasındaki en önemli etken ise yaklaşımları ortaya koyanların farklı eğitim felsefelerine sahip olmalarıdır (Öztürk, 2007: 110). Genel olarak programın birincil amaçlarının ve programa yüklenen işlevin yönlendirdiği bu yaklaşımlar farklı sosyal bilgiler program geleneklerini temsil etmektedir. Bu geleneklerde programlar geliştirilirken farklı dinamiklere öncelik verilmektedir. Sosyal bilgiler program geleneğini yansıtan en önemli yaklaşımlardan birisi Barr, Barth ve Shermis tarafından önerilmiştir. Onlar, sosyal bilgilerin görevini yurttaşlık/kültürel geçiş, sosyal bilim ve yansıtıcı inceleme olarak üç tema halinde sınıflandırmışlardır (Barr, Barth ve Shermis, 1978'den aktaran Öztürk, 2007: 110; Öztürk, 2009: 5; Ross, 2001: 23).

En eski ve yaygın yaklaşım olan vatandaşlık aktarımı olarak sosyal bilgiler yaklaşımının odağında, toplumun mevcut düzeni ile ilgili bilgi, değer ve inançlar vardır. Bu yaklaşımda sosyal bilgiler öğretiminin amacı, mevcut olan bu bilgi ve değerlerin sonraki kuşaklara aktarılması yoluyla mevcut durumun devamlılığının sağlanmasıdır (Barr ve diğ. 1978'den aktaran Öztürk, 2009: 5; Öztürk, 2007: 110; Doğanay, 2005: 23).

Sosyal bilim olarak sosyal bilgiler öğretimi yaklaşımında, etkili vatandaş yetiştirmenin en iyi yönteminin sosyal bilimlere ait yöntem, kavram ve becerilerin öğrencilere kazandırılması olduğu savunulmaktadır. Böylece karmaşık bir dünyada yaşayan bireyler, insanı inceleyen sosyal bilimlere ait bilgi, beceri ve değerleri edinerek, sosyal bilimcilerin dünyayı araştırdığı gibi araştırarak ve düşünerek karşılaşacakları sorunlarla başa çıkabilecektir (Öztürk, 2007: 110-111; Öztürk, 2009:5; Doğanay, 2005: 23).

Barr, Barth ve Shermis'in belirttikleri üçüncü tema ise yansıtıcı inceleme olarak sosyal bilgilerdir. Bu yaklaşımın temel amacı öğrencilerde problem çözme ve karar verme becerilerini geliştirmektir. Böyle bir süreçte, öğrencilerin bireysel ve kamusal sorunların belirlenmesi ve çözümü için olası yolları belirleyerek kararlar alabilecekleri bir öğretim gerçekleşmektedir (Öztürk, 2007: 111; Öztürk, 2009: 6; Doğanay, 2005: 24).

Morrisett ve Haas (1982'den aktaran Ross, 2001: 23-24), sosyal bilgiler öğretiminin amaçlarına ilişkin olarak Barr, Barth ve Shermis'in sınıflamasıyla büyük ölçüde örtüşen; fakat oluşturulan kategorilerin içeriğinde kimi farklılıklar bulunan ikinci bir sınıflama denemesi gerçekleştirmişlerdir. Onlara göre sosyal bilgilerin en önemli üç amacı, sıkı bir şekilde kültürel sürekliliği sağlamak, tarih ve sosyal bilimlerin düşünsel bakış açısını kazandırmak ve yansıtıcı düşünme sürecini geliştirmektir. Barr, Barth ve Shermis ile Morrisett ve Haas'ın getirdikleri yaklaşımlar, sosyal bilgiler öğretiminin temelde üç amaca hizmet ettiğini vurgulamaktadır: (1) Toplumun normlarına uyum, (2) akademik disiplinlerden gerçeklerin, kavramların

ve genellemelerin geçişi, (3) eleştirel ya da yansıtıcı düşünmenin geliştirilmesi (Ross; 2001: 24).

Stanley ve Nelson (1994'den aktaran Ross, 2001: 24) sosyal bilgilerin amaçları ile ilgili olarak üçüncü bir açıklama getirerek sosyal bilgiler programlarında kültürel geçişi sağlama amacı ile eleştirel ya da yansıtıcı düşünme amacının farklı düzeylerde vurgulandığını savunmaktadırlar. Kültürel geçişlilik vurgulandığında, sosyal bilgiler programının amacı sosyal uyumu sağlamaktır. Eleştirel ya da yansıtıcı düşünme vurgulandığında ise amaç, sosyal değişimi artırmaktır. Böyle bir yaklaşımda toplum tarafından genel olarak kabul gören öğretim içeriği, değer ve davranışlar sorgulanır.

Sosyal bilgiler öğretim programları yukarıda belirtilen program geleneklerinden hangisine dayandırılırsa, amaçlar, içerik, öğretim-öğrenme süreçleri ve değerlendirme etkinlikleri o yaklaşımın önermelerine uygun olarak düzenlenmektedir. Vatandaşlık aktarımı geleneğine göre düzenlenmiş programların daha çok davranışçı ve bilişsel öğeler barındırdığı, buna karşılık sosyal bilimler olarak sosyal bilgiler ya da yansıtıcı inceleme olarak sosyal bilgiler geleneklerine uygun olarak geliştirilmiş programlarda ise daha çağdaş eğilimlerin izlerinin görüldüğü söylenebilir (Kabapınar, 2007). Aşağıdaki bölümde son dönemlerde sosyal bilgiler öğretim programlarında temele alınan yapılandırmacı öğrenme kuramına ve bu kuramın öğrenmeye ve program geliştirme sürecine etkilerine değinilerek program geleneklerinde oluşturduğu farklılıklar incelenmiştir.

2.1.3. Sosyal Bilgiler Öğretim Programında Yenilik Arayışları ve Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı

Sosyal bilimler ve fen bilimleriyle uğraşanlar, özellikle son on yılda bilimsel süreçlerde köklü bir dönüşümün yaşandığı üzerinde uzlaşmaktadırlar. Sosyal bilimlerde yaşanan dönüşüm ise geçici bir eğilim ya da moda olmanın ötesinde “dünyayı nasıl anladığımız ve gördüğümüz” konusunda yaşanan büyük dönüşümün bir parçası olarak nitelenmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 23). Temel olarak bilgi ve bilime yönelik felsefi yaklaşımlarda meydana gelen bu değişimler, disiplinlerin varsayımlarından metodolojilerine ve doğal olarak ortaya çıkan

sonuçlarına kadar derin bir etkiye sahiptir. Bu etkilemenin, değişimin yönünü nesnelci bir algılayıştan öznelci bir algılayışa çevirdiği söylenebilir. Ortaya çıkan bu yeni durum, eğitime yön veren felsefi yaklaşımlar üzerinde de etkili olmaktadır. Çünkü bilim felsefesinde meydana gelen değişimler sonucu ortaya çıkan felsefi akımlar, bilginin ne olduğu ve nasıl üretildiğinin yanı sıra öğrenmenin nasıl gerçekleştiğine ilişkin açıklamalar da sunmaktadırlar (Kabapınar, 2007: 11). Daha önce vurgulandığı gibi eğitim felsefelerinde daimici-esasici anlayışın yerini ilerlemeci, yeniden kurmacı, varoluşçu ve politeknik eğitim anlayışları almıştır. Eğitim felsefelerindeki bu dönüşümler ışığında eğitim sürecinde öğretmen ve konu merkezli görüşlerin yerini öğrenci merkezli, bireysel gelişime odaklanan, öğretmenin bilgi aktarıcısından ziyade bilgiyi keşfetme ve kullanmada rehber/kolaylaştırıcı olduğu bir eğitim anlayışı almaya başlamıştır (Sönmez, 2000'den aktaran Öztürk ve Otluoğlu, 2005: 28).

Öğrenme sürecine yeni bir yaklaşım olarak sunulan yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı, temelde öznelciliğe dayanan ontolojik ve epistemolojik varsayımın eğitime ve öğrenme sürecine yansımalarının bir ifadesidir. Eğitim paradigmasında meydana gelen bu değişimin anlaşılabilmesi için nesnelci ontolojik varsayıma dayanan pozitivist epistemolojik yaklaşımın temel sayıltılarına değinilmesinin yerinde olacağı düşünülmektedir.

Uzun yıllar bilimsel çalışmalara yön veren pozitivist epistemolojinin dayandığı nesnelci ontolojik yaklaşımın temel sayıltısı “Benim dışımda bir gerçeklik vardır.” biçiminde ifade edilebilir. Bu ontolojik kabul üzerine temellenen pozitivist epistemolojinin temel sayıltıları ise, dış gerçeklik duyular aracılığıyla bilinebilir, duyular yoluyla edinilen bu bilgi nesnelci ve sosyal bilimlerin nesnelci, doğa bilimlerinininki gibi ele alınıp incelenebilir biçiminde ifade edilebilir (Kuş, 2003: 5).

Nesnelci görüşe eleştiriler getiren öznelcilik, “kişiden kişiye değişmeyen, genel geçer bilgi olanağını yadsıyan, zihnin faaliyetini zihnin hallerinin bilincinde olmayla sınırlandıran tavır” (Cevizci, 1996: 409) olarak tanımlanmaktadır. Böyle bir varsayıma dayalı olarak gelişen anlamacı/yorumlamacı epistemolojiye göre

teorilerimizden, inançlarımızdan ve anlamlandırmalarımızdan bağımsız bir dış gerçeklik bilgisi yoktur. “Sosyal beşeri/gerçeklik, insanların anlamlandırmalarından bağımsız değildir ve bu anlamlandırmalar sürekli olarak yeniden inşa edilir” (Kuş, 2003: 65).

Pozitivist epistemolojinin “bilim var olan doğanın betimlenmesidir, onun inşa edilmesi değil” (Kuş, 2003: 5) şeklindeki anlayışının eğitim üzerine etkileri de benzer olmaktadır. Bilginin bireyden bağımsız, bireyin algılayışının dışında var olduğunu ve bu bilginin edinilebileceğini savunan nesnelci ve pozitivist yaklaşımların sayıltılarının şekillendirdiği geleneksel öğretim anlayışında, bireye belirli bilgi ve beceriler öğretilmeye çalışılır. Bu anlayışta öğrenme, “objektif gerçekliği özümleme süreci” olarak görülmektedir (Jonassen, 1991’den aktaran Özden, 2005). Bilginin sınırları zaten belirli olduğu için öğrenme sürecinin önceden belirlenmiş bir sonucu vardır ve bu süreç sınırları önceden belirlenmiş bilginin öğrenenin zihninde yer etmesini sağlamak için gerçekleştirilir (Tezci ve Dikici, 2003: 253). Bu süreçte bireyin edinmesi gereken bilgi, beceri ve davranışlar, önceden belirlenmiş, düzenlenmiş ve bireyin öğrenmesi için sınırları baştan çizilmiştir. Bu açıdan öğrenme sürecinde bireye sadece bu bilgileri öğrenmek (ezberlemek-özümsemek-gerektiğinde hatırlamak) düşmektedir.

Davranışçı yaklaşımla gerçekleşen öğretimin iki tipik özelliğinden birisi bilginin öğretmen tarafından uygun uyarıcılar aracılığıyla sunulması ve ikincisi de farklı deneyimlere ve fikirlere sahip olabilecek olan öğrencilerin bu uyarıcılara aynı tepkiyi vereceği beklentisidir (Kabapınar, 2007: 12). Bu varsayımlarla gerçekleşen öğrenme sürecinde, öğretmen ve öğrencilere de belirli roller yüklemektedir. Geleneksel öğretim sürecinde öğretmen, bilgiyi dağıtan ve gösteren kişi rollerini üstlenmektedir (Öztürk ve Dilek, 2005: 90). Böyle bir öğretmen, bilgi otoritesi ve sınıfta karar verici olarak sınıfı kontrol eder, konuşmaların çoğunu yapar, bilgiyi aktarır, soru sorar, değerlendirir, cezalandırır, ödüllendirir, gösterir ve kaynaklık eder. Bu özellikler ise sınıfta öğretmenin yoğun şekilde aktif olduğunu göstermektedir (Açıkgöz, 2004: 34). Geleneksel öğretimde öğrenciler ise öğretmenin gösterdiği rollerle uyumlu bir şekilde bilginin pasif alıcısı, sınıfta not alan, aktarılan

bilgiyi ezberleyen ve sınavlarda tekrarladıktan sonra unutan bir öğrenci rolü sergilerler (Açıkgöz, 2004: 35).

Davranışçı yaklaşımın şekillendirdiği öğretim sürecinden geçen bireylerin, değişen dünyaya düşünen, araştıran, eleştiren, sorgulayan, yaratıcı şekilde üreten bir birey olarak katılmaları mümkün görünmemektedir. 1970'lere kadar oldukça etkili olan davranışçı yaklaşım bu tarihten sonra yoğun eleştirilere uğramış ve egemenliğini kaybetmeye başlamıştır. Bu eleştiriler genel olarak, yaklaşımın yalnızca gözlenebilir özellikler üzerinde durması, öğrenmeyi uyarıcı-tepki bağının oluşmasına indirgemesi ve pekiştireçlere aşırı vurgu yapması, davranışı bağlamından kopuk olarak açıklamaya çalışması, öğrenme sürecinde öğreneni edilgin olarak görmesi ve hayvan deneylerinin sonuçlarını insana genellemesi konularına yöneliktir (Açıkgöz, 2004: 79-81). Tüm bu eleştiriler ile birlikte bilgi ve bilime ilişkin epistemolojik varsayımların değişmesi eğitimde de yapılandırmacılık, tam öğrenme, bireyselleştirilmiş öğrenme, beyin temelli öğrenme, işbirlikli öğrenme gibi pek çok yeni yaklaşımın ortaya çıkmasını sağlamıştır.

Yapılandırmacılık, epistemolojik bir varsayımdan hareketle bir öğrenme kuramına, oradan da uygulamaya aktarılmaktadır (Fer ve Cırık, 2007: 30). Bilginin nasıl oluştuğu ve nasıl edinilebileceği açısından bakıldığında yapılandırmacı yaklaşım, dışarıda bireyden bağımsız bir bilginin olamayacağını ve bilgiyi bireyin yapılandırıldığını savunan yorumlamacı felsefenin bir uzantısı olarak nitelendirilebilir. Eğitimde yapılandırmacılık, davranışçılık yaklaşımına dayalı eğitimden bilişsel kurama dayalı eğitime doğru bir paradigma değişimini yansıtmaktadır (Gagnon ve Collay, 2010). Yapılandırmacı düşünürler, "bilginin, kendi yaşantısını anlamlı kılmaya çalışan birey tarafından yapılandırıldığını, çevreden pasif bir biçimde alınmadığını savunmaktadırlar" (Koç ve Demirel, 2004: 174). Bu anlayışa göre öğrenme, öğrencinin dünyadaki deneyimlerini, yorumlarına dayalı olarak bireysel ve sosyal olarak yapılandırmasıdır. Öğretim, bilginin yapılandırılmasını kolaylaştırmak için deneyimlerden oluşmalıdır. Öğrencinin amacı problemi çözmek ya da projeyi tamamlamak ve yorumlamaktır (Jonassen, 1999: 218'den aktaran Duman ve İkiel, 2002: 248). Yapılandırmacı yaklaşıma göre bilgi,

bireylerin yaşantı ve etkinlikleriyle oluşur, yani bireyin kişisel eylem ve deneyimleriyle ilişkili bir olgu olarak görülür. Birey tarafından oluşturulan anlamların ise “diğerlerine” aktarımı mümkün olamayacağından (Yurdakul, 2004: 113) geleneksel öğretimin temel süreçlerinden birisi olan öğretmenin (otoritenin) bilgiyi öğrencilerine “öğretmesi” bu yaklaşıma göre işlevselliğini kaybetmektedir.

Yapılandırmacılık düşüncesinin Socrates, Platon ve Aristo'nun düşüncelerine kadar dayanmasıyla ve daha sonra bu düşüncenin gelişimine Vico, Kant, Descartes, Rousseau, Dewey gibi birçok düşünürün katkı getirmesiyle birlikte modern yapılandırmacılığın temelini Piaget'in attığı kabul edilmektedir (Crowther, 1997'den aktaran Yurdakul, 2004). Özellikle eğitimde yapılandırmacı yaklaşım öncelikle Piaget'in görüşleri ile gelişmiş, daha sonrasında ise öğrenme sürecinde sosyal ve kültürel şartları daha yoğun olarak vurgulayan düşünürler tarafından sürdürülmüştür. Bu nedenle yapılandırmacılığın farklı yaklaşımları mevcuttur (Sjoberg, 2007: 7-8). Bu yaklaşımlardan en çok vurgulananları bilişsel yapılandırmacılık, sosyal yapılandırmacılık ve radikal yapılandırmacılık olarak belirtilebilir (Öztürk, 2007; Yanpar, 2009; Özden, 2005; Yurdakul, 2005; Duman ve İkiel; 2002, Tezci ve Dikici, 2003: 253).

Bilişsel yapılandırmacılığın temeli, İsviçreli düşünür Piaget tarafından atılmıştır. Davranışçı yaklaşımların, öğrenme sürecinde sadece gözlemlenebilen davranışlara odaklanması, öğrenme sürecinde önemli bir yeri bulunan bilişsel süreçlerin göz ardı edilmesi Piaget'in bilişsel süreçlere odaklanmasını sağlamıştır. Piaget, 1920'lerdeki ilk çalışmalarında çocuklarda kavram gelişimiyle ilgili yazılar yazmaya başladığında yapılandırmacılık terimini de kullanmaya başlamıştır. Düşünür ilk olarak *Çocukta Gerçekliğin İnşası [The Construction of Reality in the Child]* adlı eserinde bu terimi kullanmıştır (Sjoberg, 2007: 4). Piaget, öğrenme sürecini özümseme, uyma ve bilişsel denge kavramlarıyla açıklamaktadır. Buna göre, birey karşılaştığı bir durumu daha önceki deneyimlerinden edindiği bilişsel şemalarla açıklamaya çalışır. Eğer karşılaştığı yeni durum, önceki bilgileri ve deneyimleriyle açıklanamıyor ise birey dengesizliğe düşer ve dengeye ulaşmak için yeni durumu özümsemeye çalışır. Bu süreç sonunda birey edindiği bilgileri örgütleyerek anlamlı yapılar haline getirip yeni

bilişsel şemalarını oluşturur ve sonunda tekrar denge durumuna ulaşır. Birey karşılaştığı her yeni durumda aynı süreçten geçer ve böylece deneyimi yoluyla kendi bilgisini yaratır (Bacanlı, tarihsiz: 48-49; Koç ve Demirel, 2004: 177; Öztürk ve Dilek, 2005: 91; Özden, 2005: 58;).

Piaget'in bilişsel yapılandırmacılığındaki öğrenme süreçlerinin, bireyin tek başına gerçekleştirdiği bir süreç olarak anlaşılması ve bu süreçte çevrenin etkisinin göz ardı edilmesine getirilen eleştiriler, öğrenmede sosyal ve kültürel koşulları kavramayla ilgili olan sosyal (sosyo-kültürel) yapılandırmacı yaklaşımın gelişmesini sağlamıştır. Sosyal yapılandırmacılığın babası sayılan Vygotsky'nin görüşleriyle şekillenen yaklaşım (Sjoberg, 2007: 8), öğrenme sürecinde bireyin çevresiyle sosyal etkileşimini ve dilin etkisini vurgulamaktadır (Özden, 2005: 60). Buna göre içinde yaşanılan çevre ve kültür, çocuğun bilgiyi anlamlandırmasında önemli bir etkiye sahiptir. Kültür, dil ve çocuğun çevresindeki önemli kişiler öğrenme sürecinde bilişsel araçlar olarak işlev görmektedir. Bireylerin gelişimi sonsuzdur. Bu süreçte öğrenme süreciyle birlikte problem çözme becerilerinde de bir gelişim olur. Bu kapsamda bireylerin destek almaksızın çözebilecekleri, destek alarak çözebilecekleri ve destek alsalar da çözemeyebilecekleri problemler vardır. Bireyin, yardım alarak problemleri çözebildiği alan yakınsal gelişim alanını oluşturur (Özden, 2005: 60). Sosyal yapılandırmacılığın bu görüşleri öğrenme sürecinde dile ve işbirliğine verilen değerlerin nedenlerine işaret etmektedir. Çocuk, bilgisini yapılandıracağı ve işbirliğine gireceği çevresiyle dili sayesinde iletişim kurar.

Yapılandırmacılığın üçüncü yaklaşımı olarak ifade edilen radikal yapılandırmacılık ise dünyayı yapılandırırken bireysel yapılandırmaların temel olduğunu savunmaktadır (Öztürk ve Dilek, 2005: 92). Radikal yapılandırmacılığın öncüsü olarak von Glaserfeld kabul edilir. Bu yaklaşım, bireyin öğrenme sürecindeki aktif rolüne, sosyal etkileşimin öğrenme sürecindeki önemli işlevine ve kavranılan bilginin zihinsel süreçlerdeki gelişimine vurgu yapmaktadır (Dilaver ve Akyürek Tay, 2008: 97).

Yapılandırmacılığa ilişkin farklı yaklaşımlar olmakla birlikte bu yaklaşımların ortak bazı özellikleri olduğunu belirten Taber (2006'dan aktaran Sjöberg, 2007: 3) yapılandırmacı öğrenme anlayışının temel özelliklerini aşağıdaki gibi sıralamıştır:

1. Bilgi, öğrenen tarafından aktif bir şekilde yapılandırılır, pasif bir biçimde dışarıdan alınmaz. Öğrenme, öğrenen tarafından yapılan bir şeydir, öğrenene empoze edilen bir şey değil.
2. Öğrenenler, öğrenme sürecinde birçok konuda daha önceki bilgileriyle katılırlar.
3. Öğrenenler, dünya hakkında kendi fikirlerine sahiptirler, fakat aynı zamanda fikirleri arasında benzerlikler ve ortak örüntüler vardır.
4. Bu fikirler sıklıkla, kabul edilen bilimsel bilgi/gelişmelere aykırıdır ve bazıları değişime karşı inatçı ve zor olabilir.
5. Bilgi kavramsal yapılar olarak beyinde temsil edilir ve ayrıntılarıyla bunları biçimlendirmek ve tanımlamak mümkündür.
6. Öğretim, öğrenenin mevcut fikirlerini değiştirmek ya da bunlarla baş etmek istiyorsa bunları önemsemelidir.
7. Bilgi bir taraftan kişisel ve özel olmasına rağmen öğrenenler bilgilerini kültürel ve dilsel bir çevre içinde fiziksel dünya ile etkileşim ve sosyal ortamlardaki işbirliği yoluyla yapılandırır.

Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının öğretmen rolleri üzerinde de önemli etkileri olmuştur. Yeni öğretmen rolleri, öğrencinin yardıma gereksinim duyduğu yerde yardım etmeyi ve öğrenmesini kolaylaştırmayı amaçlayan kolaylaştırıcılık rolü; öğrencilerle ilgili bilgiler, konu ve meslek alanıyla ilgili gelişmeleri izlemeyi amaçlayan araştırmacılık rolü ve öğrencinin öğrenme süreciyle ilgili tüm düzenlemeleri ve tüm olasılıkları hesaplamayı amaçlayan tasarımcılık rolü olarak ortaya çıkmaktadır. Bu süreçte en köklü değişimlerden birisi öğrenci rollerinde gerçekleşmiştir. Öğrenci bu yaklaşımda artık kendi öğrenmesinden sorumlu ve öğrenmesine yön veren, yani öz düzenlemeli, eleştirel düşünen ve yaratıcılık sergileyen bir öğrenci özelliği göstermektedir (Açıkgöz, 2004: 37-39).

Yapılandırmacı öğrenme anlayışı, geleneksel öğrenme anlayışındaki “Çocuk okulda öğrenmeye başlar.” algısının tersine, “Çocuk, okul yaşantısına kadar belirli bir yaşam ve öğrenme deneyimine sahiptir.” düşüncesini temel alır. Bu düşüncenin doğal sonucu olarak birey yeni bir bilgi, beceri edinecekse bu, önceki bilgilerinden ve deneyimlerinden soyutlanarak gerçekleştirilemez. Birey, bir toplum içerisinde

yaşadığından ve insanlarla sürekli iletişim halinde bulunduğundan dolayı kendisi fark etmese de sosyal olay ve olgulara ilişkin farklı düzeylerde bilgi, beceri ve değerler kazanarak gelişir. Yapılandırmacı yaklaşımla öğrenenler, daha önceki bilgi ve yaşantıları üzerine, yeni bir öğrenme sürecinde yeni bir durumu uygulayarak yeni bir anlama düzeyi oluştururlar (Yanpar, 2006: 94). Sosyal bilgiler alanında öğrenme de “bilgiyi oluşturma, değerlendirme, yorumlama ve kişisel perspektifini oluşturma süreci” (Kabapınar, 2007: 14) olarak kabul gördüğünden yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının sosyal bilgiler öğretimi açısından önemli üstünlükleri olduğu ve “Bilgi Çağı”nın gereksinim duyduğu bireyleri yetiştirmek için geliştirilen programlarda temele alınması gereken bir yaklaşım olduğu (Öztürk, 2007: 116) vurgulanmaktadır.

Bu kapsamda, Sosyal Bilgiler dersinde yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına dayalı etkinliklerin uygulanmasının etkisini sınamak amacıyla gerçekleştirilen uygulamalı araştırmalarda, söz konusu etkinliklerin akademik başarı, beceri geliştirme ve değer kazandırma ve derse karşı tutumu olumlu yönde etkilediği sonuçlarına ulaşılmıştır (Çelebi, 2006; Karaduman, 2005; Özkal, 2000; Tuncel, 2007; Uğur, 2007; Yanpar-Şahin, 2002). Ayrıca tarama modelinde gerçekleştirilen araştırmalarda da yapılandırmacı yaklaşımın Sosyal Bilgiler derslerinde kullanılmasına öğrenci ve öğretmenlerin olumlu yaklaştığı tespit edilmiştir (Ekinci, 2007; Sağlam, 2006). Bu bağlamda yapılandırmacı yaklaşımın Sosyal Bilgiler dersi kazanımlarının gerçekleştirilmesine olumlu yönde katkı sağladığı söylenebilir.

Türkiye’de daha önceki sosyal bilgiler öğretim programlarına yönelik getirilen eleştirilerin başında, hazırlanan öğretim programlarının ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık felsefelerinin etkisinde geliştirilmiş olmasına rağmen içeriklerin ve uygulamaların bu felsefeyi yansıtmayan bir yapıda olması gelmektedir. Bunun yanı sıra programların geliştirilmesi sürecinde çeşitli yeni düzenlemeler yapılmakla birlikte hâlâ öğrenci merkezli bir öğretim sürecine geçilemediği ve ezberci öğretimin devam ettiği getirilen eleştiriler arasında yer almaktadır. İçeriğin oluşturulmasında konuların, çocukların gelişim seviyelerinin üstünde ve soyut olması ve güncel sosyal olgulara yeterince yer verilmemesi nedeniyle de eleştiriler almıştır (Öztürk ve Otluoğlu; 2005: 18; Öztürk, 2007: 102). Getirilen bu eleştiriler, programların

günümüzde çok yönlü beceriler sergileyebilen, etkin vatandaşlar yetiştirmede yetersiz kaldığının işaretlerini vermektedir.

Dünyada yaşanan ekonomik, sosyal, siyasal değişimler, eğitim felsefelerinde yaşanan köklü dönüşümler ve teknolojide meydana gelen hızlı ilerlemeler, öğrenme/öğretme yaklaşımlarında değişimleri zorunlu kılmıştır. Tüm dünyada yaşanan önemli değişmelerin etkisinin Türkiye’de de görülmesi ve bu değişim ve gelişimlerin eğitim sistemine yansıtılması zorunluluğu (MEB, 2006: 25), Milli Eğitim Bakanlığı’nın öğretim programlarında yenilikler yapmasıyla sonuçlanmıştır. Dünyada yaşanan sürekli değişimin temel kaynaklarından birisi insandır ve yaşanan değişimlerin etkileri de direkt olarak sosyal bilgilerin konu alanını içeren alanlarda meydana gelmektedir. Sosyal bilgiler, bu değişimlerin etkisini 2004 yılında programların yapısında meydana gelen köklü değişikliklerle görmüştür. Belirtilen yılda ilköğretim sosyal bilgiler öğretim programı yapılandırmacı bir anlayışla hazırlanmış ve pilot uygulaması gerçekleştirilmiştir. 2006-2007 eğitim-öğretim yılında tüm 6. sınıflarda ve bir sonraki yıl ise 7. sınıflarda uygulanmaya başlanan yeni sosyal bilgiler öğretim programının vizyonu aşağıdaki şekilde açıklanmıştır (MEB, 2006: 25):

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

Geliştirilen yeni programın, belirtilen bu vizyonu gerçekleştirebilmesi için yapılandırmacı bir anlayış çerçevesinde hazırlandığı ve böylece “öğrenci merkezli, dolayısıyla etkinlik merkezli, sosyal bilgiler açısından, bilgi ve beceriyi dengeleyen, öğrencinin kendi yaşantılarını ve bireysel farklılıklarını dikkate alarak çevreyle etkileşimine olanak sağlayan yeni bir anlayış”ın yaşama geçirilmeye çalışıldığı belirtilmektedir (MEB, 2006: 25).

Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının öğrenme sürecine getirdiği önermelerinin, öğretim programlarında en önemli farklılaşmayı belki de ölçme ve değerlendirme boyutunda yarattığı söylenebilir. Uzun yıllar geleneksel olarak kalem-kağıt testi mantığına dayalı olarak gerçekleştirilen ölçme ve değerlendirme etkinlikleri, yapılandırmacı yaklaşımla birlikte tüm süreç içerisinde ve sonunda yapılan ve çoklu tekniklerle gerçekleştirilen daha karmaşık bir görünüm sergilemektedir. Ölçme ve değerlendirme ve yapılandırmacı öğrenme yaklaşımında ölçme ve değerlendirmenin anlamı ve kullanılan teknikler bu araştırmanın temel konusunu oluşturması nedeniyle ayrı bir başlık altında, daha ayrıntılı bir biçimde, kuramsal bilgi ve görgül araştırmalara dayalı olarak incelenmekte ve problem durumuyla bağlantısı kurulmaktadır.

2.2. ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME

Ölçme ve değerlendirme, gerek öğretim kademeleri arasında geçişi sağlamak amacıyla kullanılması ve gerekse öğretim programlarının dört boyutundan birisini oluşturması nedeniyle eğitimde önemli bir işleve sahiptir. Girdi, süreç ve ürün alt sistemlerinden oluşan eğitim sistemi içerisinde her alt sistemin işleyişine yönelik bir değerlendirme yapılması zorunludur. Çünkü bu değerlendirme eğitim çabalarına yön vermektedir.

Eğitim etkinliklerinde verilmesi gereken kararlar ölçme ve değerlendirmeye dayanmak zorundadır (Erkuş, 2006: 8). Eğitim uygulamaları sonucunda, beklenen amaçların ne derecede gerçekleştiğini belirleme, öğrenme güçlüklerini saptama, eğitim programlarının, yöntem ve tekniklerin etkililiğini belirleme, öğrencileri yönlendirme gibi amaçlarla yapılan değerlendirmelerin hepsi geçerli ve güvenilir ölçme sonuçlarına dayanır (Kan, 2009: 2). Bu kapsamda bu başlık altında ölçme ve değerlendirmenin eğitimde anlamı, amacı ve işlevi, değerlendirme türleri, yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre ölçme ve değerlendirmenin anlamı, temel varsayımları ve özellikleri ile bu süreçte kullanılan değerlendirme tekniklerine değinilmektedir.

2.2.1. Ölçme ve Değerlendirmenin Anlamı, Amacı ve İşlevi

Ölçme ve değerlendirme, sürekli olarak birlikte kullanılan iki kavramdır. Bunun nedeni ise aynı sürecin birbirine bağlı ve ardışık aşamalarını oluşturmalarıdır. Ölçme, genel olarak “belli bir nesnenin ya da nesnelerin belirli bir özelliğe sahip olup olmadığının, sahipse sahip oluş derecesinin gözlenip gözlem sonuçlarının sembollerle ve özellikle sayı sembolleriyle ifade edilmesi” şeklinde tanımlanmaktadır (Tekin, 1987). Erkuş (2006: 5) ise ölçmeyi “nesne ya da bireylerin ilgilenilen özelliklerinin derecesini sayı, simge ya da sıfatlarla gösterme/eşleştirme işlemi ve süreci” olarak tanımlamaktadır. Ölçme kavramının, literatürde bunların dışında birçok tanımı yapılmakla birlikte bu tanımlardan ölçmenin bir veri toplama süreci olduğu sonucu çıkarılabilir. Ölçme dolaylı ve doğrudan olmak üzere iki şekilde gerçekleştirilmektedir. Doğrudan ölçme “herhangi bir niteliğin doğrudan doğruya uygun bir birimle kıyaslanarak ölçülmesi” olarak tanımlanmaktadır. Dolaylı ölçme ise “bir özelliğin başka bir değişken/özelliğe yardımıyla ölçülmesi” olarak tanımlanmaktadır (Semerci, 2008: 2).

Değerlendirme, ölçme sonuçlarına dayalı olarak “öğrenci öğrenimi ve gelişiminin doğası konusunda karar verme süreci” olarak tanımlanmaktadır (Yılmaz, 2009: 434). Değerlendirme ölçüm sonuçlarından bir anlam çıkarılması amacıyla ölçme sonuçlarının bir ölçütle karşılaştırılmasına dayanır. Bu açıdan değerlendirmenin ölçme sonuçları ve ölçüt olmak üzere iki temel ögesi vardır. Bu öğelerden ölçme sonuçları, “herhangi bir niteliği gözledikten sonra, o özelliğin bireyde ya da nesnede bulunuş derecesine göre verilen sayı ya da sembolleri”, ölçüt ise “bir yargıya varmak veya değer vermek için başvurulmuş ilke, kıstas, mısdağ ya da kriter” olarak tanımlanmaktadır (Atılğan, 2009: 350).

Ölçme ve değerlendirme ile ilgili literatürde, genellikle birbirinin yerine kullanılan ve yakın anlamları barındırdığı belirtilen “measurement”, “assessment” ve “evaluation” terimlerinin kullanıldığı görülmektedir. Burden ve Byrd (2007: 282-283) bu üç terimin birbirinden farklı olduğunu belirtmektedirler. Dilimizde sadece ölçme ve değerlendirme olarak iki terim kullanılmaktadır. Bu durum kavramlarla ilgili anlam birliğinin oluşturulmasında bir sorun kaynağı olarak görülmektedir.

Burden ve Byrd (2007: 282-283) dilimize ölçme olarak çevrilen “measurement” terimini “öğrencilerin öğrenme süreciyle ilgili veri toplanması süreci” olarak tanımlarken “measurement” ile “assessment” terimlerinin aynı anlama sahip olduğunu; fakat ikincisinin daha yoğunlukla alternatif, otantik, performans değerlendirme yaklaşımlarını benimseyen eğitimciler tarafından kullanıldığını belirtmektedir. Duncan ve Dunn (1988: 2-3) da “assessment” kavramını “öğretmenlerin öğrencileri ve kendi öğretimleri ile öğrencilerin kendi ilerlemeleri hakkında bilgi toplama süreci” olarak tanımlamaktadırlar. Assessment kavramı Türkçe literatürde ise durum belirleme anlamında kullanılmaktadır (Bıyıklı, Veznedaroğlu, Öztepe ve Onur, tarihsiz; Kutlu, 2006). Ölçme kavramı yerine durum belirleme kavramının seçilmesinin yapılandırmacı yaklaşımın vurguladığı öğrenme ve değerlendirmenin iç içe bir süreç olması ve yapılan değerlendirmelerin öğretimi geliştirici bir rol üstlenmesinden kaynaklandığı söylenebilir. Değerlendirme (evaluation) ise ölçme yoluyla toplanan verilere bağlı olarak karar vermeyi içerir. Ölçme, daha çok teknikler ve süreçlerle ilgili kararları içerirken değerlendirme ise öğretim programı ve öğrencilerle ilgili daha genel çaplı değerlendirmelerde kullanılmaktadır. Değerlendirme, ölçme sonucunda ele edilen verilere dayalı olarak yapılabileceği gibi anketler, direkt gözlem, yazılı ya da sözlü performans dereceleri ya da görüşmelere dayalı olarak da yapılabilir (Duncan ve Dunn, 1988: 2-3; Burden ve Byrd, 2007: 282-283).

Değerlendirme; doğası, biçimi, öğretimde kullanılma amacı ve sonuçları yorumlama açısından farklı biçimlerde sınıflandırılmaktadır (Linn ve Gronlund, 2000’den aktaran Yılmaz, 2009: 436-438). Ölçme ve değerlendirme ile ilgili literatürde en sık kullanılan sınıflandırma değerlendirmenin kullanım amacına göre yapılan sınıflamadır. Değerlendirme, kullanım amacına göre -isimlendirmede farklılıklar olmakla birlikte- tanıma ve yerleştirmeye yönelik değerlendirme, tamamlayıcı/düzey belirleyici değerlendirme ve şekillendirici değerlendirme olarak üç alt sınıfta incelenmektedir (Yılmaz, 2009; Çalışkan ve Yiğittir, 2008; Semerci, 2008).

Tanılayıcı ve yerleştirmeye yönelik ya da teşhis edici değerlendirme (diagnostic assessment), öğrencilerin öğretim sürecine girmeden önceki hazır bulunuşluk

düzeylerini, yeteneklerini, ilgilerini, daha önce gösterilen başarılarını belirlemeye yönelik olarak yapılır. Böylece ulaşılan sonuçlara göre öğretim etkinlikleri planlanabilir. Bunun yanı sıra yerleştirmeye yönelik yapılan değerlendirme ile öğrencilerin belirli ölçütlere göre gruplandırılması ya da kurumlara yerleştirilmesi sağlanır (Burden ve Bryd, 2007; Çalışkan ve Yiğittir, 2008; Semerci, 2008). Teşhis edici değerlendirme aynı zamanda öğrencilerdeki öğrenme güçlüklerini belirlemeyi ve buna yönelik olarak düzenlemeler yapmayı da sağlamaktadır. Bu açıdan daha ayrıntılı bir değerlendirme sürecidir (Linn ve Gronlund, 2000'den aktaran Yılmaz, 2009).

Tamamlayıcı/düzey belirleyici ya da sonuç görmeye dayalı değerlendirme (summative assessment) ise belirli bir öğretim süreci sonrasında (yıl, dönem, ünite vb.) öğrencinin başarı ve becerilerinin kapsamına karar vermek, öğrenci notlarını belirlemek için kaynak oluşturmak ve verilecek raporlara ilişkin verileri sağlamak amacıyla yapılır (Burden ve Bryd, 2007: 282). Bu süreç sonunda öğrencinin başarı düzeyiyle ilgili karar verilmekle birlikte programın geneli ile ilgili bilgilere de ulaşılmaktadır. Böyle bir değerlendirme sonunda hedeflere ulaşıp ulaşılmadığı ya da ne kadarına ulaşıldığı belirlenir (Yılmaz, 2009; Çalışkan ve Yiğittir, 2008; Semerci, 2008).

Değerlendirmenin kullanılış amacına göre yapılan sınıflamada son değerlendirme türü biçimlendirici (formative assessment) değerlendirmedir. Biçimlendirici değerlendirme, öğretim süreci boyunca, öğrenme sürecini izlemek ve öğrenci ve velilere sürekli geribildirim sağlamak amacıyla yapılan değerlendirmedir (Burden ve Bryd, 2007: 282). Bu süreçte öğretmen, öğrencilerin öğrenme düzeyleri, karşılaştıkları güçlükler gibi durumlara ilişkin sistematik veri toplar. Elde ettiği bu verileri anında işe koşarak öğretim sürecini düzeltme ve geliştirmeye yönelik önlemler alır (Yılmaz, 2009; Çalışkan ve Yiğittir, 2008; Semerci, 2008). Biçimlendirici değerlendirme amacıyla kullanılan ölçme teknikleri ve araçları konusunda bir sınırlama getirmek uygun olmayabilir. Örneğin bir test öğrencinin kendi durumunu görmesi amacıyla gerçekleştiriliyorsa bu bir biçimlendirici değerlendirme olabilirken sadece not vermek amacıyla gerçekleştirilen bir

performans değerlendirmesi de tersine o kadar sonuca dayalı olabilmektedir (Dunn ve Mulvenon, 2009: 2).

Yukarıda da değinildiği gibi eğitim sisteminde değerlendirme, çeşitli düzeylerde kararlar verme ve bu kararlara göre eğitimi şekillendirme amacına hizmet etmektedir (*National Research Council-NRC*, 2001: 37). Öğretim programlarında önem verilen yaklaşımlar, öğretim süreçlerinde ve materyallerindeki değişimler, eğitimde sürekli olarak yeni amaç ve önerileri gündeme getirmektedir. Böyle bir değişim sürecinde eğitimde girişilecek yeniliklerin, geçici modalara uygun ve kararsız bir şekilde gerçekleşmesi yerine mantıklı temellere oturtulması için sistematik bir değerlendirme yapılması zorunludur (Thorndike, 1997: 210). Eğitim sisteminde verilebilecek karar alanları aşağıdaki şekilde sıralanabilir (Yaşar, 2008: 32):

- Öğretim ile ilgili kararlar,
- Not verme ile ilgili kararlar,
- Öğrencilerin gelişim düzeylerini, ilgilerini ve yeteneklerini teşhis etmeye yönelik kararlar,
- Öğrencileri seçme ile ilgili kararlar,
- Öğrencileri yerleştirme ile ilgili kararlar,
- Rehberlik ve yönlendirme ile ilgili kararlar,
- Öğretim programı ile ilgili kararlar,
- Yönetim ile ilgili kararlar.

Doğru kararlar verebilmek için her zaman öncelikle bilgiye ihtiyaç vardır. Erkuş (2006: 8-9)'un belirttiği gibi “öğrencileri belirlenmiş bir ölçüte göre *seçme*, öğrencileri seçtikten sonra uygun (!) yerlere *yerleştirme*, öğrencileri belirli özellikler için *tanılama*, öğrencileri tanıladıktan sonra *yönlendirme*, öğrencilerin *bir üst eğitimi alıp alamayacaklarına karar verme*, öğrenci ve öğretmene süreç hakkında *geribildirim verme* ve bu geribildirime dayanarak kendini ve süreci *düzeltilme*, verilen eğitimin *özel ve genel amaçları karşılayıp karşılamadığını belirleme*” ölçme ve değerlendirme süreci ile elde edilen verilere ve yapılan değerlendirmeye dayanır. Tüm bu kararların içerisinde öğretim ile ilgili yapılan değerlendirmenin daha farklı bir önemi olduğu düşünölmektedir. Eğitim ve öğretim sürecinde ölçölen özellikler,

öğrencilerin bilgileri, anlayışları, kavrayışları, becerileri, davranışları, tutum veya değerleri ile ilgili olabilir (Semerci, 2008: 2). Öğretim süreci ile ilgili yapılan ölçme sonuçlarına ve değerlendirmelere dayalı olarak öğrencileri seçme, yönlendirme, program ile ilgili kararlar verilebilir. Bu açıdan öğretim ile ilgili yapılan değerlendirmeler, tüm kararlar düşünüldüğünde zincirin ilk halkasını oluşturmaktadır.

Eğitim-öğretim sürecinde ölçme ve değerlendirmenin işlevi, bu sürecin hangi ölçme araç ve teknikleriyle gerçekleştirildiğinin yanı sıra hangi değerlendirme yaklaşımının benimsendiğiyle de yakından ilgilidir. Ölçme ve değerlendirme sürecinde biçimlendirici bir değerlendirme yaklaşımı benimsenmişse ölçme araçları da ona uygun olarak seçilmektedir. Böyle bir durumda öğretmen, öğretim sürecinde öğrenciyle ilgili sürekli veri toplayarak elde ettiği bu verileri öğrencisinin gelişimini desteklemek amacıyla kullanmaktadır. Bu durumda ölçme ve değerlendirme, öğretimi geliştirici bir rol oynamaktadır.

Eğitim programları içerisinde ölçme ve değerlendirme etkinlikleri, öğrenme sürecinde yer alan taraflara farklı boyutlarda dönütler sağlar. Eğitim programlarının son ögesi olan ölçme ve değerlendirme boyutunda, öğrencilerin beklenen hedeflere ulaşma düzeyleri belirlenir. Bu süreçte elde edilen bulgular, öğrencilere kendi öğrenme durumları ile ilgili, öğretmenlere ise yaptıkları öğretimin etkililiği konusunda dönüt sağlamaktadır (Erden, 1998: 8). Ölçme ve değerlendirme etkinliğinin sahip olduğu bu işlev özünde tüm eğitim sürecinin düzeltilmesi ve geliştirilmesinde önemli bir rol oynar. Bu nedenle öğretim sürecinde ölçme ve değerlendirme sürecinin özel olarak izlenmesi ve tüm sisteme dönüt sağlanması nedeniyle geliştirilmesi gerekmektedir.

2.2.2. Geleneksel Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımlarından Alternatif Değerlendirmeye

Geleneksel olarak eğitimde değerlendirmeler genellikle öğretim sürecinden sonra ve sınavlar yoluyla yapılmaktadır. Özellikle bir üst öğrenime devam etmede seçme amacıyla kullanılan bu sınavlar genel olarak, tek bir doğru yanıtı olan; analitik, çok

yönlü ve eleştirel düşünmeyi yansıtmayan ölçme araçları olarak nitelendirilmektedir. Geleneksel öğretim yaklaşımına uygun olarak gerçekleştirilen ölçme ve değerlendirme sürecinde, yazılı ve sözlü sınavlar, çoktan seçmeli testler, doğru-yanlış testleri, eşleştirmeli maddeler, boşluk doldurmalı testler gibi sınırlı sayıda, genellikle bilişsel alanın alt basamaklarını ölçen ve “bilgiyi geri çağırma temelinde” bir ölçme ve değerlendirme yaklaşımı esastır (Aksu, 1997: 104; Kabapınar, 2007: 179; Çalışkan ve Yiğittir, 2008: 225). Bu durum doğal olarak ölçme ve değerlendirmenin, sayısal-istatistiksel işlemlerle birlikte anılmasının nedenlerinden birisini oluşturmaktadır. Mathison (2001: 217-219) bu duruma yönelik eleştirisini “Uzun yıllardır düşünme ile öğrenci, öğretmen ve öğretim programlarını değerlendirme yollarımız psikometri uzmanları tarafından kontrol edildi.” şeklinde ifade ederek performans değerlendirme yaklaşımının doksanlı yıllarda ortaya çıkışına kadar testlerin genel olarak eğitimde yeterliliğin göstergesi sayıldığını belirtmektedir.

Temel sayıtları daha önce belirtilmiş olan davranışçı yaklaşımların yönlendirdiği geleneksel öğrenme sürecinde, programın hedeflerinin, gözlenebilir ve ölçülebilir davranışlar şeklinde ifade edilmesi (Açıkgöz, 2004: 79) ve ona uygun bir öğretim sürecinin gerçekleşmesi, ölçme ve değerlendirme sürecinde de aynı şekilde gözlenebilir ve ölçülebilir davranışların değerlendirme ölçütü olmasına neden olmaktadır. Böyle bir durumda öğrencilerin tek doğru yanıtı öğrenip sınavlarda bu yanıtı vermeleri başarının göstergesi olarak değerlendirilmektedir. Ediger (2000b), geleneksel olarak kullanılan standartlaştırılmış testlerin bazı konularda sınırlılıklara sahip olduğunu belirterek bu sınırlılıkları şu şekilde sıralamaktadır:

1. Test sonuçları sadece sayısal veriler sağlar,
2. Yılda bir ya da birkaç kez gerçekleştirilir,
3. Sınıfta öğretilen konunun kapsamı açısından geçerliliği düşüktür,
4. Öğretmen ve testi yapan öğrencilere çok sınırlı bir geri dönüt verir,
5. Öğrenciler arasında bireysel farklılıkları dikkate almaz. Bütün öğrenciler testte verilen direktiflere uyarlar.

Standart testlerin ölçmeyi amaçladığı durumun tersine gerçek yaşam sınavlardaki gibi değildir ve bu nedenle öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanlardaki becerilerinin de ölçülmesi ve değerlendirilmesi gerekir (Aksu, 1997: 104). Nesnelci-geleneksel öğretim yaklaşımlarına dayalı değerlendirme sürecinde öğrencinin “test ver - öğret - test ver” anlayışıyla değerlendirilmesinin günümüzde eğitimden beklenen amaçlara ulaşıp ulaşılmadığını ve problem çözme, okuduğunu anlama, eleştirel düşünme, analitik düşünme, empati kurma, araştırma yapma, karar verme, toplumsal tarihin önemini anlama, yaratıcılık gibi üst düzey zihinsel süreçleri belirlemede yetersiz kalacağı sıklıkla vurgulanmaktadır (Aksu, 1997: 104; Bolinger ve Warren, 2007: 74-75; Çepni, 2008: 197; Kutlu, 2006: 16; Zane, 2009: 82). Bu durum, değerlendirmenin öğretim süreci içerisinde, öğretim sürecinin bir parçası olarak ele alınmasını gerekli kılmakta, öğrencinin tüm ders sürecindeki etkinlikleri, ilişkileri, davranışlarının gözlenmesi, ürünlerinin değerlendirilmesi odak noktasını oluşturmaktadır (Aksu, 1997: 104).

Geleneksel değerlendirme yaklaşımında, öğretim süreci değerlendirmeden ayrılmıştır. Bu yaklaşımda öncelikle bilginin ne olduğu belirlenir ve belirlenen bu bilgi programın odağında yer alır. Bilgi, programın ayrı olarak gerçekleştirilen bir boyutunu oluşturur ve öğretilmeye çalışılır. Daha sonra ise, program hedeflerinin gerçekleşip gerçekleşmediğini belirlemek amacıyla değerlendirme araçları geliştirilir ve uygulanır (Mueller, 2010). Standart testlerin bilgiyi ve üst düzey düşünme becerilerini birbirinden soyutlayıp sadece bilginin akılda kalma düzeyini ölçmesi, üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesinin önünde bir engel oluşturabilmektedir. Ayrıca içerik ve düşünme becerileri birbirinden ayrı ya da birbirine tercih edilebilecek öğeler olmamalıdır. Kavrayış, fikirler ve beceriler içeriğin uygulanması için gerekliyken; içerik de fikirleri anlamak ve becerileri geliştirmek için gereklidir. Üst düzey düşünme becerileri kullanılmadan içerik uygulanamayacağı gibi içerik olmadan da bu beceriler geliştirilemez (Bolinger ve Warren, 2007: 75). Çağdaş öğrenme ve bilme teorileri, bilginin akılda temsil edildiğini, örgütlendiğini ve işlendiğini vurgulamanın yanı sıra öğrenmenin sosyal boyutunu da aynı şekilde vurgulamaktadır. Bu nedenle yapılandırmacı bir yolla elde edilen bilginin ölçülmesi ve değerlendirilmesi uygulamalarında, birbirinden kopmuş ve soyutlanmış bilgi ve

beceriler üzerine yoğunlaşmak yerine, öğrenci başarısının daha karmaşık yapısı üzerine odaklanması gerekmektedir (National Research Council-NRC, 2001: 3).

Eğitim sistemlerinde son dönemlerde, ürün odaklı eğitim yaklaşımlarının, yerini süreç odaklı eğitim yaklaşımlarına bırakmasıyla birlikte ve geleneksel değerlendirme yaklaşımının üst düzey düşünme becerilerini ölçmekte yetersiz kalması nedeniyle ürün odaklı değerlendirme süreci de bu değişime uygun olarak yerini süreç odaklı değerlendirme/performansa dayalı alternatif değerlendirme yaklaşımlarına bırakmaktadır. Çağdaş öğrenme teorilerinden birisi olan yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının, bilginin dışsal bir gerçeklik değil, bireyin deneyimleri ve inançlarıyla oluşturduğu bir yapı olduğu şeklindeki önermesi, yapılandırmacı programda ölçme ve değerlendirme sürecine de geleneksel değerlendirme yaklaşımında olduğundan farklı anlam ve işlevler yüklemektedir. Geleneksel eğitimin, öğrencilerin bilgiyi edinme yol ve düzeylerinde farklılık olamayacağına dair varsayımları, yapılandırmacı anlayışta yerini her bireyin bilgiyi farklı yollarla oluşturduğu, Kabapınar'ın (2007: 14) deyişiyle “bilgi oluşumunda çoğulculuk” anlayışına bırakmıştır. Bu çerçevede farklı deneyimlere, becerilere, zekâ türlerine sahip öğrencilerin bilgiyi farklı yollarla yapılandırıdıkları kabulü, programın tüm öğelerinin bu temel kabule dayanmasını gerektirmektedir. Yapılandırmacı öğretim programında, öğrenenin ilgi, ihtiyaç ve düzeyine göre belirlenmiş amaçlar; yaşadığı çevreye ve deneyimlerine duyarlı bir içerik; etkin katılımı ve deneyimlerine dayanarak gerçekleştirdiği öğrenme süreci ve edindiği bilgi, beceri, değerleri ortaya koyan ve tüm süreçteki gelişimine odaklanan bir değerlendirme anlayışı esastır. Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına uygun olarak gerçekleştirilen ölçme ve değerlendirme sürecinin, öğrencilerin bilgi, beceri, tutum ve değerlerini sergileyebilecekleri “çoklu değerlendirme fırsatları” sunması gerekir. Bu açıdan yapılandırmacı yaklaşım, ölçme ve değerlendirmede alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarını ön plana çıkarmaktadır (Kabapınar, 2007:180, Kutlu, 2006; Tekindal, 2006: 398).

Geleneksel değerlendirme yaklaşımlarına alternatif olarak geliştirilen değerlendirme yaklaşımları, öğrencilerin bilgi ve becerilerini bir ürün yaratmak ya da bir problemi

çözmek için uygulayarak kullanmalarını sağlayan yaklaşımlardır (National Research Council-NRC, 2001: 30). Bu yaklaşımda daha çok süreç değerlendirme teknikleri kullanılır ve öğrencinin kendi kendisini değerlendirmesi, performans değerlendirme gibi yargulamaktan çok bilgilendirme amaçlı bir değerlendirme vurgulanır. Bu eksende gerçekleşen değerlendirme sürecinde, öğrenci tehdit altında olmayacaktır ve öğrencinin öğrenmesi dolaylı olarak değil doğrudan yollarla ölçülmektedir (Bednar ve diğ. 1992'den aktaran Tezci ve Dikici, 2003: 258). Yapılandırmacı yaklaşım, içeriğe ve direkt olarak gözlemlenebilen davranışlar üzerine yoğunlaşmak yerine bilişsel süreçlerle daha çok ilgilenmektedir. Bilişsel süreçlere odaklanan bu yaklaşım, ayrıntılarıyla tanımlanmış daha güçlü performans ölçümlerini gerekli kılmakta ve bu açıdan rubrik gibi değerlendirme araçlarının kullanılmasını gündeme getirmektedir (Zane, 2009: 82; Moon, 2002).

Sosyal yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının değerlendirme sürecinin dört temel boyuta sahip olduğunu belirten Rust, Donovan ve Price (2005)'e göre bu anlayışta hem öğretmenin hem de öğrencilerin ölçütlerle meşgul olması, ölçütleri oluşturma, geri dönüte ulaşma ve kullanma ve son olarak öğrencileri bu sürece etkin katılmaya ikna etme bu değerlendirme yaklaşımının temel süreçleridir. Yapılandırmacı yaklaşıma uygun olarak, ölçme ve değerlendirme etkinliklerinde süreç değerlendirme yaklaşımının ön plana çıkması nedeniyle yapılandırmacı değerlendirme sürecinin daha çok biçimlendirici bir işlev gördüğü söylenebilir. Özellikle sürekli ve sistemli bir dönüt süreci yapılandırmacı değerlendirmenin odağında yer almaktadır. Yapılandırmacı yaklaşımda dönüt süreci öğrenenlerin kendi aralarında ve öğretmen ile öğrenenler arasında gelişmekte ve öğretim ile öğrenme arasında bir köprü oluşturmaktadır (Roos ve Hamilton, 2004 ve 2005). Sosyal yapılandırmacı yaklaşım, öğrencilerin geribildirimlerle etkin bir şekilde meşgul olmalarını gerektirmektedir. Sadler (1989'dan aktaran Rust, Donovan ve Price, 2005: 234) etkili geribildirim için üç şartını, "1) standartların bilgisi, 2) bu standartlarla kendi çalışmasını karşılaştırma, 3) bu ikisi arasındaki boşluğu kapatmak için harekete geçme" olarak belirtmektedir. Bu şartların özünde öğrencinin kendi öğrenme sürecinin farkına varmasını ve elde ettiği bu dönütler yoluyla kendi öğrenme sürecini şekillendirmesini öngördüğü anlaşılmaktadır.

Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımında değerlendirme öğrenme sürecinin her boyutunun bir parçasıdır. Öğretmenler öğretim süreçlerini, öğrencilerin ilgileri, öğrenme yaklaşımları ve gereksinimlerinin değerlendirilmesine fırsat verecek şekilde düzenlerler. Bu süreçte öğrencinin öğrenme süreci öncesinde ne bildiği ve neyi öğrenmek istediğinin belirlenmesine, öğrencilerin birbirlerinin çalışmalarını değerlendirmelerine fırsat yaratmak için sergi vb. hazırlanmasına, bununla birlikte öğrenme ve değerlendirme sürecinden bireyin kendisinin ulaştığı sonucu ve kendi öğrenme düzeyini yansıtmalarını sağlayacak fırsatlar oluşturulmasına yönelik düzenlemeler yapılmalıdır (Gagnon ve Collay, 2010).

Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının ölçme ve değerlendirme ile ilgili özellikleri genel olarak aşağıdaki şekilde sıralanabilir (Özden, 2005: 73):

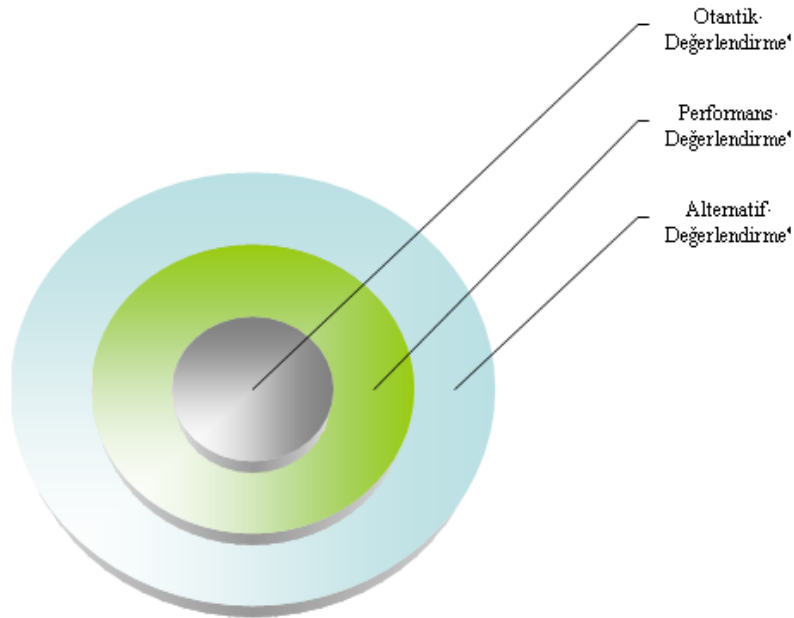
- Sonuçlardan çok, öğrencinin yaşadığı öğrenme süreci değerlendirilir,
- Grup çalışmaları değerlendirilir,
- Öğrencileri ve öğretmen ölçme-değerlendirme kriterlerini birlikte belirlerler,
- Öğrenci barısının değerlendirilmesi onların ortaya koydukları her türlü ürün (ödev, proje, rapor) ve sınıf içi durumları göz önünde bulundurularak yapılır, Bilimsel beceriler, performansa dayalı ölçme değerlendirme ile değerlendirilebilir,
- Kişisel gelişim dosyaları yardımı ile öğrenciler bir dönem boyunca değerlendirilerek gelişimi izlenebilir,
- Öğretmen birebir kişisel görüşmeler yaparak da öğrencileri değerlendirebilir.

2.2.2.1. Alternatif-Performans-Otantik Değerlendirme

Eğitimde yeni yaklaşımlarla birlikte gündeme gelen ve geleneksel değerlendirmeye alternatif olarak sunulan farklı değerlendirme yaklaşımları ile ilgili olarak alternatif değerlendirme, performans değerlendirme ve otantik (gerçek) değerlendirme terimlerine literatürde yoğun bir şekilde yer verilmektedir. Bu terimlerin zaman zaman aynı anlamda kullanıldığı ve bu nedenle bir anlam karmaşası olduğu gözlenmektedir. Bazı kaynaklar alternatif değerlendirme ile otantik değerlendirmeyi eş anlamlı olarak sunmakta, bazıları ise alternatif ölçme ve değerlendirmeyi performans değerlendirme ile eş anlamlı olarak kabul etmektedir. Bununla birlikte

alternatif değerlendirme sürecinde bir ölçme aracı olarak işlev gören puanlama ölçeklerinin değerlendirme teknikleri olarak sunulduğu da gözlenmektedir. Burada kabul edilen temel görüş bu yaklaşımlar arasında fark olduğu yönündedir. Bu nedenle açıklamalar bu çerçevede geliştirilmiştir.

Alternatif değerlendirme, performans değerlendirme ve otantik değerlendirmeyi de kapsayan ve çoktan seçmeli testler gibi kalem-kağıtla yapılan geleneksel değerlendirme yöntemleri dışında kalan tüm değerlendirmeleri kapsayan daha geniş kapsamlı bir değerlendirmedir (McMillan, 1997'den aktaran Sawyer, 2004: 125; Yılmaz, 2009: 468). Performans değerlendirme, otantik değerlendirmeyi de kapsayan, "öğrencinin bilgi ve becerilerini gösterebileceği yeni bir yanıt ya da ürün yaratmayı" gerekli kılan bir değerlendirme türüdür (Office of Technology Assessment, 1992'den aktaran Mathison, 2001: 222). Otantik değerlendirme ise öğrencilerin bilgi/becerilerini gerçek yaşamda ya da ona yakın bir bağlamda kullanmalarını gerektiren bir değerlendirme türüdür. Her otantik değerlendirme bir performans değerlendirme iken her performans değerlendirme otantik değerlendirme değildir (Mathison, 2001: 223; Yılmaz, 2009: 468). Belirtilen kavramlar Şekil 1'deki gibi şemalaştırılabilir.



Şekil 1: Alternatif-Performans-Otantik Değerlendirme

Yukarıdaki şemadan anlaşılacağı gibi alternatif değerlendirme, geleneksel değerlendirme yaklaşımlarına alternatif olarak sunulan tüm yaklaşımların bir çatı kavramıdır. Alternatif değerlendirme, geleneksel uygulamaların dışında öğrencilerin öğrenme sürecindeki performanslarının gözlenmesini ve öğrenmeleri ile ilgili kararlar verilirken bu performansların dikkate alınmasını öngören bir yaklaşımdır. Bu açıdan performans değerlendirmenin alternatif değerlendirme içerisinde önemli bir yeri vardır. Bununla birlikte literatürde performans değerlendirme ve performans görevleri terimlerinin de çoğunlukla benzer anlamlarda kullanıldığı anlaşılmaktadır. Aslında performans değerlendirme de performansa dayalı olarak yapılan tüm ölçme ve değerlendirme çalışmalarının bir çatı kavramı olarak nitelenebilir. Performans görevleri ise ileride de değinileceği gibi performansın ortaya çıkması için özel olarak oluşturulmuş, belirli düzeyde yapılandırılmış görevler olarak belirtilebilir. Bununla birlikte alternatif değerlendirme yaklaşımlarının içerisinde yer alan proje, ürün dosyası gibi değerlendirme tekniklerinin bir performans değerlendirme olduğu belirtilmelidir.

Eğitimde geleneksel değerlendirme yaklaşımından alternatif değerlendirme yaklaşımlarına geçişi sağlayan en önemli etkenlerden birisinin, öğrenci merkezli yaklaşımların gün geçtikçe öğretimin merkezine alınması ve öğrencinin kendi öğrenme ve değerlendirme sürecinde üstlendiği sorumluluğun artması olduğu söylenebilir (Brooks, 2006). Bununla birlikte sınıfta tercih edilen farklı öğretim yaklaşımlarının farklı değerlendirme anlayışlarını öngörmesi de bu nedenler arasındadır. Öğretmen geleneksel yöntemlerle öğretim yapıyorsa değerlendirme süreci de bu yaklaşımla paralel olarak bilgiyi yoklayan testler yoluyla gerçekleştirilmektedir. Öğrenci merkezli yapılan öğretim sürecinde ise geleneksel ölçme ve değerlendirmeye oranla daha otantik (gerçek hayatla ilgili) ve öğrenci merkezli bir değerlendirmeyi önceleyen alternatif değerlendirme teknikleri kullanılmaktadır. Bu yaklaşımlarla, süreç değerlendirme temel alınarak öğrencilerin üst düzey düşünme becerileri, problem çözme becerileri ve yaratıcılıkları geliştirilmeye çalışılmaktadır (Bahar, Nartgün, Durmuş ve Bıçak, 2008).

Öğretim boyunca, öğrenci-öğretmen etkileşimine katılım yoluyla, öğrenci-öğrenci etkileşimlerini gözlemleyerek ve öğrencilerin çalışırken kullandıkları düşünme süreçlerini ve materyallerini izleyerek yapılan değerlendirme, öğrencilerin öğrenmesi konusunda testler ve öğrenme sürecinin dışında gerçekleşen değerlendirmeden daha çok bilgi vermektedir (Brooks, 1999: 97). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımında kullanılan otantik ve performansa dayalı değerlendirmede, öğrencinin gerçek yaşam durumunu yansıtan etkinlikler çerçevesinde değerlendirilmesi esastır. Yapılandırmacılığa göre öğrenme, “bilimsel sonuçlar üretme değil, bu sonuçların üretildiği süreçtir. Bu nedenle ürünler üretildiği bağlamlarda değerlendirilir” (Gold, 2001; Jonassen, 1992’den aktaran Tezci ve Dikici, 2003: 258). Alternatif değerlendirme, öğrenmeyi ölçmekten ziyade geliştirmeyi amaçlamaktadır. Standartlaştırılmış, norma dayalı, çoktan seçmeli testlere bir alternatif olarak nitelendirilen alternatif değerlendirme yaklaşımı aşağıdaki varsayımları öngörmektedir:

- Değerlendirme için amaçların ve ölçütlerin oluşturulmasında öğrencinin katılımı,
- Üst düzey düşünme ve problem çözme becerilerinin kullanımı,
- Gerçek dünya bağlamında uygulamaları,
- Önceden bilinen, iyi performansın standartlarını tanımlayan özel ölçütlerin kullanımı (McLellan, 2004’ten aktaran Crossourad ve diğ., 2004).

Alternatif değerlendirme yaklaşımına uygun olarak yapılan değerlendirmenin anlamlı olması ve bağlamında değerlendirme imkânı sağlaması nedeniyle avantajları oldukça fazla dile getirilmektedir. İlk olarak bu yaklaşımda değerlendirme sürerken öğrenme devam eder. Öğrencilerin, karmaşık problemlerle uğraşarak çalışmalarını, önceki kavrayışlarını yeni durumlara uygulamalarını ve değişen yeni kavrayış düzeyleri ortaya çıkarmalarını gerektirir. Bu açıdan, öğrenirken değerlendirme ve değerlendirilirken öğrenme temelde öğrencinin gelişimine katkı sağlamış olur. İkinci olarak otantik değerlendirme görevleri öğrencilerin önceki bilgilerini yeni durumlarda uygulamalarını gerekli kıldığından öğretmenin, öğrencinin ezberlediği bilgi ile içselleştirdiği bilgiyi ayırt etmesini sağlayabilir. Üçüncü olarak ise

bağlamında değerlendirme aynı ve eşit derecede geçerli çoklu yollar sağlar (Brooks, 1999: 97).

Alternatif değerlendirme yaklaşımının çeşitli yararlı yönleri belirtilmekle birlikte bazı sınırlılıklarının bulunduğunu da belirtmek gerekmektedir. Bu yaklaşımla değerlendirme, doğal olmakla ve bağlamında değerlendirmeyi mümkün kılmakla birlikte kolay değildir. Öğretmenlerin bakış açılarına göre, otantik sınıf etkinliklerini düzenlemek ve onları bu yolla değerlendirmek, çoktan seçmeli testleri kullanırken karşılaşılanlardan daha zor sorunlar doğurmaktadır. Genellikle çoktan seçmeli testlere kolayca erişilebilir ve bu testlerin belirli, standart bir şablonu vardır; uygulamak ve puanlamak kolaydır. Anlamli görevleri düzenlemek ise daha zordur ve değerlendirenin daha dikkatli bir şekilde konu üzerinde uğraşmasını gerektirir (Brooks, 1999: 97). Bununla birlikte alternatif tekniklerle öğrencileri değerlendirmenin geleneksel değerlendirme tekniklerine göre daha öznel ve zaman alıcı olduğu da ifade edilen sınırlılıkları arasındadır (Çalışkan ve Yiğittir, 2008: 236).

Konu ile ilgili sıkça karşılaşılan terimlerden diğeri performans değerlendirmedir. Performans değerlendirme, daha önce de vurgulandığı gibi öğrenme sürecinde öğrencinin performans göstererek yeni bir yaklaşım, yanıt ya da bir ürün ortaya koymasına atıf yapan değerlendirme süreci olarak tanımlanmaktadır. Performans değerlendirmenin tarihi incelendiğinde, bu yaklaşımın eğitimde değerlendirme amacıyla kullanılmasının çok da yeni bir yaklaşım olmadığı anlaşılmaktadır. Beden eğitimi, sanat, müzik, teknoloji ve meslek dersleri öğretmenleri öğrencilerin beklenen kazanımlara ulaşp ulamadığını belirlemek amacıyla öğrencilerin ürünlerini ya da performanslarını zaten kullanmaktadırlar. Bu yaklaşımın eğitimde kullanılmasında yeni olan özelliği, matematik, fen, dil ve sosyal bilgiler alanında kullanılması, performanslara yön vermede ve yorumlamada puanlama ölçütlerinin işe koşulması ve öğrencileri kendi kendilerini değerlendirme konusunda desteklemesi olarak belirtilmektedir (Elliot, 1994; Baştürk, 2005). Bu yaklaşımda, ortaya konan ürünün yanı sıra süreç içerisinde gelişen performans da değerlendirilmektedir (Çalışkan ve Yiğittir, 2008: 236). Testler, genel olarak öğrencilerin bilgiyi hatırlama, kavrama ya da yorumlanmasını gösterirken edinilen

bilginin kullanılma becerisini göstermemektedir (Pat, 1993). Performans değerlendirme ise standart testlerle iyi bir şekilde ölçülemeyecek çeşitli becerileri değerlendirmeyi sağlamaktadır (Baştürk, 2005). Bu kapsamda performans değerlendirmede üst düzeyde düşünme (analiz, sentez ve değerlendirme), problem çözme becerilerini geliştirme, gerçek dünyadaki sorunlarla ilgilenme ve davranışları hem ürün hem de süreç olarak kontrol etme oldukça önemli bir yere sahip olmaktadır. Performans değerlendirmede daha az yapılandırılmış bir problemi tanımlama, veri toplama, organize etme, birleştirme, bilgiyi değerlendirme gibi becerileri geliştirmenin önemli olduğu davranışlar ön plana çıkmaktadır.

Performans değerlendirmenin bazı önemli ayırt edici özellikleri belirtilmektedir. Bunlardan birisi performans değerlendirmenin, öğrencilerin edindikleri bilgi ve becerilerini uygulamalarını gerektirmesidir. İkinci olarak gerçek yaşam bağlamında ya da gerçek yaşamla benzeşen bir bağlamda belirlenmiş görevlerin başarılmasını içerir. Üçüncü olarak ise araştırma yoluyla tamamlanan değerlendirme görevleri ya da ürünleri ayrıntılandırılmış süreçler kapsamında, ayrıntılı olarak belirlenmiş ölçütlere uygun olarak gözlenir ve değerlendirilir (Stiggins ve Bridgeford, 1984). Bunun yanında performans değerlendirmeyi standart testlerden ayran diğer bir özellik ise performans değerlendirmenin tek doğru ve en iyi yanıt mantığını kabul etmemesidir (Çepni, 2008: 197-198).

Performans değerlendirmenin ilk aşamasında performansın değerlendirilme amacı, yani süreç değerlendirme, ürün değerlendirme ya da her ikisinin birlikte gerçekleştirildiği değerlendirme yaklaşımından hangisinin uygulanacağına karar verilir. Daha sonra performansın tanımı yapılır. Bu aşamada, gösterilecek performansın temel ölçütleri, gerekli yeterlikler, gösterilmesi gereken davranış ve beceriler belirlenir. Performans ölçütlerinin belirlenmesi sonrasında öğrencilerin bu performansları ya da ürünlerin gözlenebileceği bir ortam oluşturulur. Son olarak sergilenen performans, daha önceden belirlenen ölçütlere göre puanlanarak bir değerlendirme yapılır (Çalışkan ve Yiğittir, 2008).

Performans değerlendirme sürecinde öğrenciden araştırma yoluyla veri toplama, analiz etme ve verileri değerlendirme, bulduğu sonuçları organize etme, etkili bir sunum yapma, model oluşturma, bir deney düzeneği kurma, verilen konularla ilgili yaratıcı hikâyeler yazma gibi faaliyetleri yürütmesi beklenir. Böyle bir değerlendirme yaklaşımı ise öğrencilerin çeşitli alanlardaki ve düzeylerdeki öğrenmeleri ve gelişimleri konusunda karar verebilmek için çok yönlü bir bilgi sunmaktadır (Çepni, 2008: 198).

Performans değerlendirme, öğrencileri pasif öğrenen ve testi alıp çözen kişi olmak yerine değerlendirme etkinliklerine katar. Bununla birlikte performans değerlendirme araçları öğrencilerin çalışabilecekleri çok farklı becerilere, öğrenme stillerine ve kültürel özelliklerine uyarlanabilir. Bu nedenle bireysel farklılıkları kabul ederek öğrencilere farklı seçenekler sunar. Çoğu öğrenci için okula, öğretmene, öğrenmeye ve kendilerine ilişkin daha olumlu tutum kazanma bu yaklaşımın en önemli yararları arasında sayılmaktadır (Baştürk, 2005).

Literatürde konu ile ilgili olarak sıkça değinilen kavramlardan bir diğeri otantik (gerçek) değerlendirmedir. Otantik değerlendirme, *“okulda öğrenilen bilgi (okul bilgisi) ile gerçek dünyadaki olaylar (daha çok günlük hayat) arasında bir ilişki kurulması ve bununla ilgili uygulamaların yapılmasına yönelik çalışmaları tanımlamak için kullanılır”* (Çepni, 2008: 197). Otantik değerlendirme, diğer değerlendirme yaklaşımlarına oranla gerçek yaşamla bağlantılar kurmaya daha fazla odaklanan bir değerlendirme yaklaşımıdır. Otantik değerlendirme geleneksel değerlendirmeyi tamamlayıcı bir işleve sahiptir (Mueller, 2010). Böyle bir değerlendirme sürecinde politik mesajlar içeren bir karikatür ya da mizah yazısının incelenmesi ve analiz edilmesi, doğal ve toplumsal hayatta gözlemler yapılması, mahalledeki bir sorunun çözümü için eylem planı geliştirilmesi ve uygulanması gibi projeler, bir gazete ya da dergiye sosyal bir konu ile ilgili bir mektup yazma gibi oldukça çeşitli etkinlikler kullanılarak gerçekleştirilebilir (Wooster, 1993’den aktaran Yılmaz, 2009: 471). Bu değerlendirmenin en önemli ön koşulu gözlem, ikincisi ise öğrencilerin ürünlerinin ve problem çözme süreçlerinin kaydının tutulmasıdır. Özellikle çoklu zekâ kuramına göre düzenlenmiş öğretim sürecinde,

farklı zeka türlerine sahip öğrenciler ile ilgili karar vermenin en temel yolu onları gözlemektir. Öğrenci performansı ile ilgili toplanabilecek dokümanlar ise anekdotal kayıtlar, çalışma örnekleri, görüntü ve ses kayıtları, fotoğraflar, öğrenci günlükleri, öğrenciler tarafından tutulan kayıt kart ve grafikleri, sosyogramlar, farklı amaçlarla kullanılacak testler, öğrenci görüşmeleri, kontrol listeleri, sınıf haritaları, takvim kayıtları olarak sıralanabilir (Armstrong, 2000: 88-90).

Darling-Hammond (2000'den aktaran Rennert Arie, 2005: 1) otantik değerlendirmenin tipik özelliklerini aşağıdaki şekilde sıralamaktadır:

- Öğrenme ve öğretme bağlamında öğretmenlerin gerçek bilgi, beceri ve eğilimlerinin bir örneğini sunar,
- Çok çeşitli bilgi ve becerilerin bütünleşmesine gereksinim duyar,
- Uzun zamanda ve farklı bağlamlarda çoklu yollarla toplanan kanıtlara güvenir,
- Belirlenmiş profesyonel standartlar kullanılarak yapılır.

2.2.2.2. Performansların Değerlendirilmesinde Geçerlik ve Güvenirlik

Geçerlik ve güvenirlik, ölçme ve değerlendirme sürecinde veri toplama araçları olarak kullanılan ölçme araçlarından elde edilen bilgiye ne kadar güvenilebileceğine ilişkin iki özelliktir. Geçerlik, yürütülen değerlendirme faaliyeti sonucunda ortaya çıkan durumun hedeflerle ne derece tutarlılık gösterdiği ile ilgilidir. Güvenirlik ise, değerlendirme sonucunda ortaya çıkan durumun benzer ölçümlerde de birbirine yakın sonuçlar vermesi ile ilgili bir ölçme özelliğidir (Çepni, 2008: 225). Performans değerlendirme, gerçekleşen performansın kendi bağlamında değerlendirilmesine vurgu yapması nedeniyle geleneksel yaklaşımlarda ulaşılmaya çalışılan geçerlik ve güvenirlik özellikleri açısından farklılık göstermektedir. Geleneksel ölçme ve değerlendirme sürecinde kullanılan testlerin geçerlik ve güvenirliğinin sağlanması, bir takım istatistiksel işlemlere tabi tutulması yoluyla sağlanmaya çalışılır. İstatistik işlemler ise daha az öznellik içerdiğinden bu tür ölçme araçları geçerlik ve güvenirlik açısından daha sağlam olarak algılanmaktadır.

Performans değerlendirme, fazla zaman alan, özel beceri ya da konu hakkında ayrıntılı-çok boyutlu bilgi toplamaya amaçlayan, puanlamanın genellikle karmaşık olduğu ve öğretmeni ve öğrenciyi bu sürece dahil eden, performansın standartlaştırılmasının mümkün olmadığı bir değerlendirme yaklaşımıdır. Bu nedenle geleneksel yaklaşımlarda güvenilirliğin daha yüksek olduğu vurgulanmaktadır (Gipps, 1994: 100). Performansların değerlendirilmesinde istatistiksel işlemlere tabi tutularak araçların geçerlik ve güvenilirliklerinin hesaplanması zor görünmektedir. Bununla birlikte yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına dayalı olarak gerçekleştirilen bir ölçme sürecinde ulaşılan verilerin geçerli olması, elde edilen verilerin öğretmen ve öğrenciye sağladığı yarar ile doğru orantılı olduğu söylenebilir (Shepard, 2000'den aktaran Bıyıklı, Veznedaroğlu, Öztepe ve Onur, tarihsiz: 137). Bu açıdan yapılandırmacı yaklaşıma dayalı olarak gerçekleştirilen öğretme ve değerlendirme sürecinde sistematik yollarla, sürekli olarak toplanan, kaydedilen ve öğrenciye dönüt olarak yansıtılan verilerin, istatistiksel yöntemlerle ulaşılan geçerlik ve güvenilirlikten daha yararlı olduğu söylenebilir. Bu durumda her öğrenciye özgü performans belirlenmiş ve kapsamlı dönüt sağlamış olur. Bu durum aynı zamanda değerlendirme sürecinde bireysel farklılıkların da göz önünde bulundurulmasını sağladığından daha fazla geçerlilik sağlayan bir yaklaşımdır. Bununla birlikte alternatif değerlendirmede, öğrenci çalışma veya ürünlerinin puanlanmasında veya not verilmesinde kullanılacak uygun ölçütlerin tespit edilmesi ve ayrıntılandırılmış tanımlamaların yapılması, geçerlik ve güvenilirliği sağlamak için izlenmesi gereken bir yöntemdir (Wiggins, 1990'dan aktaran Yılmaz, 2009: 469).

2.2.2.3. Alternatif Değerlendirme Yaklaşımında Kullanılan Ölçme Araçları

Alternatif değerlendirme, hem ürüne hem de sürece odaklanması nedeniyle oldukça farklı teknik ve araçların değerlendirme aracı olarak kullanılmasına olanak vermektedir. Bu çerçevede kullanılan ölçme araçları aşağıda kısaca tanıtılmıştır.

2.2.2.3.1. Rubrik (Dereceli Puanlama Anahtarı)

Geleneksel değerlendirme yaklaşımında bilgi, beceri ve değerlerin dolaylı olarak testler vb. araçlarla ölçülmesine yönelik getirilen eleştiriler sonucu gelişen

performansa dayalı değerlendirme yaklaşımında, gözlenen performansın ölçülebilmesi için çeşitli araçlara gereksinim duyulmaktadır. Yeni ölçme ve değerlendirme yaklaşımları, öğrenci performansını ya hep ya hiç anlayışı ile değerlendirmek yerine performansın düzeyini ön plana çıkarmaktadır (Çepni, 2008: 217). Performansın bu düzeyleri ise rubrik (dereceli puanlama anahtarı) denilen puanlama anahtarları ile ölçülebilmektedir.

Rubrik, “performans ölçütlerinin öğrencilerin cevap ve performanslarına nasıl uygulanacağını gösteren bir çeşit puanlama kılavuzu” şeklinde tanımlanabilmektedir (Yılmaz, 2009: 477). Rubrikler, gözlenen performansın değerlendirme kapsamına göre bütüncül (holistik) ve analitik rubrikler olmak üzere iki şekilde hazırlanıp kullanılabilir. Bütüncül rubrikler, gözlenen performansı ya da ürünü bölümlere ayırmak ve her beceriyi veya ölçütü bağımsız olarak değerlendirmek yerine; ürün veya sürecin bütününe odaklanır ve öğrenme ürünleri toplam puan olarak değerlendirilmek istendiğinde kullanılır. Analitik rubriklerde ise ürün ya da süreci bölümlere ayırmak ve her beceri ya da ölçütü tek tek bağımsız olarak değerlendirip, değerlendirme sonucunda elde edilen puanların toplanmasıyla bir toplam puanın hesaplanması söz konusudur. Analitik rubriklerin kullanılması öğretmenlere ve öğrencilere bütüncül rubriklere oranla daha ayrıntılı bilgiler sağlamaktadır (Çepni, 2008: 218-219; Yılmaz, 2009:477). Rubrik hazırlanırken izlenecek temel aşamalar aşağıdaki şekilde sıralanabilir (Sezer, 2005):

- *Performansın seçilmesi:* Bu aşamada öğrencinin performansını ortaya çıkacak olan iş ya da görev belirlenerek tanımlanır.
- *Performans boyutlarının belirlenmesi:* Bu aşama ortaya gerçekleştirilecek olan performansın hangi özellikler, beceriler vb. açısından değerlendirileceğinin belirlendiği aşamadır. Belirlenen boyutlara ya da kapma göre bütüncül ya da analitik rubriğin kullanılacağına karar verilir.
- *Performans düzeylerinin saptanması:* Bu aşamada belirlenen performansın düzeylerinin puanlanacağı sayı sembollerinin ya da performansın düzeyini niteleyecek betimleyici ifadelerin belirlenmesi gerekir.
- *Performans tanımlarının yazılması:* Son aşamada performansa ilişkin her düzeyin özelliklerinin tanımlanması gerekir. Örneğin beşli dereceleme ile

yapılacak bir performans değerlendirmede dört performans düzeyinin hangi özellikleri ya da becerileri taşıdığı ayrıntılı olarak bu aşamada yazılır. Performans tanımları yazılırken öncelikle düzeye ilişkin en iyi performansın, sonra en düşük performansın tanımlanması, daha sonra aradaki düzeylerin tanımlanması önerilmektedir.

İyi düzenlenmiş bir rubrik eğitimde öğrencinin neyi ne kadar bildiğini ve hazır bulunuşluk düzeyini belirlemek ve yapılan öğretimi değerlendirmek amacıyla olmak üzere en az iki amaçla kullanılabilir (Reeves ve Pokey Stanford, 2009). Rubriklerin eğitimde kullanılması, öğrencilerin en iyi performans ile en düşük performansın nasıl tanımlandığını görerek kendi performanslarının nasıl değerlendirildiğini anlamalarını sağlar. Bu ise öğrencilere, mükemmel performansa ulaşmada rehberlik edebilir (Çepni, 2008: 217-218; Sezer, 2005). Bununla birlikte rubriklerin kullanılması performansının değerlendirilmesi sürecinde öğretmenin olabildiğince objektif ve tutarlı olmasını sağlamaktadır (Çepni, 2008: 217-218; Ediger, 2000a).

Rubrik kullanımı öğretmenlerin not verirken daha tutarlı ve daha nesnel olmalarına yardım edebilir. Bu açıdan ölçmede güvenilirliği sağlamada ve öğrencileri değerlendirme ölçütlerinden haberdar etmede önemli bir kolaylık sağlamaktadır (Sezer, 2005). Rubriklerin özellikle orta ve düşük düzeydeki öğrenciler için daha etkili bir araç olduğu da vurgulanmaktadır (Sezer, 2005).

Rubriklerin kullanımı, öğretmenlerin öğretim süreçlerini ve öğrencilerin gereksinim ve beklentilerini dikkatli ve eleştirel bir şekilde düşünmelerine fırsat verir. İkinci olarak performansa ilişkin beklentileri ve standartları veliler, öğretmen, öğrenci ve diğer paydaşlar için açık hale getirir. Üçüncü olarak ise rubrikler yansıtma, geribildirim ve sürekli bir öğrenme fırsatı sunmaktadır (Cooper ve Gargan, 2009).

2.2.2.3.2. Dereceleme Ölçekleri

Dereceleme ölçekleri de rubrikler gibi gözlenen performansın bir dereceye tabi tutularak düzeyinin belirlenmesi amacıyla kullanılan araçlardır. Bununla birlikte

rubriklerden ayrılan bir özelliği mevcuttur. Rubriklerde her düzeye karşılık gelen performans görevleri açık ve net bir biçimde tanımlanmışken, dereceleme ölçeğinde böylesine ayrıntılı tanımlamalar yoktur. Bu araçlarla yapılan ölçmede performansın gözlenen ölçütünün düzeyi bir dereceleme tabii tutulur. Fakat örneğin, öğrenci bir ölçütten 4 aldı ise bunun hangi performans özelliklerine dayalı olarak gerçekleştiği tam olarak anlaşılmayabilir.

Dereceleme ölçekleri, kullanılma formuna göre sayısal dereceleme ölçeği, grafik dereceleme ölçekleri ve betimleyici grafik dereceleme ölçekleri olmak üzere üç şekilde kullanılabilir (Yılmaz, 2009). Sayısal dereceleme ölçeklerinde gözlenen performansa ilişkin ölçütler bir sayı verilerek derecelendirilir. Bu süreçte sınıfın düzeyi, performansın zorluğu vb. etkenler göz önünde bulundurularak en az 3'ten başlayarak bir dereceleme işlemi gerçekleşir. Grafik dereceleme ölçeğinde ise gözlenen performans bir doğru üzerinde ifade edilerek değerlendirilir. Betimleyici grafik değerlendirme ölçeğinde ise grafik dereceleme ölçeğinde olduğu gibi performans yine bir doğru üzerinde bir derece verilerek değerlendirilir. Bu formun ayırt edici özelliği ise rubriklerde olduğu gibi belirlenen düzeyin performansın içeriği ile ilgili bilgi verecek şekilde düzenlenmiş olmasıdır (Yılmaz, 2009; Çepni, 2008).

2.2.2.3.3. Kontrol Listeleri

Aynı zamanda çeklist olarak da bilinen kontrol listeleri “istenilen davranış değişikliğinin öğrencide gerçekleşip gerçekleşmediğini (var/yok, evet/hayır vb.) ortaya koymak” amacı ile kullanılan ölçme araçlarıdır (Alıcı, 2008: 155). Bu araçlar gözlenen performansa ilişkin bir düzey ortaya koymanın yerine gözlenen özelliğin sadece var olup olmadığını belirlemeyi amaçlayan (Yılmaz, 2009), diğer puanlama araçlarına göre kullanım alanı oldukça sınırlı olan sınıflamaya dayalı araçlardır. Bu açıdan öğrenciler hakkında genel bilgilere gereksinim duyulduğunda yararlı olabilmektedir. Kontrol listeleri, iyi düzenlendiklerinde eğitim hedeflerinin belirlenmesinde, aşamalı olarak gerçekleştirilecek görevlerde süreci yönlendirmede yarar sağlayabilen araçlardır.

Kontrol listeleri, hazırlanması ve kullanılması fazla zaman almayan bir ölçme aracıdır. Bununla birlikte gözlenen duruma ilişkin iki kategoriye göre değerlendirme yapması öğrencinin gelişime ilişkin durumun göz ardı edilmesine yol açabilir (Alıcı, 2008: 156). Bu açıdan kontrol listelerinin gözlenecek performansa ilişkin örneğin hazırlık aşamasında gerçekleştirilenlerin belirlenmesi gibi diğer ölçme araçlarını tamamlayıcı bir araç olarak kullanılması yararlı olabilir.

2.2.2.3.4. Yansıtıcı Yazılar/Yazılı İfadeler

Yazılı görüşler alma, öğrencilerin performanslarının değerlendirilmesinde veri toplama aracı olarak işlev gören bir yaklaşımdır. Bu yaklaşımda öğrencilere sözlü ya da yazılı olarak sorular yöneltilir ve bu soruları yazılı olarak yanıtlamaları istenir (Çepni, 2008: 211). Yazılı görüşler alma öğrencilerin kendi performanslarını değerlendirmeleri amacıyla kullanılabileceği gibi arkadaşlarının ya da grupların performanslarını değerlendirmeleri amacıyla da kullanılabilir. Aynı zamanda bu yaklaşım öğrencilerin bazı alanlardaki çalışmalarını değerlendirebilmeleri amacıyla velilerden bilgi toplama amacıyla da kullanılabilir.

Öğrenciler yazma sürecinde düşündüklerini organize etme ve kendi performanslarını değerlendirirken başarılı ve başarısız oldukları alanları tekrar düşünme şansı elde ederler (Çepni, 2008: 211). Bu yapılandırmacı yaklaşımın vurguladığı yansıtma süreçlerini öğretim sürecine dahil etmenin iyi bir yolu olarak görülmektedir. Böylece öğrenci, kendi öğrenmesi ve arkadaşlarının öğrenmesi sürecinde ölçütlere ilişkin farkındalık geliştirebilir ve iyi performansın özelliklerini düşünme fırsatı bulup öğrenme sürecine yansıtıcı bir özellik katarak bir sonraki performansın geliştirilmesinde bir dayanak bulmuş olur.

2.2.2.4. Alternatif Değerlendirme Teknikleri

2.2.2.4.1. Performans Görevleri

Performans değerlendirme, alternatif değerlendirme yaklaşımı içerisinde oldukça geniş kapsamlı bir değerlendirme yaklaşımıdır. Daha önce de belirtildiği gibi, gelişim dosyaları, projeler, sınıf içerisinde gerçekleştirilen birçok etkinliğin değerlendirilmesinde performansa dayalı değerlendirme yaklaşımı temel

alınmaktadır. Belirli bir sürede ve sınıf içerisinde, özel bir amaçla gerçekleştirilmesi ve değerlendirilmesi planlanan performans görevleri bu değerlendirme yaklaşımının yalnızca bir boyutunu oluşturmaktadır. Fakat çoğu kaynakta, performans değerlendirme ile aslında performans görevlerinin kastedildiği anlaşılmaktadır. Aynı zamanda performans görevleri teriminin karşılığı olarak performans ödevleri teriminin de kullanıldığı görülmektedir.

Performans görevi (ya da ödevi), “dersle ilgili kazanımların, günlük yaşamla ilişkilendirilerek, öğrencinin bilişsel, duyuşsal, psikomotor alandaki becerilerini aynı anda kullanmasını, geliştirmesini ve bir ürün ortaya koymasını gerektiren kısa süreli performans çalışması” olarak tanımlanmaktadır (Çalışkan ve Yiğittir, 2008: 237). Milli Eğitim Bakanlığı, ilköğretim okullarında uygulanacak performans görevlerinin düzenlenmesi konusunda yayınladığı genelgede (MEB, 2008) performans görevini, “programda öngörülen eleştirel düşünme, problem çözme, okuduğunu anlama, yaratıcılığını kullanma, araştırma yapma gibi öğrencinin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alandaki becerilerini kullanmasını, geliştirmesini ve bir ürün ortaya koymasını gerektiren çalışmaları kapsayan ve öğretmen rehberliğinde yapılan görevler” olarak tanımlamaktadır.

Performans görevleri yoluyla, öğretmen performans değerlendirmenin bir boyutu olarak belirli alandaki performansların ortaya çıkmasını sağlayarak bu performansları gözlemlemek ve değerlendirmek amacıyla çeşitli görevler belirlemektedir. Özel olarak oluşturulmuş performans görevlerinde, öğrenciler öğretmen tarafından belirlenmiş bir konuda daha önce sınıf dışında araştırma ve veri toplama çalışmalarını gerçekleştirirler. Daha sonra elde ettikleri bu verilere dayanarak sınıf içerisinde etkinlikler yoluyla ortaya bir ürün koyarlar (Alıcı, 2008: 131). Bu açıdan araştırılan bir konu ile ilgili olarak sınıfta yapılan bir sunum, bir gazete, ya da dergi hazırlama, afiş-poster tasarlama, çeşitli özelliklere göre harita oluşturma, bir öykü ya da makale yazma, bir oyun sergileme, araştırma-inceleme yapma, gözlem yapma, deney tasarlama gibi oldukça çeşitli görevler bu değerlendirme yaklaşımıyla geliştirilerek değerlendirilebilir (Çalışkan ve Yiğittir, 2008; Alıcı, 2008). Performans görevleri, sınıf içerisinde bireysel olarak

gerçekleşebileceği gibi grup çalışması olarak da tasarlanabilmektedir. Bu süreçte rubrikler, dereceleme ölçekleri, kontrol listeleri ve yazılı ifadeler gerçekleştirilen performansın değerlendirilmesinde kullanılabilir. Bununla birlikte değerlendirmeyi yapan açısından bakıldığında, değerlendirme sadece öğretmen tarafından yapılabileceği gibi diğer öğrencilerin de çeşitli yollarla bu sürece dahil edilmesi de önerilmektedir.

2.2.2.4.2. Portfolyo (Ürün Dosyası)

Geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin öğrenci başarısını belirlemedeki zayıflıkları ürün dosyalarının, bu zayıflıkları gidermek amacıyla ortaya çıkmasını sağlamış (Ediger, 2000a) ve bu teknik özellikle yapılandırmacı yaklaşımın eğitimde benimsenmesiyle birlikte sıklıkla kullanılmaya başlanmıştır (Yılmaz, 2009). Atılğan (2009: 367) ile Bahar, Nartgün, Durmuş ve Bıçak (2008: 74)'ın ürün dosyası tanımlarında vurgulanan öğeler birleştirilerek ürün dosyası, öğrencilerin bir dönem ya da yıl boyunca, belirli ders alanı ve kazanımlar çerçevesinde oluşturdukları, bu kazanımlara ulaşmak için izledikleri yolları ve edindikleri bilgi, beceri, değer vb. konusundaki gelişimlerini yansıtan ürünlerin belirli ölçütlere dayalı olarak düzenlenmiş bir koleksiyonu şeklinde tanımlanabilir. Ürün dosyası, süreç temelli bir değerlendirme yaklaşımını benimsemesi nedeniyle aslında hem bir öğretim hem de bir değerlendirme aracı işlevi görmektedir (Atılğan, 2009).

Ürün dosyası kullanım amaçlarına ve biçimlerine göre çeşitli şekillerde sınıflandırılmaktadır. Bu sınıflamalardan birisi ürün dosyalarını 1) Belgesel kanıt dosyaları, 2) Süreç dosyaları, 3) Vitrin dosyaları ve 4) Arşiv dosyalar olarak sınıflarken (Atılğan, 2009: 370); bir diğeri ise 1) Sergileme, 2) Çalışma ve 3) Değerlendirme dosyaları olarak sınıflandırmaktadır. Birgin (2003'ten aktaran Çepni, 2008) ise bu konuda dokuzlu bir sınıflama önermektedir. Farklı sınıflamalarda yer alan türlerin içeriği incelendiğinde birbirleriyle birçok ortak yön barındırdıkları anlaşılmaktadır.

Ürün dosyalarının hazırlanması sürecinde genel olarak belirli aşamalar izlenmektedir. Bu süreçte ilk aşama öğretmen ve öğrencinin çeşitli konularda karar

vermelerini gerektiren düzenleme ve planlama aşamasıdır. Bu aşamada öğretmen desteğiyle birlikte öğrenci, ürün dosyasına hangi amaçlarla ne tür ürünler seçebileceğini, seçtiği ürünleri nasıl düzenleyeceğine ve sunacağına, ürün dosyasının süreçteki-gelecekteki gelişimini nasıl sürdüreceğine ilişkin kararlar almak durumundadır (Atılgan, 2009: 372). Bununla birlikte öğretmenin de süreci nasıl yönlendireceğine, ürün dosyasının değerlendirilme sürecine katkısına ve dosyanın değerlendirilme sistemine ilişkin kararlar alıp bunu öğrenciler ve velilerle paylaşması gerekmektedir. İkinci aşama, önceki aşamada alınan kararlar doğrultusunda ürün dosyasına ürünler ekleme sürecidir. Bu aşamanın görevleri, oluşturulan ürün dosyasının türüyle yakından ilgilidir. Sergileme amaçlı ya da arşiv amaçlı dosya oluşturuluyorsa bu aşamada temel görev öğrencinin dosyasını geliştirme yönündeki çabalarından oluşmaktadır. Eğer süreç dosyası şeklinde bir dosya geliştiriliyorsa ürünlerin oluşturulması sürecinde öğrenci-öğretmen ve velinin sürekli bir işbirliği yapmaları gerekmektedir. Ürün dosyası oluşturma sürecinde üçüncü aşama ise yansıtma aşamasıdır. Yansıtma süreci, ürün dosyalarının tipik özelliklerinin belirlediği bir aşamadır. Bu aşamada öğrenci oluşturduğu ve seçtiği ürünlere ilişkin çeşitli sorulara yanıt vermeyi amaçlayan yansıtıcı düşüncelerini farklı yollarla ifade eder ve dosyanın son şekline karar verilir.

Ürün dosyalarının içeriği oldukça geniş bir kapsama sahip olabilir. Bu aslında öğrencinin yaratıcılığıyla ve dosyayı geliştirme sürecindeki yetkinliğiyle de doğrudan ilgili bir durumdur. Bu süreçte öğrenciler dosyalarına günlük çalışmalar, araştırma notları, grafikler, anketler, öykü ya da deneme türü vb. yazılar, çeşitli taslaklar, grup çalışmaları örnekleri, günlükler, kendi öğrenmelerine yönelik yansıtma çalışmaları, testler, sınavlar, projeler, fotoğraflar, öğretmen yorum ve dönütleri gibi ders dışındaki öğrenmesini yansıtabilecek birçok ürün ekleyebilirler.

Ürün dosyalarının hem otantik bir öğrenme süreci hem de bir değerlendirme yaklaşımı olması nedeniyle önemli yararlarından söz edilmektedir. Bunların başında öğrencinin kendisini değerlendirerek gelişim sürecinin farkına varmasını sağlaması gelmektedir. Bu teknikle değerlendirme, öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerini fark edebilmelerine ve geliştirmelerine yardımcı olabilir, başarı ya da başarısızlıklarını

doğrudan performanslarıyla ilişkilendirmelerini sağlayabilir, öğrenci merkezli bir yaklaşım olması nedeniyle farklı öğrenme stillerine sahip öğrencileri daha kolay ve doğru değerlendirmeyi sağlayabilir, öğrencileri kendi gelişimleri ve öğrenmeleri konusunda sorumluluk sahibi yapar ve cesaretlendirir, öğrencilerde yaşam boyu öğrenen becerilerinin gelişmesinde yardımcı olabilir (Kan, 2007). Ürün dosyaları öğrencinin kendisini değerlendirici, biçimlendirici ve çalışma ve düşüncelerini özetleyici bir yaklaşım sunar ve öğrencinin süreçteki gelişimine ilişkin bilgiler sağlar (Sawyer, 2004; Çepni, 2009). Bu açıdan öğrencinin ürünlerine ilişkin değerlendirmelerini yaptığı, ürünlerini geçmişteki ve/veya şimdiki çalışmalarıyla karşılaştırdığı; aynı zamanda öğretmen ve velilerin de çeşitli düşüncelerini içeren bu yaklaşım öğrencinin gelişimi ile ilgili oldukça kapsamlı ve derinlemesine bilgiler verebilir ve aynı zamanda öğretmen-öğrenci-veli iletişim ve işbirliğinin gelişimine de katkı getirebilir (Atılğan, 2009; Çepni, 2009). Ayrıca ürün dosyaları, değerlendirmede çeşitlilik ve derinlik sağlar, öğrencilerin gelişimiyle ve performansları ile ilgili somut kanıtlar sunmaktadır (Sawyer, 2004).

Ürün dosyası hazırlanmasının en temel amacı öğrencinin, öğrenme ortamındaki çabalarını, gelişim aşamalarını ve ulaştığı başarıyı sistemli bir şekilde ortaya çıkarmak ve süreci izlemektir. Bununla birlikte geleneksel değerlendirme yaklaşımından farklı olarak öğrenme sürecinde bütünleştiricilik, çoklu zekâ kuramı, proje tabanlı öğrenme ve bilimsel süreç becerilerini geliştirme gibi öğrenme yaklaşımlarına uygun bir değerlendirme yaklaşımı sunmaktadır (Çepni, 2009: 228).

Ürün dosyalarının değerlendirilmesi süreci öğrenci, öğretmen ve velinin birlikte, bir üst aşamaya geçmesini sağlamak amacıyla gerçekleştirilen bir süreçtir. Bu aşamada rubrikler, dereceleme ölçekleri ve kontrol listeleri, yorum yazıları, anekdotlar vb. birçok araç bu süreçte kullanılabilir.

Ürün dosyalarının etkili bir biçimde kullanılabilmesi için öğretmene, öğrencilere ve velilere önemli sorumluluklar düşmektedir. Bu aşamada öğretmenin süreci doğru bir şekilde yönlendirebilmesi ve rehberlik yapması önem kazanmaktadır. Öğretmen öncelikle bu konuda kendi yeterliliğini geliştirmeye çalışması, çalışmaların

yapılabilmesi için olumlu sınıf ortamı oluşturması, öğrencilerle doğru bir iletişim kurması beklenen temel sorumluluklardır (Berberoğlu, 2006: 150). Bununla birlikte ürün dosyası hazırlama, yaşı küçük olan ya da bu konuda herhangi bir deneyime sahip olmayan öğrenciler tarafından zor olarak algılanabilir (Ellis, 2007). Öğretmenin bu süreçte öğrencilerini bilinçlendirmesi ve dosyayı geliştirme sürecini aşamalı olarak benimsetmeye çalışması gereklidir. Ayrıca ürün dosyası veli işbirliğini de önemli ölçüde gerektirdiğinden velilerin de bu konuda bilgi ve olumlu bakış açısı kazanmalarının da sağlanması gerekmektedir.

Ürün dosyalarının kullanımının olumlu olduğu kadar çeşitli olumsuz yönlerinin de olduğu belirtilmektedir. Zaman ve kaynak, mekan sıkıntıları, geçerlik ve güvenilirlik sorunları, performansı değerlendirmedeki sınırların belirsizliği, ürünleri değerlendirmek için oldukça geniş kapsamlı ölçütlere gereksinim duyulması, ek yükler getirmesi, velilerin olası şüpheli yaklaşımları, puanlamadaki zorluklar bu olumsuzluklar arasında sayılabilir (Bahar, Nartgün, Durmuş ve Bıçak, 2008; Çepni, 2009; Ediger, 2000a; Kan, 2007).

2.2.2.4.3. Proje

Proje, öğrencilerin bireysel ya da grup olarak istedikleri bir konuda öğretmen rehberliğinde yaptıkları derinlemesine çalışmalar olarak nitelendirilmektedir (Çalışkan ve Yiğittir, 2008: 250). Proje üretme süreci, öğrencilerin bilimsel araştırma süreci konusunda ilk sistemli deneyimlerini yaşadıkları bir süreç olarak değerlendirilebilir. Projeler performans görevlerine göre daha kapsamlı ve uzun süren çalışmalardır (Çalışkan ve Yiğittir, 2008; Bahar, Nartgün, Durmuş ve Bıçak, 2008; Alıcı, 2008).

Bilimsel araştırma sürecinin öğretimde bir minyatürü olarak değerlendirilebilecek projelerinin temel ortak noktaları bir konunun seçilerek problemin tanımlanması, tanımlanan problemi cevaplayabilmek için bir yöntem izlenmesi, yöntem sonucunda bulgular elde edilmesi ve bulguların yorumlandığı bir son bölüm içermesi şeklinde belirtilebilir (Bahar, Nartgün, Durmuş ve Bıçak, 2008: 81).

Projenin öğretim sürecinde kullanılmasında öğrencilerin yukarıda belirtilen temel aşamalardan geçerek bir araştırma gerçekleştirmeleri beklenmektedir. Bu sürecin öğrencilerde oldukça önemli gelişmeler sağladığı sıklıkla vurgulanmakla birlikte en önemli kazanımlarından birisinin öğrencilerin kendi ilgi ve istek duydukları bir konuda derinlemesine araştırma yaparak öğrenmelerine fırsat vermesi, anlamlı öğrenmeyi gerçekleştirmesi olduğu söylenebilir. Projeler, öğrencilerin inceleme, araştırma yapma, yorumlama, görüş geliştirme, yeni bilgilere ulaşma, özgün düşünceler geliştirme ve çıkarımlarda bulunma gibi üst düzey düşünme becerilerinin gelişimi üzerinde önemli bir etkiye sahiptir (Çalışkan ve Yiğittir, 2008; Bahar, Nartgün, Durmuş ve Bıçak, 2008; Alıcı, 2008). Söz konusu bu etkilemede üst düzey bir verim elde edilmesi için proje çalışmalarına başlamadan önce değerlendirme ölçütlerinin belirlenip öğrencilerin bu ölçütlerden haberdar edilmeleri, ölçme araçlarına ulaşmalarının sağlanması gerekmektedir. Öğrenciler değerlendirme ölçütlerinden haberdar olduklarında uzun bir zaman gerektiren ve zorlu bir çalışma olan proje geliştirirken daha kolaylıkla hareket edebilirler. Projelerin değerlendirilmesi konusunda rubrikler, dereceleme ölçekleri, kontrol listeleri, yansıtma yazıları, proje takip çizelgesi gibi araçlar ölçme aracı olarak kullanılabilir (Alıcı, 2008; Çalışkan ve Yiğittir, 2008).

Proje değerlendirme sürecinin önemli yararları olmakla birlikte öğretme süresini uzatması, araştırma sürecinde zaman zaman konudan sapmaların yaşanabilmesi, öğrencilerin alıştırdıkları öğrenme sürecinden farklı olarak daha çok çalışma yapmalarına ilişkin olumsuz düşünce geliştirebilmeleri gibi sınırlılıkları da olabilir (Çalışkan ve Yiğittir, 2008). Bu açıdan öğretmenin öğrencileri proje çalışmaları sürecinde sistemli olarak izlemeleri ve gerekli yönlendirmeleri yapmaları gerekmektedir. Bu ise öğretmenin çalışma yükü artırması nedeniyle öğretmen açısından bir sınırlılık olarak ortaya çıkmaktadır.

2.2.2.4.4. Görüşme

Görüşme, en az iki kişi arasında gerçekleşen, bir veri toplama tekniğidir. Öğretim sürecinde ölçme ve değerlendirme aracı olarak ise öğretmen ile öğrenci arasında, öğrencinin bilgi, beceri ve değerlerindeki durumu ve gelişimi belirlemek amacıyla

kullanılmaktadır. Aslında literatürde görüşme tekniği ile ilgili yazılanlar incelendiğinde, bu tekniğin ölçme ve değerlendirme sürecinde temelde iki farklı amaçla kullanıldığı anlaşılmaktadır. Bunlardan birincisinde yukarıdaki satırlarda da değinilmiş olan öğrencinin bilgi, beceri ve değerlerine ilişkin görüşme yapıp çeşitli sorular sorarak bilgi edinme amacı vardır. İkincisinde ise öğretmen, öğrenci ile ilgili daha kapsamlı bilgilere ulaşmak amacıyla görüşme yapabilir. Bu görüşmeler öğrencinin aile ortamı, çalışma ortamı vb. konularda olabilir. Birinci amaçla yapılan görüşmeler daha çok ders ya da konu alanı ile ilgiliyken ikinci amaçla yapılan görüşmeler daha çok öğrenciyi tanıma kapsamında gerçekleştirilir. Bu nedenle bu bölümde alternatif ölçme ve değerlendirme tekniği olarak birinci amaçla, yani ders ya da konu alanı ile ilgili bilgi edinme amacıyla yapılan görüşme tekniği temel alınmıştır.

Öğretim sürecinde bir ölçme ve değerlendirme aracı olarak görüşme, yapılandırılma düzeyine göre üç şekilde yapılabilir. Bu düzeylerden birisi olan yapılandırılmış görüşmede öğretmen görüşme yaptığı her öğrenciye aynı soruları, aynı şekilde sorar. Yarı yapılandırılmış görüşmelerde ise görüşmenin başlangıcında sorular belirlenmiş olmakla birlikte görüşmenin gelişmesine göre öğretmen gerekli olduğunda ek sorular sorarak öğrencinin durumu ile ilgili daha derin bilgi edinebilir. Son olarak yapılandırılmamış görüşme ise önceden planlanmış bir süreç olarak değil, öğretmenin görüşmenin akışına göre yönlendirdiği bir süreç olarak devam eder (Alicı, 2008: 147).

Ölçme ve değerlendirmeye alternatif yaklaşımlardan birisi olan görüşme, yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının vurguladığı süreç temelli değerlendirmeye en uygun tekniklerden birisi olarak dikkat çekmektedir. Görüşme tekniği öğretmene, öğrencilerle ilgili derinlemesine ve kapsamlı bilgi sahibi olma, öğrencilerin düşünme biçimlerini net bir biçimde görebilme, kavrama yanılgılarını belirleme ve anında düzeltebilme, öğretmene kendi öğretim süreciyle ilgili geri bildirim alma ve buna göre düzenlemeler yapma fırsatı vermekle birlikte hazırlanması, uygulanması ve analiz edilmesi açısından zor bir tekniktir. Özellikle kalabalık sınıflarda uygulanması oldukça zaman alıcı ve planlanması gerekli bir süreçtir. Bu açıdan tekniğin uygun

bir örneklem alınarak uygulanabileceği gibi pratik öneriler getirilmektedir (Bahar, Nartgün, Durmuş ve Bıçak, 2008: 133).

2.2.2.4.5. Gözlem

Gözlem, bir yöntem olarak bir duruma ilişkin bilgi elde etmek amacıyla farklı şekillerde durumun izlenerek bazı kanıtlara ulaşılması süreci olarak tanımlanabilir. Öğretim sürecinde alternatif bir değerlendirme aracı olarak ise bireysel ya da grup etkinliklerinde, alternatif değerlendirmenin gerçekleştiği ortamlarda öğrencilerin performanslarını izlemek ve belirlemek amacıyla kullanılabilir (Bahar, Nartgün, Durmuş ve Bıçak, 2008: 114). Gözlem, yapılandırmacı değerlendirme yaklaşımında vurgulanan sürece dayalı ve doğrudan ölçme ve değerlendirmenin amacına en uygun tekniklerden birisidir. Çünkü bu teknikte, öğrencinin edindiği bilgi, beceri, değer açısından edindiği kazanımlarının dolaylı olarak ölçülebileceği yollar yerine doğrudan gözlemleyerek bilgi edinilebilir.

Gözlem tekniği de görüşme tekniğinde olduğu gibi yapılandırılma durumuna göre farklı düzeylerde gerçekleştirilebilir. Yapılandırılmış ya da formal gözlemlerde öğretmen, öğrencilerinde gözleyeceği performansı ve bu performansın ölçütlerini net bir biçimde belirlemiş, buna göre uygun gözlem araçlarını (kontrol listeleri, derecelenmeli ölçekler, vb.) geliştirmiştir. Yapılandırılmamış gözlem ya da informal gözlem ise ilk düzeye göre daha az planlanmış ve sistematize edilmiş bir süreçtir. Bu süreçte öğretmen öğrencileriyle ilgili gözlemediği anlık özellikleri küçük kayıtlar şeklinde gerçekleştirir ve öğrenciye ilişkin bu yolla sürekli bilgi toplar. Aslında bu süreç de uzun vadede kullanıldığında, her öğrenciye ilişkin bir gözlem kayıt dosyası tutulduğunda ve bu veriler öğrenci ile paylaşılarak değerlendirildiğinde oldukça yararlı olmaktadır. Yapılandırılmamış gözlem bu haliyle anekdotsal kayıtlar ile benzer özellik ve amaçlar taşımaktadır (Çepni, 2008: 202).

Öğretmen, ölçme ve değerlendirme sürecinde gözlem tekniğini kullanarak öğrencilerin öğrenme ve gelişimlerini belirlemek istiyorsa, bunun için öncelikle gözlemek istediği özelliği tanımlamalı ve daha sonra bu özelliğin varlığını ya da yokluğunu ifade eden ölçütleri belirlemelidir. Daha sonra belirlediği özelliği

gözlemek için kullanacağı ölçme araçlarını ve gözlemi nasıl yapacağını belirlemelidir (Alıcı, 2008: 145). Gözlemin gerçekleştirilmesinde, ölçmenin geçerliliğini ve güvenilirliğini artıracığı beklenen, öğretmenlerin dikkat etmeleri gereken bazı noktalar şöyle sıralanmaktadır:

- Öğrenciler için aynı ölçütler kullanılmalıdır,
- Her öğrenci birkaç kez gözlemlenmelidir,
- Her öğrenci farklı durumlarda ve farklı günlerde gözlemlenmelidir,
- Her öğrenci değişik özelliklere, becerilere ve davranışlara göre değerlendirilmelidir (MEB; 2006).

Gözlem tekniğinin ölçme ve değerlendirme sürecinde uygulanması, öğretmene öğrencinin gerçek performansı ile ilgili derinlemesine ve doğrudan bilgi sağlaması açısından oldukça etkili bir tekniktir. Fakat uygulanması sürecinde gözlemlerin uzun süreli yapılması ve elde edilen sonuçların öğrencilerle paylaşılması gerekliliği nedeniyle öğretmene zaman ve iş bakımından ek yükler getirmesi tekniğin en önemli sınırlılıkları olarak belirtilmektedir (Bahar, Nartgün, Durmuş ve Bıçak, 2008).

2.2.2.4.6. Kavram Haritası

Kavram haritası, düşünce ya da kavramlar arasındaki ilişkileri tanımlamak için sembol ağlarının kullanan bilginin grafiksel bir sunumu olarak tanımlanabilir (Conlon, 2006: 17). Özellikle yapılandırmacı öğrenme yaklaşımında bir öğretim tekniği olarak kullanılan kavram haritaları öğrencilerin herhangi bir konudaki bilgisine ilişkin yapı örgütlemesini ölçebilen alternatif bir değerlendirme aracı olarak da kullanılmaktadır. Kavram haritalarının ölçme aracı olarak kullanılabilmesi için, 1) öğrencilerin bir alandaki bilgi yapısını gösteren delilleri ortaya koymasını sağlayacak bir ödev (görev) 2) öğrenci cevapları için bir format ve 3) öğrencilerin kavram haritalarının doğru olarak değerlendirilmesini sağlayan bir puanlama sisteminin olması gerekmektedir (Bahar, Nartgün, Durmuş ve Bıçak, 2008: 125-126).

Kavram haritalarının değerlendirme amacıyla kullanılabilmesi amacıyla puanlanmaya ve değerlendirmeye ilişkin farklı modeller geliştirilmiştir. Bu modellerin bazıları aşağıda sunulmuştur:

1) *Bütünsel (holistik) puanlama modeli*: Bu modelde her bir kavram haritası, öğrencinin ilgili kavramı anlayıp anlamadığı konusunda bilgiler vermektedir. Öğrencinin yaptığı her bir kavram haritası, bir puanlama ölçeği üzerinde 1-5, 1-10, 1-100 gibi aralıklar arasında puanlanarak bir değerlendirme yapılabilir (Bıyıklı, Veznedaroğlu, Öztepe ve Onur, tarihsiz: 159-161). Kavram haritalarını değerlendirmek için ölçekler kullanılabileceğini Bahar, Nartgün, Durmuş ve Bıçak da (2008) vurgulamaktadır.

2) *Yapısal puanlama modeli*: Bu model Novak ve Govin (1984) tarafından tanımlanmıştır. Bu modele uygun yapılacak bir puanlama sisteminin özellikleri aşağıdaki şekilde sıralanmaktadır (Bahar, Nartgün, Durmuş ve Bıçak, 2008: 126):

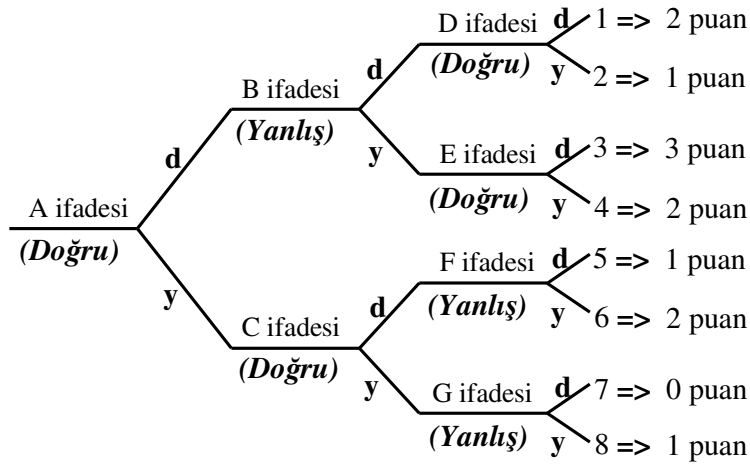
- Bağlantı kelimeleri ve oklarla belirtilen iki kavram arasındaki her anlamlı ve doğru önerme için 1 puan,
- İster merkezden uçlara, isterse yukarıdan aşağıya olsun genelden özele gidişi gösteren her hiyerarşi basamağı için 5 puan,
- Aynı seviyedeki veya farklı seviyedeki hiyerarşi basamağında bulunan kavramlar arasında yapılan geçerli ve önemli çapraz bağlantılar için 10 puan,
- Haritadaki her özel kavram için verilen geçerli örnekler için 1 puan verilir. Elde edilen puanlar eklenerek toplam puanın beşlik sistemdeki değeri orantılanabilir.

3) *İlişkisel puanlama modeli*: Mcclure ve Bell (1990) tarafından geliştirilen bu teknikte harita üzerinde belirtilen farklı ifadelerin değerlendirilmesi yoluyla haritalar tek tek puanlanır. İfade iki kavramı birleştiren etiketlenmiş oklardır. Her bir ilişki 0 ile 3 puan arasında puanlanmaktadır (Albayrak, 2007'den aktaran Bıyıklı, Veznedaroğlu, Öztepe ve Onur, tarihsiz: 161).

2.2.2.4.7. Tanılayıcı Dallanmış Ağaç

Tanılayıcı dallanmış ağaç (TDA), geleneksel doğru yanlış tipindeki sorulara alternatif bir yaklaşım olarak ortaya çıkmıştır. Geleneksel doğru yanlış testlerinde soruların birbirinden bağımsız olması ve yanlış yanıtı telafi etmeye imkân tanınamaması konusundaki sınırlılığını ortadan kaldırmaya yönelik bir teknik olarak ifade edilebilir. TDA tekniğinde öğrenciye bir ifade verilir ve öğrenciden bu ifadenin

doğru ya da yanlış olmasına ilişkin bir karar vermesi istenir. Öğrencinin verdiği karar yönünün devamında öğrenciye karar vermesi gereken konuyla ilgili başka bir ifade verilir. Öğrenci aynı şekilde burada da bir karar vererek doğru ya da yanlış şeklinde iki yönden birisini seçer ve teknik aynı şekilde devam eder. Son aşamada öğrenci numarayla ifadelendirilmiş bir çıkışa ulaşır. Her çıkışın puan olarak bir değeri vardır. Çıkışlarda sadece bir tek doğru vardır ve o doğru öğrenciye tam puan kazandırır. Diğer çıkışlarda ise öğrenci süreçte verdiği doğru sayısına göre puanlar alır (Bahar, Nartgün, Durmuş ve Bıçak, 2008; Çalışkan ve Yiğittir; 2008).



Şekil 2: Tanılayıcı Dallanmış Ağaç

Şekil 2’de görüldüğü gibi öğrenciye bir A ifadesi verilmiş ve öğrenciden bu ifade ile ilgili olarak karar vererek bir yönde ilerlemesi istenmiştir. Bu süreçte öğrenci ifadeyle ilgili doğru bir karar vererek B ifadesine yönelirse bir puan alır. B ifadesi konusunda tekrar bir karar vermesi gerekmektedir. B ifadesi ile ilgili olarak yanlış kararını vererek ilerlerse yine doğru karar vermiş olacak ve E ifadesine yönelecektir. E ifadesi ile ilgili olarak da doğru yönünde karar verip ilerlerse 3 numaralı çıkışa ulaşacak ve tüm ifadelerde doğru karar verdiği için en yüksek puanı alacaktır. Öğrenci örneğin B ifadesiyle ilgili karar verme aşamasında doğru diyerek D ifadesine yöneldiğinde aslında yanlış bir karar verdiği için bu kararından puan alamayacaktır, fakat ulaştığı D ifadesi ile ilgili olarak tekrar bir karar verme durumunda olduğundan bu aşamada puan kazanma şansı devam etmektedir.

Yukarıdaki örnekten anlaşılacağı gibi öğrenci bir TDA sorusunda aynı konuda çeşitli kararlar vererek ilerler. İlerleme aşamasında durumlar ya da bilgiler arasındaki bağlantıları, ilişkileri sürekli olarak gözden geçirme ve dönüşler yaparak verdiği kararları sorgulama ve değiştirme şansına sahiptir. Bu durum öğrencinin bilgisini kullanması için dinamik bir ortam yaratarak öğrenmeyi destekleyici ve geliştirici bir etkiye sahip olabilir. Bu süreçte TDA'nın öğrencilerin yanlış öğrenmelerini, zihinlerindeki bilgi ağlarındaki yanlış bağlantılarını belirlemede oldukça etkili bir teknik olduğu vurgulanmaktadır (Bahar, Nartgün, Durmuş ve Bıçak, 2008; Çalışkan ve Yiğittir, 2008).

Bu tekniği ilk defa kullanan öğretmenler için hazırlama açısından zaman alıcı olması, sentez ve değerlendirme gibi üst düzey becerileri ölçmede yetersiz kalması ve diğer doğru yanlış sorularına oranla doğru yanıtı tesadüfen bulma ihtimalinin çok daha düşük olmakla birlikte devam etmesi TDA tekniğinin sınırlılıkları arasında sayılmaktadır (Bahar, Nartgün, Durmuş ve Bıçak, 2008: 61).

2.2.2.4.8. Yapılandırılmış Grid

Yapılandırılmış grid, “öğrenci seviyelerine göre bir konuda hazırlanan sorulara verilecek cevapların numaralandırılmış 9-12 ya da 16-20 kutucuktan oluşan bir tabloya dağıtılmasıyla oluşan bir ölçme aracı” olarak tanımlanmaktadır (Çalışkan ve Yiğittir, 2008:269). Bu teknikte tablonun her bir kutusuna sırayla numara verilir ve her bir kutuya soruların yanıtlarını (kavramlar, resimler, tanımlar, şekiller, formüller, problem çözümleri vb. olabilir) rastgele olarak yerleştirilir. Öğrenciden verilen sorunun yanıtının hangi kutularda olduğunu belirlemesi ve bunları mantıksal bir sıraya göre dizmesi (sıraya dizmek zorunlu değildir) istenir. Kutucuklara dağıtılan yanıtlar birden fazla sorunun da yanıtı olabilir. Böylelikle öğrencinin seçenekleri eleyerek tesadüfi olarak doğru yanıtlara ulaşması engellenmiş olur, öğrenci kutulardaki yanıtların birden fazla sorunun yanıtı olabileceğini bilerek mantıklı bir seçme işlemi gerçekleştirmek zorundadır (Bahar, Nartgün, Durmuş ve Bıçak, 2008; Çalışkan ve Yiğittir, 2008).

Yapılandırılmış grid, öğrencilerin konular arasında ilişkiler kurarak düşünmelerini sağlayarak anlamlı öğrenmelerini ölçmeyi amaçlayan bir tekniktir. Bu teknikle öğrencilerin bilişsel yapılarındaki yanlış kavramları, yanlış ilişkilendirmeleri ve aksaklıkları ortaya çıkarmakta etkilidir. (Bahar, Nartgün, Durmuş ve Bıçak, 2008; Çalışkan ve Yiğittir, 2008). Böylelikle öğrencilerin sistematik düşünme ve ilgili olanı ilgisiz olandan ayırt etme becerilerinin gelişmesine katkı sağlamaktadır.

Sosyal Bilgiler dersi için geliştirilmiş bir yapılandırılmış grid örneği aşağıda sunulmaktadır (Çalışkan ve Yiğittir, 2008: 270):

Aşağıda “Ülkemizde Nüfus” ünitesiyle ilgili sorular ve cevaplarının yer aldığı kutucuklar verilmiştir. Soruların cevaplarını kutucuklardan bularak küçükten büyüğe numaralandırınız.

1 <i>Muğla</i>	2 <i>Zonguldak</i>	3 <i>Konya</i>
4 <i>Bursa</i>	5 <i>Adana</i>	6 <i>İstanbul</i>
7 <i>Şanlıurfa</i>	8 <i>Manisa</i>	9 <i>Antalya</i>

Soru 1: Kutucuklardaki illerden hangilerinde nüfus yoğunluğu tarım faaliyetleri nedeniyle fazladır? (cevap:3,5,7,8)

Soru 2: Kutucuklardaki illerden hangilerinde nüfus yoğunluğunun belirli dönemlerde artmasında turizm faaliyetleri etkilidir? (cevap:1,4,6,9)

Soru 3: Kutucuklardaki illerden hangilerinde nüfus yoğunluğunun oluşmasında madencilik ve sanayi faaliyetleri etkili olmaktadır? (cevap: 2,4,5,6)

Soru 4: Kutucuklardaki illerden hangilerinde Karadeniz ikliminin etkileri görülür? (cevap:2,6)

Soru 5: Kutucuklardaki illerden hangilerinde Akdeniz ikliminin etkileri görülür? (cevap: 1,5,8,9)

Soru 6: Kutucuklardaki illerden hangilerinde Karasal iklimin etkileri görülür? (cevap: 3,7)

Yapılandırılmış gridlerin değerlendirilmesinde aşağıdaki formül uygulanmaktadır:

$$\frac{C1}{C2} - \frac{C3}{C4} = x \quad 1 < x < +1$$

C1 = Seçilen doğru kutucuk sayısı

C2 = Toplam doğru kutucuk sayısı

C3 = Seçilen yanlış kutucuk sayısı

C4 = Toplam yanlış kutucuk sayısı

Hesaplamadan elde edilen puan -1 ile 1 arasında değişen bir değer alır. Elde edilen bu puanın 10 üzerinden değerlendirebilmek için önce negatifliğini ortadan kaldırmak için 1 ile toplayıp, elde edilen puanı 5 ile çarpmak gerekmektedir (Bahar, Nartgün, Durmuş ve Bıçak, 2008: 64, Çalışkan ve Yiğittir, 2008: 271) Örneğin yukarıdaki örnekte öğrencinin 1. soruya 3 doğru yanıt verdiği düşünülürse 1. soru için 10 üzerinden alacağı puan aşağıdaki şekilde hesaplanmaktadır (Çalışkan ve Yiğittir, 2008: 271):

$$\frac{3}{4} - \frac{1}{5} = 0,55 \quad 0,55 + 1 = 1,55 \quad 1,55 \times 5 = 7.75$$

Yapılandırılmış grid kullanımında her zaman zorunlu olmasa da öğrencilerin yanıtları belirli bir mantık çerçevesinde bir sıraya dizmeleri istenebilir. Bu durumda öğrencilerin yaptıkları sıralamanın da doğruluğuna karar vermek için sorunun doğru sıralaması ile öğrencini yaptığı sıralamanın karşılaştırılması ve puanlanması gerekmektedir. Örneğin yine yukarıdaki örnekte verilen 1. sorunun doğru sıralaması (3,5,7,8) ile öğrencinin verdiği yanıtları (3,7,5,9, olduğu varsayılırsa) aşağıdaki şekilde karşılaştırılarak bir sonuca ulaşılabilir (Çalışkan ve Yiğittir, 2008:271):

1. 3 numara 5 numaradan önce mi geliyor? Cevap evet ise art ada mı geliyor?
2. 5 numara 7 numaradan önce mi geliyor? Cevap evet ise art narda mı geliyor?
3. 7 numara 8 numaradan önce mi geliyor? Cevap evet ise art arda mı geliyor?

Yukarıdaki sorulardan her birisine verilen olumlu yanıt 1, olumsuz yanıt ise 0 puanı ile değerlendirilir. Öğrencinin elde ettiği puan alabileceği en yüksek puana oranlanarak 100'lük sisteme dönüştürülebilir. Değerlendirme aşamasında birinci ve ikinci puanlamadan elde edilen veriler toplandıktan sonra da 100'lük ya da 5'lik

sisteme dönüştürülebilir (Bahar, Nartgün, Durmuş ve Bıçak, 2008: 66; Çalışkan ve Yiğittir, 2008: 271).

Yapılandırılmış gridin öğrencilerin zekâ türlerine hitap edecek şekilde hem görsel hem de sözel olarak düzenlenebilmesi, öğrencilerin tesadüfi olarak yanıt verme ihtimallerini neredeyse tümüyle ortadan kaldırması, öğrencilerin seçtikleri yanlış kutucukların bilişsel yapıdaki aksaklıkları ve yanlış öğrenmeleri kolaylıkla ortaya çıkarabilmesi, ya hep ya hiç kuralının yerine öğrencinin her bildiğinden puan almasını sağlaması ve çok kısa bir zaman diliminde uygulanabilmesi en önemli yararlılıkları arasından sayılabilir. Bununla birlikte öğretmenlerin yapılandırılmış gridi hazırlama süreçleri zahmetli olabilir (Bahar, Nartgün, Durmuş ve Bıçak, 2008: 66-67). Aynı zamanda yukarıdaki örnekten de anlaşılacağı gibi puanlama süreci oldukça uzun ve zahmetli bir süreç olarak belirmektedir. Bu nedenle puanlama sürecinin, bu tekniğin en önemli sınırlılıklarından olduğu söylenebilir.

2.2.2.4.9. Kelime İlişkilendirme Testleri

Kelime ilişkilendirme testi (KİT), öğrencinin kendisine verilen bir kavram ile ilgili olarak belirli bir süre içerisinde ilk aklına gelen/çağrışım yapan kelimeleri yazdığı ve bu kelimeler üzerinden değerlendirmelerin yapıldığı bir tekniktir. Bu süreçte öğrenciye bir yönerge ile birlikte 5-10 kavramdan oluşan bir kavram listesi verilir. Öğrenciden ortalama 30 saniye içerisinde bu kavramların ilk çağrıştırdıklarını verilen kavramın altına listelemesi istenir (Bahar, Nartgün, Durmuş ve Bıçak, 2008; Çalışkan ve Yiğittir, 2008). Sosyal Bilgiler dersi için kullanılacak bir kelime ilişkilendirme testi örneği aşağıda sunulmaktadır (Çalışkan ve Yiğittir, 2008: 275):

<p>1. Sayfa Yönerge: Bu çalışmanın amacı, "Türklerin Anadolu'yu yurt edinmeleri konusunda yer alan bazı anahtar kelimelerin sizde çağrıştırdığı anlamı belirlemektir. İlk sayfada verilen örneği inceleyiniz, sonraki sayfalarda verilen anahtar kelimelerin sizin için ne ifade ettiğini yanındaki boşluklara yazınız. Kelimelerin kesin bir doğru cevabı yoktur, bu yüzden ifadelerinizi rahatça yazabilirsiniz. Her kavram için sadece 30 saniye süreniz vardır. Bu nedenle cevaplarınızı mümkün olduğunca hızlı yazmaya çalışınız.</p>	<p>2. Sayfa HOŞGÖRÜ HOŞGÖRÜ ...iyilik..... HOŞGÖRÜ ...güzellik..... HOŞGÖRÜ ...Türkler..... HOŞGÖRÜ ...değer verme..... HOŞGÖRÜ ...affetme..... HOŞGÖRÜ ...insan..... HOŞGÖRÜ ...Mevlana..... HOŞGÖRÜ ...vatan..... HOŞGÖRÜ HOŞGÖRÜ</p>
<p>3. Sayfa FETİH Fetih Fetih Fetih Fetih Fetih Fetih Fetih Fetih Fetih Fetih</p>	<p>4. Sayfa KERVANSARAY Kervansaray Kervansaray Kervansaray Kervansaray Kervansaray Kervansaray Kervansaray Kervansaray Kervansaray Kervansaray</p>

Kelime ilişkilendirme testleri, öğrencilerin uzun dönemli hafızalarında yer alan kavramlar arasındaki bağlantıları ve ilişkileri ortaya çıkaran bir tekniktir. Böylece öğrencinin bir kavramla ilgili çağrıştırdığı diğer kavramlar incelenerek bilişsel ağı belirlenir. Bu açıdan kelime ilişkilendirme testleri, dersin başında öğrencilerin ön bilgilerinin belirlemek amacıyla bir tanı aracı olarak kullanılabilmesi gibi ölçme ve değerlendirme amacıyla da kullanılabilir. Teknik bir tanı aracı olarak kullanıldığında öğrencilerin öğrenme süreci öncesindeki durumları ile öğretim süreci sonrasındaki durumları karşılaştırılarak öğrencilerin gelişim düzeylerine ilişkin bilgilere ulaşılabilir. Bu süreçte öğretmen öğrencilerin kavramlara verdikleri yanıtları kullanarak öğrencilerin verilen anahtar kavram ile ilgili olarak karam haritalarını oluşturarak sınıfın kavrama ilişkin düşünme ağını belirleyebilir. Bununla birlikte öğretmen öğrencilerin kavramlara verdikleri yanıtları sayarak frekans tabloları hazırlayabilir. Bu tür bir kullanımla öğretmen sınıfın kavrama ilişkin düşünceleri ve bilişsel ağlarını daha kolaylıkla yorumlayabilir (Bahar, Nartgün, Durmuş ve Bıçak, 2008).

Kelime ilişkilendirme testi, ölçme ve değerlendirme amacıyla kullanıldığında öğrencilerin verdikleri yanıtlar puanlanarak bir değerlendirme yapılabilir. Bu amaçla iki farklı yol izlenebilir. Birincisinde öğrencilerin her anahtar kavrama verdikleri yanıt kelimelerin sayısı ve niteliği değerlendirilebilir. Bu durumda öğrencinin verdiği her geçerli yanıtta bir puan verilerek testlerin puanlaması yapılabilir. Bununla birlikte testte öğrencilerden istenilenin anahtar kelimeyi çağrıştıran kelimeler olması, bu verilen yanıtın sadece hatırlama düzeyinde, anahtar kelimeyle anlamlı ilişkisi olmayan bir kelime olma ihtimali bu puanlamanın geçerliliğinde sorun oluşturabilmektedir. Bu açıdan öğretmenin öğrenciden verdiği yanıtı ve anahtar kelimeyi anlamlı bir cümle içerisinde kullanmasını istemesi, bu ilişkiyi ortaya koyması açısından önemli bir çözüm yolu olabilir. Bu durumda öğrencinin verdiği her geçerli yanıtta ve kurduğu anlamlı cümleye ayrı puanlar verilerek değerlendirme yapılabilir (Bahar, Nartgün, Durmuş ve Bıçak, 2008: 69-70; Çalışkan ve Yiğittir, 2008: 275-276).

Kelime ilişkilendirme testlerinin öğretim ve değerlendirme sürecinde kullanılmasının önemli avantajları vardır. Bunlardan birisi hazırlanmasının kolay olması ve kısa bir zaman dilimi içerisinde uygulanabilmesidir. Tüm derslerde kullanılabilme imkânı bir diğer avantajı olarak belirtilmektedir. Öğrencilerin bilişsel yapılarındaki kavramlar arasındaki ilişkileri ortaya koyabilmesi, öğrencilerin kendi gelişimlerine ilişkin dönütler verebilmesi, görsel hafızaya ilişkin kavram haritalarıyla desteklenerek anlamlı öğrenmeyi kolaylaştırabilmesi de önemli avantajları arasında sayılmaktadır. Teknikte öğrencilerin yanıtlarını analiz etmenin zaman alması ve üst düzey düşünme becerilerinin ölçülmesinde zayıf kalabilmesi ise önemli sınırlılıkları olarak belirtmektedir (Bahar, Nartgün, Durmuş ve Bıçak, 2008: 74; Çalışkan ve Yiğittir; 2008: 276).

Kelime ilişkilendirme testlerinin kullanımında en önemli sınırlılığın öğrencilerin verdikleri yanıtların hangisinin doğru kabul edilip (anlamlı ilgililik) hangisinin kabul edilmeyeceği konusunda olduğu belirtilmelidir. Çünkü çağrışım, öğrencinin, anlamı doğrudan kendisinin yapılandırmasıyla ilgilidir. Bu nedenle bu tekniğin daha çok tanılama amacıyla kullanılması gerektiği düşünülmektedir.

2.2.2.4.10. Öğrencinin Değerlendirme Sürecine Katılımını Sağlayan Alternatif Değerlendirme Teknikleri

Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımını ölçme ve değerlendirme açısından geleneksel yaklaşımlardan farklı kılan önemli noktalardan birisi değerlendirme sürecine öğrenci ve velinin de dahil edilmesidir. Özellikle öğrencilerin kendi öğrenmelerinin farkına varmaları, eksiklerini ve potansiyellerini fark etmeleri ve kendi öğrenmelerine edindikleri bilgilerle yön vermeleri bu yaklaşımda öğrencilerden beklenen özelliklerdir. Bu kapsamda öğrencinin birebir değerlendirme sürecine katılımını sağlayan öz değerlendirme, akran değerlendirme ve grup değerlendirme yapılandırmacı yaklaşımda vurgulanan önemli değerlendirme teknikleridir.

Öğrencinin değerlendirme sürecine katılımı, performans değerlendirme ölçütlerinin belirlenmesinde rol oynamalarından birbirlerini, kendilerini ve öğretmenlerini değerlendirmelerine kadar geniş kapsamda gerçekleşen bir değerlendirme değildir. Öğrencilerin değerlendirme sürecine katılımı, öğrencilerin, öğrenme ortamının bir paydaşı olarak kendi başarılarını görmelerini ve zaman içindeki gelişim düzeylerini fark etmelerini sağlar (Stiggins ve Chappius, 2005: 12).

Sürekli gerçekleşen bir sınıf değerlendirmesinin, öğrencilerin özgüven gelişimine olumlu katkılar sağladığı ifade edilmektedir. Öğrencilerin değerlendirme sürecine katılımının öncelikle akademik benlik kavramında olumlu yönde bir değişiklik sağladığı, buna bağlı olarak başarıyı ve ona bağlı olarak kendine güven duygusunu geliştirdiği belirtilmektedir. Bununla birlikte öğrencilerin değerlendirme sürecine katılımı öğrencilerin kendi aralarında ve öğretmenleri ile olan ilişkilerinin gelişiminde de önemli bir rol oynamaktadır (Stiggins ve Chappius, 2005: 12).

Öğrencinin değerlendirme sürecine katılması aşamasında ölçme amacıyla rubrikler, dereceleme ölçekleri ve kontrol listeleri kullanılabileceği gibi açık uçlu sorular yoluyla yazılı görüşler alma şeklinde öğrencilerin serbest yorumlar yapmaları da kullanılabilecek tekniklerdir.

Bu yaklaşımlar konusunda yaşanan en önemli sınırlılıklardan birisi öğrencilerin bu teknikleri kullanırken yanlış davranışları, değerlendirmenin işlevinin farkında olmamaları şeklinde belirmektedir. Fakat bu teknikler tutarlı bir biçimde ve sürekli olarak kullanıldığında belirtilen sınırlılıkların zamanla ortadan kalkabileceği de vurgulanmaktadır (Alıcı, 2008; Bahar, Nartgün, Durmuş ve Bıçak, 2008; Kabapınar, 2007; Çalışkan ve Yiğittir, 2008).

2.2.2.4.10.1. Öz Değerlendirme

Öz değerlendirme “öğrencinin belirli bir konuda yaptığı etkinliği ya da ürettiği bir ürünü, belirli ölçütlere göre kendisinin değerlendirmesi” olarak tanımlanmaktadır (Kabapınar, 2007: 181). Bu süreçte öğrenci kendisinin değerlendirilmesinde kullanılacak olan ölçütlerin belirlenmesi aşamasında etkin olup değerlendirme ölçütlerinin belirlenmesine dahil olduktan sonra bu ölçütler ışığında kendi çalışmasını değerlendirmektedir.

Bir alternatif değerlendirme yaklaşımı olarak öz değerlendirmenin temel amacı öğrencinin neleri öğrendiğini, hangi alanlarda sorunlar yaşadığını belirlemesi ve gözden geçirmesi, gelişiminin farkına vararak öğrenme sorumluluğunu üstlenmesini sağlamaktır (Bahar, Nartgün, Durmuş ve Bıçak, 2008: 136). Öz değerlendirme aracılığıyla öğrencilerin kendi yeteneklerini keşfetmeleri, güçlü ve zayıf yönlerini tanımları, kendilerine karşı daha objektif olmaları sağlanabilir (Kabapınar, 2007: 181). Bununla birlikte öz değerlendirme etkili bir şekilde kullanıldığında öğrencilerin öz güvenlerinin ve öz saygılarının artacağı da beklenebilir (Çalışkan ve Yiğittir, 2008).

Öz değerlendirme yapılandırmacı öğrenme yaklaşımında her aşamada ve çeşitli araçlarla gerçekleştirilebilir. Öz değerlendirme kontrol listeleriyle, derecelmeli ölçekler yoluyla ya da yapılandırılmış ya da yapılandırılmamış açık uçlu sorularla, kendisini değerlendirmeye yönelik yansıtıcı yazılar aracılığıyla gerçekleştirilebilir (Bahar, Nartgün, Durmuş ve Bıçak, 2008; Kabapınar, 2007; Alıcı, 2008). Öğrencinin bu araçlarla, gerçekleştirdiği projeler, performans görevleri, grup çalışmaları, ödevler, araştırmalar vb. birçok konuda öz değerlendirme yapması sağlanabilir.

Fakat, öz değerlendirme, öğrencilere not vermek amacıyla kullanılan bir yaklaşım değildir. Bu nedenle öğrencilerin not kaygısı taşımadan öz değerlendirme yapmaları en sağlıklı ve işlevsel değerlendirme olacaktır. Öz değerlendirmenin gerçekleştirilmesi sürecinde öğretmenin süreci iyi planlaması, öğrencileri değerlendirme ölçütlerini belirleme sürecine dahil etmesi, sınıfta bu tür yaklaşımlar için olumlu bir hava oluşturması ve öğrencilerin bu teknikleri kullanma konusunda bilinçlendirmesi bu tür değerlendirme tekniklerinden alınan verimi artıracaktır vurgulanmaktadır (Alıcı, 2008; Bahar, Nartgün, Durmuş ve Bıçak, 2008; Kabapınar, 2007; Çalışkan ve Yiğittir, 2008).

Öz değerlendirme, kullanım açısından yukarıda belirtilen önemli avantajlara sahip olmakla birlikte öğrencilerin yanlış davranabilme olasılıklarının bulunması, öğrencinin öz değerlendirme yapabilme farkındalığının olmaması, zaman alıcı ve maliyetli olması gibi sınırlılıklara da sahiptir (Kabapınar, 2007; Çalışkan ve Yiğittir, 2008; Alıcı, 2008; Bahar, Nartgün, Durmuş ve Bıçak, 2008).

2.2.2.4.10.2. Akran Değerlendirme

Öğrencilerin ölçme ve değerlendirme sürecine dahil edilmesini sağlayan ikinci teknik akran değerlendirmedir. Öğrencilerin birbirlerinin yaptıkları çalışmalarını değerlendirmelerine akran değerlendirme denilmektedir (Alıcı, 2008: 152; Kabapınar, 2007: 181). Bu değerlendirme yaklaşımında öğrenciler birbirlerinin her çeşit performanslarını (kompozisyon yazısı, proje raporu, performans görevi vb.) daha önceden belirlenmiş ölçütler ışığında değerlendirebilirler. Akran değerlendirme sürecinde de kontrol listeleri, dereceleme ölçekleri, değerlendirme yazıları, yapılandırılmamış-yarı yapılandırılmış açık uçlu soru formları araç olarak kullanılabilir.

Akran değerlendirme, öğrencileri daha eleştirel düşünme ve yapılan eleştirileri olgunlukla karşılama konusunda destekleme, kendilerini ve çevrelerindeki olaylar ve/veya insanlara daha objektif yaklaşma, öğrenme sorunluluğunu öğrenciye bırakma, diğerlerinin başarılı ve zayıf yönleri değerlendirilerek öğrenmeyi destekleme, öğrencilerin ihtiyaçlarına ilişkin farkındalık geliştirme, büyük sınıflarda

tüm öğrencilere geribildirim sağlama ve öğrencilerin topluluğun bir parçası olduğunu düşünmelerine fırsat vermesi nedeniyle olumlu özelliklere sahip bir tekniktir (Alıcı, 2008: 152).

Genel olarak öğrencilerin değerlendirme sürecine dahil edilmesi konusundaki sınırlılıklar akran değerlendirmesi için de geçerli olmakla birlikte, değerlendirmeye diğer öğrencilerin katılması öğrenciler arasında çeşitli sorunlar ya da yine yanlış değerlendirmeler yapılması sorununu yaratabilir. Böyle bir durumda değerlendirmecilerin birbirlerini bilmemeleri, değerlendirmecilerin rastgele seçilerek arkadaşlık etkeninin ortadan kaldırılmaya çalışılması çözüm olabilir (Bahar, Nartgün, Durmuş ve Bıçak, 2008). Bu çözümler geçici olarak uygulanabilir. Bu süreçte öğrencilerin eleştirilere, diğer arkadaşlarının değerlendirmelerine karşı açık olmaları, öğrenciler arasındaki yanlışlığın azaltılmaya çalışılması ve bu amaçlarla öğrencilerde duyarlılık geliştirilmeye çalışılması gerekmektedir.

2.2.2.4.10.3. Grup Değerlendirme

Grup değerlendirme, yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının dayandığı en önemli yöntemlerden birisi olan işbirlikli ya da grup çalışmalarının öğrenciler tarafından değerlendirilmesidir. Bu süreçte öz ve akran değerlendirmeden farklı olarak öğrenciler kendi gruplarının performansını, grup çalışması sürecinde kendilerinin ve arkadaşlarının performansını ya da diğer grupların performansını değerlendirebilirler. Bu açıdan grup değerlendirmenin hem öz değerlendirmeyi hem de akran değerlendirmeyi kapsadığı söylenebilir. Grup değerlendirme yaklaşımında da kontrol listeleri, dereceleme ölçekleri, rubrikler, açık uçlu sorular değerlendirme amacıyla kullanılabilir (Çalışkan ve Yiğittir, 2008).

Grup performansının değerlendirilmesinde grup üyelerinin her birisinin performans düzeyi farklı yaklaşımlarla belirlenebilir. Paylaşılan grup puanı yaklaşımında, grup performansı bir bütün olarak değerlendirilerek her üye çalışmadan aynı puan alır. Grup sözleşmesi yaklaşımında grup çalışması sürecinde öğrenciler aralarında işbölümü yapmışlarsa her bir bölüm ayrı ayrı ya da her bir grup üyesi çalışmaya yaptığı katkı oranında değerlendirilebilir. Diğer bir yaklaşım ise akran

değerlendirmesidir. Bu yaklaşımda gruptaki her öğrenci için diğer grup arkadaşları bir değerlendirme yapar (Bahar, Nartgün, Durmuş ve Bıçak, 2008: 142). Fakat daha önce de değinildiği gibi akran değerlendirme not verme amacıyla kullanılmamalı, öğrencilerin, kimliklerini bilmedikleri diğer grup üyeleri tarafından yapılan değerlendirmeyi öğrenmesini amaçlamalıdır.

Grup değerlendirme sürecinde de diğer iki teknikte olduğu gibi ölçütlerin önceden olabildiğince öğrencilerin katılımıyla belirlenmesi gerekmektedir. Grup değerlendirme tekniği, içerisinde öz ve akran değerlendirmeyi barındırması nedeniyle bu değerlendirmelerin avantajları ve sınırlıkları ile benzer özelliklere sahiptir (Alıcı, 2008; Çalışkan ve Yiğittir, 2008).

2.2.2.5. Öğretmenin Öz Değerlendirmesi (Sınıf Değerlendirme)

Ölçme ve değerlendirmenin amaçlarından birisi de öğretmenin kendi uygulamalarını izleyerek gerekli düzeltmeleri yapabilmesini ve önlemler almasını sağlamaktır. Değerlendirme yaklaşımları içerisinde öğretmenlerin kendilerini değerlendirmelerine yönelik yaptıkları bu uygulamalara sınıf değerlendirme denilmektedir. Aydın (2005:125) sınıf değerlendirmeyi “öğretmenler tarafından, öğrencilerin derste neler öğrendiği hakkında geri bildirim almalarını sağlayan farklı bir değerlendirme yaklaşımı” olarak tanımlamaktadır. En basiti “bir dakika ödevi (minute paper)” olan bu teknikte öğrenciye sorulan iki sorunun yanıtı bir kağıda yazması istenir. Bu sorular: (1) Bugün öğrendiğin en önemli şey nedir? (2) Bu dersin sonunda aklındaki en önemli soru nedir? (Cross, 1990).

Cross ve Angelo (1988) sınıf değerlendirme teknikleriyle ilgili yayınlarında bu tekniklerin sayısını 30 olarak belirlemiş ve tanımlarını yapmışlardır. Aynı zamanda eleştirel düşünme, yaratıcı düşünmeyi ölçme gibi farklı amaçlara göre düzenlenmiş bu teknikler daha sonra başka araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir (Cross, 1990). Sınıf değerlendirme yaklaşımlarının temel amacı not vermek değil, öğrencilerden kısa sürede öğrenmeleriyle ve öğretim süreciyle ilgili dönütler alarak öğretimi geliştirmektir (Aydın, 2005:125; <http://www.ntlf.com>).

Sınıf değerlendirme tekniklerinin kullanılması için öncelikle sınıf değerlendirmeden ne beklenildiğinin belirlenmesi ve bu beklentiye uygun bir tekniğin seçilmesi gerekmektedir. Bu seçimde özellikle tekniğin öğretim tarzıyla uygunluğuna, kolay uygulanabilirliğine dikkat edilmesi önerilmektedir. Daha sonra etkinliğin amacının öğrencilere açıklanması ve daha sonra uygulanması gerekmektedir. Sonrasında öğrencilerden elde edilen sonuçların değerlendirilmesi ve gerekiyorsa yapılacak değişikliğe karar verilmesi gerekmektedir. Son olarak bu süreçten öğrenilenlerin öğrencilerle paylaşılması ve bu sonuçların nasıl kullanılacağına onlara açıklanması gerekmektedir (<http://www.ntlf.com>).

Sınıf değerlendirme tekniklerini kullanmanın yararları aşağıdaki şekilde özetlenebilir (www.ehhs.cmich.edu'dan aktaran Aydın, 2005:127):

- Sınıf değerlendirme süreci formatif bir süreç olduğu için, öğretim sürecinde öğrencilerin öğrenme düzeyi, öğrenci-öğretmen etkileşimi, öğrencilerin öğrenmekte zorlandıkları konular ve bunları tekrar etme olanağı sağladığından öğrencilere bütüncül bir öğrenme süreci sağlamaktadır.
- Sınıf değerlendirme teknikleri sadece birkaç dakika aldığından, fazla zaman almazlar ve hızlı kullanılabilirler. Öğretmenin değerlendirme süreci de hızlı olmaktadır.
- Sınıf değerlendirme teknikleri esnek olduğundan öğretim özelliklerine göre düzenlenebilir ve uyarlanabilir.
- Bu teknikler, öğrencilerin bireysel performanslarına odaklanmak yerine genel olarak öğrenme durumları hakkında dönüt verir. Bu açıdan anonim bir özelliktedir.
- Sınıf değerlendirme teknikleri öğretmenin kendisi için iyi bir öğrenme etkinliği olabilir. Öğrencilerin yazma ve eleştirel düşünme becerileri gelişir. Öğrencilerin öğrenmeye güdülenmeleri artar ve süreci daha çok önemseyebilirler.

En yaygın kullanılan sınıf değerlendirme tekniklerinin bir listesi bir dakika ödevi, en bulanık nokta, tek cümle özet, yönlendirici yeniden ifade etme, uygulama kartları, zincir notlar, bellek hücreleri, sınav değerlendirmeleri, öğrencilerden toplanan test soruları, geçmiş bilgilerin yoklanması/sondajı, ilke nedir?, yanlış anlama/önyargı kontrolü, dokümanlaştırılmış sorun, sınıflandırma hücresi şeklinde oluşturulabilir (<http://www.ntlf.com>; Aydın, 2005).

2.2.3. Sosyal Bilgiler Öğretiminde Alternatif Ölçme ve Değerlendirme

Temel amacı bireylerin vatandaşlık becerilerini geliştirmek olan sosyal bilgilerin birincil görevi öğrencilerin, birbirine bağlı bir dünyada kültürel çeşitliliğin ve demokratik toplumun bir bireyi olarak bilgiye dayalı ve mantıklı kararlar alabilecek şekilde yetişmesini sağlamaktır. Bu açıdan yurttaşlık becerilerinin gelişmesi önemli bir amaç olarak görülüyorsa öğrencilerin gerçek ya da gerçeğe yakın görevler yoluyla bu becerileri sergilemeleri için imkân yaratmak gereklidir (Pat, 1993). Bu açıdan sosyal bilgiler öğretiminde alternatif değerlendirme yaklaşımlarının tercih edilmesinin programın temel amacını gerçekleştirmede önemli bir rolü olduğu söylenebilir. Ayrıca sosyal bilgilerin matematik, fen bilgisi gibi sayısal bilgi ve becerilere, Türkçe gibi dil bilgi ve becerilerine odaklanan derslere oranla farklı bakış açılarına karşı duyarlı olma ve toplumsal olay ve olguları farklı açılardan analiz edebilme becerilerine daha çok vurgu yapması, öğrencilerin yaşadıkları toplumda ve çevrede daha etkin roller üstlenmelerini ve çeşitli yollardan topluma katılımlarını sağlamayı, toplumla etkileşimde bulunmalarını daha çok gerekli kılmaktadır. Bu sayede öğrenciler sosyal bilgilerin temel amacı olan etkin vatandaş yetiştirilmesi için birinci elden deneyim kazanabilirler. Bu durum, sosyal bilgiler öğretiminde gerçek yaşam sorunlarına dayalı, bu sorunlara farkındalık geliştirmeye çalışan ve sorunların çözümünde kendi rolünün farkında olan etkin yurttaşlar yetiştirilmesinde katkı yapması açısından alternatif değerlendirmenin kullanımına daha çok yer verilmesi gereğine işaret etmektedir (O'Brien, 1997).

Genel olarak eğitimde yapılan değerlendirmelere getirilen eleştirilerle benzer olarak sosyal bilgiler alanında yapılan değerlendirmelerin de önemli kavrayışları, değer kazanımını, edinilen bilgi ve becerileri yaşama uyarlamayı ve üst düzey düşünme becerilerini ölçmede yetersiz ve başarısız olduğu vurgulanmaktadır (Alleman ve Brophy; 1999'dan aktaran Mathison, 2001: 225; Pat, 1993). Beceri gelişiminin sosyal bilgiler programlarında, diğer programlara göre daha az kabul görüp vurgulandığını belirten O'Brien (1997), öğrencilerin diğer derslerin temel kazanımlarını açığa çıkaran çeşitli beceriler sergilediklerini, buna karşılık Sosyal Bilgiler derslerinde çoğu zaman programın temel amacı olan vatandaşlık konusunda testler yoluyla sınav olduklarını belirtmektedir (O'Brien, 1997). Sosyal bilgilerin en

temel amacının genellikle karar verme becerilerinin gelişmesi olarak ifade edilmesine karşılık bu tür becerilerin standartlaştırılmış testler yoluyla ölçülmesi oldukça zordur (Bolinger ve Warren, 2007: 74-75; Pat, 1993). Çünkü, standart yanıtı olan testler, öğrencilerin toplumdaki katılım becerilerini değerlendiremez. Bu tür testler yoluyla öğrencilerin tarih, coğrafya, yönetim, ulusal politika, küresel durum vb. konularda bildikleri öğrenilebilir. Bu bilgiler eleştirel düşünme ve karar verme için temel oluşturmakla birlikte öğrencilerin bir konuyu araştırırken bilgiyi kullanma yollarını, bir karar almalarını, bir sunum yapmak ya da bir projeye başlamak ve devam etmek için bir düşünceyi araştırmalarını ve sentezleme yollarını ya da orijinal bir fikri değerlendirmelerini anlayabilmekte çok az işe yaramaktadır (Pat, 1993).

Performans ya da otantik değerlendirme, yaklaşım itibariyle öğrencinin katılım, işbirliği, araştırma, sorgulama, yorumlama ve karar verme becerilerini geliştirmede önemli bir role sahiptir. Bu süreçte verilen öğretimsel görevler/performans görevleri sırasında öğrencinin yaşamla ilgili gerçek problemlerin içerisinde yer alması, gerçek yaşamda yurttaşlık sorumluluklarını fark etmesini sağlayarak sosyal bilgilerin vurguladığı etkili yurttaşlar yetiştirilmesine katkı sağlayacaktır (Mathison, 2001: 228-229). Sosyal bilgiler derslerinde ürün dosyası hazırlamanın öğrencilerin sağduyu kazanmalarında önemli bir yararı olduğu da vurgulanmaktadır (Ellis, 2007).

Moon (2002) en iyi değerlendirmenin, öğrencilerin sınırlı konu alanı hakkındaki başarı düzeyini belirlemenin ötesinde öğrenci üzerinde bir etkisinin olduğu belirtmektedir. Sosyal bilgiler, öğrencilerin gündemdeki olaylara dikkat ederek, bilgi ve çeşitli görüşlere dayalı olarak düşüncelerini temellendirerek ve çeşitli kaynaklardan araştırarak duruş sergilemelerini amaçlar. Bu çerçevede örneğin bir öğrencinin bir okul ya da yerel bir gazetede bir yazı yazması, dersle ilgili bir araştırma yapıp onu rapor halinde sunmasından daha otantik bir uygulamadır (Moon, 2002).

Sosyal bilgiler öğretim programlarında ve öğretiminde soyut, gerçek dünyadan ayrılmış gerçekler ve bilgilerden içeriğin ve bilişsel işlevlerin bütünleşmesine doğru

meydana gelen değişimler, sosyal bilgiler öğretiminde yeni değerlendirme stratejilerini gerektirmektedir. Bu değişimlere uygun olarak geçekleşen bir öğrenme sürecinin çıktılarını geleneksel kağıt kalem testleriyle değerlendirmeye çalışmak zordur (Austen, Kuhs ve Ryan, 1993). Bu nedenle öğrencilerin gerçekten bu bilgi ve becerileri edinmeleri bekleniyorsa değerlendirme araçları, geliştirilmesi beklenen özelliklere ilişkin bilgi toplayacak şekilde düzenlenmelidir. Sosyal bilgiler öğretiminde alternatif değerlendirme yollarını gerçekleştirmek, öncelikli olarak geleneksel sosyal bilgiler öğretim programlarının yeniden incelenmesiyle ve bilgi yetkinliğinin, bilişsel süreçlerin ve yurttaşlık becerilerinin gelişmesini garanti altına alacak şekilde yeniden düzenlenmesiyle sağlanabilir. Bununla birlikte sosyal bilgiler öğretim sürecinin etkin vatandaşlık becerilerini geliştirecek şekilde düzenlenmesi de gelenekselden farklı değerlendirme tekniklerinin kullanımını garanti altına alabilecek ikinci bir aşamadır. Bu süreçte öğretim etkinlikleri öğrencilerde çeşitli yurttaşlık becerilerini geliştirecek otantik görevler yoluyla gerçekleştirilebilir (Pat, 1993).

Türkiye’de yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına uygun olarak geliştirilen sosyal bilgiler öğretim programlarının ölçme ve değerlendirme yaklaşımında, önceki öğretim sürecindeki değerlendirme anlayışına uygun olan “ok sayıda kavram ve ilkeyi öğrenme, rutin problemleri çözebilme, ezber bilgi ve yazılı materyallerden bilgiyi aynen aktarma”nın önemi azalmışken yeni programların ölçme ve değerlendirme yaklaşımında aşağıdaki durumların ön plana geçtiği belirtilmektedir (MEB, 2006: 72):

1. Okuduğunu anlama, kritik etme, yorumlama,
2. Bilgi toplama, analiz etme ve bir sonuca ulaşma,
3. Grafik ya da tablo halinde verilen bilgilerden sonuç çıkarma,
4. Gözlem yapma, gözlemlerden sonuca ulaşma,
5. Günlük hayatta karşılaşılan problemleri çözebilme,
6. Araştırma yapma,
7. Öğrendikleri ile gerçek yaşam arasında ilişki kurma.

Yeni sosyal bilgiler öğretim programlarında ölçme ve değerlendirme yaklaşımının, öğrencilerin neyi bilmediklerini değil, neyi bildiklerini görmeye yarayan bir araç olduğu, süreç değerlendirmeyi benimsediği ve öğrenme sürecinin ayrılmaz bir parçası olduğu vurgulanmakta ve hem süreç değerlendirmenin hem de sonuç

değerlendirmenin birlikte kullanılması önerilmektedir. Buna uygun olarak sosyal bilgiler öğretim programlarında önerilen değerlendirme araç ve yöntemleri görüşme, gözlemler, projeler, öz değerlendirme, akran değerlendirme, dereceli puanlama anahtarı (rubric), öğrenci ürün dosyası, performans değerlendirme, kavram haritaları, tutum ölçekleri, kısa cevaplı maddeler, çoktan seçmeli testler, eşleştirmeli maddeler, uzun cevaplı maddeler şeklinde sıralanmaktadır (MEB, 2006). Yeni öğretim programında ölçme ve değerlendirmede daha fazla vurgu yapılması gereken durumları Kabapınar (2007: 180) aşağıdaki şekilde sıralamıştır:

1. Ezbere ve kolay öğrenilen bilgileri değerlendirme yerine, anlamlı ve derin öğrenilen bilgileri değerlendirme,
2. Bilgiyi değerlendirme yerine sosyal bilimlerin kavram ve anlayışlarını nedenli kavradığını değerlendirme,
3. Öğrencinin ne bildiğini ya da bilmediğini öğrenmek için değerlendirme yerine, öğrencinin ne anladığını öğrenmek amacı ile değerlendirme.

2.3. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Araştırmanın konusu nedeniyle ilgili araştırmalar iki başlık altında incelenmektedir. İlk bölümde bu araştırmanın problem durumunun belirlenmesinde rol oynayan yeni sosyal bilgiler öğretim programlarının ölçme ve değerlendirme boyutunun mevcut durumunu betimleyen araştırmalar incelenmiştir. İkinci bölümde ise yapılandırmacı öğrenme yaklaşımında öngörülen ölçme ve değerlendirme teknik ve araçlarının Sosyal Bilgiler dersinde kullanılması konusunda yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

2.3.1. Yapılandırmacı Sosyal Bilgiler Öğretim Programının Ölçme ve Değerlendirme Boyutunun Uygulamadaki Mevcut Durumu ile İlgili Araştırmalar

Daha önce de belirtildiği gibi yapılandırmacı yaklaşıma uygun olarak geliştirilen öğretim programlarının uygulanma sürecini değerlendirmek amacıyla yapılan araştırmalar, bu konuda özellikle programın öğeleri arasında tutarsızlıkların bulunduğu, öğretim süreçleri ile değerlendirme uygulamalarının çeliştiğine ilişkin

bulgular sunmaktadır. Benzer bir durumun, sosyal bilgiler öğretim programlarının uygulamadaki durumu için de geçerli olduğu bazı araştırmalarla ortaya konulmuştur.

Çelikkaya, Karakuş ve Öztürk Demirbaş (2010)'ın sosyal bilgiler öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanma düzeylerini ve karşılaştıkları sorunları belirlemek amacıyla tarama modelinde gerçekleştirdikleri çalışmada Kırşehir ilindeki 52 sosyal bilgiler öğretmeninden anket yoluyla veri toplamışlardır. Araştırmada öğretmenlerin geleneksel değerlendirme araç ve tekniklerini alternatif araçlara oranla daha çok tercih ettikleri sonunca ulaşılmıştır. Bununla birlikte alternatif değerlendirme araçlarından kavram haritalarını kullanan öğretmenlerin sayısı diğer alternatif değerlendirme araçlarına göre daha fazladır. Ayrıca öğrenci ürün dosyası, gözlem formları ve görüşme tipi araçların kullanımı konusunda ise sınıf mevcudunun artmasına bağlı olarak bu araçların kullanım oranının düştüğü de ulaşılan sonuçlar arasındadır. Araştırmanın bir diğer sonucu öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme araçlarının kullanımı konusunda yaşadıkları sorunlarla ilgilidir. Öğretmenlerin performans değerlendirme konusunda öncelikle öğrencilerin isteksiz olmaları, daha sonra ise sınıfların kalabalık olması, ölçme değerlendirme araçlarının yeterince tanınmıyor olması, zamanın yetersiz olması ve değerlendirmenin güç olması konularında sorunlar yaşadıkları belirlenmiştir.

Araştırmanın alternatif değerlendirme teknikleri konusundaki sonuçları incelendiğinde, öğrenci ürün dosyaları konusunda genel olarak zamanın yetersiz olması ve sınıfların kalabalık olması konusunda sorunlar yaşandığı ve öğretmenlerin %15'inin bu nedenlerle ürün dosyasını kısıtladıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin çeşitli sorunlar yaşamaları nedeniyle proje ve araştırma raporlarını nadiren kullandıkları belirlenmiştir. Proje değerlendirme sürecinde öğretmenlerin karşılaştıkları en önemli sorunlar olarak veli desteğinin az olması, öğrenci seviyelerinin proje hazırlamak için yetersiz olması, öğrenci isteksizliği, değerlendirmenin zorluğu olarak dikkat çekmektedir. Gözlem formlarının kullanımı konusunda da benzer sorunlar yaşandığı belirlenmiştir. Zamanın yetersizliği, sınıfların kalabalık olması ve değerlendirmesinin zor olması gözlem formlarında karşılaşılan en önemli sorunlar olarak sıralanmıştır. Öğretmenlerin bir kısmı ise

gözlem formlarının programa uygun olmadığını belirtmişlerdir. Öz değerlendirme tekniğinin kullanımı konusunda en önemli sorunu öğrencilerin isteksiz olmaları ve seviyelerin uygun olmaması oluştururken, akran-grup değerlendirmesi ve görüşmede ise zamanın yetersizliği ve sınıfların kalabalık olması sırasıyla en çok karşılaşılan sorunlar olarak belirlenmiştir.

Akdağ'ın (2009) ilköğretim 6. ve 7. sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programını öğrenci görüşleri doğrultusunda değerlendirmeyi amaçladığı çalışmasında Konya ili kapsamında nitel bir durum çalışması yöntemiyle ve açık uçlu anket ile 210 6. ve 7. sınıf öğrencisinden veri toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre 6. sınıf öğrencileri proje ve performans görevleri konusunda birbirine yaklaşık oranda olumlu ve olumsuz görüşe sahiplerken 7.sınıf öğrencilerinin %56,2'sinin Sosyal Bilgiler dersinde performans ve proje görevleri ile ilgili olarak olumlu görüşe sahip oldukları, %32,8'inin ise olumsuz görüşe sahip oldukları belirlenmiştir.

Akdağ ve Çoklar (2009) tarafından yapılan bir başka araştırmada ilköğretim 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin proje ve performans ödevlerini hazırlarken kullandıkları kaynaklar ve yaşadıkları zorluklar belirlenmeye çalışılmıştır. Durum çalışması yöntemiyle gerçekleştirilen araştırmanın verileri açık uçlu soru formu kullanılarak 120 öğrenciden toplanmıştır. Araştırma sonucunda 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin performans görevlerini hazırlarken çoğunlukla interneti ve daha sonra değişen sıralarda kütüphane, kaynak kitap vb. kaynakları kullandıkları belirlenmiştir. 6. sınıf öğrencilerinin performans görevlerini hazırlarken öncelikle zamanlama, konu zorluğu ve anlayamama, kaynak bulamama ve planlama gibi sorunlar yaşadıkları; bununla birlikte daha az oranlarda ise internetin yapısal özelliği, şekil sorunu gibi konularda da sorunlar yaşadıkları belirlenmiştir. 7. sınıf öğrencilerinin ise öncelikle konu zorluğu ve anlayamama, şekil sorunu ve kaynak bulamama konusunda sorunlar yaşadıkları, daha sonra azalan oranlarda ise zaman, planlama ve internetin yapısal özelliği konusunda sorunlar yaşadıkları belirlenmiştir.

Algan (2008), Adana ili Seyhan ve Yüreğir merkez ilçelerinde çalışan sosyal bilgiler öğretmenlerinin 6. ve 7. sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programının ölçme ve

değerlendirme ögesi ile ilgili görüşlerini incelemek amacıyla yaptığı araştırmada, öğretmenlerin çoğunluğunun 2005 programı ve programın ölçme ve değerlendirme boyutu ile ilgili yeterli eğitim almadıklarını; öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmeye bakış açılarının alternatif ölçme ve değerlendirme uygulamalarıyla değiştiğini; genel olarak çoktan seçmeli testler, kısa cevaplı maddeler, performans ödevlerini kullandıklarını ve bütünsel açıdan ise geleneksel ve alternatif ölçme değerlendirme araçlarını harmanlayarak kullandıklarını belirlemiştir. Ayrıca öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarının kullanılmasını olumlu değerlendirdikleri, bu araçlarının uygulanması sonucunda öğrencilerin dersle ilgili tutumlarında olumlu değişiklikler gördükleri, buna karşın öğrencilerin akademik başarısında olumlu yönde herhangi bir değişikliğin olmadığını düşündükleri de belirlenmiştir. Belirtilen tekniklerin kullanımıyla öğretmenlerin öğrencilerde gördükleri olumlu değişiklikler, öğrencilerin derse katılımlarının artması, kendilerine daha çok güvenmeleri, kendilerini rahatça ifade etmeleri, derse olan sevgilerinin artması, sınavlardan artık korkmamaları olarak sıralanmıştır. Öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarını uygulama sırasında bazı sorunlarla karşılaştıkları da belirlenmiş ve uygulamanın çok zaman alması nedeniyle zaman sıkıntısı çekilmesi, sınıf mevcutlarının fazla olması nedeniyle ölçme ve değerlendirme araçlarının uygulanamaması, öğrencilerin kaynaklara ulaşmasının zorluğu, öğrencileri internet kafelere bağımlı hale getirerek hazırcılığa alıştırmaları ve verilen görevlerin veliler tarafından yapılması bu sorunların başında belirtilmiştir.

Doğanay ve Sarı (2008)'nin yeni sosyal bilgiler öğretim programını, programı uygulayan öğretmenlerin görüşlerine göre değerlendirmek amacıyla Adana ili merkez ilçelerindeki ilköğretim okullarında yaptıkları araştırma sonucunda, öğretmenlerin öğretim programının ölçme ve değerlendirme boyutu ile ilgili olarak en çok olumlu buldukları özellikleri “farklı değerlendirme yöntem ve tekniklerine yer vermesi, belirlenen kazanımlara uygun olması, öğrencinin gelişim özelliklerine uygun olması, öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişimlerini dikkate alması ve öğrencinin öğrenme sürecindeki performansını bütün olarak belirleyebilmesi” biçiminde sıraladıkları görülmektedir. En düşük ortalamaya sahip özellikler ise “aileleri değerlendirme sürecine dahil etme, verilen zaman içinde gerçekleştirilebilir

olması, önerilen değerlendirme formları ve etkinliklerinin uygulanabilir olması, öğrencinin üst düzey zihinsel kazanımlarını (problem çözme, karar verme, değerlendirme, analiz etme vb.) ölçebilmesi ve öğrencinin kendi kendini değerlendirmesini içermesi” olarak sıralanmaktadır.

Sosyal Bilgiler derslerinde alternatif değerlendirme uygulamalarının değerlendirilmesi konusunda Adanalı (2008) tarafından yapılan bir diğer araştırmada, 5. sınıf Sosyal Bilgiler dersi ölçme ve değerlendirme sürecinde kullanılan alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri ve kullanılma biçimleri, etkileri ve bu tekniklerin uygulanması sırasında karşılaşılan sorunlar ile öğretmenlerin bu sorunları gidermek için başvurdukları çözümler belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme ile ilgili yeterli eğitimi almadıkları; öğretmen ve öğrencilerin, Sosyal Bilgiler dersinde alternatif ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin uygulanmasının öğrencilerin gelişimi, başarıları ve davranışları üzerinde daha çok olumlu etkiler yaptığı görüşünde oldukları belirlenmiştir. Öğretmenlerin, Sosyal Bilgiler dersinde alternatif değerlendirme yöntemleri ile geleneksel yöntemleri birlikte kullandıkları, geleneksel değerlendirme yöntemlerine daha çok yöneldikleri; alternatif değerlendirmenin uygulanması sürecinde zaman yetersizliği, çevre ve okul olanaklarının yöntemler için uygun olmaması, öğrenci algılarında yaşanan sorunlar, araç-gereç ve materyal eksiklikleri, ailelerdeki bilgi ve ilgi eksikliği gibi alt yapının hazırlanmasından kaynaklı sorunların yaşandığı; öğretmenlerin karşılaştıkları bu sorunları gidermek için birtakım önlemler (anlaşılmayan etkinliği anlaşılana kadar anlatma, kitap ve materyal ihtiyacını kendileri giderme, anlaşılmayan etkinlik yerine seviyeye uygun değerlendirme etkinliği yapma, öğrencilerin ödevler için toplanmalarını sağlama, zaman yetersizliği nedeniyle teneffüsleri kullanma, internet ihtiyacı için öğrencileri okul idaresine yönlendirme vb.) aldıkları belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme etkinliklerinden sonra öğrencilerinde belirledikleri öğrenme eksikliklerini gidermek için de çeşitli uygulamalar (Araştırma ödevleri verme, grup çalışmaları yapma, konuyu tahtada anlatma, bireysel ev ödevleri verme, başka performans görevleri verme, konu için uygulanan etkinlikleri yeniden uygulama, ek zamanlar ayırarak bilgiyi kazandırma)

yaptıkları belirlenmiştir. Öğretmenlerin, Sosyal Bilgiler dersinde öğrencilerini değerlendirirken ağırlıklı olarak kılavuz kitapta yer alan değerlendirme ölçeklerini kullandıkları ortaya çıkmıştır.

Araştırmanın diğer bir sonucuna göre öğretmen ve öğrenciler, Sosyal Bilgiler dersinde öğrencilerin yaptıkları çalışmalara ilişkin ölçütlerin ve bu çalışmalardan aldıkları puanların açıklandığı görüşündedirler. Öğretmenlerin çoğu (%43.8), alternatif ölçme ve değerlendirme etkinlikleri açısından kendilerini yeterli algılamakla birlikte, araştırma bulgularından ve literatür taramasından elde edilen bilgiler ışığında alternatif ölçme ve değerlendirme uygulamaları bakımından çok yeterli olmadıkları anlaşılmıştır. Öğretmenlerin çoğunun, Sosyal Bilgiler dersinin amacına hizmet etmesi için olması gereken değerlendirmenin, mevcut uygulamalarda olduğu gibi yazılı, proje, performans ödevi, sınıf içi performansa dayalı olması konusunda görüş birliğinde oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Hersan (2008) 2004 yılı ilköğretim 5. sınıf Sosyal Bilgiler öğretim programına ilişkin veli görüşlerini belirlemek amacıyla gerçekleştirdiği çalışmada anket yoluyla İstanbul ili Sarıyer ilçesinde 273 veliden veri toplamıştır. Velilerin programa ilişkin olarak oldukça ayrıntılı konularda görüşlerinin belirlendiği çalışmada, değerlendirme boyutu ile ilgili olarak ise velilerin grup çalışmaları, araştırma raporu hazırlama ve sınıf etkinliklerine katılma gibi yöntemlerle sürece dayalı bir değerlendirme yapılmasını çocukların kişilik gelişimleri açısından olumlu değerlendirdikleri, bununla birlikte programda olgusal/ezber bilginin geri plana itilmesine rağmen genel sınavlarda sorulabileceği kaygısı taşıdıkları ve bu nedenle öğrencilerin dersanelere yöneldikleri, buralarda ise okuldaki sistemle uygun olmayan bir eğitimin sürdürüldüğünü düşündükleri belirlenmiştir. Velilerin sınavlarda somut olarak ne çalışılacağını bilmedikleri ve bunun kendilerinde bir tedirginlik yarattığı anlaşılmıştır. Ayrıca veliler performans ve proje görevleri ile ilgili olarak ise olumlu görüşlere sahip olmakla birlikte öğrencilerin araştırma yapmayı bilmemelerini, proje ödevlerinin ağır olmasını, okul masraflarının ve kırtasiye ihtiyacının artmasını olumsuz olarak değerlendirmektedirler. Performans ve proje ödevlerinin ağır ve zaman alıcı olması, öğrencileri bilgisayar kullanmaya

mecbur etmesi, öğrenciye ek zaman bırakmaması, bilgisayar çıktısı olarak ödev hazırlamanın öğrencileri hazırcılığa yöneltmesi, öğrencilerin hazırladıkları raporları okumamaları, araştırma yapmayı bilmemeleri, niteliksiz ödevler hazırlamaları ve ödevlerin hazırlanmasının anne ve baba yardımına bağımlı olması velilerin bu sürece yönelik eleştirilerini oluşturmaktadır.

Dikmen (2008) tarafından 2005 Sosyal Bilgiler dersi öğretim programının değerlendirme boyutunda yer alan geleneksel ve alternatif değerlendirmeye ilişkin 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin yeterliklerini belirlemek ve çeşitli değişkenler açısından incelemek amacıyla tarama modelinde yapılan araştırmada, öğretmenlerin geleneksel değerlendirme ve alternatif değerlendirme konusundaki yeterliklerinin kıdem ve eğitim düzeyine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı belirlenmiştir.

Dündar'ın (2008) "İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Öğrenme Ortamlarının Yapılandırmacı Özellikler Açısından Değerlendirilmesi" isimli doktora tezinde 4. ve 5. sınıflarda Sosyal Bilgiler dersini veren sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme konusundaki görüşleri de belirlenmiştir. Araştırmada öğretmenlerin % 50'sini ölçme ve değerlendirmeyi hedeflere/kazanımlara ulaşıp ulaşılmadığını belirlemeye yarayan bir etkinlik, % 31,3'ünün çok yönlü yapılması gereken bir etkinlik, % 25'inin not verme etkinliği, %25'inin öğrenci gelişimini izlemeye yarayan bir etkinlik olarak gördükleri belirlenmiş; araştırmacı bu sonuçları, öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme konusundaki düşüncelerinin genel olarak davranışçı eğilimleri yansıttığı şeklinde yorumlamıştır. Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler derslerinde %87,5 ile %37,5 arasında değişen oranlarda klasik kağıt kalem sınavlarını kullandıkları, %43,8 ile %6,3 arasında değişen oranlarda ise yapılandırmacı öğrenme yaklaşıma uygun denilebilecek yaklaşımları kullandıkları belirlenmiştir. Araştırmanın nitel verilerinden elde edilen önemli bir diğer sonuç öğretmenlerin süreç değerlendirme yaptıklarını belirtmelerine rağmen kullandıkları tekniklerin daha çok geleneksel yaklaşımlara uygun teknikler olması ya da süreç değerlendirme yaklaşımlarını kullanmalarına rağmen bunları genellikle sonucu ölçmek amacıyla kullandıkları yönündedir.

Kaya ve Ersoy (2007) tarafından yapılan bir araştırmada sosyal bilgiler programının uygulanmasında yaşanan sorunlar ve çözümler belirlenmeye çalışılmıştır. 21 4. ve 5. sınıf öğretmenleri ile yarı yapılandırılmış görüşme yoluyla toplanan verilerden ulaşılan sonuçlardan birisi öğretmenlerin sosyal bilgiler programında ölçme ve değerlendirmenin zor olduğunu düşündükleri şeklinde ortaya çıkmıştır. Araştırmanın önemli bulgularından bir diğeri ise öğretmenlerin sınavların yeni programa uygun yapılmadığını düşünmeleridir.

Acun ve Kamber (2007) tarafından ilköğretim birinci kademe yeni sosyal bilgiler programının uygulanabilirliğini değerlendirmek amacıyla gerçekleştirilen tarama modelindeki çalışmada, Uşak il merkezinde görev yapan 178 sınıf öğretmeninden veri toplanmıştır. Öğretmenlerin %40,2'sinin süreç değerlendirmeyi gerçekleştirme durumlarını olumsuz olarak belirttikleri, %65,8'inin ürün dosyası ile değerlendirme yaptığı, %69,7'sinin ise değerlendirme yapılabilmesi için gereken sürenin yetersiz olduğunu düşündükleri belirlenmiştir.

Gelbal ve Kelecioğlu (2007) yeni öğretim programlarının uygulandığı ilköğretim okullarında, öğretmenlerin programlarda öngörülen ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin gerçekleştirilmesine yönelik görüşlerini betimlemek amacıyla bir araştırma yapmışlardır. Araştırmaya Ankara ilinin çeşitli ilçelerinde görev yapan 242 sınıf ve branş öğretmeni katılmıştır. Araştırmada öğretmenlerin, ölçme yöntemlerini geleneksel, yüz yüze, yeni ve kendilerini değerlendirme teknikleri olarak dörtlü bir sınıflamada değerlendirdikleri; öğrencilerini tanıma ve başarı düzeylerini belirlemede en çok geleneksel yöntemleri tercih ettikleri; hiç kullanmadıkları yöntemlerin başında öğrencilerin kendilerini değerlendirdikleri ölçme tekniklerinin geldiği, kendilerini en çok geleneksel olarak adlandırılan sınav türlerinde yeterli gördükleri; kendilerini hiç yeterli görmedikleri yöntemlerin başında ise öğrencilerin kendilerini değerlendirmelerine yönelik değerlendirme tekniklerin geldiği belirlenmiştir. Öğretmenlerin, kendilerini daha yeterli gördükleri ölçme ve değerlendirme yöntem ve tekniklerini daha çok tercih ettikleri belirlenmiştir. Ölçme ve değerlendirme konusunda öğretmenlerin en çok sınıfların kalabalık olması konusunda, daha sonra sırasıyla zaman yetersizliği, değerlendirmenin zorluğu,

araçların hazırlanmasının ve uygulanmasının zorluğu, veli desteğinin az olması, öğrencinin bilgi eksikliği, yöntemlerin karmaşıklığı ve sınıf düzeyine uygun olmayışı konularında sorunlar yaşadıkları belirlenmiştir.

Araştırmanın bir diğer sonucu yeni ölçme ve değerlendirme tekniklerinin özelliklerine ilişkindir. Öğretmenlerin, yeni programlarda uygulamaya konulan değerlendirme tekniklerini, çok çeşitli değerlendirme yöntemlerinin kullanılması, değerlendirme sürecine öğrencilerin de katılıyor olması ve belirlenen konu ve kazanımlara uygun olması nedenleriyle olumlu olarak değerlendirdikleri belirlenmiştir. Öğretmenlerin programın önerdiği değerlendirme yaklaşımıyla ilgili olumsuz buldukları özellikler ise çok fazla zaman ve emek gerektirmesi, aşırı sayıda değerlendirme formu olması ve ailelerin değerlendirme sürecine katılması olarak sıralanmıştır. Bu tekniklerin kullanımı sırasında, öğrencilerin yanlı olabilecekleri, kalabalık sınıflarda uygulama zorluğu, proje çalışmalarında bireysel katkıların belirlenmesinin güçlüğü ve öğrencinin tanınmasına katkı yapmayacağı, öğrenci ürün dosyalarıyla ilgili olarak öğrencilerin ürün dosyalarını hazırlama konusunda bilgi ve deneyimlerinin olmaması öğretmenlerin bu tekniklere ilişkin olarak belirttikleri olumsuz özelliklerdir. Ayrıca öğretmenlerin, programın değerlendirme etkinlikleriyle ilgili yeterli bilgi ve beceriye sahip olmadıklarını düşündükleri de ulaşılan sonuçlar arasındadır.

Yapıcı ve Demirdelen (2007)'in 4. sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programına ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemek amacıyla Afyon il merkezinde nitel yöntemle yaptıkları araştırma sonucunda ölçme ve değerlendirme alanı ile ilgili olarak yeni yaklaşımın çok zaman aldığı, etkinliğe ağırlık verildiği için merkezi sınavlarda başarının düştüğü, eski ölçme tekniklerinin uygulandığı, gözlem ve değerlendirme formlarının çok fazla olduğu, sınıfların kalabalık olması nedeniyle ölçme ve değerlendirmenin zor olduğu, öğrencinin bir bütün olarak değerlendirilmesinin olumlu olduğu, ölçme ve değerlendirme alanı için hizmet içi eğitime gereksinim duyulduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin, bu tür etkinlikleri sınav başarısını düşüren bir etken olarak algıladıkları belirlenmiştir.

Yapıcı ve Leblebicier (2007) tarafından yapılan bir araştırmada ise yeni ilköğretim programlarına ilişkin öğretmen görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Afyon il merkezinde, tarama modelinde yapılan araştırma sonucunda, ölçme aracında yer alan maddelerden birisi olan “Öğretim programının ölçme ve değerlendirmenin nasıl yapılacağı açık ve net değildir” maddesine öğretmenlerin yaklaşık olarak %70’inin kısmen katılıyorum–tamamen katılıyorum seçenekleri arasında görüş belirttikleri, buna dayanarak öğretmenlerin bu yaklaşıma uygun değerlendirme yapmada zorlandıkları belirlenmiştir.

Ataman (2007) tarafından 1998 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı ile 2004 yılı Sosyal Bilgiler Öğretim Programının ölçme ve değerlendirme yöntem ve teknikleri açısından karşılaştırılması, 2004 yılında uygulanmaya başlanan programda kullanılan ölçme ve değerlendirme tekniklerine ilişkin öğretmen görüşlerinin belirlenmesi ve sorunların saptanması amacıyla yapılan araştırmada, öğretmenlerin yeni ilköğretim programı yürürlüğe girdikten sonra seminer ve uzman desteğine ihtiyacının arttığı; ölçme-değerlendirme etkinliklerinin gereği gibi uygulanamamasının nedenlerinin öğretmenlerin bilgi eksikliği, sınıfların kalabalık olması ve sisteme henüz alışılmaması olarak belirtildiği; ölçme ve değerlendirme konusunda herhangi bir seminere katılma durumunun alternatif değerlendirme yaklaşımlarını kullanmada etkili olduğu; alternatif değerlendirme tekniklerinin 5-30 sınıf mevcuduna sahip öğretmenlerce kullanımının daha sık olduğu; ölçme-değerlendirme çalışmalarının sosyo-ekonomik düzeyi iyi olan ilçelerde daha iyi yapılabildiği sonuçları elde edilmiştir.

Aykaç (2007) tarafından ilköğretim Sosyal Bilgiler dersi öğretim programına yönelik öğretmen görüşlerini belirlemek amacıyla yapılan bir araştırmada Sinop merkez ve köylerinde çalışan 50 sınıf öğretmeninden araştırmacı tarafından geliştirilen bir ölçekle veri toplanmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin önemli bir kısmının, programın değerlendirme etkinliklerinin çok zaman aldığı yönünde görüşe sahip oldukları; öğretmenlerin yine önemli bir kısmının değerlendirme ölçekleri konusunda kendilerini yetersiz olarak gördükleri ve bu nedenle bu konuda eğitime gereksinim duyabilecekleri belirlenmiştir.

Erdemir (2007) tarafından Kahramanmaraş ili kapsamında ilköğretim ikinci kademe öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme tekniklerini etkin bir biçimde kullanabilme yeterliklerinin belirlenmesi amacıyla yapılan araştırmada, öğretmenlerin ürün dosyası oluşturma ve performans değerlendirme teknikleri konusunda olumlu görüşe sahip oldukları, en çok ise yazılı, sözlü ve çoktan seçmeli testleri tercih ettikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Acartürk Günay (2006) tarafından 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler öğretiminde kullanılan ölçme değerlendirme araç ve yöntemlerinin sıklık düzeyini ve bu sıklığın nedenleri ile bu nedenlerin ortadan kalkması durumunda değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanabilecekleri sıklık düzeyini belirlemek amacıyla yapılan tarama modelindeki araştırmada, öğretmenlerin sosyal bilgiler öğretiminde kullandıkları değerlendirme araçlarından açık kitap sınavlarını, balık kılığını, değerlendirme tablolarını, akış haritalarını, zincir haritalarını, broşür hazırlama yöntemini, şiir bestelerinin değerlendirilmesini, eve verilen sınavları, akıl haritalarını ve drama uygulamalarının değerlendirilmesini “Hiçbir zaman” kullanmadıkları belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin akran değerlendirmeyi, değerlendirme tablolarını, akıl haritalarını, zincir haritalarını, bulmacaları, balık kılığını, öğrenci ürün dosyasını, tutum ölçeklerini, grup değerlendirmeleri, veli anketlerini, araştırma kağıtlarını, drama uygulamalarının değerlendirilmesini, gezi-gözlem raporlarını, kısa cevaplı testleri, uzun cevaplı testleri, öğrenci gözlem tekniğini, kavram haritalarını, proje çalışmalarını, deney raporlarını öğrenci davranışlarıyla yazılmış raporları “Çoğu Zaman” kullanmak istedikleri belirlenmiştir. Öğretmenlerin çeşitli ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin kullanılma sıklığına ilişkin belirttikleri nedenlerin yöntemlere göre değiştiği ve bu nedenlerin başında bazı yöntemleri gereksiz görmeleri, sınıfların kalabalık olması, yeterli bilgiye sahip olmamalarının geldiği belirlenmiştir.

Parmaksız ve Yanpar (2006)’ın, ilköğretim sosyal bilgiler öğretmenlerinin alternatif değerlendirme yaklaşımları konusundaki yeterliklerini, yaklaşımların kullanım sıklığını ve Sosyal Bilgiler derslerinde kullanılabilirliğine ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla Zonguldak ilinde ilköğretim okullarında görev yapan sosyal

bilgiler öğretmenleri ile yaptıkları araştırmada öğretmenlerin alternatif değerlendirme yaklaşımlarından en çok kavram haritalarıyla değerlendirme konusunda kendilerini yeterli gördükleri, portfolyo ve otantik değerlendirme yaklaşımlarında kendilerini oldukça yetersiz gördükleri belirlenmiştir. Öğretmenlerin, değerlendirme yaklaşımları içerisinde en çok çoktan seçmeli testler ve klasik sınavları kullandıkları, buna karşın portfolyo değerlendirme ve otantik değerlendirme yaklaşımlarını neredeyse hiçbir zaman kullanmadıkları belirlenmiştir. Öğretmenlerin aynı zamanda Sosyal Bilgiler dersinde alternatif değerlendirme yaklaşımlarının kullanılabilirliğine ilişkin olumlu görüşte oldukları belirlenmiştir.

Yıldırım (2006) tarafından ilköğretim okullarının ikinci kademesinde ölçme ve değerlendirmeye ilişkin görüşleri belirlemek amacıyla Diyarbakır ve Elazığ örneği kapsamında yapılan araştırmada ölçme ve değerlendirme ile ilgili olarak öğretmenlerin en çok “Uzun Yanıt Gerektiren” soru türünü (klasik sınav) kullandıkları, bunu alışılmış bir teknik olmasından dolayı tercih ettikleri, sınav türünü belirlerken öğrenci görüşlerini ise kısmen düzeyinde dikkate aldıkları sonuçlarına ulaşılmıştır.

Gömlüksiz ve Bulut (2006)’un yeni 4. ve 5. sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programının etkililiğini belirlemeye yönelik olarak öğretim programlarının pilot uygulamasının yapıldığı 64 ilköğretim okulunda görev yapan 383 sınıf öğretmenin katılımıyla gerçekleştirdikleri araştırmada, programın ölçme ve değerlendirme ögesi ile ilgili olarak öğretmenlerin programda öngörülen değerlendirmenin uygulamada “çok” düzeyinde etkili olduğunu düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır.

Yıldırım ve Semerci (2006) tarafından ilköğretim 6., 7. ve 8. sınıf öğretmen ve öğrencilerinin ölçme ve değerlendirmeye ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amacıyla Diyarbakır ve Elazığ örneğinde yapılan araştırmada 243 öğretmen ile 335 öğrenciden anket aracı ile veri toplanmıştır. Araştırmanın sonuçlarından bir tanesi öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme konusunda sınıfların kalabalık olması, öğrencilerin bireysel farklılık ve düşüncelerinin göz ardı edilerek mutlak bilgiyi belirlemeye yönelik değerlendirme yapılması, öğrencilerin kendilerini ifade etmede

güçlük çekmeleri, temel bilgilerin eksik olması ve öğrencilerin ezberle eğitim almalarından kaynaklanan sorunlar yaşadıkları belirlenmiştir.

2.3.2. Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımına Uygun Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerinin Sosyal Bilgiler Öğretiminde Kullanılmasına İlişkin Uygulamalı Araştırmalar

Zimbicki (2007), yaptığı doktora araştırmasında, alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımının Sosyal Bilgiler derslerinde kullanımının öğrencilerin motivasyonları ve özyeterlik algıları üzerindeki etkisini belirlemeye çalışmıştır. Eylem araştırması yöntemiyle gerçekleştirilen bu araştırmaya yetmiş iki 7. sınıf öğrencisi katılmıştır. Araştırma sürecinde öğrencilere performans değerlendirme, ürün değerlendirme, işbirlikli öğrenme, portfolyo değerlendirme gibi çeşitli alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri uygulanmıştır. Araştırma sonucunda alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin uygulanmasının öğrencilerin motivasyon düzeylerinin ve özyeterliklerinin yükselmesinde etkili olduğu belirlenmiştir. Yazar bu sonuca dayanarak, sosyal bilgiler öğretim programında alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarına yer verilmesi önerisini getirmiştir.

Karakuş (2006) tarafından yapılan bir araştırmada ilköğretim 4. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde seçilen bazı ünitelerin yapılandırmacı öğrenme ve otantik değerlendirme yaklaşımlarına dayalı olarak işlenmesinin, öğrencilerin akademik başarıları, kalıcılık düzeyleri ve Sosyal Bilgiler dersine ilişkin tutumları üzerindeki etkileri araştırılmıştır. Adana ilinde iki ilköğretim okulunda deneysel desenle gerçekleştirilen araştırma sonucunda yapılandırmacı öğrenme ve otantik değerlendirme yaklaşımına dayalı olarak gerçekleştirilen Sosyal Bilgiler derslerinin öğrencilerin akademik başarıları ve Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumları üzerinde olumlu etkisinin olduğu, kalıcılık üzerinde ise anlamlı bir etkisinin olmadığı belirlenmiştir.

Altıntaş ve Altıntaş (2008) tarafından 5. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde kavram haritalarının kullanımının öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkisinin

araştırıldığı çalışmada, kavram haritasının kullanımının öğrencilerin akademik başarıları üzerinde olumlu bir etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Moon (2002) tarafından yapılan bir araştırmada orta kademedeki okullarda farklı performans görevlerinin kullanılmasının çeşitli boyutlardaki etkileri araştırılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin performans görevleriyle öğretim yaparken yetkinleştikçe etkinlikleri daha iyi yönlendirebildikleri, performans görevlerinin öğretmen ve öğrencileri okul dışında çalışmaya ve öğrenmeye sevk ettiği, öğrencilerin rubrikleri kullanmaya zamanla alışmalarıyla birlikte kendilerinden beklenen görevleri anladıkları, gerekli düzenlemeleri yapıp kontrol ettikleri gibi sonuçlara ulaşılmıştır. Bununla birlikte öğrenciler, rubriklerde yer alan ayrıntılı ölçütlerin, çalışmalarını planlama, görevler üzerinde çalışırken düşünme ve görev için önemli boyutların belirlenmesi, önemsiz boyutların çalışma dışı bırakılması konusunda süreç açısından yararlı olduğunu, bir grup öğrencinin ise rubrikleri ortaya çıkan ürünün niteliğinin belirlenmesinde etkili bir araç olduğunu düşündükleri belirlenmiştir. Tüm öğrencilerin rubrikleri ayrıntılı bir yönlendirme yapması nedeniyle yararlı bir araç olarak değerlendirdikleri, bununla birlikte bazı öğrencilerin ölçütlerin rubriklerde ayrıntılı olarak tanımlanmasının yaratıcılığını sergilemesini bir ölçüde engellediğini düşündüğü de belirlenmiştir. Araştırmada ulaşılan önemli bir diğer sonuç olarak öğretmen ve öğrencilerin farklı otantik görevler ve değerlendirme konusunda olumlu bir bakış açısına sahip olmaları ile birlikte öğretmenlerin gelecekte kendi öğretim ve değerlendirme süreçlerini otantik görevlere uygun olarak düzenlemeleri konusunda çekimser kaldıkları belirlenmiştir.

Yanpar Şahin (2002) tarafından yapılan bir araştırmada 5. sınıf Sosyal Bilgiler derslerinde öğrencilerin farklı öğretim materyalleri ve kavram haritaları oluşturarak bir ürün dosyası oluşturmaları ve dosyalarını kendilerinin değerlendirmeleri sağlanmıştır. Nitel yöntemle gerçekleştirilen araştırmanın verileri, öğrencilerin ürün dosyaları, kavram haritaları, gözlem ve görüşme teknikleri kullanılarak toplanmış ve analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin bu tür etkinliklerden hoşlandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin kendilerini değerlendirme yazıları ve görüşmelerinden yapılan analizlerde % 73'ünün farklı materyal ve etkinlikleri, %

63'ünün derse ilişkin motivasyon ve ilgilerini, % 53'ünün becerilerindeki gelişimi, % 47'sinin daha iyi kavramayı vurguladığı belirlenmiştir. Bununla birlikte daha az oranlarda öğrencilerin bilgi gelişimini, öz yeterlik algısını, kalıcılığı, sergiyi, araştırmayı, düzenli olmayı ve öğrenmeyi destekleyiciliği vurguladıkları belirlenmiştir.

Pfeifer (2002) tarafından yapılan bir araştırmada Sosyal Bilgiler derslerinde otantik görevler ve otantik öğretim uygulamalarının kullanımının ilköğretim 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersine ve otantik projelere ilişkin tutumları üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Araştırmanın nicel verileri, Sosyal Bilgiler dersinde otantik görevlerin ve otantik öğretim uygulamalarının öğrencilerin derse yönelik tutumları üzerinde bir etkisinin olmadığına işaret ederken öğrencilerle yapılan görüşmelerden ulaşılan nitel veriler öğrencilerin büyük çoğunluğunun Sosyal Bilgiler derslerine ilişkin tutumlarının olumlu olarak değiştiğine işaret etmektedir. Deneysel grubundaki öğrencilerin, sistematik araştırma süreci yoluyla bilgiyi kendilerinin yapılandırdıklarının farkına varmaları araştırmanın diğer bir sonucudur. Öğrencilerin bir test yerine otantik projeleri tercih etmeleri ve otantik görevler yoluyla ulaştıkları puanların kendi düşüncelerini daha çok yansıttığı düşüncesinde oldukları araştırmanın diğer önemli bir sonucu olarak ortaya konmuştur.

Jonson (1999) alternatif değerlendirme kullanımı konusunda öğretmenlerin karşılaştıkları engelleri belirlemek amacıyla yaptığı çalışmada, alternatif değerlendirme kullanımı konusunda karşılaşılan engellerin alternatif değerlendirme konusundaki yetiştirilmeyle, alternatif değerlendirmede başarı konusunda öğretmenlerin algılarıyla, alternatif değerlendirme kullanımıyla ilgili, alternatif değerlendirme konusunda alınan eğitimdeki kolaylaştırıcıların varlığıyla, meslekte çalışma yılıyla ilişkili olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Daha önce problem durumunda da değinildiği gibi yapılandırmacı yaklaşıma dayalı olarak geliştirilen sosyal bilgiler öğretim programlarının ölçme ve değerlendirme boyutunun uygulama sürecinde çeşitli sorunlar yaşanmaktadır. Bu konuda mevcut durumu betimleyen oldukça fazla araştırma mevcuttur. Bu araştırmaların sonuçları,

genel olarak yeni programların ölçme ve değerlendirme boyutu konusunda öğretmenlerin yaklaşım ve teknikler konusundaki bilgi ve beceri yetersizliği, sınıfın kalabalık olması, zamanın yetersiz olması, imkanların yetersiz olması, öğrencilerin bu yaklaşımları kullanma konusundaki isteksizliği, teknikleri kullanmanın yoğun bir emek gerektirmesi gibi nedenlerle sorunlar yaşadıklarını ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin bu yaklaşımları kullanma konusunda olumlu görüşe sahip olmaları ile birlikte uygulamalarında daha çok geleneksel-davranışçı öğretim yaklaşımının değerlendirme sistemini kullandıkları araştırmaların ortaya koyduğu düşündürücü bir durumdur. Araştırmaların sonuçları, bu durumun en önemli nedenlerinden birisi olarak öğretmenlerin bu teknikleri nasıl kullanacaklarını bilmemelerine işaret etmektedir.

Sosyal bilgiler programlarında ölçme ve değerlendirmenin mevcut durumunu betimleyen araştırma sonuçlarının yanında, alternatif değerlendirme yaklaşımının bu derste kullanılması sürecini ve sonuçlarını inceleyen uygulamalı araştırmalar sınırlıdır. Bu araştırmalar ise, alternatif değerlendirme yaklaşımlarının Sosyal Bilgiler derslerinde kullanılmasının öğrencilerin motivasyonları, özyeterlikleri, akademik başarıları, kendi çalışmaları planlama ve yürütme becerileri gibi birçok özellikleri üzerinde olumlu etkisinin olduğunu göstermektedir.

İlgili araştırmalar başlığı altında sosyal bilgiler öğretim programında ölçme ve değerlendirme boyutunun iki yönlü olarak değerlendirilmesi sonucunda bu araştırmanın, sosyal bilgiler alanında alternatif değerlendirme tekniklerinin kullanımını inceleyen sınırlı sayıdaki uygulamalı araştırmalara bir katkı sağlaması ve yeterli sayıda araştırmayla belirlenmiş olan sorunlara getirilebilecek çözümler sunmaya çalışması açısından önemli görülmektedir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama teknik ve araçları, veri analiz tekniği ve araştırmanın geçerlik ve güvenirlik çalışmaları ile araştırmada benimsenen etik yaklaşım ve bu konudaki çalışmalara ilişkin bilgiler sunulmaktadır.

3.1. ARAŞTIRMA MODELİ

Bu araştırmanın temel amacı, yapılandırmacı yaklaşıma uygun olarak geliştirilen 7. sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programında öngörülen ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin uygulanma durumunu, bu süreçte yaşanan sorunları ve daha etkili bir biçimde uygulanabilmesi için geliştirilebilecek çözüm yollarını belirlemeye çalışmaktır. Bu amaca ulaşabilmek için en uygun araştırma modelinin, nitel araştırma modellerinden birisi olan ve belirlenen bir soruna çözüm üretmeyi amaçlayan eylem araştırması olduğuna karar verilerek araştırma eylem araştırması olarak desenlenmiştir.

Eylem araştırması, “bireylerin günlük yaşamlarında karşılaştıkları problemlere etkili çözümler bulabilmelerini sağlayan sistematik bir araştırma yaklaşımı” (Stringer, 2007: 1) olarak tanımlanmaktadır. Yıldırım ve Şimşek (2006: 295) eylem araştırmasını daha ayrıntılı olarak aşağıdaki şekilde tanımlamaktadır:

“bir okulda çalışan yönetici, öğretmen, eğitim uzmanı veya diğer tür kuruluşlarda çalışan mühendis, yönetici, planlamacı, insan kaynakları uzmanı gibi bizzat uygulamanın içinde olan bir uygulayıcının doğrudan kendisinin ya da bir araştırmacı ile birlikte gerçekleştirdiği ve uygulama sürecine ilişkin sorunların ortaya çıkarılması ya da halihazırda ortaya çıkmış bir sorunu anlama ve çözmeye yönelik sistematik veri toplama ve analiz etmeyi içeren bir araştırma yaklaşımıdır”.

Genel olarak eylem araştırmasının teknik/bilimsel/işbirlikçi eylem araştırması, uygulama/karşılıklı işbirliği/tartışma odaklı eylem araştırması ve özgürleştirici/

geliştirici/eleştirel eylem araştırması olarak üç türünden söz edilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 296). Bu çalışmada, araştırma modeli olarak uygulama/karşılıklı işbirliği/tartışma odaklı eylem araştırması modeli benimsenmiştir. Uygulama/karşılıklı işbirliği/tartışma odaklı eylem araştırması modelinde araştırmacı ve uygulayıcının bir araya gelerek uygulamada ortaya çıkan bir sorun alanını belirlemeleri ve bu sorunun çözümüne yönelik olarak birlikte çalışmaları esastır (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 296). Bu kapsamda 7. sınıf sosyal bilgiler öğretim programında öngörülen ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin etkili bir biçimde uygulanamaması sorunu konusunda bir uygulayıcı(öğretmen) ile birlikte çalışılarak yaşanan sorunun kaynakları belirlenmiş, sorunlara ilişkin çözüm önerileri getirilmiş ve bu önerilerin uygulamadaki sonuçları incelenmiştir.

Uygulama/karşılıklı işbirliği/tartışma odaklı eylem araştırması deseni diğer eylem araştırması desenlerine oranla daha esnek bir yapıya sahiptir (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 297). Amaç, belirlenen bir sorunla ilgili olarak derinlemesine veri toplamak ve elde edilen bu veriler ışığında uygulamaya yönelik çözümler ortaya koymak olduğundan veri toplama, çözümlenme, öneriler geliştirme ve uygulama aşamaları hem esnek ve hem de iç içe geçmiş bir yapıya sahiptir.

Eylem araştırmasının en belirgin özellikleri durumsal olması, işbirlikli olması ve kendi kendisini değerlendirmesi olarak belirtilebilir. Eylem araştırması, bir sorunu kendi çevresi/bağlamında teşhis edip kendi bağlamında çözüme ile ilgili olduğu için durumsaldır. Araştırma sürecinde sorunun çözümü için tarafların ortak bir çalışması gerektiği için işbirliklidir. Son olarak araştırma süresince değişiklikler izlenip yeni düzenlemeler gerçekleştirildiği için de kendini değerlendiricidir (Cohen ve Manion, 1994: 186). Bir eylem araştırmasında, doğrudan kişilerin davranışlarını değiştirmek, verileri aynı anda toplamak ve çözümlenmek amaçlanmaktadır. Bu tür çalışmalarda, sürekli bir geribildirim döngüsüyle yaşanan sürece müdahale edilir ve araştırma sürdürülür. Bu araştırma yaklaşımında eylem ve değerlendirme eş zamanlı gerçekleştirilir (Punch, 2005: 136).

Eylem araştırması ile uygulamalı araştırmalar zaman zaman birbiriyle karıştırılmaktadır. Bazı açılardan birbirlerine benzeyen ve ikisi de bilimsel yöntemi kullanan bu iki araştırma türü arasında önemli farklar vardır. Uygulamalı araştırmalar temel olarak durumlar arasındaki ilişkileri belirlemek ve hipotezleri test etmek üzerine odaklanır. Yöntemin gereklerinin yerine getirilmesi sırasında kurallara oldukça sıkı bir şekilde bağlıdır. Bu nedenle de büyük bir örneklem üzerinde çalışmak, değişkenleri olabildiğince kontrol etmek, örnekleme tekniklerine önem vermek ve elde ettiği bulgularını karşılaştırılabilir durumlara genellemek konusunda ısrarcıdır ve sorunun çözümüne direkt olarak bir katkı yapma amacı yoktur (Cohen ve Manion, 1994: 187). Eylem araştırması, tüm durumlara uygulanabilecek genellenebilir açıklamalar getirmeyi amaçlayan geleneksel deneysel araştırmalardan farklı şekilde özel durumlar ve yerelleşmiş çözümler üzerine odaklanır (Stringer, 2007: 1). Bu araştırma deseni, özel bir çevrede/durumda belirlenen özel bir sorun üzerine odaklandığından yöntemin uygulanması sürecini daha serbest olarak yorumlar. Genellenebilir bir bilgi üretmektense özel bir durum ve amaç için bilgiyi kullanmak daha önemlidir (Cohen ve Manion, 1994: 187).

Eylem araştırması, temelde dört aşamadan oluşan bir araştırma sürecidir: (1) Araştırmanın konusunu ve odağını tanımlamak, (2) Veri toplamak, (3) Verileri analiz etmek ve yorumlamak ve (4) Bir eylem planı geliştirmek (Mills, 2007: 5). Eylem araştırması özünde durumu geliştirmeye dönük bir araştırma yaklaşımı olduğundan döngüsel bir süreç içerir. Bu süreçte belirtilen bu aşamaların bazıları sistematik olarak tekrarlanarak sorunun çözümü için en uygun adımlar belirlenerek uygulamaya konulur. Genel olarak gerçekleşen bir eylem araştırması sürecinin temel aşamaları aşağıdaki şekilde tablolalaştırılabilir:

Tablo 1: Eylem Araştırmasının Temel Aşamaları

Bak	<ul style="list-style-type: none">• Konu ile ilgili bilgi topla (veri toplama)• Bir resim oluştur: Durumu tanımlama (Belirleme ve betimleme)
Düşün	<ul style="list-style-type: none">• Keşfet ve analiz et: Burada ne oluyor? (Analiz)• Yorumla ve açıkla: Durum nasıl ve neden böyle? (Kuramlaştır)
Harekete geç	<ul style="list-style-type: none">• Planla (Raporlaştır/bildir)• Uygula• Değerlendir

Kaynak: (Stringer, 2007: 8)

Eğitimde eylem araştırması sürecini daha ayrıntılı bir şekilde sekiz aşamalı bir araştırma süreci olarak tanımlayan Cohen ve Manion ise (1994: 198-199) bu aşamaların temel işlemlerini aşağıdaki şekilde belirtmektedirler:

- 1. aşama:** Öğretim sürecinde yaşanan önemli bir problemin tanımlanması, değerlendirilmesi ve formüle edilmesi,
- 2. aşama:** Araştırma sürecine dahil olan taraflarla (öğretmen, araştırmacı, danışman, sponsor vb.) ön hazırlık tartışmaları ve görüşmeler.
- 3. aşama:** Araştırma literatürünün incelenmesi.
- 4. aşama:** Başlangıçta belirtilen problem durumunun değiştirilmesi ya da yeniden tanımlanması.
- 5. aşama:** Araştırma sürecinin belirlenmesi (araştırma örnekleme, yönetimi, materyallerin seçimi, öğretim ve öğrenme yönteminin belirlenmesi, kaynakların ve görevlerin paylaşımı, görevlilerin yerleştirilmesi vb.)
- 6. aşama:** Araştırma sürecinde yeniden düzenlemeler yapabilmek için değerlendirme işlemlerinin belirlenmesi.
- 7. aşama:** Projenin uygulama süreci (aynı zamanda verilerin toplanması, görevlerin izlenmesi, araştırma takımına dönütlerin verilmesi verilerin sınıflanması ve analizi)
- 8. aşama:** Verilerin yorumlanması sonuçların ortaya konulması ve projenin tümünün değerlendirilmesi. Bulguların tartışılması; hata, yanlış ve sorunlar üzerine düşünülmesi, projenin genel sonuçlarının sunulması, önerilerin geliştirilmesi, taraflara sonuçların iletilmesi.

3.2. ÇALIŞMA GRUBU

Eylem araştırmasının problemle doğrudan ilgili kişilerle ve kasıtlı gruplarla gerçekleştirilmesi nedeniyle (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008: 269) araştırmanın çalışma grubunun belirlenmesinde nitel araştırmada örneklem belirleme yöntemlerinden birisi olan amaçlı örneklem kullanılmıştır. Bu yöntemle göre belirli bir amaca yönelik olarak ya da odaklanılan konuyla ilgili olarak örneklem önceden düşünülüp belirlenir (Punch, 2005: 183). Bu araştırmada da araştırma problemine yanıt bulabilmek amacıyla bu konuda sorun yaşadığı ve aynı zamanda bir eylem araştırması için istekli olduğu belirlenen bir sosyal bilgiler öğretmeni ve 7. sınıflardan bir şube çalışma grubu olarak belirlenmiştir.

Çalışma yapılan okul, İstanbul ili Maltepe ilçesine bağlı bir devlet okuludur. Okulda etüt beslenme uygulaması yapılmaktadır. Ailelerin genel olarak ekonomik durumlarının iyi olduğu söylenebilir. Okulda bulunan dört adet 7. sınıf arasından çalışma amacıyla sınıf seçimi yapılırken öğretmenin öğretim yaptığı üç sınıfta kısa süreli gözlem yapılmış, bu öğrenci grupları arasında başarı, ilgi, katılım gibi özellikler açısından en homojen ya da orta düzeydeki sınıf seçilmeye çalışılmıştır. Araştırma yapılan sınıfta 13 erkek, 17 kız olmak üzere toplam 30 öğrenci öğrenim görmektedir. 27 öğrenci Seviye Belirleme Sınavına hazırlanmak için dershaneye devam etmektedir.

Araştırmanın uygulayıcısı olarak seçilen öğretmen 30 yaşında, mesleğinin onuncu yılını çalışan, Coğrafya bölümü mezunu bir kadın öğretmendir. Öğretmen alanında yüksek lisans yapmakta; yenilenen ilköğretim programlarındaki temel felsefeyi benimsediğini, sınıfında zaman zaman kendi geliştirdiği etkinlikleri uyguladığını belirtmekte; fakat ölçme ve değerlendirme uygulamaları konusunda sorunlar yaşadığını da ifade etmektedir.

3.3. VERİLERİN TOPLANMASI

3.3.1. Veri Toplama Teknik ve Araçları

Bir eylem araştırmasının, sorun belirleme-veri toplama ve analiz etme-eylem planı geliştirme ve uygulama-tekrar değerlendirme-yeni eylem planı geliştirme ve

uygulama döngüsü içerisinde gerçekleştiği düşünöldüğünde çoklu veri toplama gereksinimi artmaktadır. Bu süreçte belirlenen soruna bir çözüm üretebilmek için sorun kaynağının ve durumu etkileyen etmenlerin ayrıntılı bir analizi gereklidir. Bu açıdan araştırmanın veri toplama süreci ve veri toplama teknik ve araçları üç alt başlık altında incelenmektedir. Bu alt bölümlerin isimlendirilmesinde, verilerin toplanma sırasını ve veri toplama amacını yansıttığı düşünölen bir isimlendirme sistemi kullanılmıştır.

3.3.1.1. Sorunun Tanımlanması Aşamasına Yönelik Veri Toplama Süreci

Bu aşama, incelenen soruna ilişkin çeşitli teknik ve araçlarla veri toplama sürecidir. Bu araştırma kapsamında öğretmen ve 12 öğrenciden yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla; sınıftaki diğer öğrencilerden ve ayrıca velilerden açık uçlu anket yoluyla; bir ünite boyunca öğretmenin iki 7. sınıf şubesindeki derslerini gözlem yoluyla ve süreç içerisinde herhangi bir sorun belirlendiğinde doğrudan öğretmen ve öğrencilerle formal olmayan görüşmeler yoluyla veri toplanmıştır. Bu aşamada veri toplanmasının amacı, yapılandırmacı programa ilişkin genel görüşleri, programın ve özellikle ölçme ve değerlendirme boyutunun uygulamadaki durumunu, bu konuda yaşanan sorunları ve bu sorunların nedenlerini belirlemektir. Bu süreçte kullanılan ve EK 3-EK 8’de sunulan veri toplama araçları aşağıda sıralanmıştır:

1. Öğrenci Bilgi Formu
2. Öğretmen Ön Görüşme Formu
3. Öğrenci Ön Görüşme Formu
4. Öğrenci Ön Açık Uçlu Anket Formu
5. Veli Bilgilendirme ve Ön Açık Uçlu Anket Formu
6. Sınıf Gözlem Formu

3.3.1.2. Geliştirilen Eylem Planının Uygulanması ve Değerlendirilmesine Yönelik Veri Toplama Süreci

Bu aşamadaki veri toplama süreci, bir önceki aşamada elde edilen verilere dayalı olarak geliştirilen eylem planının uygulanmasıyla birlikte gelişen bir süreç olmuştur. Bu süreçte toplanan veriler ışığında uygulama içerisinde sürekli değişiklikler gerçekleştirilebilmiştir. Bu aşamada en önemli veri toplama tekniği olarak sınıf

gözlemleri ve öğretmenle uygulamaya yönelik gerçekleştirilen formal olmayan yapılandırılmamış görüşmeler kullanılmıştır. Bununla birlikte önceki aşamada görüşme yapılan 12 öğrenci ile odak grup görüşmesi yapılmış, ayrıca tüm sınıfa uygulamaları değerlendirmek amacıyla açık uçlu anket formu uygulanmıştır. Bu süreçten elde edilen veriler ışığında döngüsel bir süreç gerçekleştirilmeye çalışılmış, eylem planında gerekli değişiklikler yapılarak uygulamaya çalışılmıştır. Bu süreçte kullanılan veri toplama araçları aşağıda sıralanmış ve EK 8-EK 10'da sunulmuştur:

1. Sınıf Gözlem Formu
2. Odak Grup Görüşme Formu
3. Eylem Adımı Değerlendirme Açık Uçlu Anket Formu
4. Öğretmen ve öğrencilerle gerçekleştirilen formal olmayan görüşmeler

3.3.1.3. Eylem Araştırmasının Sonucuna Yönelik Veri Toplama Süreci

Bu aşama, araştırmada eylem planının uygulanması sürecine son verdikten sonra öğretmen, öğrenci ve velilerin araştırma sürecine ilişkin düşüncelerini belirlemeyi amaçlayan bir veri toplama süreci olarak tanımlanabilir. Bu süreçte öğretmen ve tüm öğrenciler ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmış, veri çeşitliliğini ve güvenilirliğini sağlamak için ayrıca tüm sınıfa açık uçlu anket formu uygulanmıştır. Ayrıca velilerin araştırmanın sonucuna ilişkin düşüncelerini belirlemek için açık uçlu anket formu uygulanmıştır. Araştırmanın sonucuna ilişkin bulgular sunulurken tüm süreçte toplanan gözlem kayıtlarından da yararlanılmıştır. Bu süreçte toplanan veriler, tüm araştırmanın bir yansıması olması ve sürecin eğitimsel katkısını yansıtması bakımından önemli görülmektedir. Bu aşamada aşağıda belirtilen ve EK 11-EK 14'te sunulan veri toplama araçları kullanılmıştır:

1. Öğretmen Son Görüşme Formu
2. Öğrenci Son Görüşme Formu
3. Öğrenci Son Değerlendirme Açık Uçlu Anket Formu
4. Veli Son Değerlendirme Açık Uçlu Anket Formu

3.3.2. Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Yapılan bir araştırmanın bilimsel sıfatını kazanması için iki temel ölçütü karşılaması beklenir. Geçerlik ve güvenilirlik olarak belirtilen bu ölçütlerin içeriği ve şekli de

araştırma yaklaşımlarına göre değişmektedir. Geçerlik, temelde araştırma sonuçlarının “doğruluğuna” vurgu yapmaktadır. Bu kavram, elde edilen ölçümler ya da ulaşılan sonuçların ölçülmek istenilen özelliği doğru yansıtıp yansıtılmaması ile ilgilidir. Burada beliren temel soru şudur: “Bu ölçme aracı ya da araştırma süreci bizim gerçekten ölçmeyi istediğimiz şeyi ölçmekte ya da belirlemek istediğimiz duruma ilişkin sonuçlar vermekte midir?” Bu soruya yanıt olarak sunulan olumlu göstergeler araştırmanın geçerliliğinin göstergeleri olarak değerlendirilmektedir (Silverman, 2000: 175; Neuman, 2000: 171; Yıldırım ve Şimşek, 2006; Mills, 2007: 84). Nicel araştırma sürecinde geçerlik daha çok ölçme araçlarının ölçmeyi amaçladığı olguyu doğru ölçmesi ile ilgili iken nitel araştırma sürecinde geçerlik, araştırılan olgunun var olduğu biçimiyle ve olabildiğince yansız gözlenmesi ile ilgilidir (Kirk ve Miller, 1986’dan aktaran Yıldırım ve Şimşek; 2006: 255). Buna göre nicel araştırmada araştırılan konunun tüm kapsamıyla ele alınabilmiş olması geçerliğin göstergesi iken nitel araştırmada konunun kendi sınırlarının çizilebilmesi için gerekli doğruluğu ya da kendi bağlamında var olduğu biçimiyle ortaya çıkarılması geçerliğin göstergesi olarak belirtilebilir. Bu açıdan Neuman (2000: 171) nitel araştırmanın geçerlikten daha çok sahicilikle (authenticity) ilgili olduğuna vurgu yapmaktadır. Buna göre, insanların günlük olarak karşılaştıkları sosyal yaşama ilişkin doğru, samimi ve dengeli bir açıklama getirmeleri nitel araştırmacılar için daha önemlidir. Guba (1981’den aktaran Mills, 2007: 85), nitel bir araştırmanın güvenilir olabilmesi için inandırıcılık (credibility), aktarılabilirlik (transferability), güvenilebilirlik (dependability) ve doğrulanabilirlik (confirmability) özelliklerini taşıması gerektiğini savunmaktadır.

Guba, (1981’den aktaran Mills, 2007: 85-86), inandırıcılığın (credibility), araştırmacı tarafından çalışmada karşılaşılan zorlukların hesaba katılması ve kolaylıkla açıklanamayan durumlarla başa çıkılması yeteneğiyle ilgili olduğunu belirtmektedir. Ona göre bir araştırmada inandırıcılık, uzun bir süre çalışma altında bulunmak, ısrarlı gözlemler yapmak, dikkatli bilgiler toplamak, süreci değerlendirebilecek ve görüşlerini yansıtabilecek bir arkadaş/uzmandan görüşler almak, üçgenleme yöntemini kullanmak ve dokümanlar, filmler, video kayıtlar, ses kayıtları, artifaklar ya da yaşama ilişkin diğer malzemeler toplamak, katılımcılardan

raporun son şekline ilişkin teyit almak, iç çatışma ya da zıtlıkların olmadığını garantilemek için yapısal bir teyit ya da tutarlılık ve kısmi yeterliliği oluşturmakla sağlanabilir.

Aktarılabirlik (transferability), Guba'nın nitel araştırmanın geçerlik için belirttiği ikinci ölçüttür. Aktarılabirlik, araştırmacının araştırdığı konunun her yönüyle ayrıntılı tanımlanması, bağlamın ortaya konulması ile ilgili bir kavramdır. Nitel araştırma çoğunlukla genelleme amacı taşımadığından çalışılan konunun hangi bağlamda çalışıldığının ortaya konulması ve ayrıntılı bir biçimde tanımlanması araştırmanın geçerliğini arttıran özelliklerdir. Buna göre ayrıntılı betimsel verilerin toplanması ve çalışılan bağlamın ayrıntılı olarak betimlenmesi aktarılabirliğin sağlanabilmesi için önemli iki stratejidir (Guba,1981'den aktaran Mills, 2007: 85-86).

Guba (1981)'nin araştırma sürecinde geçerliğin sağlanması için sıraladığı üçüncü ölçüt güvenilebilirliği (dependability) sağlamaktır. Bu aşama araştırmada toplanan verilerin değişmezliğini ifade etmektedir. Guba, bu ölçütün sağlanması için de iki yol ileri sürmektedir. Bunlardan birincisi araştırma sürecinde yanlılıkları, güçlükleri ya da zayıf yönleri dengeleyebilmek için iki ya da daha fazla method kullanılmasıdır. Örneğin bir duruma ilişkin olarak elde edilen bir verinin sağlamlığını test etmek için aynı verinin farklı yöntemler kullanılarak toplanmaya çalışılması güvenilebilirliği sağlamak için bir strateji olarak gerçekleştirilebilir. İkinci olarak ise bir başka uzmanın ya da alanda çalışan birisinin tüm süreci yakından izlemesi ve verilerin toplanması ve analiz edilmesinde verilerin sağlamlığına ve ortaya çıkan sonuçlara ilişkin yorumlarda bulunmasına fırsat vermektir (Guba,1981'den aktaran Mills, 2007: 86).

Nitel araştırmada geçerliği sağlamanın dördüncü ölçütü olarak doğrulanabilirlik (confirmability) özelliği belirtilmektedir. Doğrulanabilirlik, araştırma sürecinde toplanan verinin tarafsızlığını sağlamak ya da duruma nesnel bakış açısıyla yaklaşabilmeyi içermektedir. Doğrulanabilirliğin sağlanabilmesi için önerilen yollardan birisi üçgenleme yapmaktır. Üçgenleme yoluyla farklı yöntemler ve veri

kaynakları kullanılarak çapraz karşılaştırma yapmak mümkün olabilmektedir. İkinci olarak araştırmacının, araştırma sorularının oluşturulması ve bulguların sunulmasını etkileyebilecek varsayımlarını ya da önyargılarını ayrıntılı olarak belirtmesi gerekmektedir (Guba, 1981'den aktaran Mills, 2007: 86-87).

Nitel araştırma sürecinde geçerlik ve güvenilirliğin yukarıda belirtilen özellikleri ışığında bu araştırmada geçerlik ve güvenilirliği sağlamaya yönelik yapılan çalışmalar aşağıdaki şekilde sıralanabilir:

1. Çalışma alanında uzun süre bulunmak (Ekim 2009-Haziran 2010): Araştırmacı, tüm araştırma sürecinde sınıfa gözlemci olarak katılmıştır. Araştırma verilerinin toplanmasına 2009 yılının Ekim ayı içerisinde başlanmış, bu süreçte öncelikle eylem planının hazırlanmasına dayanak oluşturacak veriler toplanıp analiz edilmiş, bu süreçte sınıfta gözlemlere devam edilmiştir. 2009 yılı Aralık ayında geliştirilen eylem planı uygulanmaya başlanmış, süreç içerisinde eylem planında gerekli düzeltme ve geliştirmeler yapılmıştır. Araştırma sürecine ilişkin verilerin toplanmasına ise Haziran ayının ilk haftasına kadar devam edilmiştir.
2. Belirlenen konunun ayrıntılı tanımlanabilmesine ilişkin ısrarlı gözlemler yapma: Araştırmaya ilişkin veri toplama sürecinde ilk aşamada varolan durumu belirlemek amacıyla genel olarak öğretim sürecine, etkinliklere, ders işleme şekil ve alışkanlıklarına ilişkin gözlemler yapılmıştır. Eylem planının uygulanmaya başlamasıyla birlikte sınıftaki dersler yapılan değişikliklerine amaca hizmet edip etmediğini belirlemeye ve gerçekleşen aksaklıkları belirlemek üzerine odaklanmış, bu süreçte özellikle ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin uygulanmasına ilişkin gözlemler yapılmıştır.
3. Farklı veri toplama teknik ve araçlarını kullanma ve farklı ortamlarda veri toplama: Araştırma sürecinde durum belirleme, eylem planını uygulama ve araştırma sonuçlarını değerlendirme amacıyla gözlem, görüşme, açık uçlu anketler, öğrenci çalışmalarını içeren dokümanlar gibi farklı veri toplama teknikleri kullanılmıştır. Buradaki temel amaç duruma ilişkin tüm tarafların görüşlerini yansıtabilmek ve elde edilen verilerin güvenilirliğini sağlamaktır. İkinci olarak var olan durumun belirlenmesi sırasında gözlemlerden elde

edilen verilerin güvenilirliğini artırmak amacıyla iki farklı sınıfta gözlem yapılmıştır.

4. Verilerin analizinde uzman görüşü alma: Araştırmada ulaşılan verilerin analizinde iki uzmanın görüşleri alınmıştır. İlk uzman elde edilen verileri ayrıca kodlamıştır. Uzman tarafından ulaşılan kod-kategori ve temalar ile araştırmacının ulaştığı kod-kategori ve temalar karşılaştırılarak son şekli verilmiştir. Ayrıca ulaşılan bulguların yapılandırmacı öğretim uygulamaları açısından değerlendirilmesi amacıyla bir başka uzman görüşüne sunulmuştur. Uzman kod, kategori ve temaların isimlendirilmesinde bazı değişiklikler önermiş ve elde edilen yapının anlamlı bir örüntü oluşturduğunu belirtmiştir.
5. Katılımcı teyidi almak: Bu aşamada öğrencilerle yapılan görüşmelerden ulaşılan sonuçlar açıklanarak bu sonuçların gerçek durumu yansıtmadığını belirtmeleri istenmiştir. Bununla birlikte araştırma işbirlikli eylem araştırması olması nedeniyle ulaşılan sonuçlar öğretmenle sürekli paylaşılmış, yapılan çalışmaların çoğu öğretmenle birlikte planlanmıştır.

3.4. VERİLERİN ANALİZİ

Eylem araştırmasında veri analizi süreklilik gösteren bir durumdur. Bu aşamada veri toplama ile analiz aşaması aynı anda yürütülür (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 303). Bu süreç araştırmanın temel aşaması olan probleme/duruma ilişkin veri toplama ile başlar, çözüme yönelik olarak geliştirilen eylem planının sürekli değerlendirilmesine yönelik veri toplama süreci olarak devam eder. Bir sonraki aşamada, geliştirilen ve uygulanan eylem planının değerlendirmesinden elde edilen veriler ışığında eylem planında gerekli düzenlemeler yapılır ve uygulamaya geçirilir. Yapılan uygulamaya ilişkin tekrar veri toplanır. Bu araştırmada böyle bir veri toplama sürecinden elde edilen görüşme, gözlem, açık uçlu anketlerden elde edilen nitel veriler, nitel veri analiz tekniklerinden betimsel analiz tekniği ile analiz edilmiştir.

Nitel veri analizi, dört açıdan nicel veri analizinden ayrılmaktadır. İlk olarak nitel veri analizi, nicel veri analizindeki tümüyle standartlaştırılmış yapıya göre daha az standartlaştırılmıştır. Nitel araştırma çoğunlukla tümevarımsal olduğundan araştırma sürecinin başlangıcında genel olarak veri analizine ilişkin bir tercih olsa da bu tümüyle başlangıçta belli değildir ve araştırma süreciyle birlikte gelişir. İkinci olarak

nicel araştırmada veri analizine başlamak için tüm verilerin toplanması gerekirken nitel araştırma sürecinde veri analizi aslında ilk verinin elde edilmesiyle başlar. Son şeklini ise veri toplama işlemi bittikten sonra çizilen genel bir görünümle elde eder. Üçüncü olarak, nicel veri analizi, kullanıldığı desene bağlı olarak ulaşılan sayısal verileri kullanarak hipotez test etmeyi amaçlar. Nitel araştırma ise görgül kanıtları ve anahtar kavramları bir araya getirerek yeni kavram ve teoriler oluşturmayı amaçladığından elde ettiği verileri mantıklı bir teori, genelleme ya da yorumu gösteren kanıtlar olarak sunar. Son olarak nicel araştırmanın veri analizinde istatistiksel işlemlerin sembolik dili hakimken nitel veri analizinde istatistiksel süreç azalmış ve yerini ifadesini sözcüklerde bulan anlamlara yoğunlaştırmıştır (Neuman, 2000: 418-419). Genel olarak nitel veri analizinin bu temel özellikleri çerçevesinde geliştirilen nitel veri toplama işlemleri tüm araştırma süresince devam etmiş ve toplanan veriler süreç içerisinde sürekli analiz edilmeye çalışılmıştır.

Araştırmada kullanılan nitel veri analizi tekniklerinden olan betimsel analiz, verilerin daha önceden belirlenen temalara göre özetlenmesi ve yorumlanması süreci olarak tanımlanabilir. Bu süreçte elde edilen veriler sistematik bir biçimde betimlenir ve daha sonra bu betimlemeler açıklanır, olay ve durumlar arasındaki bağlantılar açıklığa kavuşturulur ve bazı sonuçlara ulaşılır (Yıldırım ve şimşek, 2006:224). Bu aşamada, elde edilen verilerden anlamlı örüntüler oluşturulmaya ve sunulmaya çalışılır. Bu analizde hem araştırmanın inandırıcılığını artırmak ve hem de konuyu ayrıntılı bir şekilde verebilmek için incelenen durumu ya da görüşülen katılımcıların düşüncelerini doğrudan yansıtabilmek amacıyla verilerden doğrudan alıntılar yapılır. Bu araştırma döngüsel bir özellik gösterdiği için veri toplama ve analiz işlemleri tüm araştırma sürecine yayılmakla birlikte veriler toplandığça analiz edilmiştir. Bu süreçte izlenen temel aşamalar aşağıda sıralanmıştır:

1. Gözlem, görüşme, açık uçlu anketlerden elde edilen verilerin düzenlenmesi ve bilgisayar ortamında yazıya dökülmesi.
2. Araştırma sürecinde elde edilen her bir veri birimine gizliliği ve güvenliği sağlamak amacıyla kod isimlerin verilmesi.
3. Yazıya dökülen kayıtların önce sadece okunması.

4. Daha sonra elde edilen her bir metnin ayrıntılı bir şekilde kodlanması ve kodlar arasında ilk aşamada ortaya çıkan genel bir kodlama anahtarının oluşturulması.
5. Elde edilen bu kodlama anahtarı ile verilerin tekrar okunması ve kodlama anahtarına son şeklinin verilerek temaların oluşturulması.
6. Elde edilen veriler için uzman görüşünün alınması ve değişikliklerin yapılması.
7. Daha sonra araştırmada yapılan direkt alıntuların seçilmesi ve gerekli düzenlemelerin yapılması.
8. Analiz edilen verilerin raporlaştırılması.

3.5. EYLEM ARAŞTIRMASINDA ETİK

Etik, tüm bilimsel araştırma süreçlerinde araştırmanın güvenilirliğini etkileyen önemli bir ögedir. Bu, hem araştırmanın tarafı olan kurumlar açısından sorunların yaşanmasına ve araştırmacının daha sonra yaşabileceği olumsuzluklara karşı önceden önlem almayı ve hem de araştırmanın birebir katılımcılarının güvenliğini sağlamayı amaçlayan bir araştırma ilkesidir.

Araştırmada etik ilkeleri sağlamanın ilk yolu araştırmaya taraf olan resmi kurumlardan araştırma için izin alınmasıdır. Bu amaçla araştırmanın ilk aşamasında İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izin alınmıştır. İlgili kurumdan alınan araştırma izni Ek 1'te sunulmuştur.

Araştırmada etik ilkelere uygun hareket etmeyi sağlayan ikinci yol araştırmanın katılımcılarını araştırmanın amacı, süreci ve planlanan sonucu konusunda haberdar etmek, verilerin nasıl toplanacağını, nasıl bir işleme tabi tutulacağını, katılımcı güvenliklerinin nasıl sağlanacağını katılımcılara açıklamak ve izinlerini almaktır (Stringer, 2007; Mills, 2007). Bu çerçevede ilk önce tüm öğrenciler araştırma konusunda bilgilendirilmiş, yapılması planlanan çalışmalar ve sonucunda ne olacağı açıklandıktan sonra her öğrenciye katılımcı izin formu dağıtılmış (Ek 2) ve isteyenlerin imzalamaları sağlanmıştır. İstemeyenlere ilişkin hiçbir verinin toplanmayacağı belirtilmiştir. Ayrıca öğrenci velilerine de ön anket formu ile birlikte

araştırma ile ilgili bir bilgilendirme mektubu gönderilmiştir (Ek 7). Bunun yanı sıra tüm veri toplama sürecinde katılımcılara özellikle kimlikleri vb. konusunda güvenliklerinin nasıl sağlanacağı görüşmelerde, açık uçlu anketlerin başlangıcında tekrar açıklanmıştır. Buna uygun olarak araştırma verilerinin sunulmasında katılımcılara ait kimlik bilgisi, özel olarak tanımlayıcı bir ifadenin araştırma raporuna yansıtılmamasına ve bulguların katılımcılara kod adlar verilerek sunulmasına zen gösterilmiştir.

Araştırmaya katılan velilerin yanıtladıkları her ankete bir sayı numarası verilmiş ve velilerden alıntılar yapılırken bu anket numaralarına bağlı olarak 1. veli, 2. veli gibi bir kodlama kullanılmıştır. Araştırma süresince  aşamada tüm öğrencilere açık uçlu anket formu uygulanmıştır. Bu ğrencilerin anketlerine de bir numara verilmiş, bu anketlerden alıntı yapılırken 1. Öğrenci, 2. Öğrenci gibi bir kodlama kullanılmıştır. Görüşme yapılan öğrencilere birer kod ad verilmiş ve raporda bu adlar kullanılmıştır. ğretmenle görüşmelerden yapılan alıntılarda ğretmen olduğu belirtilmiştir. Gözlemler sırasında elde edilen gözlem verileri ise GN kısaltması ve gözlem tarihi belirtilerek yansıtılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde, araştırma sorularına ve veri toplama sürecinde izlenen sıraya bağlı olarak ulaşılan bulgulara yer verilmiştir. Eylem araştırması, yöntem itibariyle döngüsel bir sürece sahip olması nedeniyle sürekli veri toplama, elde edilen verileri analiz etme ve ulaşılan bulgulara dayalı olarak araştırmaya yön verme biçiminde gelişen bir araştırma yaklaşımıdır. Bu nedenle araştırma sürecinde ulaşılan bulgular, veri toplama sürecinde izlenen sıraya uygun olarak araştırmanın temel aşamalarını yansıtacak şekilde üç ana başlık altında sunulmuştur.

Birinci ana başlık altında, araştırmanın ilk iki sorusunu yanıtlamak amacıyla problemin tanımlanmasına ilişkin veri toplama sürecinde ulaşılan ve eylem planının geliştirilmesine dayanak oluşturan bulgulara yer verilmiştir. Bu çerçevede araştırmanın temel konusunu oluşturan sosyal bilgiler öğretim programının ölçme ve değerlendirme boyutu konusundaki görüşler, mevcut durum, yaşanan sorunlar ve beklentiler betimlenmiştir. Fakat ölçme ve değerlendirme, özellikle yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına dayalı öğretim programından tümüyle ayrı bir boyut olarak düşünülemeyeceği için bu süreçte yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına ve öğretim programına ilişkin görüşler de belirlenmeye çalışılmıştır. Bu nedenle “Sorunun Tanımlanmasına Yönelik Bulgular” ana başlığı altında öncelikle yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı ve öğretim programı konusundaki görüş ve mevcut uygulamalara ilişkin bulgulara yer verilmiş, daha sonra ölçme ve değerlendirmeye ilişkin görüş ve uygulamalar konusunda ulaşılan bulgular sunulmuştur. İkinci ana başlık altında, ilk aşamada belirlenen sorunların çözümüne yönelik olarak geliştirilen eylem planı ile eylem planının uygulanması, değerlendirilmesi ve gerekli değişikliklerin yapılmasına yönelik veri toplama sürecinde ulaşılan bulgulara yer verilmiştir. Üçüncü ana başlık altında ise eylem araştırmasının sonucuna yönelik veri toplama sürecinde ulaşılan bulgular sunulmuştur. Bu başlık altında öğretmen, öğrenci ve velilerin gerçekleştirilen uygulamalara ilişkin görüşleri incelenmiştir. Bulgular

sunulurken oluşturulan tablolarda yer alan alt kategorilerin altında sıralanan kodlar en sık tekrar edilenden en az tekrarlanan kodlara doğru bir sıralama izlemektedir.

4.1. SORUNUN TANIMLANMASINA YÖNELİK BULGULAR

Araştırmanın ilk aşaması, geliştirilecek eylem planı için var olan durumu belirlemeyi içeren veri toplama sürecinden oluşmaktadır. Bu süreçte, yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına uygun bir ölçme ve değerlendirmenin gerçekleştirilmesi için öncelikle bu yaklaşım konusundaki düşüncelerin ve mevcut uygulamaların belirlenmesi gerekli görülmüştür. Belirtilen dayanakla, bu ana başlık altında, eylem planının geliştirilmesine temel oluşturan bulgular iki alt başlık halinde sunulmuştur. Birinci alt başlık altında yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına ve bu yaklaşıma dayalı yeni öğretim programına ilişkin görüş ve uygulamalar, ikinci alt başlık altında ise bu araştırmanın temel problem konusunu oluşturan ölçme ve değerlendirmeye ilişkin görüş ve uygulamalar betimlenmiştir.

4.1.1. Program Konusundaki Görüş ve Uygulamalara İlişkin Bulgular

İlk araştırma sorusu “Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına ve öğretim programına ilişkin mevcut görüş ve uygulamalar nelerdir?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu soru, öğretmen ve öğrenci görüşmeleri, sınıf gözlemleri, öğrenci ve veli anketlerinden elde edilen veriler analiz edilerek yanıtlanmaya çalışılmıştır. Ulaşılan verilerin analizinden, belirtilen araştırma sorusu ile ilgili olarak “Program Konusundaki Görüşler”, “Programın Uygulamadaki Mevcut Durumu”, “Programın Uygulanmasında Karşılaşılan Sorunlar” ve “Programın Uygulanması Konusundaki Beklentiler” olmak üzere dört temaya ulaşılmıştır. Araştırma bulguları belirlenen temalara uygun olarak sunulmuştur.

4.1.1.1. Program Konusundaki Görüşler

“Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı ve öğretim programına ilişkin mevcut görüş ve uygulamalar nelerdir?” sorusunun yanıtlanması amacıyla öğretmen ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşme ve velilerin yanıtladıkları açık uçlu anketlerden elde edilen verilerin analizi sonucunda ilk olarak öğretmen ve velilerin programa ilişkin

görüşleri belirlenmiştir. İki kategori altında incelenen temaya ilişkin kategori ve alt kategoriler Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2: Program Konusundaki Görüşler Temasına İlişkin Kategori ve Alt Kategoriler

1. Öğretmenin Görüşleri
A. Öğrenme ve Öğretme Sürecinde Olumlu Farklılaşma
B. İdeale Ulaşma Konusunda Çekimser Görüş
C. Yetersiz Program Tanıtımı ve Hazırlığı
2. Velilerin Görüşleri
A. Bilgi Eksikliği
B. Olumlu Bakış Açısı
a) Aktif Öğrenmeye Geçiş
b) Öğrencide Olumlu Değişimler
c) Uygulamada Sorunların Varlığından Dolayı Çekimser Görüş
C. Olumsuz Bakış Açısı

4.1.1.1.1. Öğretmenin Görüşleri

Sosyal Bilgiler öğretmeni ile yapılan görüşmede, öğretmenin yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı ve öğretim programı konusundaki görüşlerini öğretme sürecindeki farklılaşma, ideale ulaşma konusundaki çekimserlikler ve programların tanıtım ve hazırlığı çerçevesinde yapılandığı belirlenmiştir. Öğretmenin program konusundaki görüşlerine ilişkin olarak ulaşılan alt kategori ve kodlar Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3’te görüldüğü gibi Sosyal Bilgiler öğretmeni, yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı konusunda genel olarak olumlu görüşe sahiptir. Öğretmenin bu konudaki genel düşüncelerini aşağıda alıntılanan sözleri ortaya koymaktadır:

“Yani bence öğrenciler açısından çok iyi oldu bizim açımızdan da çok iyi oldu. Çünkü ben eski programın öğrencilere çok fazla bir şey katmadığını düşünüyordum, çok fazla ezberci bir eğitim olduğunu düşünüyordum. Ve birçok konuda çocuklar sıkılıyordu ve ben de sıkılıyordum ve açıkçası onlara bir şey öğretmek zor geliyordu. Çünkü çocukların ilgisini çok fazla çekmeyen konular. Veyahut da konular belki ilgisini çekecek ama ilgisini çekmeyecek bir şekilde verildiği için çok sıkıcı şekilde geçiyordu dersler. ... Yani çok hafif bir program değil şu andaki program da ama mesela ders malzemeleri açısından daha farklı şeyler olduğu için daha ilişkimizi yoğunlaştırdı ders anlamında. Yani şu andaki verilen eğitimin eski eğitimden çok daha iyi olduğunu düşünüyorum.”.

Tablo 3: Öğretmenin Görüşleri Kategorisine İlişkin Alt Kategori ve Kodlar

A. Öğrenme ve Öğretme Sürecinde Olumlu Farklılaşma	B. İdeale Ulaşma Konusunda Çekimser Görüş
<ul style="list-style-type: none">• Ders kitabının işlevinde farklılaşma• Ölçme ve değerlendirme sürecinin farklılaşması• Konu zenginliği ve derinliği sağlaması• Uygulama çeşitliliği sağlaması• Materyal zenginliği sağlaması• Öğrenci merkezli yaklaşım• Bilgiden çok yorum odaklı• Öğrenciye daha çok rehberlik edebilme fırsatı• Öğrenci seviyesine uygunluk• Yaşamla ilişki kurmayı sağlaması• Kalıcılık sağlaması• Öğrencinin üretim yapmasına fırsat vermesi• Öğrencinin kendi öğrenme sürecini yönlendirmesine fırsat vermesi• Öğrencinin motivasyonunu arttırması• Öğrencinin cesaretini arttırması• Öğrenci katılımında artış sağlaması	<ul style="list-style-type: none">• Tam yapılandırmacılığın imkansızlığı• Üst düzeydeki öğrenciler için yetersiz olma ihtimali
	C. Yetersiz Program Tanıtımı ve Hazırlığı
	<ul style="list-style-type: none">• Hizmet içi eğitimlerin kuramsal düzeyde kalması• Hizmet içi eğitimlerin yetersiz yönlendirme yapması• Müfettişlerin bilgi eksikliği

Öğrenme ve Öğretme Sürecinde Olumlu Farklılaşma

Öğretmenin program konusundaki görüşlerinden ilki bu programlarla birlikte öğrenme ve öğretme sürecinde meydana gelen farklılaşmalarla ilgilidir. Bu alt kategori altında ulaşılan kodlar incelendiğinde öğretmenin, yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına uygun öğrenme ve öğretme süreçlerindeki değişimin farkında olduğu ve bu değişimleri çeşitli açılardan olumlu değerlendirdiği anlaşılmaktadır. Öğretmen yeni programlarla birlikte ders kitabının işlevinde farklılaşma olduğunu, ölçme ve değerlendirme sürecinin farklılaştığını, yeni programın konu zenginliği ve derinliği, uygulama çeşitliliği ve materyal zenginliği sağladığını düşünmektedir. Öğretmen yeni programlarla meydana gelen değişim konusundaki düşüncesini “*Ders kitabı değiştiği için uygulamaları çeşitlendirme imkanımız oluyor, yani orda ne yapıyorduk, işte, okutuyordum veya işte öğrenciler çalışıyorlardı. Soru cevap yöntemiyle işliyorduk. En fazla harita kullanabiliyorduk. Ve çocukların elindeki kaynaklar da çok fazla olmadığı için, yani o orda kalıyordu. Ama şimdi kitap daha zengin, dolayısıyla daha farklı şeyler yapabileme imkanı olabiliyor ve çocukların kendi malzemeleri var, yani, kitaplarında da malzeme var. O yüzden sorular daha zenginleşti, derinleşti, konu zenginleşti. Yani o*

eksende hani hareket etmeye çalışıyorum genelde... Kitaptaki, hani şu andaki derste ki uygulamalarımıza bakarak ölçme değerlendirme çok farklılaştı. Daha farklı şeyleri kullanabilme imkanı var.” sözleriyle ortaya koymuştur.

Öğretmen, yenilenen programların öğrenci merkezli bir yaklaşıma dayandığını, eski uygulamalardan farklı olarak daha çok yoruma odaklandığını, öğrenciye daha çok rehberlik edebilme fırsatı sunduğunu ve öğrenci seviyesine uygun bir yapısı olduğunu ifade etmiştir. Bu konudaki düşüncelerini *“Öğrenci merkezli bir yaklaşım. Daha öğrenciyi temele almış. Onun bakış açısıyla hareket etmeni sağlıyor. Yani bilgiyi verme konusunda daha öğrencinin bakış açısıyla hareket ediyoruz.”* sözleriyle dile getiren öğretmen programın yaşamla ilişkileri daha çok vurguladığını ve sonuç olarak atılımı arttırdığını ise *“Konularla bağlantıları daha kuvvetli diye düşünüyorum. Yani kendini, ders kitabıyla ve dersle daha fazla ilişki kurabiliyorlar. Çünkü kitap aslında kendi içinde yönlendirici de oluyor. Ve katılımları daha fazla. Daha onların seviyesinden sorular var.”* sözleriyle ortaya koymuştur. Öğretmen bu programların öğrencilerin üretim yapmalarını desteklediğini, daha kalıcı olduğunu, öğrenciye kendi öğrenme sürecini yönlendirme imkanı verdiğini, öğrencinin motivasyonunu ve cesaretini artırma konusunda olumlu özelliklere sahip olduğu yönünde görüş bildirmiştir.

İdeale Ulaşma Konusunda Çekimser Görüş

Öğretmenin yenilenen öğretim programı ve yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı konusundaki görüşlerini yansıtan kodlar incelendiğinde yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı ile ilgili olarak bazı konularda çekimser kaldığı anlaşılmaktadır. Bunlardan birisi, yapılandırmacı programın üst düzeydeki öğrencilerin gereksinimlerini karşılamada yetersiz kaldığı yönündeki görüşüdür. Öğretmen, programın öğrenci katılımını arttırdığını düşünmekle birlikte bunun genel olarak orta düzeydeki öğrencilere hitap ettiğini *“Ortalama öğrencilere hitap ediyor... Tabi bu aslında standart öğrenciler için, hani çok üst düzeyde olan öğrenciler için çok da yeterli değil. Yani belirli bir standartı tutturmuş durumda diyebilirim...”* şeklindeki sözleriyle ifade etmiştir.

Öğretmenin yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı konusunda çekimser kaldığı noktalardan bir diğeri ise tümüyle yapılandırmacı bir öğretimin gerçekleştirilip

gerçekleştirilemeyeceği konusundadır. Öğretmen bu açıdan kendisini değerlendirirken “*Yarı yapılandırmacı diyebilirim. Çünkü aslında çok yapılandırmacı olmaya da imkan da yok.*” diyerek çeşitli engeller nedeniyle yapılandırmacı programın tam olarak gerçekleşmeyeceği düşüncesine dikkat çekmiştir.

Yetersiz Program Tanıtımı ve Hazırlığı

Öğretmenin program konusundaki görüşleri kapsamında belirttiği bir diğer durum programların tanıtımı ve hazırlığı sürecinin yetersizliği ile ilgilidir. Öğretmen, programa ilişkin çeşitli konularda hizmet içi eğitim aldığı belirtmiş, fakat bunların yetersiz kaldığını ve hatta etkisiz olduğunu ifade etmiştir. Öğretmen bu süreçte verilen hizmet içi eğitimlerin kuramsal düzeyde kaldığını, gerekli yönlendirmenin yapılmadığını, programların tanıtımı sırasında gerçekleştirilen eğitimlerde görevli müfettişlerin, programlar konusunda bilgi eksikliği olduğunu düşünmekte ve buna yönelik aşağıdaki eleştiriyi yapmaktadır:

“Yani toplam olarak düşündüğüm zaman da hiçbir şekilde katkısı olduğunu düşünmüyorum açıkçası. Çünkü birincisinde yapılanlar hakkında çok fazla bilgimiz yoktu, yani ne olup olmayacağı konusunda hani tanıdık bir şey bile yaratmadı, diğerlerinde de verenlerin çok eğitimi olmadıklarını düşündüğüm için onların da bir katkısı olmadı. Yani zaten bir şeyi uygulamaya başladıktan sonra neyin ne olacağını kendiniz fark edebiliyorsunuz. Bildiklerimin ötesinde bir şey katmadı diye düşünüyorum”.

Öğretmen, bazı ölçme ve değerlendirme teknikleri konusunda aldığı hizmet içi eğitimlerin gerekli yönlendirmeyi yapmada etkisiz olduğunu ise “*Hani yönlendirici anlamda değil hani yapmak zorunda olduğum için öyle bir şey düşündürdü bana, zaman içerisinde ben bunları uygulamaya devam ettim kendim bir şekilde öğrendim ama hani bana nasıl olduğu konusunda bir şey katmadı. Hani yapmam gerektiğini fark ettim ve uygulamaya çalışıyorum bir şekilde şu anda ama hani bunu yaparken şöyle yapılmalı şeklinde bir şey katmadı. Yönlendirme konusunda bir şey katmadı.*” sözleriyle dile getirmiştir.

4.1.1.1.2. Velilerin Görüşleri

Program konusunda ikinci olarak velilerin görüşleri belirlenmiştir. Velilere uygulanan açık uçlu anketlere verilen yanıtların analizinden ulaşılan alt kategori ve kodlar Tablo 4’te sunulmuştur. Veli yanıtlarından elde edilen bulgular üç alt kategori altında toplanmıştır.

Tablo 4: Velilerin Görüşleri Kategorisine İlişkin Alt Kategori ve Kodlar

A. Bilgi Eksikliği	c) Sorunların Varlığından Dolayı Çekimser Görüş
B. Olumlu Bakış Açısı	<ul style="list-style-type: none">• Sistemin uygulanabilirliğinin zorluğu• İnternette kopya ödev verilmesi• Programın yoğun olması• Merkezi sınav sisteminin varlığı• Sınava hazırlanma kaygısı• Zaman sorunu• Programın altının doldurulması gerekliliği
a) Aktif Öğrenmeye Geçiş	C. Olumsuz Bakış Açısı
<ul style="list-style-type: none">• Karşılaştırarak ve anlamlandırarak öğrenme• Araştırmaya sevk edici• Uygulamalı ödevlerin yapılması• Projeler üretmesi• Öğrenmede öğrenci sorumluluğu• Ezbercilikten kurtulma fırsatı• Araç gereç desteği sağlama• Bilgi ve becerilerini keşfetme fırsatı• Keşfederek öğrenme fırsatı• Sonuçlar çıkarma• Kendini gösterme fırsatı• Kalıcılık sağlama• Konuların daha iyi anlaşılmasını sağlama• Öğretmen-öğrenci rolünün farklılaşması	<ul style="list-style-type: none">• Öğrencide bilgi eksikliğinin oluşması• Cahil bir toplum hazırlandığı kaygısı• Okul ve öğretmen sorumluluğunun ebeveyne devri• Öğretmenin işlevini kaybetmesi• Somut bir sonuç görememe• Eğitim eşitsizliği doğurması kaygısı• Dershanelere yönlendiren bir sistem• Resimlerle dolu kitaplar• Bocalama ve etkinlikler içerisinde boğulma• İnternette kopya ödev verme• Düşük başarı• Programın zorlaşması
b) Öğrencide Olumlu Değişimler	
<ul style="list-style-type: none">• Öğrencinin kendisini geliştirmesi• Araştıran- sorgulayan• Kendini daha iyi ifade eden• Daha çok çalışan• Zevkle ve isteyerek ders çalışan• Kendi başına çözüm üreten• Kaynakları kullanma becerisinde gelişim• Daha iyi anlayan• Kendine güvenen	

Velilerin Bilgi Eksikliği

Velilerin program konusundaki görüşlerine ilişkin olarak belirlenen ilk durum bu konuda yaşadıkları bilgi eksikliği ile ilgilidir. Buna göre velilerin bir kısmı yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı konusunda hiçbir bilgi sahibi olmadıklarını belirtmişlerdir. Örneğin 5. veli bu konuda “*Bu programla ilgili bilgi sahibi değiliz*” şeklinde, 22. veli “*Hiçbir bilgim yok*” şeklinde, 14. veli “*Bildiğim bir şey yok*” şeklinde, 16. veli de “*Çok fazla bilgim yok*” diyerek program ve yaklaşım konusunda bilgi eksikliklerini dile

getirmişlerdir. Veliler, yeni program konusunda kendilerine herhangi bir bilgilendirme yapılmadığını, gelişen süreci çocuklarını gözlemleyerek anlamaya çalıştıklarını belirtmişlerdir. Bu konuda ikinci veli *“Bu konuda bizleri bilgilendiren olmadı. Çocuklar ders çalışırken, araştırırken anladık durumda değişiklik olduğunu”* şeklindeki sözleriyle dile getirmiştir. Bu çerçevede, verilen yanıtlardan velilerin programla ilgili olarak önemli bir bilgi eksikliği olduğu belirlenmiştir.

Olumlu Bakış Açısı

Velilerin program konusunda bilgi eksikliği yanında ikinci olarak olumlu bakış açısına sahip oldukları belirlenmiştir. Veliler, programı öğrencileri aktif kılan özelliklere sahip olması nedeniyle olumlu olarak değerlendirirken bununla birlikte öğrencilerde meydana gelen çeşitli açılardan olumlu değişimleri de belirtmişlerdir. Bununla birlikte bir grup velinin ise programı genel olarak değerlendirmekle birlikte mevcut sorunlar nedeniyle çekimsiz bir görüşe sahip olduğu belirlenmiştir.

Programı, aktif öğrenme geçişi sağlaması nedeniyle olumlu olarak değerlendiren veliler, bu süreçte öğrencilerin karşılaştırarak ve anlamlandırarak öğrenmelerinin, araştırmaya yönelmelerinin, uygulamalı çalışmalar yapılmasının, üretim yapmalarının önemine değinmişlerdir. Veliler yenilenen öğretim programları ile öğrencilerin keşfederek, araştırarak, sorgulayarak, üreterek öğrendiklerini, ezbercilikten kurtulduklarını, öğrencilerin öğrenmedeki sorumluluklarının arttığını belirtmektedirler. Örneğin bu konuda 1. veli *“Derslerde verilen bilgilerin çocuklar tarafından mukayese ve anlamlandırılarak sonuca ulaşmasını sağlamak”* diyerek öğrencinin kendi anlamlandırmalarıyla öğrenmesine, 3. veli *“çok fazla bilgim yok, ama ezber yönteminden daha iyi bir sistem olduğunu ve kişiyi araştırma yapmaya sevk ettiğinden diğer sistemlere göre daha uygun buluyorum”* sözleriyle araştırma sürecine ve ezberci öğrenmeden farkına, 26. veli de *“Öğrencilerin bizzat kendilerinin ilgilendiği, keşfettiği öğrenmedir. Yenilenen ilköğretim programı, çocukların daha çok araştırmasına, sorgulamasına yöneliktir. Ezberci tutumu ortadan kaldırmaya yöneliktir”* şeklindeki sözleriyle yeni programın ezbercilikten farkına ve araştırarak/sorgulayarak gerçekleşen bir öğrenme süreci olduğuna dikkati çekmiştir. Bunun yanı sıra bazı veliler aktif öğrenmeyle birlikte konuların daha iyi kavranıldığını ve bilgilerin kalıcılığında artışın sağlandığını, öğrencilerin kendilerini

gösterme fırsatı edindiklerini ve öğretmen ve öğrenci rollerinde olumlu yönde farklılaşmalar yaşandığını belirtmişlerdir.

Yeni programlarla ilgili olumlu bakış açısına sahip olan velilerin birçoğu, öğrencide çeşitli açılardan olumlu değişimler meydana geldiğini ifade etmişlerdir. Buna göre veliler, yenilenen programlarla birlikte öğrencilerin kendilerini geliştiren, araştıran, sorgulayan, kendini daha iyi ifade eden, daha çok çalışan, zevkle ve isteyerek ders çalışan, kaynakları daha iyi kullanan, kendi başına çözüm üreten, daha iyi kavrayan ve kendine güvenen bireyler olduklarını belirterek bu özellikleri olumlu bir gelişim olarak nitelendirmişlerdir. Bu konuda 13. veli görüşlerini *“Gerçekten olumlu olduğunu, çocuklarımızın kendilerini daha iyi ifade ettiklerini ve başka konularda da kendilerine güvenin geldiğini görüyorum”* şeklinde ifade ederek öğrencilerin kendilerini ifade etme becerilerindeki ve kendine güven duygusundaki gelişme değinmiştir. Aynı konuda 4. veli *“Daha zevkli ders yapıyor ve isteyerek”* diyerek öğrencinin zevk alarak öğrendiğine, 7. veli *“daha araştırmacı ve sorgulayıcı olduğunu görüyorum”* diyerek öğrencideki araştırma becerilerine değinmiştir. 18. veli ise öğrencideki çözüm üretme ve kaynakları kullanma becerisindeki gelişime *“Kendi başına çözüm üretebiliyor. Bilgisayardan olsun gerekse kaynaklardan yardım almadan yararlanıyor”* sözleriyle dikkat çekmiştir.

Program konusunda olumlu görüşe sahip olan velilerin bir kısmı, yaşanan değişimi olumlu olarak değerlendirmekle birlikte bir bütün olarak sistemin uygulanabilirliğinin zor olması, ödev ve araştırmaların internetten kopya edilerek sunulması, programın yoğun olması, merkezi sınavlara (SBS) hazırlanma kaygısı, zaman sıkıntısı gibi nedenlerle sorunlar yaşandığını belirtmişlerdir. Bu durumun yenilenen programlara ilişkin çekimser bir görüş oluşturduğu anlaşılmaktadır. Velilerin bu konuda en sık değindikleri nokta, sistemin uygulanması için alt yapının yetersiz olmasıdır. Örneğin 25. veli bu konuda *“Bu program temelde olumlu görünse de bu programı uygulamanın içi tam doldurulmadan başarılı olacağını sanmıyorum. Şöyle ki okulda yeterince araç ve gerecin (teknolojiyi kullanma anlamında) yetersiz oluşu sınıf mevcurlarının hala 40 ve üstü sayıda öğrencilerle doldurulmuş olması bu programı aksatan temel etkenlerdir”* diyerek, programlara getirilen genel eleştirilerden bir tanesini vurgulamıştır. Benzer şekilde 3. veli de sistemin uygulanabilirliği ile ilgili olarak *“Farklılıklar bulmam bir yana, aynı zamanda*

bocalama da görüyorum. Tabi ki keşfederek, araştırarak üretmek iyi görünse de sistemin uygulanabilirliği Türkiye şartlarında ne kadar uygun düşecektir. Kırsal kesimlerde çocuklar defter bulamıyorken mikroskopla hücreyi nasıl incelesinler...” demiş ve alt yapıya dikkat çekmiştir.

Velilerin uygulamada yaşanan sorunlardan sıklıkla belirttikleri bir başka sorun öğrencilerin kaynakları ve İnterneti yanlış kullanmaları konusundadır. Örneğin programa ilişkin olumlu görüşe sahip olan 20. veli bu konuda *“Mutlaka öncekinden bu program daha iyi, fakat şimdiki de etkinlikleri bulunmaktadır. Öğrenciyi araştırmaya sevk etmekte, keşfe itmekte fakat analiz yorumlamaya derslerin çok tüm derslerin aynı tarza oluşu öğrenciyi durumu kurtarmak için internette (google) kopyacı durumuna sokmakta böyle bir durumda da hiç öğrenme gerçekleşmemektedir. Öyle bir noktaya geldi ki eskisini arar duruma gelmektedir.”* diyerek uygulamada yaşanan çeşitli sorunlar nedeniyle çekimser kaldığını belirtmiştir. Bu konuya 19. veli de dikkat çekerek, *“Bence oldukça güzel. Ancak ödevlerin internetten printer’a aktarılarak sunulması çok yanlış. Çocuk bulduğu bilgileri harmanlayarak kendisi yazmalı ve mutlaka şahsi fikrini belirteceği bir sonuç bölümü olmalı”* demiştir.

Yenilenen programların uygulamadaki sıkıntılarında bir diğeri olarak velilerin merkezi sınav sistemi açısından yaşanan ikilemleri vurguladıkları belirlenmiştir. Bu konuda 20. veli *“Eğer genelde yoğun ders programı olmasa yani ders sayısı az olsa ve SBS ile ya da SBS’nin olmaması durumunda daha faydalı olabilecektir. İster istemez dershanesiz eğitim tamamlanmamış durumda bulunmaktadır”* sözleriyle; 21. veli ise *“Keşke bizler zamanında da böyle bir yaklaşım olsaydı! İstedığımız ve eğilim gösterdiğimiz meslekler seçebilirdik. Bence yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı bu kadar yoğun sınavlar arasında amacını yitiriyor. Bireye kendine güven, saygı aşılarken güven ve saygı daha sonra sınanıyor. Sınav stres ve baskısından, anlamak üzereyken ezberleme yöntemine bir kaçış eylem gerçekleşiyor”* ifadesiyle sistemdeki çelişkiyi belirtmişlerdir. 21. veli bu konudaki açıklamasına devam ederek *“Çok daha zevk ile öğrenmeye alışıyor ama bir süre sonra müfredat, ödev, dersane, SBS vs den dolayı sıkışıyor. Önceki programlar tekdüze idi ama daha sakindi. Öğrenimin ortasından yönlendirildiği için geçiş dönemini tamamlayamadan organizasyon bozukluğu yaşıyoruz. Sanki merak etmesi azaldı. Çünkü birçok şeyi öğrendiğini düşünüyor. Aslında birçok şey yarım kalıyor.”* sözleriyle bu konuda yaşanan birçok soruna dikkati çekmiştir.

Olumsuz Bakış Açısı

Program konusunda velilerin son olarak tümüyle olumsuz bakış açısına sahip oldukları belirlenmiştir. Yeni programla ilgili olumsuz bakış açısına sahip olan velilerin en sık değindikleri konulardan birisi öğrencide bilgi eksikliğinin olduğu ve böylece cahil bir toplumun temellerinin atıldığı düşüncesine dayanmaktadır. Örneğin 2. veli, gerçekleştirilen değişimin geçici olduğu düşüncesini de vurgulayarak *“Türkiye’de her şey çok kısa zamanda değiştiği için bunun da ne kadar devam edeceğini bilemiyorum. Eskiden kitaba doğru diüriüst çalışırdı. Şimdi o da yok. Bilgiye ulaştıklarını zanmetmiyorum.”* şeklinde, 6. veli ise *“Eğitim sisteminin gidişatına bakılırsa şu anki eğitim cahil bir toplumun hazırlandığını gösteriyor”* biçimindeki ifadesiyle bilgi eksikliğine ve cahil bir toplum hazırlandığına yönelik görüşlerini belirtmişlerdir. Velilerden birisi, programın olumsuz bir özelliği olarak öğretmenin işlevini yitirdiği ve okul ve öğretmen sorumluluğunun ebeveyne devredildiği yönündeki düşüncesini *“Çocukların okulda alması gereken eğitimin ve öğrencinin anne babasına devredildiğini, okuldaki öğretmenlerin fonksiyonunu yitirdiğini düşünüyorum”* şeklinde dile getirmiştir. 15. veli *“Somut bir netice göremediğim için pek olumlu bulduğum söylenemez”* sözleriyle programın sonuçlarının ürüne değil sürece yönelik olmasını bir olumsuzluk nedeni olarak vurgulamıştır. Programlara ilişkin olumsuz olarak belirtilen bir başka özellik, yeni sistemin eşitsizlik yarattığı şeklinde dile getirilmiştir. Bu konuda 23. veli *“Kesinlikle eksik ve yanlış buluyorum. Zamanı olan maddi gücü olan ve daha ilgili anne babanın çocuklarının daha iyi eğitime sahip olacağını, böyle bir yaklaşımın da insanlar arasında farklılığa yol açacağını düşünüyorum”* sözleriyle düşüncesini ortaya koyarken 15. veli, *“sadece bocaladığını, etkinlikler içinde boğulduğunu hissediyorum”* sözleriyle programın öğrenme yaklaşımına ilişkin olumsuz algısının ipuçlarını vermiştir. 6. veli ise *“Daha önceki eğitimde öğretici, aydınlatıcı eğitim vardı. Şu an dershanelere yönelilen bir sistem ve resimlerle dolu kitaplar.”* sözleriyle programın temel felsefesini anlamadığı şeklinde yorumlanabilecek ifadelerde bulunmuştur.

4.1.1.2. Programın Uygulamadaki Mevcut Durumu

Araştırmanın birinci alt problemi olan “Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına ve sosyal bilgiler öğretim programına ilişkin görüş ve uygulamalar nelerdir?” sorusu ile ilgili olarak belirlenen ikinci tema programın uygulamadaki durumunu betimlemektedir. Bu tema altında sunulan bulgulara öğretmen görüşmesi, sınıf

gözlemleri, öğrenci görüşmeleri ve öğrencilerin yanıtladıkları açık uçlu anket formlarından elde edilen veriler analiz edilerek ulaşılmıştır. Bu kapsamda ulaşılan kategori ve alt kategoriler Tablo 5'te verilmiş, daha sonra her kategoriye ilişkin bulgular sunulmuştur.

Tablo 5: Programın Uygulamadaki Mevcut Durumu Temasına İlişkin Kategori ve Alt Kategoriler

1. Genel Ders İşleyişi
A. Öğretmenin Uygulamalarına İlişkin Öz Değerlendirmesi
B. Tipik Sosyal Bilgiler Dersleri
C. Farklılaşan Yönleriyle Sosyal Bilgiler Dersleri
2. İletişim Ortamı
A. Olumlu Öğretmen Yaklaşımı
B. Sınıf İletişiminin Sınırlılıkları
3. Aktif Öğrenme Ortamı
A. Öğretmenin Aktif Olduğuna İlişkin Görüş
B. Öğrencinin Aktif Olduğuna İlişkin Görüş ve Aktif Öğrenme Davranışları
C. Aktif Öğrenme Ortamının Oluşturulmasında Öğretmen Rolü
4. Öğretim Yöntem ve Teknikleri
A. Sık Kullanılan Yöntem-Teknikler
B. Nadir Kullanılan Yöntem-Teknikler
C. Öğretmenin Yöntem Tercihine İlişkin Görüşü
D. Yöntemlerin Kullanımına İlişkin Öğrenci Görüşleri
5. Öğretim Araç-Gereç ve Materyalleri
A. Derste Kullanılan Kaynak Araç-Gereç ve Materyaller
B. Öğrencilerin Ders Dışı Kullandığı Kaynak Araç Gereç ve Materyaller

4.1.1.2.1. Genel Ders İşleyişi

Programın uygulamadaki mevcut durumu ile ilgili olarak elde edilen bulguların bir bölümü derslerin genel işlenişi ile ilgilidir. Bu kategori Sosyal Bilgiler derslerinin genel olarak gerçekleşme şekline ilişkin bulguları içermektedir. Öğretmen ve öğrencilerle yapılan görüşmeler, öğrencilerin yanıtladıkları açık uçlu anketler ve sınıf gözlemlerinden elde edilen verilerin analizi sonucunda ulaşılan alt kategori ve kodlar Tablo 6'da gösterilmektedir.

Tablo 6: Genel Ders İşleyişi Kategorisine İlişkin Alt Kategori ve Kodlar

A. Öğretmen Uygulamalarına İlişkin Öz Değerlendirmesi	C. Farklılaşan Yönleriyle Sosyal Bilgiler Dersleri
<ul style="list-style-type: none">• Yarı yapılandırıcı uygulama• Kitap merkezli öğretim• Ek materyallerle destekleme• Kendi hazırladığı etkinlikleri kullanabilme	<ul style="list-style-type: none">• Projeksiyon ile görseller kullanma• Oyun oynama• Grup çalışmaları ve anlatımları yapma• Çalışma yaprakları kullanma
B. Tipik Sosyal Bilgiler Dersleri	
<ul style="list-style-type: none">• Ödev kontrolü• Konuyu kitaptan okuma• Konuyu içinden okuma• Kitaptan okunan metinle ilgili konuşma• Öğretmenin özetlemesi• Sorular sorma• Anlatım• Örnekler verme/ verdirme• Yazdırma/not tutturma• Çalışma kitabından etkinlik yapma/etkinlikleri derste kontrol etme• Ödev verme	

Öğretmenin Uygulamalarına İlişkin Öz Değerlendirmesi

Tablo 6’da verilen kodlar incelendiğinde, öğretmenin kendi uygulamalarını yarı yapılandırıcı olarak değerlendirdiği, ders kitabı merkezinde ders işlediği, bununla birlikte daha nadir olarak kendi hazırladığı etkinlikleri ya da materyalleri kullandığı anlaşılmaktadır. Öğretmen kendi öğretim sürecini genel bir ifadeyle “*Yarı yapılandırıcı diyebilirim. Çünkü aslında çok yapılandırıcı olmaya da imkan da yok.*” şeklinde değerlendirmiş ve tam yapılandırıcı olmanın mümkün olamayacağına ilişkin çeşitli nedenler belirtmiştir. Daha önce ayrıntılı olarak betimlenen bu nedenlerden dolayı dersleri ders kitabı merkezli işlediğini ve hatta bir anlamda buna zorlandığını; fakat ders kitaplarının eski ders kitaplarına oranla uygulamalar açısından çeşitlilik sağladığını “*Yani, şimdi ders kitabı ekseninde işlemek zorundayım. Ders kitabı değiştiği için uygulamaları çeşitlendirme imkanımız oluyor...*” ve “*Şimdi, işte yani ders kitabı temelli yürütüyorsunuz ikisini de yani hiçbir şey değişmedi o anlamda ama konuların veriliş tarzı farklı olduğu için daha farklı şeyler uygulayabilme imkanımız var.*” sözleriyle ifade etmektedir. Öğretmen, ders kitabını kullanma nedenleri ve yeni yaklaşıma uygun olarak kullanma şeklini ise aşağıdaki sözleriyle açıklamıştır:

“...İnsanların kafasında bir takım yargılar var. O yargılar doğrultusunda bir şeyler uygulamaya çalışıyorsunuz. O yüzden kendimi yan yapılandırmacı olarak görüyorum. Kitap ekseninde hareket etmeye çalışıyorum. Ama onun dışında uygulamaları zenginleştirebilecek şeyler yapmaya çalışıyorum. Yani öğrencinin bakış açısını farklılaştıracak sorular sormaya çalışıyorum. Veyahut da öyle malzemeler vermeye çalışıyorum. Veyahut da var olan malzemeyi o şekilde kullanmaya çalışıyorum.”

Tipik Sosyal Bilgiler Dersleri

Tablo 6’da sunulan ve bu kategoriye ait kodlar, Sosyal Bilgiler derslerinin genel olarak gelişim şekline dair bir süreç ortaya koymaktadır. Bu sürecin en temel ögesinin ders kitabı olduğu söylenebilir. Öğretmenin, kendi uygulamalarını değerlendirmesi ile paralel olarak sınıf gözlemleri ve öğrencilerden toplanan veriler, Sosyal Bilgiler derslerinin kitap merkezli işlendiği bulgusunu desteklemektedir. Sınıf gözlemleri ve bazı öğrencilerin ifadelerine göre öğretmen derslere genelde ödev kontrolü yaparak başlamaktadır. Dersler, daha sonra bir önceki derste yapılanlar ışığında zaman zaman doğrudan kitaptan ilgili bölümü okuma ve/veya kitapta verilen kaynakları soru yanıt, özetleme vb. yöntemlerle inceleme, işlenen konuyla ilgili sorular sorma ve/veya düşüncelerini açıklama şeklinde gelişmektedir.

Öğrencilerin çoğu, “Sosyal Bilgiler derslerini genelde nasıl işliyorsunuz?” sorusuna benzer yanıtlar vererek derslerin genel olarak ders kitabından okuma, okunan bölümle ilgili konuşma, öğretmenin soru sorması, gerektiği yerde özetlemesi, ders kitabındaki ve çalışma kitabındaki etkinliklerin yapılması, önemli noktaların yazdırılması şeklinde işlendiğini belirtmişlerdir. Bazı öğrencilerin açık uçlu anketler ve görüşmelerdeki ifadelerinden alıntılar aşağıda sunulmuştur:

“Konuyu okuruz. Sorular soranz birbirimize. Öğretmenimiz okuduğumuz paragrafi anlamadıysak kısaca özetler. Bazen oyun oynanz. Çalışma kitabından etkinlikler yapanz...”
(1. öğrenci)

“Daha çok anlatım, kitap ve ezbere dayalı oluyor. Deftere önemli olan notlarımızı yazarız. Coğrafyaya yönelik konularda harita gibi malzemeler kullanıyoruz. Bazen gruplar kurup anlatımlar yapıyoruz.” (3. öğrenci)

“Biz genellikle paragrafi okuyoruz ve öğretmen bizlere soru soruyor ve böylece konuyu anlamış oluyoruz ve maddeler halinde deftere yazıyoruz.” (19. öğrenci)

“Öğretmen kitaptan okutur. Gerekli yerlerde açıklama yapar. Önemli kısımları tahtaya yazar. Bizim yorumlarımızı dinler. Konuyla ilgili tartışırız.” (22. öğrenci)

“Yani genelde öğretmen ilk önce okutuyo, anlatıyo daha sonra ekliyo bazı şeyler. Sonra önemli notları falan tahtaya yazıyo. Biz de oradan not alıyoruz. Bizim yorumlarımızı falan bakıyo, sorular soruyo, o şekilde.” (Fatma)

“Genellikle kitaptan bir bölümü okuyoruz, ondan sonra hoca bizi kaldırıyo, onunla ilgili sorular soruyo, çünkü bazılar dersi dinlemiyö yani. Öğrenmek için bazen kaldırıyo, soru soruyo, bazen konuyu anlatıyo, değışıyo. . . Aslında genellikle yani hoca da kaldırıyo bizi, bu konuda ne anladın diye soruyo, anlayamadıysak bize teker teker anlatıyo yanımıza gelip, deftere yazdııyo, genellikle zaten biz deftere yazdıımda anlıyoruz, yani bu tür yöntemler.” (Ahmet)

Sınıflarda yapılan gözlemler de bu bulguları desteklemektedir. Gözlemlerde öğretmenin ders kitabını temel kaynak olarak kullandığı belirlenmiştir. Örneğın gözlemlerin çoğunda öğretmenin sınıfa girip ödev kontrolünü yaptıktan sonra “ders kitabınızı açın” şeklinde yönergeler verdiği ve dersi bu şekilde yönlendirdiğı belirlenmiştir. Bununla birlikte öğretmenin, kitapta işlenen konu öğrencilere sesli ya da sessiz okutturulduktan sonra onların yorumlarını aldığı, çeşitli sorularla metni ya da kaynakları incelediğı ve öğrencilerin bu şekilde katılımlarını sağlamaya çalıştığı gözlenmiştir. Aşağıda verilen sınıf gözlem notu genelde gelişen Sosyal Bilgiler derslerinin ortak birçok özelliğini yansıtmaktadır:

“Öğretmen sınıfa girdi, selamlaşma sonunda öğrenciler yerlerine oturdular. Öğretmen yerine oturduktan sonra bazı öğrenciler öğretmenin başına geldiler, bu arada diğer öğrenciler kendi aralarında konuşuyorlardı. Öğretmen ödev listesinden ödev yapmayan öğrencileri kontrol ederek yapmayanların ayağı kalkmalarını istedi ve öğrencilere neden ödev yapmadıklarını sordu. Öğrencilere ödev yapma durumları ile ilgili gözlemledikleri doğrultusunda uyarılarda bulundu. Daha sonra “ders kitabını açın, Atatürk ve iletişim, sayfa 26’yı açın dedi”. Öğrencilerin açmasını beklerken sınıf defterini doldurdu. Öğretmen gelmeyen öğrenci sayısının neden fazla olduğunu sordu, öğrenciler buna ilişkin bazı açıklamalarda bulundular, domuz gribinden korktukları için gelmediklerini söylediler. Sınıfta öğrenciler arasında domuz gribine ilişkin uğultulu bir konuşma başladı. Öğretmen ayağı kalktı ve öğrencilerle domuz gribi hakkında kısa bir sohbet etti. Daha sonra öğretmen, iletişim konusunda daha önceki derslerde yaptıklarını ve konuştuklarını özetledi ve bu derste “tarihte iletişim” konusunu işleyeceklerini söyledi. Daha sonra kitaptaki konu ve kişileri tanıtarak bir öğrenciden konuyu okumasını istedi. Daha sonra başka bir öğrenciden ikinci bölümü okumasını istedi. Öğrencilerin bu süreçte kitaptan sessizce takip ettikleri gözlendi. İkinci öğrenci de okumayı bitirdiğinde bir önceki kaynak yanlış sırada okunduğundan bir kez daha okunmasını istedi ve bir öğrenciye okuttu. Sonunda parçalara ilişkin kısa bir açıklama yaparak bir öğrenciye parçada ne anlatıldığını sordu, öğrenci yanıt verdi, başka bir öğrenciye H. Edip’in parçada başka hangi önerilerde bulunduğunu sordu, aldığı yanıtları tahtaya yazdı, öğrencilerin yanıtlarını pekiştirdi. Sonra öğrencilerin diğer sayfadaki tabloyu incelemelerini istedi ve kitaptaki bilgilerin yanına notlar aldırdı, bu notlarla ilgili öğrencilerin sorularını yanıtladı, öğrencilerin görüşlerini dinledi. Daha sonra bu gelişmeleri Atatürk’ün nasıl takip ettiğini bu bölümün devamını okuyarak öğreneceklerini söyledi ve bir öğrenciden ilgili bölümü okumasını istedi, parçanın ortasında başka bir öğrenciden devam etmesini istedi. Parçanın bir paragrafıyla ilgili olarak öğrencilere bu paragrafta Atatürk’ün iletişim ile ilgili üzerinde durduğu konuyu sordu ve bir öğrenciye söz verdi (bir öğrenci parmak kaldırmıştı). Öğrenci parçayı okumaya devam etti, öğretmen başka bir öğrenciden devam etmesini istedi

(öğrencinin takip etmediğini fark ettiği için). Öğrenci son kalan yeri bulduktan sonra parçayı okumayı bitirdi ve metnin sonundaki soruyu da okudu. Öğretmen bir öğrenci kaldırdı, aynı soruyu sordu ve aldığı yanıtla göre soruları geliştirerek iletişim ağının yurt dışına yayılmasının nedenlerini fark ettirmeye çalıştı. Öğrencilerden gelen yanıtları değerlendirdi. Daha sonra Atatürk'ün başka iletişim araçları kullanıp kullanmadığını sordu ve kitaptaki fotoğrafları incelemelerini istedi. Daha sonra sorular sorarak öğrencilere fotoğrafları inceletti. Öğrencilerden aldığı yanıtları topladı. Öğretmen zaman zaman öğrencilerden gelen soru ve sözlere ilgili konuşurken öğrencilerin bu sırada kendi aralarında konuştukları ve öğretmen ile bazı öğrenciler arasından gelişen diyalogu izlemedikleri gözlemlendi. Zil çaldı ve ders bitti.” (GN, 16.10.2009).

Sosyal Bilgiler derslerindeki gözlemlerden ortaya çıkan en belirgin özelliklerden birisi öğrencilerin derste olabildiğince çok konuşturulmaya çalışılmasıdır. Öğrencilerin derslerde görüşlerini ifade etmekten, derslerin görüş alış verişi şeklinde geçmesinden oldukça hoşnut oldukları; bununla birlikte kitaptan okuma yapıldığı zamanlarda ise daha çok sıkıldıkları belirlenmiştir. Örneğin 27. öğrenci “*Dersler biraz daha eğlenceli olabilir. Uygulamalı olarak daha fazla artırılabilir. Eğlenceli olan ve eğlenerek öğrenebiliriz, “Hep okuma çok fazla olur bence.”* şeklindeki sözleriyle, Gökhan ise “*...daha çok böyle okuyunca böyle insanların canı sıkıyo, görsel yapsa performans ödevlerini, görsel yapabilesek daha güzel olur.*” şeklindeki sözleriyle kitaptan okuma konusunda yaşadığı sıkıntıyı dile getirmiştir.

Farklaşan Yönleriyle Sosyal Bilgiler Dersleri

Öğrenciler, Sosyal Bilgiler derslerinin gerçekleşme şekline dair belirttikleri genel özelliklerin yanı sıra bazen derslerin farklılaştığını da belirtmişlerdir. Kodlar incelendiğinde, bazen projeksiyon kullanılarak çeşitli görseller ya da sunumların izlettirilmesi, grup çalışmaları ve anlatımların yaptırılması, oyun oynattırılması gibi etkinliklerin Sosyal Bilgiler derslerinde daha az gerçekleşen farklı etkinlikler olduğu anlaşılmaktadır. Örneğin Sevgi, Sosyal Bilgiler derslerinin genelde anlatım şeklinde gerçekleştiğini, ancak “*Ama bazen de öğretmen geçen sene projeksiyondan bize resimler gösteriyodu, görsellerle gösteriyodu.*” şeklindeki sözleriyle farklı olarak bazı derslerde görsellerin kullanıldığını ifade etmiştir. Ayşe, Serpil, Sevgi ve Derya ise bazen derslerde grup çalışmaları yapılarak grupların sınıfta anlatımlar yaptıklarını belirtmişlerdir. Ayşe bu düşüncesini “*Mesela öğretmen bize çalışma kağıtları dağıtıyo arada sırada, bazı performans ödevleri veriyö hani kendimiz anlatımlar yapıyoruz, bazen. Öyle şeyler yapabiliyoruz.*” sözleriyle, Derya ise “*Bizim derslerimiz sadece örnekler vererek ve kitaptan işleyerek*

oluyo mesela bazen de böyle öğretmen sınıftan bazı kişileri görevlendiriyö, onlar bize tahtada sunum yapıyolar; ö çok eğlenceli oluyo. Ama çoğunlukla örnekler vererek veya kitaptan işliyoruz. sosyal bilgiler derslerini.” sözleriyle dile getirmiştir.

Bazı öğrenciler, Sosyal Bilgiler derslerinde bazen oyun oynandığını belirterek bu şekilde gerçekleşen derslerden duydukları memnuniyeti belirtmişlerdir. Örneğin Sevgi *“Bi kere amiral battı diye bir oyun oynamıştık, onda çok eğlenceliydi. Öğretmen herkesi kaldırıyodu işte gözlerini bağılyodu, bilmesini istiyodu. Onda çok eğlenmiştik. Öyle oyunlar aracılığıyla ders eğlenceli geçiyö ve herkes anlayabiliyö yani. Bu bizim için bi avantaj.”* sözleriyle, Banu ise *“Yani bize okutuyö bize, sonra şakalar yaparak bizi daha çok eğlendiriyö, oyunlar oynatıyö, mesela oyun olarak amiral battı oynatmıştı bize, ondan meridyenin yerini fulan öğrenmiştik. Ya öğretici oyunlar oynatıyö bize, yani eğlendirerek ders yapıyuyö. Öyle daha çok anlıyoruz.”* şeklindeki sözleriyle bu düşüncesini ortaya koymuştur.

Sınıf gözlemlerinden elde edilen veriler de Sosyal Bilgiler derslerinin zaman zaman farklılaştığını ortaya koymuştur. Örneğin öğretmenin ders kitabının yanı sıra daha az olmakla birlikte bazı zamanlarda İnternette çeşitli bilgileri ya da kendisinin sınıfa getirdiği kaynakları kullanarak öğrencilere kitap dışında etkinlikler yaptırmaya çalıştığı ya da bir paket programdan çeşitli sunumlar izlettiği belirlenmiştir. Örneğin Serkan, öğretmenin dersler için yaptığı bu etkinliklerin farkında olduğunu *“...Önce konunun ne olduğunu söylüyo, ondan sonra onunla ilgili ufak bir araştırma yapıyö her zaman, ö araştırmalarını bize söylüyo. Ondan sonra da kitapta, ders kitabında olan yerleri bize okutuyö, sonra ise onla ilgili etkinlikleri yapıyö, yapamadığımız kısımları da eve ödev veriyö.”* şeklindeki sözleriyle açığa çıkarmıştır. Ayrıca, öğretmenin, derslerde kullandığı farklı etkinliklerin öğrencileri daha aktif kıldığı ve bu nedenle öğrencilerin bu etkinliklerden daha çok memnun oldukları ve derse daha ilgili oldukları gözlenmiştir.

4.1.1.2.2. İletişim Ortamı

Programın uygulamadaki mevcut durumu konusunda belirlenen ikinci durum sınıfın iletişimsel yapısıyla ilgilidir. Bu kapsamda belirlenen alt kategori ve kodlar Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7: İletişim Ortamı Kategorisine İlişkin Alt Kategori ve Kodlar

A. Olumlu Öğretmen Yaklaşımı
<ul style="list-style-type: none">• Uzlaştırıcı öğretmen rolü• Destekleyici öğretmen rolü• Esprili yaklaşım• Yargılamama• Düzeltici yönlendirme• Bağırma• Hoşgörülü yaklaşım• Öğrencilerin birbirlerini-çalışmalarını eleştirmelerine olumlu destek
B. Sınıf İletişiminin Sınırlılıkları
<ul style="list-style-type: none">• Bazı öğrencilerin iletişime kapalı olması• İletişimin öğretmen-öğrenci arasında kalması

Olumlu Öğretmen Yaklaşımı

Tablo 7’de görüldüğü gibi öğretmen sınıfta uzlaştırıcı, destekleyici öğretmen rolü sergileyerek, esprili bir tutum izleyerek, öğrencileri yargılamadan, düzeltici bir yönlendirme yaparak, bağırarak ve hoşgörülü yaklaşarak, aynı zamanda öğrencilerin birbirlerini ya da çalışmalarını eleştirmelerine olumlu destek vererek olumlu bir öğretmen yaklaşımı ortaya koymaktadır. Bu durum, sınıf içerisinde öğrencilerle öğretmen arasında gelişen iletişimin olumlu özelliklerini ortaya koymaktadır. Bu bulgu hem öğrenci ifadelerinden, hem sınıf gözlemlerinden ve hem de öğretmenin kendi açıklamalarından anlaşılmaktadır. Bu konuda öncelikle öğrencilerin oldukça büyük bir kısmının, öğretmenin iletişim tarzını olumlu değerlendirdikleri belirlenmiştir. Örneğin bu konuda Serpil, “*Bence iyi bir ilişki var, yani mesela öğretmen yanlış bir şey olduğunu söyleyince kızıyor hani neden yanlış söyledin diye, sadece yanlış olduğunu normal bir dille anlatıyor bize.*” şeklindeki sözleriyle, Serkan “*Çok güzel bir iletişim var. Öğretmen hemen hemen hiç kimseye bağırıyor ve kızıyor. Ondan sonra bazı kişilere yapıyor, onlar da dersi dinlemedikleri için oluyor. Sonra eğer dersi dinlemiyorsa yanındakilerle konuşuyorsa tek başına ayrı oturtuyor dersi daha rahat dinlemeleri için.*” sözleriyle, Sevgi ise “*Öğretmenin bize yaptığı iletişim çok iyi yani, bizim yaptığımızdan daha iyi. Öğretmen bizimle her şeyi konuşuyor yani, bize destek oluyor ya da yardımcı ediyor. Onun için ben seviyorum öğretmeni.*” şeklindeki ifadesiyle öğretmenin hoşgörülü ve düzeltici yaklaşımına vurgu yapmıştır. Bu konuda öğrenci görüşmelerinden elde edilen diğer bazı alıntılar aşağıda sunulmuştur:

“Çok kızan bir öğretmen değil. Zaten kızan bir öğretmen olsa hiç kimse sevmezdi onu. Onun için iyi.” (Sevil)

“Öğretmenimiz hani iyi kalpli, iyi davranıyo bize karşı, hem eğleniyoruz birlikte hem güliyoruz falan hem dersi işliyoruz böyle anlayarak.” (Ayşe)
“Arkadaşımız gibi güzel anlatıyo yani, öğretmen takıntısı yapmıyo yani... Bazı öğretmenler böyle kızıyorlar, ağırlığını koyuyorlar, ama sosyal öğretmeni böyle bize arkadaş gibi davranıyo.” (Gökhan)
“Birbirimizle yani açıkça söyleyebileceğimizi söyleyebiliyoruz, çekinmiyoruz, ... Hoca bize arada bir böyle şakalaşıyo.” (Ahmet)

Yukarıdaki ifadeler, öğretmenin yapıcı bir öğrenme ortamını oluşturmada önemli bir aşama kaydetmiş olduğunu ortaya koymaktadır. Öğretmenin kendisi de sınıfta öğrencilerle olumlu bir iletişim oluşturmaya çalıştığını belirtmiştir. Öğretmen, özellikle öğrencilerin derse katılımlarını artırmak amacıyla sınıfta rahat bir iletişim ortamı oluşturmayı amaçladığını ve bu amaçla öğrencilerin yanıtlarını hiçbir şekilde yargılamadan dinlemeye çalıştığını ifade etmiştir. Bununla birlikte sınıfta öğrencilerin birbirleri arasındaki iletişimin gelişmesi ve işbirliği ortamının sağlanması amacıyla öğrencilerin birbirlerini eleştirmeleri için fırsatlar yaratmaya çalıştığını “*Görüşlerini belirtiyorlar. Müdahale edenler ya da karşı görüş bildirenler oluyor. Katılanlar oluyor. Normal standart şekilde veyahut da arada şunu yapmaya çalışıyorum. Bazı çalışmalar olduğu zaman kompozisyon gibi veyahut da performans ödevlerini sergilemek gibi. Onlar da eleştirilerini söylemelerine izin veriyorum. Bunlar olumlu veya olumsuz olabilir, yani bunu belirterek, çünkü eleştiri genelde olumsuz algılandığı için.*” şeklindeki sözleriyle dile getirmiştir.

Öğretmenin öğrencilere espri ile yaklaşarak sınıfta olumlu bir iletişim ortamı oluşturmaya çalıştığı gözlemlerde sınıf iletişimi konusunda ulaşılan verilerle de desteklenmektedir. Örneğin “*Öğretmen sınıfa girdi, öğrencileri selamladı, masasına geçti, ödev kontrolü yapan öğrenci bazı öğrencilere ödev yapıp yapmadığını soruyordu, diğer öğrenciler kendi aralarında atışarak konuşuyorlardı. Öğretmen sınıfın derse hazır olup olmadığı konusunda öğrencileri uyardı. Öğretmen bazı öğrencilerle atışarak biraz şakalaştı...*” (GN, 26.10 2009) şeklinde alınan gözlem notunda olduğu gibi öğretmenin genelde derslere başlarken öğrencilerle bu tür bir iletişime girdiği belirlenmiştir.

Sınıf İletişiminin Sınırlılıkları

Öğretmen, sınıfta iletişim konusunda öğrencilerle olumlu ilişkiler kurmaya çalıştığını belirtmekle birlikte bazı öğrencilerin genel olarak iletişime kapalı oldukları ve sınıf içi iletişimin öğretmen-öğrenci arasında kaldığını belirtmiştir.

Öğretmen, öğrencilerin kendi aralarındaki iletişimden söz ederken onların arasında işbirliği vb. bir anlayış olmadığı için öğrencilerin kendi aralarındaki iletişimlerinin sınırlı kaldığını aşağıdaki sözleriyle ifade etmiştir:

“...Kendi aralarında işbirlikli bir işbirliğine dayalı bir durum görmüyorsunuz. Aslında biraz da bunu sınıfın ortamı da sağlıyor. Hani benimle veya onlarla alakalı bir şey değil. Böyle olup böyle devam ettiği için gerçekleşen bir şey. Birbirleriyle çok fazla tartışıp doğru düzgün bir tartışma nitelikli kaliteli bir tartışma yapıp bunun sonuçlarına verebilme gibi bir imkânlar yok. O açıdan onları aslında yargılamıyorum. Ancak kendi cevaplarını kendileri söyleyebilme imkanları var. ...Birbirlerinin cevaplarına müdahale ediyorlar. Öyle bir sınıf ortamı içerisinde, hani bu çok hoş bir durum değil. Yani yapılandırmacı yaklaşım felsefesine uygun bir durum da değil. Ama bu kaçınılmaz bir durum. Böyle olageldiği için sınıf böyle olduğu için, bu şekilde çalıştığımız için doğal olarak böyle oluyor. Daha çok birebir ilişkiler kuruyoruz o yüzden. Yani öğrenci-öğretmen ilişkisi oluyor. Öğretmen soruyor öğrenci cevap veriyor. Öğrenci soruyor öğretmen cevap veriyor. Öğrenci konuyu anlatıyor sınıfın kendi arasında olumlu bir ilişki ders anlamında bir ilişki kurduğunu söyleyemem bu anlamda.”

Öğretmen, sınıf içerisinde iletişim konusunda yaşanan sıkıntılardan bir diğerinin ise bazı öğrencilerin iletişime kapalı olmaları nedeniyle ortaya çıktığını belirtmiştir. Bu durumun özellikle derse katılım konusunda sorunlar yaşayan öğrencilerde geliştiğini ve tüm çabalarına rağmen öğrenciler ile ilgili olarak herhangi bir gelişmenin kaydedilmediğini vurgulamıştır.

4.1.1.2.3. Aktif Öğrenme Ortamı

Programın uygulamadaki mevcut durumu betimlenirken aktif öğrenme ortamı ile ilgili bazı bulgulara ulaşılmıştır. Öğrenme ortamını aktif öğrenme özellikleri açısından değerlendiren bu kategoriye ait alt kategori ve kodlar Tablo 8’de verilmiştir. Tablodan görüldüğü gibi sınıfın aktif öğrenme açısından değerlendirilmesinde öğretmenin daha çok aktif olduğuna ilişkin bir görüş, öğrencilerin daha aktif olduklarına ilişkin ikinci bir görüş belirlenmiştir. Üçüncü olarak ise aktif öğrenme ortamının oluşturulmasında öğretmen rolüne ilişkin bazı bulgular elde edilmiştir.

Tablo 8: Aktif Öğrenme Ortamı Kategorisine İlişkin Kod ve Alt Kategoriler

A. Öğretmenin Aktif Olduğuna İlişkin Görüş
B. Öğrencinin Aktif Olduğuna İlişkin Görüş ve Aktif Öğrenme Davranışları
<ul style="list-style-type: none">• Düşüncelerini söyleme• Soru sorma• Soru yanıtlama• Çalışma kitabındaki soruları yanıtlama• Kitaptan ilgili bölümü okuma• Bireysel ödev sunma• Tahtaya kalkma
C. Aktif Öğrenme Ortamının Oluşturulmasında Öğretmen Rolü
<ul style="list-style-type: none">• İlimli yaklaşma• Rahat ortam oluşturma• Olumlu dönüt verme• Yargılamadan dinleme• Yanıt vermeyi destekleme• Parmak kaldırmayan öğrencileri konuşurma• Araştırmaya yöneltme• Öğrencinin kendisinin yapmasına destek• Grup çalışmaları yaptırma

Öğretmenin Aktif Olduğuna İlişkin Görüş

Öğrencilerin yaklaşık olarak yarısı derslerde öğretmenlerinin kendilerine göre daha aktif olduğunu belirtmişlerdir. Örneğin Sevgi bu konuda “*Öğrenciler de var da öğretmen daha fazla gibi gözüküyo böyle daha fazla bize şey yapmaya canlandırmaya çalışıyo, ama biz de gereğinde yapıyoruz yani.*” diyerek öğretmenin sınıftaki öğretici konumundaki rolünden kaynaklanan aktif davranışına vurgu yapmıştır. Öğretmenin sınıfta öğrencilere oranla daha aktif olduğunu Meltem başka bir dersi ile karşılaştırma yaparak açıklamıştır. Verdiği örnekte farklı bir derste sürekli yaptıkları grup çalışmalarını anlatarak o derste oldukça aktif olduklarını belirtmiş ve Sosyal Bilgiler derslerindeki durumlarını ise “*ben burada aktifim diyebilirim ve sınıftakiler daha çok aktif diyebilirim. Çünkü öğretmen anlatmıyo ama sosyalde hani sınıf öğretmen anlatıyo, biz cevaplıyoruz, oyunlarda biz katılıyoruz ama...*” sözleriyle değerlendirmiştir.

Öğrencinin Aktif Olduğuna İlişkin Görüş ve Aktif Öğrenme Davranışları

Bu kategori, öğrencilerin sınıfta öğretmeninden daha aktif oldukları görüşünü ve aktif öğrenenler olarak sergiledikleri davranışları içermektedir. Öğrencilerin yaklaşık

olarak yarısı sınıfta öğrencilerin daha aktif olduğunu, diğer yarısı ise öğretmenlerinin daha aktif olduğunu düşünmektedirler. Öğrencilere yöneltilen “Derslerde aktif olarak neler yapıyorsunuz?” sorusuna çoğu öğrenci, öğretmenin sorduğu sorulara yanıt vererek ya da düşüncelerini söyleyerek aktif olduklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin bu konudaki genel ifadeleri “parmak kaldırıyoruz” şeklindedir. Örneğin Hakan “Öğrenciler de işte eğer çalıştıysa onlar da, hemen parmak kaldırıyoruz, felan, yani eğer yapabildiysek.” diyerek, Serap, “Bazıları parmak kaldırarak katılıyolar, bazıları parmak kaldırmadan katılıyo, değişiyö.” diyerek, Sevil “...Mesela biz bir konu sorduk, o konuda öğretmen anlatırken işte onlar da bilgi söz alıyolar.” diyerek, Ayşe ise “Genelde biz aktifiz hanı öğretmen sorular soruyo, biz cevap veriyoruz, öyle işliyoruz, genelde yani öğrenciler olarak.” sözleriyle bu düşünceyi örneklendirmiştir. Bununla birlikte bazı öğrenciler, kendilerinin sorular sorarak, bireysel ödevlere gönüllü olarak, tahtaya kalkarak, çalışma kitabındaki soruları yanıtlayarak aktif olduklarını belirtmişlerdir. Bu düşünceleri örneklendiren öğrenci ifadelerinden bazı alıntılar aşağıda sunulmuştur:

“Aktif olmak için mesela öğretmene daha çok sorular soruyoruz, konuyla ilgili bakıyoruz ordan sorular falan çıkıyoruz onları soruyoruz.” (Fatma)

“Bi de böyle hoca... ödevler veriliyo daha iyi anlamak için, böyle bir kişiyi seçiyö, onları yapmak için böyle çok gönüllü oluyoruz, o kadar.” (Gökhan)

“Neler yapıyolar... İşte öğretmene sorular soruyolar, tahtaya kalkıyolar, hocanın yanına gidiyolar, bu tür şeyler yapıyolar.” (Ahmet)

“Mesela çalışma kitabından soruları biz yanıtlıyoruz. Yani öğretmen şeyi yazdı mıyo bize. Bazen yine deftere de yazıyoruz da.” (Serpil)

Aktif Öğrenme Ortamının Oluşturulmasında Öğretmen Rolü

Bu alt kategori, öğretmenin öğrencileri aktif kılmak amacıyla gerçekleştirdiği çalışmaları içermektedir. Verilerin analizinden Sosyal Bilgiler derslerinde aktif öğrenme ortamının oluşturulması için öğretmenin bilinçli bir çaba sergilediği anlaşılmaktadır. Bu kategorinin kodları incelendiğinde daha önce olumlu öğretmen yaklaşımı kategorisi altında belirtilmiş olan bazı kodların burada da yer aldığı görülmektedir. Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına ilişkin genel olarak olumlu görüşe sahip olan öğretmen, öğrencileri aktif kılmak için öncelikle olumlu bir sınıf ortamının oluşturulması gerektiğini ve kendisinin de bunu yapmaya çalıştığını belirtmiştir. Öğretmen bunu sağlamak için öğrencilere ılımlı yaklaşmaya, rahat bir ortam oluşturmaya, olumlu dönüt vermeye, yargılamadan dinlemeye çalıştığını belirtmektedir. Öğretmen bu konudaki düşüncelerini aşağıdaki şekilde ifade etmiştir:

“İlk önce pozitif davranış sergilemeye çalışıyorum yani öğrencinin cevaplarını rahat verebilmesi için, yani kendini rahat ifade edebilmesi için olumlu bir profil çizmeye çalışıyorum. Olumlu davranışlar vermeye çalışıyorum, olumlu dönütler vermeye çalışıyorum. Çünkü o da çok önemli öğrenci için. Yani söylediğiniz şey. Bazen mesela söylediği şeye evet demek veya hayır demek veyahut da tamam olabilir demek farklı davranışlara neden olabiliyor. Çünkü doğru olduğunu bil... Doğrudur, senin söylediğin doğrudur dediğin zaman çocuk kalkabiliyor, bazen yanlışır dediğin zaman da parmaklar indiriliyor. Yani biraz açık olmak lazım cevaplar konusunda. Yani o şekilde yönlendirmeye çalışıyorum... Yani herhangi bir yargıda bulunmadan sadece dinlemeye çalışıyorum. Yani aktiviteyi artırmak için en azından bizim sınıflarımızda çok önemli bu, öğrenci bu şekilde daha saçma bile olsa cevabını söylemeye çalışıyor, o zaman daha aktif olmaya çalışıyor.”

Öğretmen olumlu sınıf ortamı yaratmanın yanı sıra bazen grup çalışmaları (genellikle ikili grup) yaptırdığını, sınıf içerisinde öğrencilere söz verirken parmak kaldırmayan öğrencilere söz hakkı vererek derse katılmayan öğrencilerin de derse katılmasına özen gösterdiğini, öğrencileri zaman zaman araştırmaya yönelttiğini belirtmiştir. Bu konuda öğretmen *“İşte ara ara grup çalışmalarını yaptırmaya çalışıyorum. Çünkü onlar grup çalışması sırasında daha aktifler... İkili gruplar, işte bir dönem içerisinde bazen tek grup çalışması gibi. Bir grup dört beş kişiden oluşan. Bu onları daha aktif kılıyor.”* diyerek grup çalışmalarını aktif öğrenmeyi gerçekleştirmek amacıyla kullandığını, fakat bunun (özellikle 5-6- kişilik grup çalışmalarının) genellikle bir dönem içerisinde bir kez gerçekleştiğini belirtmektedir.

Öğretmenin, öğrencileri aktif kılmak için yaptığı çalışmaları bazı öğrenciler de vurgulamışlardır. Örneğin Derya *“Öğretmenimiz bize böyle hani ipuçları vererek sorular soruyo, sonra böyle hani eğlenceli eğlenceli sorular soruyo bize, bu şekilde biz de hani daha çok cevap verme isteği duyuyoruz”* sözleriyle öğretmenin öğrencilerin konuşmalarını sağlamaya çalıştığını vurgulamıştır. Öğretmenin bütün öğrencileri konuşturmak amacıyla parmak kaldırmayanlara söz hakkı vermesine Semih ve Meltem de *“Öğretmenimiz biraz düşük olanları kaldırıyor, parmak kaldırmasa bile, mesela beni kaldırıyor da ben cevaplayabiliyorum da arkadaşlarımı da kaldırıyor”* ve *“Derste öğretmen hani çok aktif olanları, yani hani bildiğine inananları çok kaldırıyor, o zaman ben de parmağımı indiriyorum, çünkü hani mesela parmak kaldırdığımda kaldırıyor, ondan sonra ben de parmağımı indiriyorum. Ama daha çok aktif olmayan hani, biliyo mu bilmiyo mu arasında hani kalan, öğretmen onları kaldırıyor.”* sözleriyle değinmişlerdir. Banu ise öğretmenin sınıfta hem olumlu bir ortam oluşturmaya çalıştığını ve hem de dersi destekleyerek öğrencileri derse katmaya çalıştığını *“Öğretmen derlerde işte bize bir süri*

materyaller getiriyö, onları kullanarak dersi işliyoruz, bi de bizi aktif etmek için böyle ... işte elinden gelen her şeyi yapıyo, oyun oynattıyo, ders işliyo... Eğlendiriyö işte bizi, şakalar yapıyo ki hem dinlenelim hem de çalışalım diye.” sözleriyle ifade etmiştir.

4.1.1.2.4. Öğretim Yöntem ve Teknikleri

Programın uygulamadaki mevcut durumuna ilişkin öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanılması konusunda bazı bulgulara ulaşılmıştır. Dört alt kategori altında incelenen bu kategoriye ait alt kategori ve kodlar Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9: Öğretim Yöntem ve Teknikleri Kategorisine İlişkin Alt Kategori ve Kodlar

A. Sık Kullanılan Yöntem ve Teknikler <ul style="list-style-type: none">• Soru-yanıt• Büyük sınıf tartışması• Anlatım• Araştırma ödevi verme• Örnekler verme• Yazdırma (not aldırma)• Çalışma kitabını derste kullanma• Özetleme	C. Öğretmenin Yöntem Tercihine İlişkin Görüşü <ul style="list-style-type: none">• Soru-yanıt ile öğrencileri derse katma isteği• Grup çalışması yapmanın zorluğu• Zaman kaybına neden olması• Fiziksel durumun imkan vermemesi• Öğrencilerin grup çalışmasına alışık olmaması• Öğrencilerin grup çalışması becerilerinden yoksun olması (işbirliği ve paylaşım vb.)
B. Nadir Kullanılan Yöntem ve Teknikler <ul style="list-style-type: none">• İkili/sıra arkadaşıyla grup çalışması• Ödev olarak grup çalışması• Ödev olarak rol oynama• Öğrencilerin araştırması• Sözlü tarih• Empati çalışması• Afiş yapma• Bilgisayar sunumları• Çalışma yaprağı kullanma	D. Yöntemlerin Kullanımına İlişkin Öğrenci Görüşleri <ul style="list-style-type: none">• Soru yanıt yöntemine ilişkin olumlu görüş• Tartışmaya ilişkin olumlu görüş• Rol oynama yöntemine ilişkin olumlu görüş• Grupla çalışmaya ilişkin çekince

Sık Kullanılan Yöntem ve Teknikler

Elde edilen verilerden Sosyal Bilgiler derslerinde, çoğunlukla soru yanıt, anlatım, büyük sınıf tartışması, araştırma ödevi verme, örnekler verme, yazdırma (not aldırma), çalışma kitabını derste kullanma, özetleme yöntem ve tekniklerinin

kullanıldığı belirlenmiştir. Öğretmen, kullandığı yöntemlere ilişkin olarak şu açıklamayı getirmektedir:

“Sunuş yöntemi genelde öğretmenin kullandığı bir yöntemdir zaten klasik olarak. Buluş yöntemi aslında benim önceden de kullanmaya çalıştığım bir şeydi. Buldurmaya çalışıyordum öğrencilere, önce kendi cevaplarını buldurmaya çalışıyordum. Bu bazen sorular sorarak olabiliyor bazen malzeme veya materyaller, yani görsel, işte sunum yaparak oluyor. Bazen bir sunum yapıp onların konuyu bulmasını sağlamaya çalışıyorum. En çok, hani standart olarak kullanılan o. Soru cevap yöntemini kullanıyoruz yani onlar artık klasikleşmiş olan şeyler. Bunun dışında tartışma yöntemini kullandırmaya çalışıyorum. . . Onun dışında kendilerinin yapmalarını sağlıyorum daha çok bazı şeyleri. Çalışma kitaplarını kullanıyoruz. Onları kendilerinin yapmalarını sağlıyorum. Veyahut da not almaları gerekiyorsa bazı bilgileri verip kendilerinin not almasını istiyorum. Veyahut da kitaplarını kullanırken onları yönlendirmeye çalışıyorum.”

Sosyal Bilgiler derslerinde sıklıkla kullanılan yöntemlere ilişkin öğrenciler de benzer açıklamalar getirmişlerdir. Örneğin Derya “*Öğretmenimiz işte bize öyle fazla şey yapmıyo ya sadece örnekler veriyo bize, kitaptan işliyoruz, yani fazla şey yapmıyo.*” diyerek derslerin genellikle aynı yöntemle işlendiğini, Fatma ise “*Sınıfta sosyal bilgiler dersini işlerken biz sorular yöneliyo öğretmen, onları cevaplıyoruz, notlar alıyoruz, kitaptan okuyoruz, Araştırmalarımız bazen sunumlarımız oluyo, onlar çok zevkli geçiyo.*” diyerek öğretmenin belirttiği yöntemleri sıralamıştır. Serkan “*Dediğim gibi öğretmen raporlarla özetler çıkartıyo, kaynak kitapları var, ondan sonra internet var, sonra bazen de televizyonda akşamleyin gördüğümüz güncel haberlerle ilgili konuşuyoruz.*” şeklindeki ve Ayşe de “*sorular soruyo biz cevap veriyoruz, Konuşarak geçiyo ders.*” şeklindeki sözleriyle derslerin genel olarak konuşma havasında geçtiğini belirtmişlerdir. Aynı bulguya sınıf gözlemlerinden de ulaşılmış, öğretmenin derslerde konularla ilgili olarak çoğu zaman öğrencilerin görüşlerini açıklamalarını sağlayarak ders işlediği belirlenmiştir. Aşağıda verilen gözlem notu öğretmenin yöntemleri kullanım şekline ilişkin bir örnek oluşturmaktadır:

“Öğretmen sınıfa girdi, öğrencileri selamladı. Projeksiyon perdesinin bir tarafı kopmuştu, öğrenciler hep bir ağızdan perde ile ilgili olarak öğretmene durumu anlatmaya başladılar. Öğretmen öğrencilerin elbiselerini düzeltirdi ve yerlerine oturttu, perdeyi düzeltti, bu arada öğrenciler arasında gültü vardı. Öğretmen sessiz olmaları için öğrencileri uyardı, sonra bilgisayar açtı, bilgisayar açılırken öğretmen ödev yapmayan öğrencilerin isimlerini söyleyip ayağa kalkmalarını istedi ve neden ödev yapmadıklarını sordu, bu arada diğer öğrencileri sessiz olmaları için uyardı, ödev yapmayan öğrencileri ödevlerini yapmaları konusunda uyardı. Öğrencilere yeni bir üniteye geçeceklerini söyledi ve sayfa 52’yi açın dedi. İlk soruya bakan dedi ve soruyu sınıfa yöneltti, bu konuyu geçen yıl işlediklerini hatırlattı ve soruyu tekrar sordu, bir öğrenciyi kaldırdı, soruyu yanıtlamasını istedi, öğrencinin yanıtını dinledi. Bazı öğrenciler parmak kaldırıyordu, öğretmen verilen diğer yanıtları dinledi, öğrencilere ek sorular sorarak verdikleri yanıtları genişletmelerini sağladı. Daha sonra Türklerin Anadolu’ya göç

etmelerinin nedenlerini kendisi özetledi. Şimdi konuya bakalım deyip bir öğrenciden konuyu okumasını istedi. Daha sonra bölümün sonundaki soruyu sınıfa sorup öğrencilerden yanıtlarını aldı. Devamında ikinci bölümü başka bir öğrenciye okutturdu Bölümün sonunda öğrencilere Türklerin Anadolu'ya yerleşmesi ile ilgili kitapta yer alan tarih şeridini incelettirdi. Daha sonra kitapta yer alan önemli savaşların altına not düşmelerini istedi ve "Türklerle Bizans ilk kez karşı karşıya geldiler" notunu yazdırdı. Daha sonra Malazgirt ile ilgili ne olduğunu sordu ve şeridin altındaki yere Anadolu'nun kapısı Türklere açıldı" notunu yazdırdı. Daha sonra kitaptaki haritaya bakmalarını söyledi. Harita beyliklerle ilgiliydi. Sonra haritadaki beyliklerin adlarını söyledi, öğrenciler de eşlik ettiler. Öğrencilerden defterlerini açmalarını istedi. "Ünite 3: Türk Tarihinde Yolculuk" başlığını yazdırdı. Altına "Anadolu'da kurulan ilk Türk beylikleri/devletleri" başlığını, daha sonra devletlerin adlarını sırayla yazdırdı. Beylikleri yazdırırken bazı öğrencilere "neler vardı" diye sorarak yanıtlarını aldı. Öğrenciler yazarken gürtüldü yapmaya başladılar. Daha sonra haritada (tahtada) devletlerin yerini tekrar gösterdi. Daha sonra öğrencilere İntemetten bir video izletti ve sonunda "kervansarayları günümüzde nereye benzetebiliriz?" diye bir soru ve öğrencilerden gelen yanıtları aldı, kendisi de nereye benzediğine ilişkin öğrencilerin yanıtlarına eklemeler yaptı ve örnekler verdi. Öğretmen "kitabımızdan devam edelim, önemli yerler var, birisi kervansaraylar, diğerlerine kitaptan bakalım" dedi. Zil çaldı, öğrenciler dışarı çıktılar." (GN, 16.11.2009).

Nadir Kullanılan Yöntem ve Teknikler

Yukarıda sıklıkla kullanıldığı belirtilen yöntem ve tekniklerin yanı sıra Sosyal Bilgiler derslerinde daha nadir olarak ise ikili ya da 5-6 kişilik grup çalışmalarının, rol oynama, araştırma, sözlü tarih, empati, afiş çalışmaları ve bilgisayar sunumlarının kullanıldığı belirlenmiştir. Öğretmen, daha az kullandığı yöntem ve tekniklere ilişkin ise şöyle bir açıklama getirmiştir:

"Altılarda bir defa tam grup olarak bu bir grup çalışması şeklinde bir ders saati içinde performans ödevinin üzerinde çalışırken kullandım, onları da işte hani sıraları düzenlemedik zaten bazı sıraları düzenledik ve bir grafik pardon afiş çalışmasıydı, bazen yerlere oturarak yaptılar onun dışında ikili olarak çalışmaya çalışıyorum. Grup çalışmasını o şekilde kullanıyorum. Tartışma da, sınıf bu şekilde olduğu için, yani fiziksel ortam bu şekilde olduğu için büyük tartışmalar şeklinde oluyor. Yani sınıftaki tartışmalar şeklinde oluyor. Büyük sınıf grup tartışması şeklinde oluyor. Tek tek veyahut da yine ikili şekilde tartışın deyip sınıfa döndürebiliyorum."

Öğretmen, "Mesela bir sözlü tarih çalışmasını da uygulatabiliyorum veya bir empati çalışmasını da uygulatabiliyorum ama sık olmuyor bunlar; ara ara, konu gerektiği sürece." sözleriyle grup çalışmalarının yanında sözlü tarih, empati gibi öğretim tekniklerini daha sınırlı bir şekilde kullandığını da belirtmiştir. Sınıf gözlemlerinde öğretmenin, sözlü tarih yönteminin basit bir şeklini öğrencilere kullandığı belirlenmiştir. Öğretmenin bu süreçte izlediği yol gözlem kayıtlarına aşağıdaki şekilde yansımıştır:

“Öğretmen sınıfa girdi, sınıfa selamladı, masasına geçti, öğrenciler bazı konularla ilgili öğretmenlerine yerlerinden bir şeyler söyleyip kendi aralarında konuşuyorlardı. Öğretmen yoklama yapmaya başladı. Öğretmen yoklama yaparken öğrenciler arasında sınıfta olmayanlarla ilgili atışmalar var. Öğrenciler bir arkadaşlarının kardeşinin domuz gribi olduğunu söyleyerek oturdukları yerlerden laf attılar. Bu arada 2 öğrenci öğretmenin yanına giderek bir konu ile ilgili görüştiler. Öğretmen bir öğrenciyi diğer arkadaşlarıyla dalga geçtiği için uyardı. Daha sonra öğretmen 2. derste bir çalışma yapacaklarını söyleyerek “Ailesinden hiç yurtdışından göç eden var mı?” sorusunu sordu. Devamında ödev almak isteyen iki öğrenci olup olmadığını sordu, daha sonra ödevin içeriğini açıkladı ve (video) gönüllü dört öğrenci belirleyip yapacakları ödevin içeriğini kısaca tekrar açıkladı. Daha sonra ders kitabını açın bakalım dedi ...” (GN, 05.11.2009).

Öğretmen, öğrencilere daha sonra kendisiyle görüşmelerini söylemiştir. Öğretmenin öğrencilerle daha sonraki görüşmelerinde yapacakları çalışma konusunda öğrencilere bilgi verdiği, bir rubrik verdiği, öncelikle konu ile ilgili görüşme soruları hazırlamaları gerektiğini belirttiği, daha sonra öğrencilerden hazırladıkları soruları kendisine göstermelerini istediği öğrenilmiştir. Bu konuda bir öğrencinin öğretmene sorularını gösterdiği, diğer öğrencinin ise sorularını göstermediği öğrenilmiştir. Daha sonra öğrenciler, tanıdıkları göç etmiş kişilerle yaptıkları görüşmenin video kaydını sınıfta diğer öğrencilere izlettiler. Öğretmen bu röportajları kullanarak göç konusunu soru yanıt yöntemiyle sınıfta işledi (13.11.2009 tarihli dersin özeti).

Öğretmenin Yöntem Tercihine İlişkin Görüşü

Öğretmenin derslerde kullandığı yöntemleri tercih etme nedenleri incelendiğinde, derslerde en sık kullandığı yöntem olan soru yanıt yöntemini öğrencileri derse katmayı istediği için özellikle tercih ettiği anlaşılmaktadır. Yöntem tercihinin etkilenen bir diğer etken grup çalışmalarında yaşanan sorunlardır. Grup çalışmalarında zaman sıkıntısı yaşanması, sınıfın fiziksel koşullarının uygun olmaması, öğrencilerin grup çalışmalarına alışık olmamaları ve grupla çalışma becerilerinden yoksun olmaları, öğretmenin grup çalışmalarını tercih etmeme nedeni olarak belirlenmiştir. Öğretmenin bu konuda söylediği aşağıdaki sözleri, bu düşüncesinin yöntem tercihinin etkileme biçimini açıkça göstermektedir:

“Grup çalışmasını uygulamak çok kolay değil sınıfta. Çünkü sınıfın klasik bir sistemi var. İşte sıralar arka arkaya dizilmiş durumda dolayısıyla grup çalışmasını oluşturacak şekilde onları toplamak her ders için bir emek sarf etmeye neden oluyor, o yüzden o beni engelliyor. Ve grup çalışmasına alışık değil öğrenciler, yaptığımız çalışmalarda çok fazla vakit kaybı ve işte konunun gecikmesine neden oluyor, grup çalışmasıyla ilgili hani böyle gruplardan oluşmuş bir sınıf yok. ... Fiziksel açıdan böyle düzenlenmiş sınıf yok, olduğu zaman da buna sürekli

çalışacaksınız ki çocuklar o grup çalışmasının mantığına alışsınlar. Hani davranış açısından uyamıyorlar, bilgi açısından uyamıyorlar, paylaşım açısından uyamıyorlar, ama ikili çalışmaya çalışıyorum en azından mesela 6. sınıfta bu sınıf ikili çalışıp bazı konularda onların alışmasını istiyorum.”

Yöntemlerin Kullanımına İlişkin Öğrenci Görüşleri

Sosyal Bilgiler derslerinde kullanılan yöntem ve tekniklere ilişkin öğrencilerin düşüncelerini yansıtan bu kategorinin bulgularına göre öğrenciler soru yanıt, rol oynama ve grup çalışmaları hakkında olumlu görüşe sahiptirler. Örneğin Hakan, derslerde yaptıkları bir grup çalışmasını örnek vererek *“Konumuz böyle yani fotoğraf çekcektik sosyalle ilgili, bitki bulacaktık, baya iyi olacaktı ama işte böyle hayvanların mesela nesli tükenenleri falan bulmuştuk, o eğlenceliydi, anlatmıştık hepimiz, ezberleyerek çok güzeldi.”* sözleriyle grup çalışmasından duyduğu hoşnutluğu belirtmiştir. Öğrencilerin grup çalışmalarına ilişkin genel görüşleri Hakan’ın görüşlerine benzemekle birlikte bazı öğrencilerin, grup çalışmalarının zorlukları nedeniyle derste kullanılmasına ilişkin çekimser kaldıkları anlaşılmaktadır. Bunun nedeni olarak öğrenciler, kendilerinin belirlemedikleri gruplarda çalışmalarının olumsuz yönlerini vurgulamışlar, özellikle bazı arkadaşlarının grup içerisinde çalışmadığını, bu nedenle yakın arkadaşlarıyla gruplar oluşturmak istediklerini belirtmişlerdir. Örneğin Fatma, *“Bazen arkadaşlarımız mesela getirmiyö, o zaman çok zor oluyo. Mesela son dakika getiricem deyip getirmedeğinde aksilik oluyo yani, öyle olabiliyo. ...Mesela bazen grupta bazı arkadaşlarımız sadece kendileri yapıyo. Yani başkalarının yapmasına izin vermiyo o da olabiliyo, bazen yaptıklarını beğenmedikleri için istemiyolar o da oluyo yani.”* şeklindeki sözleriyle grup çalışmalarında yaşadıkları sorunlara değinmiştir.

4.1.1.2.5. Öğretim Araç-Gereç ve Materyalleri

Programın uygulamadaki mevcut durumu konusunda belirlenen bir başka durum öğretim araç-gereç ve materyallerinin kullanımına ilişkindir. Sosyal Bilgiler derslerinde ve öğrenciler tarafından okul dışında kullanılan araç-gereç ve materyalleri betimleyen bu kategoriye ait alt kategori ve kodlar Tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 10: Öğretim Araç-Gereç ve Materyalleri Kategorisine İlişkin Alt Kategori ve Kodlar

A. Derste Kullanılan Öğretim Araç-Gereç ve Materyalleri	B. Öğrencilerin Ders Dışında Kullandığı Araç-Gereç ve Materyaller
<ul style="list-style-type: none">• Ders kitabı• Çalışma kitabı• Defter• Bilgisayar• Projeksiyon• Harita• Teyp• Öğretmenin getirdiği farklı kaynaklar (Video, resim)• Sözlük• Ödevler• Müzik kaseti• Atlas• Soru bankası• Çalışma yaprakları	<ul style="list-style-type: none">• İnternet• Dershane kaynağı• Okula yardımcı kitaplar• Sınava hazırlık ve test kitapları• Ansiklopedi• Ders kitabı• Çalışma kitabı• Sosyal-kültürel dergiler• Lise ders kitapları

Derste Kullanılan Öğretim Araç- Gereç ve Materyalleri

Tablo 10 incelendiğinde Sosyal Bilgiler derslerinde kullanılan araç gereçlerin ders kitabı, çalışma kitabı, defter, bilgisayar, projeksiyon, harita, teyp, öğretmenin getirdiği farklı kaynaklar (Video, resim), sözlük, ödevler, müzik kaseti, atlas, soru bankası, çalışma yaprağı olarak sıralandığı anlaşılmaktadır. Buna göre daha önce de belirtilmiş olduğu gibi derslerde en sık kullanılan aracın ders kitabı olduğu görülmektedir. Bu durum farklı veri toplama araçları ile belirlenmiştir. Öğretmenin sınıfta kullandığı öğretim araç-gereç ve materyalleri konusunda aşağıda belirtilen ifadeleri ders kitabını tercih etme nedenine ilişkin bazı açıklamalar içermektedir:

“... İşte dediğim gibi öğrencilerin beklentisi velinin beklentisi benim için çok önemli çünkü ders kitabını kullanmadığımız zaman şöyle bir izlenim doğuyor sanki dersleri işlemiyormuşsunuz ve boşa geçiyormuş gibi devamlı başka şeyler izletiyormuşsunuz gibi ve o zaman soruyorlar, öğrenciler de soruyorlar bu konuyu işlemedik, bu konuyu atladık ve sınavda mesela bu konudan soracak mısınız... Veli geliyor şu konuları atlamışsınız... Yani bu iyi bir imaj olmuyor. O yüzden ders kitabını işlemek daha mantıklı...”

Ders kitabının yanı sıra çalışma kitabı, derslerde en sık kullanılan ikinci araç olarak belirlenmiştir. Daha önce de ifade edildiği gibi öğretmen, çalışma kitaplarını derslerde de etkinlik aracı olarak kullanmaktadır. Bunların dışında öğretmenin derslerde sıklıkla kullandığı diğer iki araç bilgisayar ve projeksiyondur. Öğretmenin

projeksiyonu çoğunlukla özel bir iletişim şirketinin öğretim aracı olarak hazırladığı videoları izlemek amacıyla, bununla birlikte kendi ulaştığı çeşitli görsel materyalleri göstermek amacıyla da kullandığı belirlenmiştir. Öğrencilerin, Sosyal Bilgiler derslerinde en sık kullanılan diğer bir araç olarak haritaları vurguladıkları belirlenmiştir. Serkan, derste kullanılan araç gereç ve materyallerle ilgili *“İnterneti kullanıyoruz, bilgisayarı kullanıyoruz, sonra öğretmenin kaynak kitaplarından ve test kitaplarından yardım alıyoruz. Bu kadar.”* şeklinde düşüncelerini ifade ederken Sevgi ise *“İşte söylediğim gibi öğretmen kendisi birini gönderiyo ya da harita falan gönderiyo. Pek fazla şey yapmıyoruz, yani pek fazla görselimiz yok ama gene de birkaç eşyalarımız, haritalarımız, dünya şeklinde maketlerimiz, bazen öğretmen geçen sene bize hamurlardan meridyenleri dünya yapmamızı istemişti. Onlarla görsellerle göstermişti bize doğru yaparı falan göstermişti. Öyle gibi şeylerle... Pek fazla yok ama ben iç boyutlu olmasını daha çok isterdim.”* sözleriyle aynı zamanda bir beklentisini de dile getirmiştir. Öğrencilerin derslerde kullanılan materyallerle ilgili ifadelerinden diğer bazı alıntılar aşağıda sunulmuştur:

“Mesela harita kullanıyoduk coğrafyayı işlerken. Defter kitabımız zaten var. Bazen kaynak kitap getiriyoruz ordan bakıyoruz. Öğretmen internetten bazen şeyler gösteriyo videolar falan konuyla ilgili, onu kullanıyoruz.” (Fatma)

“Ders kitaplarımızı da beraber okuduk, onları hocaya yanıt verdik işte öyle. Çalışma kitaplarında ödev verdiklerini biz yaptık ve okuduk, okula getirince okulda beraber yaptık, gözden geçirdik onları.” (Semih)

“Biz fazla araç gereç kullanmıyoruz. Bi tek hani böyle harita falan kullanıyoruz bazı konularda, çoğunlukla bişey kullanmıyoruz.” (Derya)

Sosyal Bilgiler derslerinde teyp, öğretmenin getirdiği farklı kaynaklar (video, resim), sözlük, ödevler, müzik kaseti, atlas, soru bankası gibi araçların daha az kullanıldığı kodların sıralamasından anlaşılmaktadır. Öğretmen kendisinin ulaştığı ve derste daha az kullandığı materyaller için aşağıdaki açıklamayı yapmıştır:

“...Ben ekstra işte fotoğraflar gösterebiliyorum bir sunum içerisinde veyahut da bazen kasetten konuyla ilgili bir şey dinletebiliyorum. Bir müzik olabiliyor, bir marş olabiliyor... Mesela işte konularımızdan bir tanesinde vardı. Osmanlı tarihiyle ilgili kültür sanatla ilgili bir konu mehter marşlarıyla ilgili yani bu şekilde ekstra şeyler yapabiliyorum, onun dışında ders kitabını kullanmak hem benim için avantajlı hem onlar için avantajlı.”

Bazı öğrenciler, öğretmenin derslerde daha az olmakla birlikte çalışma yapraklarını kullandığını da belirtmişlerdir. Örneğin 9. öğrenci *“Harita, bazen bilgisayar ve projeksiyon kullanıyoruz. Bazen de öğretmenimiz bize çalışma kağıtları dağıtıyor.”* sözleriyle, Ayşe ise

“*çalışma yapraklarını yani çok sık değil de öğretmen hani genelde yazılıdan önce veriyo hani, birkaç kez falan kullanıyoruz, çok kullanmıyoruz.*” şeklindeki sözleriyle bu durumu ifade etmişlerdir.

Öğrencilerin Ders Dışında Kullandığı Araç-Gereç ve Materyaller

Öğrencilerin, sınıf dışında Sosyal Bilgiler derslerine hazırlanmak amacıyla kullandıkları araç-gereç ve kaynakların başında İnternet gelmektedir. Öğrenciler, çalışmalarını ile ilgili öncelikle İnternette araştırma yaptıklarını, eğer İnternette istedikleri bilgiye ulaşamazlarsa basılı kaynaklara başvurduklarını belirtmişlerdir. Örneğin Hakan “*Eğer öğretmenin dediği araştırmaysa İnternette bakıyorum, eğer olmadysa ansiklopedi gibi kitaplardan yani ama onlar eskide kaldı artık çok, internetten buluyorum, eğer normal etkinliklerden ödev verdiyse önce işte onları ezberlediğim, iyi anladığım için önce okuyorum, sonra çalışmayı yapıyorum, öyle yazıyorum.*” sözleriyle ders dışındaki çalışma şeklini açıklamıştır. Basılı kaynaklar içerisinde en sık kullandıkları araç-gereç ve materyalleri ise öncelikle ders kitapları ve dersane kaynakları, test kitapları ve okula yardımcı kitaplar, daha sonra ise ansiklopedi olarak belirtmişlerdir. Öğrencilerin ders dışında en sık kullandıkları araçlardan bir diğeri ise çalışma kitaplarıdır. Bununla birlikte sosyal-kültürel dergiler ve lise ders kitapları öğrenciler tarafından en az değinilen kaynaklardandır.

4.1.1.3. Programın Uygulanmasında Karşılaşılan Sorunlar

Sorunun tanımlanması aşamasında toplanan verilerin analizinden üçüncü olarak programın uygulanması sırasında yaşanan sorunlar belirlenmiştir. Bu tema, öğretmen, öğrenci ve velilerin programın uygulanması konusunda yaşadıkları sorunları betimlemektedir. İki kategori altında incelenen bu temanın birinci kategorisi, programın uygulanması sürecinde yaşanan sorunları ortaya koyarken ikinci kategori yaşanan bu sorunların nedenlerine ilişkin açıklamalar getirmektedir. Temaya ait kategoriler ve alt kategoriler Tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 11: Programın Uygulanmasında Karşılaşılan Sorunlar Temasına İlişkin Kategori ve Alt Kategoriler

1. Yaşanan Sorunlar

- A. Ders Kitabı Merkezli Ders İşleme ve Öğretimin Yeterince Zenginleştirilememesi
- B. Öğrencinin Derse Katılımında Sınırlılık
- C. Öğrenci Çalışmalarında (Ödevlerinde) Yaşanan Sorunlar

2. Sorunların Kaynakları

- A. Ders Kitabı Merkezli Ders İşleme ve Öğretimin Yeterince Zenginleştirilememesi Sorununun Kaynakları
 - a) Ders Kitabı Kullanmanın Kolaylıklar Sağlaması
 - b) Farklı Yöntemlerin Kullanılmasının Sorunlar Yaratması
 - c) Farklı Materyallerin Kullanılmasının Sorunlar Yaratması
 - d) Öğretim Programının Etkisi
 - e) Velinin Bilinçsizliği ve Olumsuz Etkisi
- B. Öğrencinin Derse Katılımında Sınırlılık Sorununun Kaynakları
- C. Öğrenci Çalışmalarında (Ödevlerinde) Yaşanan Sorununun Kaynakları

4.1.1.3.1. Yaşanan Sorunlar

Öğretmen ve öğrenci görüşmeleri, öğrenci ve velilerin yanıtladıkları açık uçlu anket formu ve sınıf gözlemlerinden elde edilen verilere dayalı olarak programın uygulanması sırasında bazı sorunların yaşandığı belirlenmiştir. Bu kategori altında yer alan alt kategori ve kodlar Tablo 12’de gösterilmektedir.

Tablo 12: Yaşanan Sorunlar Kategorisine İlişkin Alt Kategori ve Kodlar

- A. Ders Kitabı Merkezli Ders İşleme ve Öğretimin Yeterince Zenginleştirilememesi**
 - Ders kitabının temel kaynak olarak kullanılması
 - Grup çalışmalarında sorunlar yaşanması
 - Nitelikli tartışmaların eksikliği
 - Farklı tekniklerin nadir uygulanması
 - Farklı materyallerin nadir kullanılması
- B. Öğrencinin Derse Katılımında Sınırlılık**
 - Bazı öğrencilerin derse katılmaması
 - İşbirliği içinde çalışmama
- C. Öğrenci Çalışmalarında (Ödevlerinde) Yaşanan Sorunlar**
 - Ödevlerin internetten kopya edilmesi
 - Ödevleri velilerin yapması

Ders Kitabı Merkezli Ders İşleme ve Öğretimin Yeterince Zenginleştirilememesi

Programın uygulanması sırasında yaşanan sorunlarla ilgili olarak, öğretmenin derslerini zaman zaman farklı etkinlik ve materyallerle zenginleştirmeye

çalışmasıyla birlikte derslerin genel olarak ders kitabı merkezinde işlendiği ve öğretimi zenginleştirme sürecinde yapılan çalışmalarda çeşitli sorunlar yaşandığı belirlenmiştir. Derslerin ders kitabı merkezinde işlendiğine daha önce değinilmiştir. Öğretmen bu konuda yaşadığı engelleri aşağıdaki sözleriyle ifade etmiştir:

“Müfredatın ya da Türk eğitim sisteminin gerektirdiği bir takım sorumluluklar var. Öğrencinin ve velinin de beklentisi var. Ve onların ortasında verilen, sunulan da bir kitap var ve onun dışına da çok fazla çıkamıyorsunuz. Yani çok fazla kazanım gerçekleştirmek yeterli olmuyo, yani bir kazanım belki kitapta diyelim farklı etkinlikler verilmiş, bunların herhangi bir tanesini yaptırabilirsiniz de diyor fakat kitaptan uzaklaşmak, yapılandırmacı, kendi kafamıza göre yapılandırmacı bir yaklaşım uygulamak, kitaptan farklı bir konu uygulamak çocuğun sınavda sanki kaybına neden oluyormuş gibi görüldüğü için hem veli açısından hem öğrenci açısından...”

Ders kitabı merkezli ders işleme gerekçelerinin yanı sıra öğretmenin farklı öğretim yöntem ve tekniklerini uygularken ve farklı öğretim materyallerini kullanırken çeşitli sorunlar yaşadığı belirlenmiştir. Bunlardan en sık değinilenlerden birisi grup çalışmalarında yaşanan sorunlar, bir diğeri ise sınıf tartışmalarında yaşanan sorunlardır. Öğretmen, bir sonraki kategoride değinilecek çeşitli nedenlerden dolayı grup çalışmalarında sorunlar yaşadığını ve bu nedenle yöntemi daha az kullandığını ifade etmiştir. Bununla birlikte farklı materyaller kullanılması konusunda da çeşitli sorunlar yaşadığını ve o nedenle farklı araçların kullanımını da daha az tercih ettiğini belirtmiştir.

Öğrencinin Derse Katılımında Sınırlılık

Programın uygulanması sırasında yaşanan sorunlardan bir diğerrinin öğrencilerin derse katılımı konusunda yaşandığı belirlenmiştir. Öğretmenin öğrencilerin derse katılımıyla ilgili yaşadığı en önemli sınırlılıklardan birisinin bazı öğrencilerin ısrarla derse katılmaması konusunda, ikincisinin ise öğrencilerin kendi aralarında işbirliği içinde çalışmamaları ve bazı öğrencilerin grubun dışında kalması şeklinde olduğu belirlenmiştir. Öğretmen özellikle bazı öğrencilerle oldukça fazla ilgilenmesine rağmen onların derse katılmadıklarını, dersle ilgilenmediklerini belirtmiştir. Öğretmen öğrencilerin işbirliği içinde çalışma ve tartışma konusundaki eksikliğini “*Fakat kendi aralarında işbirlikli bir işbirliğine dayalı bir şey görmüyorsunuz, Durum görmüyorsunuz, Aslında biraz da bunu sınıfın ortamı da sağlıyor. Hani benimle veya onlarla alakalı bir şey değil. Böyle olup böyle devam ettiği için gerçekleşen bir şey. Birbirleriyle çok fazla tartışıp doğru düzgün bir tartışma*

nitelikli kaliteli bir tartışma yapıp bunun sonuçlarına varabilme gibi bir imkânları yok. O açıdan onları aslında yargılamıyorum. Ancak kendi cevaplarını kendileri söyleyebilme imkanları var. Birbirlerine cevaplarını ancak tartışarak söylüyorlar yani birbirlerinin cevaplarına müdahale ediyorlar. Öyle bir sınıf ortamı içerisinde, hani bu çok hoş bir durum değil. Yani yapılandırmacı yaklaşım felsefesine uygun bir durum da değil. Ama bu kaçınılmaz bir durum. Böyle olageldiği için sınıf böyle olduğu için, bu şekilde çalıştığımız için doğal olarak böyle oluyor.” sözleriyle ifade ederek bu sorunların nedenlerinin biraz da alışlagelmiş sınıf ikliminden kaynaklandığını vurgulamıştır.

Öğrenci Çalışmalarında (Ödevlerinde) Yaşanan Sorunlar

Programın uygulanması sırasında öğrencilerin çalışmaları/ödevleri konusunda sorunlar yaşandığı anlaşılmaktadır. Hem öğretmen ve hem de bazı veliler, öğrencilerin yaptıkları çalışmaların niteliğinin düşük olduğunu, ödevlerin doğrudan İnternette kopya edilerek hazırlandığını ve bunun ise öğrencilere bir katkısı olmadığını belirtmektedirler. Bununla birlikte öğretmenin, hazırlanan ödevlere velilerin yaptığı katkı konusunda da sorunlar olduğunu, çoğu öğrencinin ödevlerini velilerine yaptırdıklarını düşündüğü belirlenmiştir. Öğretmenin bu düşüncesini bazı veliler de açıklıkla dile getirmişler ve ödevleri kendilerinin yaptığını belirtmişlerdir. Öğretmen bu konudaki çekincesini “Çünkü bi de bu işi bir ödev vererek onun ürünlerini sınıfa getirmeleri bazen çok da etkili olmuyo. Çünkü kimin yaptığını bilmiyorsunuz,” sözleriyle dile getirmiştir. 6. veli bu konudaki düşüncesini “Ödevini teknolojiden yararlanarak, yani bilgisayarda bul, kes-yapıştır başka bir şey yok. Çocuktan ziyade anne ve babalar yapıyor.” sözleriyle, dile getirirken 2. veli de “Daha fazla zaman harcıyor. Çok kağıt ve karton harcıyor. Bilgiye ulaşma yeri bilgisayar ve genellikle her çocuk aynı şeyleri bulup bire bir yazıyor.” şeklinde ifade etmiştir.

4.1.1.3.2. Sorunların Kaynakları

Yukarıda belirtilen sorunlara çok çeşitli nedenlerden kaynaklandığı anlaşılmaktadır. Bu kategori altında sunulan bulgular, bir önceki kategori altında belirtilen sorunların nedenlerine ilişkin bulguları içermektedir. Kategoriyeye ait alt kategori ve kodlar Tablo 13’te sunulmuştur.

Tablo 13: Sorunların Kaynakları Kategorisine İlişkin Alt Kategori ve Kodlar

A.Ders Kitabı Merkezli Ders İşleme ve Öğretimin Yeterince Zenginleştirilememesi Sorununun Kaynakları

- a) Ders Kitabı Kullanmanın Kolaylıklar Sağlaması
 - Öğretmen ve öğrenci açısından kolaylık ve hız sağlaması
 - Tüm öğrencilerde olması
 - Kitabın yönlendirici olması
 - Program içeriğinin kitaplarda daha net görülmesi
- b) Farklı Yöntemlerin Kullanılmasının Sorunlar Yaratması
 - Zaman kaybı yaratması
 - Disiplin sorunları yaratması
 - Fiziksel koşulların elverişsizliği
 - SBS'nin uygulama çeşitliliğini sınırlaması
 - İşbirliği içinde çalışma alışkanlığı eksikliği
- c) Farklı Materyallerin Kullanılmasının Sorunlar Yaratması
 - Tüm öğrencilere materyal sağlama zorluğu
 - Öğrencilerin alışık olmaması ve bilgisizliği
- d) Öğretim Programının Etkisi
 - Programın çok yoğun olması
 - Ödevler ve projelerin ağır olması
- e) Velinin Bilinçsizliği ve Olumsuz Etkisi

B. Öğrencinin Derse Katılımında Sınırlılık Sorununun Kaynakları

- İşbirliği içinde çalışma alışkanlığı eksikliği
- Öğrenci ilgisizliği
- Çekingenlik
- Başarısızlık düşüncesi
- Merak ve ilgi eksikliği

C.Öğrenci Çalışmalarında (Ödevlerinde) Yaşanan Sorunun Kaynakları

- Öğrenci bilgisizliği ve bilinçsizliği
- Velilerin bilgisiz ve bilinçsiz olması
- SBS'nin öğrencinin çalışma yoğunluğunu artırması
- Programın yoğun olması

Ders Kitabı Merkezli Ders İşleme ve Öğretimin Yeterince Zenginleştirilememesi Sorununun Kaynakları

Ders kitabı merkezli ders işleme ve öğretimin yeterince zenginleştirilememesi sorununun temel nedenlerinden birisinin ders kitabının kullanmanın çeşitli kolaylıklar sağlaması olduğu belirlenmiştir. Aslında öğretmen genelde ders kitabı merkezinde ders işlemesine rağmen dersleri çeşitli materyaller kullanarak zenginleştirmeye çalıştığını belirtmiş, fakat öğrencilerin dersleri genel olarak ders kitabı merkezinde tipik olarak işlendiğini algıladıkları belirlenmiştir. Öğretmen ders kitabını kullanmanın, öğretmen ve öğrenciye hız ve kolaylık sağlaması, kitabın tüm

öğrencilerde bulunması, kitabın yönlendirici olması ve program içeriğinin kitaplarda daha net görülmesi konusunda kolaylık sağladığını düşünmektedir. Öğretmen *“...Onu kullanmak daha kolay, daha hızlı o yüzden ders kitabı merkezli.”* sözleriyle kitabı tercih etme nedenini ortaya koymaktadır.

Ders kitabı merkezli dersler işlenmesinin ve öğretimin yeterince zenginleştirilememesinin nedenlerinden bir diğerinin farklı yöntemlerin kullanılmasının sorunlar oluşturmasından kaynaklandığı anlaşılmaktadır. Farklı yöntemlerin kullanılması konusunda yaşanan sorunların zaman kaybı ve disiplin sorunları yaratması, gerekli fiziksel ortamın yetersizliği, SBS beklentisinin uygulama çeşitliliğini sınırlaması ve öğrencilerin işbirliği içerisinde çalışma alışkanlıklarının olmamasından kaynaklandığı belirlenmiştir. Bu konuda en sık vurgulanan sorunlardan birisinin grup çalışmalarında yaşanan sorunlar olduğu anlaşılmaktadır.

Öğretmen farklı materyallerin kullanılmasının sınıfta çeşitli sorunlar yarattığını ve bu sorunlar nedeniyle de ders kitabı merkezli ders işlemeye yöneldiğini belirtmektedir. Bu süreçte öncelikle tüm öğrencilere materyal sağlamanın zaman ve emek istemesi, öğrencilerin bu materyallerle çalışmaya alışık olmamaları ve bilgisizliklerinin etkili olduğu öğretmenin *“Devamlı olarak onların merkezinde işlemeye çalışıyorum işte dediğim gibi. Kitap çok yönlendirici zaten ve öğrencilerin hepsinin elinde bir kitap var, eğer ek bir malzeme kullanmanız gerekiyorsa sonuçta bunların hepsini ulaştırmak gerekiyor. Ve bu bir sınıfa uygulandığında diğer sınıfa da uygulanmalı. Dolayısıyla bu malzemeleri hep ben fotokopi yoluyla çoğaltmalıyım veyahut da işte bir sürü şey getirmeliyim sınıfa. Ve sınıfta öğrenciler ikili çalıştıkları için veya hani tekli çalışma durumlarında bunu, öğrenci sayısı kadar artıyor bu durum, ben buna yetişemiyorum açıkçası. Dolayısıyla ek bir malzeme hepsine sağlayamadığım için ders kitabı daha avantajlı oluyor.”* sözleriyle dile getirmiştir. Öğretmenin bu sözlerini devamındaki ifadeleri de bu sorunu netleştirmektedir:

“Yine birçok malzemeyi çok iyi kullanmayı bilmedikleri için sınıfta mesela tek malzeme kullanmaya yöneliyorum. Mesela harita gibi öğrencinin kendi haritasını getirmesini sağlamak aslında çok önemli bir şey. Ve onunla çalışmasını sağlamak ama bu çok büyük bir kargaşaya neden oluyor sınıfta... İşte haritayı nasıl kullanacaklarını bilmiyorlar, hangi yönergelerden yararlanacaklarını bilmiyorlar. Hangi haritayı kullanacaklarını bile bilmiyorlar. Renkler neyi ifade eder, hani biliyorlar belki de bunu bir düzene oturtmak çok büyük

kaşıkla neden oluyor. Sonuçta hepsinin elindeki harita, atlaslar farklı, yani bu bile probleme neden oluyor.”

Ders kitabı merkezli ders işleme nedenlerinden bir diğerinin öğretim programından kaynaklandığı anlaşılmaktadır. Özellikle programın çok yoğun olması ve verilen ödevler ve yapılan projelerin ağır olması ders kitabı merkezinde ders işlenmesine neden oluşturmaktadır. Bununla birlikte SBS'nin öğrencinin çalışma yoğunluğunu artırması ve çalışma şekli üzerinde etkili olmasının ve velilerin bilgisizlikleri ya da olumsuz yaklaşımlarının derslerin ders kitabı merkezinde işlenmesinde etkili olduğu anlaşılmaktadır. Öğretmen “*Bu da işte dediğim gibi öğrencilerin beklentisi, velinin beklentisi benim için çok önemli çünkü ders kitabını kullanmadığımız zaman şöyle bir izlenim doğuyor sanki dersleri işlemiyor muşsunuz ve boşa geçiyormuş gibi devamlı başka şeyler izletiyormuşsunuz gibi ve o zaman soruyorlar öğrenciler de soruyorlar bu konuyu işlemedik, bu konuyu atladık ve sınavda mesela bu konudan soracak mısınız, veli geliyor şu konuları atlamışsınız, yani bu iyi bir imaj olmuyor. O yüzden ders kitabını işlemek daha mantıklı*” sözleri ile bu sorunları açıkça ortaya koymaktadır. Velileri bilgisizlikleri ya da olumsuz etkileri konusunda “*...Çünkü yaptığımız şeyi anlatmada zorlanıyorsunuz, hani bu çocuk yaparak öğrenmesi gerekiyor, kendisinin yapması gerekiyor bazı şeyleri ve doğal olarak yoruluyorlar, çocuğun bu yorgunluğunu anlamayabiliyor. Sınıfın içerisinde işte yaptığımız aktiviteleri anlamayabiliyor. Anlamadığı için çocuğa öyle bir yönlendirmede bulunuyor, çocuk da o yargıyla sınıfa geliyor, bundan kaynaklanan problemler var, o yüzden hani veli desteğinin sağlanması lazım bence bu programın aktif, daha aktif olabilmesi için, daha düzenli olabilmesi için.*” diyen öğretmen için bu durumun önemli bir sorun oluşturduğu anlaşılmaktadır.

Öğrencinin Derse Katılımında Sınırlılık Sorununun Kaynakları

Öğretim programının uygulanmasında karşılaşılan sorunlardan birisinin öğrencilerin derse katılımında yaşanan sorunlarla ilgili olduğu daha önce belirtilmişti. Bu sorunun kaynakları incelendiğinde ise öğrencilerde işbirliği içinde çalışma alışkanlığı eksikliği, derse karşı ilgisizlik, çekingenlik, başarısızlık düşüncesi nedeniyle derse ilgi göstermeme ve merak duygusundaki eksikliğin etkili olduğu belirlenmiştir. Öğretmen bu sorunun kaynağını temelde aile eğitimine bağlayarak şöyle bir açıklama getirmektedir:

“Bence ailenin eğitimi çok önemli. Aileden çocuk bilgiyle kitapla herhangi bir şeyle haşır neşir olmadıysa bunu tamamen ders olarak algıladığı için yani okuldaki dersler tamamen ders olarak algılanıyor ve ders yapılır veya yapılmaz, ödev yapılır veya yapılmaz. Yani çocuk

bunu merak ettim, bu ilginç bir şey deyip ilgilenmesi beklenirken böyle bir davranışı sergilemeyebiliyor. Çünkü onun için bunların hepsi bir derstir. Öğretmen varsa ve kitap varsa bunun içinde ilginç bir konu olabilir olmayabilir ama bunların hepsi derstir. O şekilde yaklaşıyor. Yani ona ulaşamıyorsunuz yine. Mesela işte gözlem yaptığınız sınıfta bir öğrenci yuvadan gelen bir öğrenci ve onunla bire bir ilgilenememe rağmen ödevleri konusunda yönlendirmem rağmen yani herhangi bir gayret göremiyorum. İlgilenilmiş olmasına rağmen diğerlerinden çok fazla ilgilenememe rağmen bir gayret göremiyorum. Başka bir öğrenci var o da başarsız bir öğrenci, bunlar genelde şöyle düşünüyorlar. Başarıysam ilgilenmem zaten ilgilensem de başarılı olamam. Çünkü çocuklar için başarı çok yüksek notlar demek. Bunları da alamayacaklarını bildikleri için yani bir dört alamayacaklar bir beş alamayacaklar dolayısıyla çok fazla ilgilenmelerinin mantıklı olmadığını düşünüyorlar. Bir de o merak etme olayı ve merak etme duygusu kazandırılmamışsa çocukta yani ne gösterirseniz gösterin sınıfta hiçbir şey değişmiyor. Çünkü onların hepsini ders olarak algılıyor. Ders ve bunların sonunda not alacak o yüzden ilgilenmeli. Merak ettiği için veya ilgisini çektiği için değil not almalısın, öğretmen böyle diyor o yüzden ilgilenmeliyim mantığı onları biraz geriletiyor diye düşünüyorum ben.”

Öğrenci Çalışmalarında (Ödevlerinde) Yaşanan Sorunun Kaynakları

Daha önce de değinildiği gibi hem öğretmen hem de veliler öğrenci çalışmalarının niteliğinin düşük olduğunu, ödevlerin doğrudan İnternette indirilip yazdırılarak sunulduğunu ve bunun bir sorun oluşturduğunu düşünmektedirler. Örneğin 19. veli eski programlarla yeni programları karşılaştırırken *“Çok bir fark bulmuyorum. Çünkü internetten indirip printer edilmiş bir ödevin hiçbir değeri yoktur.”* sözleriyle bu konudaki eleştirisini dile getirmiştir. Bu sorunun, öğrencilerin ve velilerin bilinçsizliğinden, aynı zamanda sınav sisteminin de öğrencileri yoğun bir çalışmaya sevk ettiğinden ve programın yoğun olmasından kaynaklandığı belirlenmiştir. Bu durumda öncelikle öğrencilerin ve velilerin yapılandırmacı yaklaşımla öğrenmenin değerinin farkında olmaları ve bunun için istekli olmaları gereklidir. Velilerin öğrenci çalışmalarında üstlenmesi gereken destekleyici ve yönlendirici rolün, zaman zaman öğrencilerin ödevlerini yapma gibi olumsuz bir şekilde girebildiği bazı velilerin ifadelerinden anlaşılmaktadır. 25. velinin *“Ödevler genelde okul kitaplarından ve bazı kaynaklardan alınıyor ki bunların en başında internet geliyor. Ayrıca yukarıda bahsettiğim gibi ödevler ve projeler ağır ve yoğun bu denge tutturulamıyor. Genelde bu ödev ve projeleri, aileler tarafından yapıldığı biliniyor ama yine de müfredat denilip işin içinden çıkılıyor.”* şeklindeki sözleri yaşanan bu sorunun çeşitli boyutlardaki nedenlerini yansıtmaktadır. Yine velilerin özellikle SBS'nin öğrencilerin hazırcılığa yönelmeleri üzerinde etkili olduğunu düşündükleri anlaşılmaktadır.

4.1.1.4. Programın Uygulanmasına İlişkin Beklentiler

Programa ilişkin görüşler ve mevcut durum konusunda programla ilgili beklentiler temasına ulaşılmıştır. Bu tema öğretmen, öğrenci ve velilerin genel olarak yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına dayalı programın uygulanmasına ve bu araştırma sürecinde yapılacak çalışmalara ilişkin beklenti ve önerilerini içermektedir. Üç kategori altında incelenene bu temaya ait kategori ve alt kategoriler Tablo 14’de gösterilmektedir.

Tablo 14: Programın Uygulanmasına İlişkin Beklentiler Temasına İlişkin Kategori ve Alt Kategoriler

1. Öğretmenin Beklentileri
A. Öğretim Sürecine İlişkin Beklentiler
B. Fiziksel Ortamın Geliştirilmesine İlişkin Beklentiler
C. Veliye İlişkin Beklentiler
D. Programa İlişkin Beklentiler
2. Öğrencilerin Beklentileri
A. Genel Ders Sürecine İlişkin Beklentiler
B. Öğretim Yöntem ve Tekniklerine İlişkin Beklentiler
C. Öğretim Araç Gereç, Kaynak ve Materyallerine İlişkin Beklentiler
3. Velilerin Beklentileri
A. Öğretim Sürecine İlişkin Beklentiler
a) Öğretimde Dikkat Edilmesi Gereken Konulara İlişkin Beklentiler
b) Öğretim Yöntem ve Teknikleri Konusundaki Beklentiler
B. Öğretmen Rolüne İlişkin Beklentiler
C. Üst Sisteme İlişkin Beklentiler
D. Veli Bilgilendirme Toplantıları Yapılması

4.1.1.4.1. Öğretmenin Beklentileri

Öğretmenin programın uygulanması konusunda öğretim süreciyle, fiziksel ortamın geliştirilmesiyle, velilerle ve programın yapısı ile ilgili bazı beklentilere ve önerilere sahip olduğu belirlenmiştir. Bu kategori, öğretmenin öğretim programının uygulanması konusundaki beklentileri ve önerilerini içermektedir. Kategoriye ait alt kategori ve kodlar Tablo 15’te sunulmuştur.

Tablo 15: Öğretmenin Beklentileri Kategorisine İlişkin Alt Kategori ve Kodlar

A. Öğretim Sürecine İlişkin Beklentiler

- Grupla çalışmanın geliştirilmesi
- Öğrencilerin hayatta karşılaşılabilecekleri sorunlarla karşı karşıya bırakılmaları
- Öğretim yöntem ve materyallerinin yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına uygun hazırlanması gereği

B. Fiziksel Ortamın Geliştirilmesine İlişkin Beklentiler

- Sınıfın fiziksel koşullarının düzenlenmesi
- Derse ait özel sınıf oluşturulması
- Sınıfların grupla çalışmaya uygun hale getirilmesi

C. Veliye İlişkin Beklentiler

- Veli desteğinin sağlanması

D. Programa İlişkin Beklentiler

- Programın hafifletilmesi gereği

Öğretim Sürecine İlişkin Beklentiler

Öğretmenin yenilenen programı uygularken, öğretim sürecinde kendisinin gerçekleştirmeyi ya da bu araştırma sürecinde dikkate alınmasını istediği bazı beklentilerini dile getirmiştir. Tablo 15 incelendiğinde öğretmenin, daha önceki temada karşılaşılan bir sorun olarak değinilen grup çalışmalarının geliştirilmesi, öğrencilerin günlük hayatta karşılaşılabilecekleri problemlerle karşı karşıya bırakılmaları ve öğretim yöntem ve materyallerinin yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına uygun olarak geliştirilip uygulanması konusunda beklentilerinin olduğu belirlenmiştir. Sosyal Bilgiler öğretmeni, grup çalışmalarını derslerinde daha sık kullanmak istediğini, fakat bunun çeşitli nedenlerle tam olarak gerçekleşmediğini belirterek bu konudaki beklentisini “*Mesela grupla çalışmayı uygulamayı istiyorum ama bu fiziksel ortamdan dolayı olmuyor ve bence bu çok iyi bir şey olur diye düşünüyorum yani. Dersi anlama, kolaylaştırma, öğrenciyi aktif etme, yapılandırmacı yaklaşımın mantığına uygun olması açısından grupla çalışma gerçekten çok güzel, onu söyleyebilirim.*” şeklindeki sözleriyle ifade etmiştir.

Öğretmenin, öğretim süreci konusundaki beklentilerinden bir diğeri sosyal bilgiler öğretim programının da temel dayanaklarından birisini oluşturan öğrencilerin yaşadıkları çevre, toplum ve dünya ile ilgili konuları sınıf içerisine taşımakla ilgilidir. Öğretmenin, öğrencilerin hayatta karşılaşılabilecekleri sorunlarla karşı karşıya bırakılmaları olarak belirttiği bu beklenti, gerçekleştirilecek etkinliklerin merkezini oluşturması açısından önemlidir. Bu alt kategoride ifade edilen diğer bir

beklenti ise, gerçekleştirilecek uygulama sürecinde yapılandırmacı yaklaşıma dayalı yöntem ve materyallerin geliştirilmesi ve uygulanması şeklinde ifade edilmiştir. Öğretmen, kendisinin zaman zaman farklı yöntemler ve çeşitli materyaller geliştirerek ya da bu materyallere bir şekilde ulaşarak bunları normalden daha az da olsa kullandığını, fakat özellikle bu yöntem ya da materyallerin sınıfta kullanılması konusunda sıkıntılar yaşandığını belirtmiştir. Bu beklenti, öğretmenin doğrudan yaşadığı sorunlara ilişkin bir beklentisi olarak ortaya çıkmıştır. Öğretmen bu konudaki düşüncesini şu şekilde dile getirmektedir:

“Yani mesela çalışma sırasında gazete, dergi ben getirebilirim, öğrencilerden bunlardan getirmelerini isteyebilirim ama bu malzemenin birdenbire otuza çıkmasına neden olabiliyor ve bu çok büyük bir kanışıklığa neden oluyor. Hani mesela bir grup çalışması olmuş olsa ya da daha küçük gruplarda çalışılmış olsa, o malzemelerin sayısı azalır, ona yoğunlaşılmasına imkan sağlayacağı için bence daha avantajlı olacak, yani o bi avantaj olur uygulamaya geçmesi için... Aslında isteğim bunları (grup çalışmaları) artırmak ama işte hani hem ders içeriği açısından hem fiziksel ortam açısından çok mümkün değil. Bu yüzden olmuyor.”

Fiziksel Ortamın Geliştirilmesine İlişkin Beklentiler

Öğretmen, Sosyal Bilgiler derslerinde yapılandırmacı yaklaşımın kullanılmasına ilişkin olarak fiziksel ortamın yetersizliğini sıklıkla vurgulamıştır. Bu durumun özellikle grup çalışmalarında çeşitli sorunların ortaya çıkmasına neden olmasından dolayı öğretmen fiziksel ortamın geliştirilmesine ilişkin beklentisini “*Mesela okullarda şey sınıfları vardı ayrı ayrı sınıflar gündeme gelmişti, bence Milli Eğitim Bakanlığı'nın bir an önce buna geçmesi lazım, çünkü ancak böyle bir şey yapılandırmacılığı destekler, yani hep fiziksel ortamdaki bahsediyorum, öğrenci kalabalıklığını yok edemeyiz belki ama fiziksel ortamı ayarlayabiliriz.*” sözleriyle dile getirmiştir.

Veliye İlişkin Beklentiler

Öğretmen, hem programa ilişkin görüşlerini dile getirirken, hem mevcut uygulamalarını değerlendirirken ve hem de uygulamada karşılaşılan sorunlardan söz ederken veli boyutuna sıklıkla değinmiştir. Öğretmenin, bu kategoride dile getirdiği temel beklenti yapılan çalışmalara veli desteğinin sağlanması konusundadır. Yapılan çalışmaların amacına ulaşabilmesi için öncelikle velilerin bu yaklaşım konusunda bilgili olmaları gerektiğini belirten öğretmen, veli desteğinin sağlanmadığı durumda çalışmaların bir açıdan hep eksik kaldığına vurgu yapmıştır. Öğretmen veli desteği sağlanmadığında yaşanan sorunları “*Yapılandırmacı yaklaşımla ilgili olarak bence velinin*

desteğinin sağlanması lazım öğretimde. Bunun... Derste işte bağı zayıf olan bir öğrenciyi derste konuşturabilmek veya çalışmalarına katabilmek, onları aktif kalabilmek zor oluyor. Yani evde bu konuda herhangi bir aktivitesi yoksa öğrenci sınıfta aktif olmuyor veya bu yargıların yıkılması çok kolay bir şey değil...” sözleriyle dile getirmiş ve velilerin yeni program hakkında bilgilendirilmeleri gerektiğini aşağıdaki sözleriyle açıklamıştır:

“Ancak işte veliler bence program hakkında bilgilendirildiği zaman biraz bir anlamı olabilir... Velilere bilgilendime rehberlik açısından olur bizim okulda mesela seminer oluyo ama bu rehberlik açısından olur, yani öğrencinin mesela ergenlik dönemi, psikolojik sorunları, bunlara nasıl yaklaşılmalı, buna yönelik olur genelde. Yani bir program uyguluyorsanız buna yönelik olmaz ve bunu yaptığınız zaman da aslında yani biraz bu sefer de işinize karıştırmış gibi oluyosunuz. Çok fazla bir şeyler söyleme hakkını iddia ediyorlar, ya bu bilgilendirme şeyi olsa bile, ama yapılmadı zaten yani. Bu sadece hani pratikte bazı şeyleri gördüğüm için söylüyorum. Böyle bir şey olsa, velilerle bir çalışma yapılırsa bence bu konuda onlar destek sağlasalar daha şey olur çünkü yaptığımız şeyi anlatmada zorlanıyorsunuz, hani bu çocuk yaparak öğrenmesi gerekiyor, kendisinin yapması gerekiyor bazı şeyleri ve doğal olarak yoruluyorlar, çocuğun bu yorgunluğunu anlamayabiliyor. Sınıfın içerisinde işte yaptığımız aktiviteleri anlamayabiliyor. Anlamadığı için çocuğa öyle bir yönlendirmede bulunuyor, çocuk da o yargıyla sınıfa geliyor, bundan kaynaklanan problemler var, o yüzden hani veli desteğinin sağlanması lazım bence bu programın aktif, daha aktif olabilmesi için, daha düzenli olabilmesi için.”

Programa İlişkin Beklentiler

Öğretmenin programın uygulanması konusunda son olarak programa ilişkin beklentiler dile getirdiği belirlenmiştir. Daha önce dile getirildiği gibi öğretmen programı uygularken çeşitli sorunlarla karşı karşıya kalmaktadır. Bu süreçte programın yoğun olduğundan da söz eden öğretmen, bu çalışmanın amacını biraz daha aşan bir beklenti dile getirerek programın yoğunluğunun azaltılması gerektiğini dile getirmiştir.

4.1.1.4.2. Öğrencilerin Beklentileri

Programın uygulanması konusunda öğrencilerin de çeşitli beklentilere sahip oldukları belirlenmiştir. Öğrencilerin programla ve bu araştırma süreciyle ilgili beklentilerini yansıtan bu kategoriye ait alt kategori ve kodlar Tablo 16’da sunulmuştur.

Tablo 16: Öğrencilerin Beklentileri Kategorisine İlişkin Alt Kategori ve Kodlar

A. Genel Ders Sürecine İlişkin Beklentiler <ul style="list-style-type: none">• Derslerin eğlenceli olması• Farklı yöntemler kullanılması• Etkinlikler yapılması• Daha fazla aktif olma• Konuların daha kolay olması• Konuların daha zevkli hale getirilmesi• Konu açısından bireysel destek verilmesi	<ul style="list-style-type: none">• Öğretmenin özet yapması• Afiş/poster hazırlama• Daha basit ödevler verilmesi
B. Öğretim Yöntem ve Tekniklerine İlişkin Beklentiler <ul style="list-style-type: none">• Canlandırma/oyunlaştırma• Grup çalışmalarının artırılması• Proje çalışmalarının çoğaltılması• Tartışma yönteminin kullanılması• Müze gezisi yapılması• Önemli noktaların yazdırılması• Öğrencinin sunum yapması• Görsel ve sesli sunum yapılması	C. Öğretim Araç-Gereç ve Materyallerine İlişkin Beklentiler <ul style="list-style-type: none">• Görsel malzeme kullanımının artırılması• Teknolojik materyaller kullanılması• Bilgisayar ve internet kullanımının artırılması• Ders kitabı dışında farklı kaynaklar kullanılması• Müziğin kullanılması• Çalışma kağıtlarının kullanılması• Dergi-gazetelerin kullanılması

Genel Ders Sürecine İlişkin Beklentiler

Tablo 16’da görüldüğü gibi Sosyal Bilgiler dersleriyle ilgili genel olarak öğrencilerin daha zevkli ve eğlenceli, daha aktif oldukları, konuların daha kolay olduğu bir ders beklentisine oldukları belirlenmiştir. Çoğu öğrenci, derse ilişkin beklentilerini ifade ederken Sosyal Bilgiler dersinin sıkıcı olduğunu, bu nedenle öncelikle eğlenceli bir ders olması yönünde beklentilerini dile getirmişlerdir. Örneğin Bu konuda 21. öğrenci “*Bazen eğlenceli, bazen sıkıcı. Derste bazen sıkıyorum. Ben daha eğlenceli olmasını isterdim.*” şeklinde düşüncelerini ifade ederken, 5. öğrenci “*Daha da eğlenceli ve zevkli geçmesini isterdim. Eğlenceli olduğu için daha çok merak ederek işlerdik. Böylece daha iyi anlardım.*” şeklinde düşüncelerini dile getirmiş, 4. öğrenci de “*Dersler çok sıkıcı olduğu için biraz daha eğlenceli geçmesini sağlamak.*” şeklinde beklentisini ifade etmiştir.

Öğrencilerin Sosyal Bilgiler derslerine ilişkin genel beklentilerinden bir tanesi de derste aktif olma konusundadır. Bu konuda örneğin 1. Öğrenci “*Konumuzla ilgili daha*

çok oyun oynamak, müzik varsa dinlemek vb. aktivitelerle konuyu pekiştirmek hem hoşuma gider, hem de konuyu daha iyi kavramamı sağlar.” ifadesiyle daha aktif katılım konusundaki beklentisini dile getirmiştir. Gökhan ise öğretmenin sınıftaki tüm öğrencilerin derse katılması konusundaki beklentisini ifade etmiştir. Gökhan, bu konudaki düşüncelerini “*Mesela A... falan, parmak kaldırmıyo arkadaşlarım benim birkaç tane, o parmak kaldıranlardan hep kaldırıyo, zaten... Parmak kaldırmayanlardan kaldırıyo da yani ben öğretmen olsaydım, parmak kaldıranları değil de parmak kaldırmayanları seçerdim. Çünkü zaten onlar biliyo.*” sözleriyle dile getirdiğinde öğretmenin böyle bir yöntemi daha önce kullandığını belirttiğinin hatırlatılması üzerine “*Yapıyo da daha çok olmalı, daha çok parmak kaldıranları seçiyo. Ya o kaldırmayanları daha çok seçmeli.*” sözleriyle bu konuda daha fazla beklentisi olduğunu açığa vurmuştur. Bu konuda Banu da daha aktif olma beklentisini “*Ben o sayısal hesaplamalarda biraz sıkılıyorum yani hepimiz sıkılıyoruz, yani öğretmen... Yani sevmiyoruz biz o konuyu. Onun yerine daha güzel heyecanlı olabilirdi, arkeolojik şeyler de söylediğim gibi olabilirdi. Bence biraz daha aktif olabiliriz.”* şeklindeki sözleriyle aktarmıştır. Bunların dışında bazı öğrenciler, Sosyal Bilgiler dersleriyle ilgili konuların daha kolay olması, öğrencilere bireysel destek verilmesi gibi beklentiler de dile getirmişlerdir.

Öğretim Yöntem ve Tekniklerine İlişkin Beklentiler

Öğrencilerin öğretim yöntem ve teknikleri konusunda çeşitli beklentilere sahip oldukları da belirlenmiştir. Öğrencilerin bu konudaki beklentilerinin bir önceki alt kategorideki derslerin daha eğlenceli geçmesi yönündeki beklentileri ile paralellik gösterdiği anlaşılmaktadır. Öğrenciler, bu konuda en sık olarak derslerde canlandırma-oyunlaştırma yönteminin kullanılması konusundaki beklentilerini dile getirmişlerdir. Bu konuda öğrencilerin ifadelerinden bazı alıntılar aşağıda sunulmuştur:

“Mesela bir konu vardı sosyal dersinde, benim aklımda öyle kalmış, böyle şey hem çocukların çalışmasını... Bir işte bir tane tiyatro ödevi vermişti, onu tiyatro şeklinde değil de şey şeklinde yaptık, direk okuduk böyle, biri okudu öbürü yaptı, onu canlandırarak yapsaydık daha güzel olurdu, bi de yani yılsonu balolarında kurtuluş savaşını falan canlandırıyorlar ya onları derste yapabilesek daha güzel olurdu.” (Gökhan)

“Daha çok oyunlar oynayabiliriz konumuzla ilgili, böylece sosyal bilgiler dersini sevmeye başlayabilirim.” (1. öğrenci)

“Oyunlarla eğlenerek daha güzel olur. Çünkü benim aklımda normal değil anormal şeyler kalıyor. Ben de zevkli müzikli anlayabiliyorum. Ben genelde aslında meraklı biriyim. Anlamadığım şeyleri anlamak istiyorum ama anlayamadığım zaman sıkılıyorum.” (2. öğrenci)

Öğrencilerin, öğretim yöntem ve teknikleri konusunda sıklıkla dile getirdikleri bir diğer beklenti grup çalışmalarının arttırılması konusundadır. Daha önce de vurgulandığı gibi bazı öğrencilerin grup çalışmaları konusunda bazı çekimserlikleri olsa da derslerde grup çalışmalarının kullanılması konusunda önemli oranda bir beklentiye sahiptirler. Örneğin 8. öğrenci *“Grup çalışmaları ayda, yılda bir kere değil haftada bir ders olsun. Bu nedenle çalışırken 1 defa değil 10 defa okurum. Böylece derste başarılı olurum.”* sözleriyle grup çalışması konusundaki beklentisini dile getirmiştir. Öğrencilerin grup çalışmalarını birbirleriyle daha çok iletişime yani sosyal öğrenmeye ve eğlenceli ders işlemeye gereksinim duymaları nedeniyle tercih ettikleri 3. öğrencinin *“beklenti olarak arkadaşlarımızla daha çok kaynaşabileceğim çalışmaların artmasını isterim.”* sözlerinden ve 7. öğrencinin *“Daha eğlenceli olması ve daha çok sosyal olması.”* şeklindeki sözlerinden anlaşılmaktadır. Öğrencilerin grup çalışmalarını daha çok grup olarak bir konuya hazırlanıp bunu sınıfta anlatmak şeklinde algıladıkları belirlenmiştir. Örneğin 8. öğrencinin *“Grup çalışmaları ile yaparsak ve değişik sorular ve eğlenceli sorular olursa dikkatimiz derse yönelir. Grup belirleyerek ünite konularını biz anlatabiliriz,”* şeklinde ve Serap’ın *“Derste daha çok yani biz anlatsak, kendimiz hazırlayıp daha iyi olabilir.”* şeklindeki ve Sevil’in *“Dediğim gibi tekrar deney şeklinde, sunum yapılarak bizi gruplar oluşturup.”* şeklindeki sözleri öğrencilerin bu düşüncelerini ortaya koymaktadır.

Sosyal Bilgiler dersinde kullanılabilecek yöntem ve teknikler konusunda öğrencilerin sıklıkla belirttikleri bir diğer beklentinin ödevler, araştırma ödevleri, proje ödevleri ya da performans ödevleri gibi çalışmaların arttırılması konusunda olduğu anlaşılmıştır. Bu konuda Serap ve Sevil, *“proje ve performans ödevlerinin arttırılması”* şeklinde, Gökhan, *“daha böyle yapboz falan yapabilesek yani, öyle performans ödevleri olsa daha güzel olurdu.”* diyerek performans ödevlerinin daha çok görsel içerikli olması yönündeki beklentisini vurgulamıştır. 7. öğrenci ise *“Daha eğlenceli ve konu hakkında eğlenceli örnekler vererek. Proje çalışmalarını çoğaltarak. Çünkü sosyal dersi bana sıkıcı geliyor.”* sözleriyle proje çalışmalarının daha eğlenceli olabileceğine ilişkin düşüncelerini belirtmiştir.

Öğrencilerin beklentilerine yönelik olarak ulaşılan bir diğer bulgu, öğretmenin derslerde daha etkili, iyi anlatması gerektiği yönündeki istekleridir. Örneğin akademik başarısı oldukça yüksek bir öğrenci olan Fatma tarafından da dile getirilen

bu istek, derslerin temel felsefesiyle zıt yönde bir beklentiye ortaya çıkarmıştır. Öğrenci derslerde yapılan etkinliklerin bir zaman kaybı olduğunu, konunun önemli noktalarının anlatılarak ve özetlenerek geçilmesi gerektiğini düşünmektedir. Öğrencinin aşağıda verilen ifadeleri bu yaklaşımını net bir biçimde ortaya koymaktadır:

“Mesela derste genelde öğretmen anlatıyo ama çoğunlukla kitaptan bir arkadaşımıza okutuyo, o zaman çok iyi anlamıyoruz yani tahtada falan anlatsa... Mesela dershanede tahtada anlatıyolar, daha böyle akılda kalıcı oluyo... Mesela diyo işte bu parçada ne anlatmak istemiş falan diyo, yani ne bileyim öyle alıştınyolar belki ilk önce konuya giriş yapıyolar ama bence gereksiz oluyo yani. Bazen özet çıkararak daha iyi olur diye düşünüyorum. Sadece önemli notları alarak yani.” (Fatma)

Öğrenciler tarafından yukarıda belirtilen beklentilerin yanı sıra bir öğrenci derslerin araştırmaya yönelik olması ve görsel materyaller üretmek çalışmak, bir diğer öğrenci ise hem görsel materyaller üretmek çalışmak ve hem de öğretmenin konuların sonunda özetleme yapması yönündeki isteğini dile getirmiştir. Öğrencilerin bu konudaki ifadeleri sırasıyla aşağıda sunulmaktadır:

“Daha çok araştırmaya yönelik olmasını isterdim.” (3. öğrenci)

“Panolarımızı doldurabileceğimiz çalışmalar yapmak güzel olurdu. Ben daha çok görsel anlarım. Bu yüzden görsel işlemlerin daha çok olmasını isterim.” (3. öğrenci)

“Mesela böyle... Mesela onu okuduk diyelim onu bu böyle yapıyo, şu şöyle yapıyo felan anlatınca bizde mesela hep... Hocası böyle anlatıyo işte okuyunca yansımda sonra şey yapıyo böyle evet çocuklar böyle böyle falan yapıyo... Biz okuyoruz, okuduktan sonra o da kitabı özetleyebilir yani.” (Semih)

Öğretim Araç-Gereç ve Materyallerine İlişkin Beklentiler

Öğrencilerin araç-gereç ve materyaller konusunda öncelikle daha fazla materyal kullanılmasını istedikleri belirlenmiştir. Örneğin 9. öğrenci “*Daha uygulamalı olarak öğrenmek hoşuma giderdi. Bence konuları öğretmenimiz anlatırken daha fazla materyal kullanılmalı. Bu sayede daha iyi öğreneceğimi düşünüyorum.*” şeklindeki sözleriyle derslerde materyal kullanımının öğrenme süreci üzerindeki olumlu etkisini yansıtmıştır. Bunun yanı sıra öğrenciler, Sosyal Bilgiler derslerinde özel bazı araç-gereç ve materyallerin kullanılmasına ilişkin beklentiler de dile getirmişlerdir. Bu konuda en sık dile getirilen isteğin daha çok görsel malzeme kullanılması yönünde olduğu anlaşılmaktadır. Özellikle teknolojik aletlerin kullanılmasını da dile getiren öğrenciler, projeksiyondan çeşitli videolar izletilmesi, görsel malzemelerin gösterilmesi konusundaki isteklerini sıklıkla belirtmişlerdir. Öğrencilerin hem görsel

malzemelerin hem de teknolojik aletlerin kullanılması konusundaki beklentilerini yansıtan ifadelerinden örnekler aşağıda sunulmuştur:

“Yani konuyla ilgili videolar kullanabiliriz, görseller, temalar, bu tür şeyler kullanabiliriz mesela.” (Ahmet)

“Görsellerle, 3 boyutlu şeylerle ve bizler kartonlar ya da gruplar halinde konuyu anlatırken daha çok öğrenmemi sağlar.” (24. öğrenci)

“Ben derslerin daha çok eğlenceli geçmesi için daha da çok görsel malzeme kullanılmasını istedim.” (25. öğrenci)

“Yani bence videolu şeyler kullanılsa daha çok dikkatimi çekiyo.” (Gökhan)

“Ya öğretmen sırf konuyu anlatmasın, onunla ilgili X’den bize etkinlikler yapsın, yani yapıyoruz da çok yapmıyoruz. Öyle yaparsak daha çok aklımıza girer... Mesela bugün yaptığı gibi X’den etkinlikler var onları yapabiliriz, onlar da çok akılda kalıyo onlardan da yapabiliriz projeksiyondan, bilgisayardan. Ya bu gibi ihtiyaçlarımız sınıfta tam var ama öğretmen pek fazla kullanmıyo.” (Sevil)

“Kitabı böyle hani daha böyle hani ders kitabından işliyoruz ama böyle hep öğretmen böyle ders kitabının dışına hiç çıkmıyo onu seviyorum ama böyle daha böyle görsel malzemelerle işlese, böyle öğretmen böyle daha iyi anlatsa böyle o daha hani aklımda kalacağını düşünüyorum. Bi sefer bir kere öğrendiğimde aklımdan çıkmıycağımı düşünüyorum.” (Derya)

Öğrencilerin derslerde kullanılacak araç-gereç ve materyaller konusundaki bir başka beklentisinin derslere yönelik yardımcı kaynaklarla ilgili olduğu belirlenmiştir. Öğrenciler, derslerde yardımcı kitap, soru bankası vb. kaynak kitapların kullanılmasına yönelik beklentiler dile getirmişlerdir. Örneğin Sevil bunu “*yardımcı kitaplar falan.*” şeklinde, Sevgi ise “*Yani yanımızda bir yardımcı kitabımız olsa çok güzel olur... Ne bileyim derste bir test kitabımız olsa onunla ilgili öğretmen işte testleriyle ilgili ödev verse, biz de o yapamadığımız soruları öğretmene sorsak bence daha çok iyi olabilir.*” sözleriyle dile getirmiştir.

Derste kullanılacak materyaller konusunda Ayşe ise çalışma kağıtlarının kullanılmasına yönelik beklentisini “*...Daha çok çalışma kağıdı verirse daha iyi anlarz konuyu öyle daha iyi olabilir, daha iyi anlarz sanki.*” sözleriyle dile getirmiştir. Serpil ise “*Dergiler ya da gazeteler.*” diyerek gazete ve dergilerin kullanımı konusunda önerisini dile getirmiştir.

4.1.1.4.3. Velilerin Beklentileri

Programın uygulanması konusunda velilerin de bazı beklentilere sahip oldukları belirlenmiştir. Bu kategori, velilerin yapılandırmacı yaklaşıma dayalı öğretim

programının uygulanmasına ilişkin beklentilerini yansıtmaktadır. Kategoriyeye ait alt kategori ve kodlar Tablo 17’de gösterilmiştir.

Tablo 17: Velilerin Beklentileri Kategorisine İlişkin Alt Kategori ve Kodlar

A. Öğretim Sürecine İlişkin Beklentiler

a) Öğretimde Dikkat Edilmesi Gereken Konulara İlişkin Beklentiler

- Bireysel özelliklerin dikkate alınması
- Öğrencilerin araştırmacılığa sevk edilmesi
- Derslerin dikkat çekici olarak sunulması
- Öğrenci çalışmalarının düzeyinin ayarlanması
- Yorumlamaya önem verilmesi
- Ezber bırakılıp uygulamalı etkinliklere yer verilmesi
- Bilgi eksikliğinin giderilmesi

b) Öğretim Yöntem ve Teknikleri Konusundaki Beklentiler

- Öğrencilerin sunumlar yapmaları
- Gezi ve incelemeler yapılması
- Projeler yapılması
- Grup çalışmaları
- Grup tartışmaları
- Öğretmenlerin daha verimli anlatması

B. Öğretmen Rolüne İlişkin Beklentiler

- Öğrencinin teşvik edilmesi
- Öğretmenin öğrencilerle birebir ilgilenmesi
- Öğretmenin rehberlik yapması

C. Üst Sisteme İlişkin Beklentiler

- Sınav sisteminin düzenlenmesi
- Kitaplardaki bilginin artırılması

D. Veli Bilgilendirme Toplantıları Yapılması

Öğretim Sürecine İlişkin Beklentiler

Velilerin çoğu, programının uygulanması konusunda öğretim sürecine ilişkin beklentiler dile getirmişlerdir. Bu süreçte bazı velilerin öğretim sürecinde dikkat edilmesi gereken bazı konularda beklentilerinin olduğu belirlenmiştir. Bu çerçevedeki görüşleri incelendiğinde, velilerin öğrencilerin bireysel özelliklerinin dikkate alınması, öğrencilerin araştırmacılığa sevk edilmesi, derslerin dikkat çekici olarak sunulması, öğrenci çalışmalarının düzeyinin ayarlanması, derslerde yorumlamaya önem verilmesi, ortaya çıkmış olan bilgi eksikliğinin giderilmesi ve ezber yerine uygulamalı etkinliklere yer verilmesi gibi öğretimde dikkat edilmesi gerekli noktaları vurguladıkları belirlenmiştir. Velilerin bu konudaki görüşlerini yansıtan bazı alıntılar aşağıda sunulmuştur:

“Kanımca her öğretim sisteminin doğrulan olduğu gibi eksik yanları da olacaktır. 2005-06 yılından evvel öğretim sisteminde olduğu gibi... Öğrencinin anlama yeteneğine göre sistemin doğruluğu değiştirilebilir. Kanımca kişinin anlama yeteneğine göre sistem uygulanabilirse daha başarılı olunabilir.” (3. veli)

“Kişisel anlama yeteneğine göre programın geliştirilebileceğini düşünüyorum.” (3. veli)

“Oğlum akıllı çocuk eğer konu dikkatini çekerse kolay öğrenir. Dikkat çekici olmakta müfredatı hazırlayanların elinde.” (24. veli)

“Ezber değil, pratik eğitim, drama ve oyun şeklinde.” (22. veli)

Velilerin öğretim sürecine ilişkin beklentilerinin bir bölümü ise derslerde kullanılan öğretim yöntem ve tekniklerine ilişkindir. Çoğu veli bu konuda öğrencilerin daha aktif olacakları sunumlar yapmaları, proje çalışmaları, grup tartışmaları, grup çalışmaları, gezi ve incelemeler, oyun-rol oynama, öğrencilere görevlerin verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Velilerin bu beklentilerinin yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına ilişkin olumlu görüşe sahip veliler tarafından dile getirilmiş olduğu tahmin edilebilir. Bununla birlikte bazı velilerin öğretmenin daha verimli ders anlatması gerektiğini belirtmesi ise öğretimde öğretmenin geleneksel anlatıcı rolüne ilişkin beklentilerin olduğunu da göstermektedir. Velilerin bu konudaki beklentilerini ifade eden alıntılar aşağıda sunulmuştur:

“Çocukların ön hazırlık yaparak derste konuyu kendilerinin anlatması ve araştırması sanki daha kolay öğrenmelerini sağlayacaktır. Ayrıca en büyük sıkıntıları yanlış bir şey söyleyip fikrinin alaya alınması.” (8. veli)

“Grup tartışmaları, konular hakkında münazaralar yapılarak daha açık ve bilgili şekilde akıllarında kalması sağlanabilir.” (18. veli)

“Proje ve grup çalışmalarının çok yararlı olacağını düşünüyorum. Böylece takım çalışmasını da öğrenmiş oluyorlar. Ayrıca evde veya doğada yapabilecekleri gözlem ve deneylerin de faydalı olacağını umuyorum. Çalışmalarını sunum yaparak tüm sınıfla paylaşmaları da hoş olur. Böylece topluluk içinde konuşma ve kendini ifade etme yetenekleri gelişir.” (19. veli)

“Sosyal Bilgiler dersi herhalde uygulama yapılabilecek en zor derslerden birisi. Uygulamalı anlatım olabilir diye düşünüyorum. Günün birlik geziler ilgili konu ile ilgili daha etkili olur diye düşünüyorum. Ya da ufak tefek görevler vererek (uygulamalı ödevler).” (21. veli)

“Öğretmenleri verimli anlatsın, teknolojik aletleri kullansınlar.” (27. veli)

Öğretmen Rolüne İlişkin Beklentiler

Velilerin programın uygulanması konusunda dile getirdikleri beklentilerden bir bölümü ise öğretmen rolüne ilişkindir. Bu alt kategorinin kodları incelendiğinde velilerin, öğretmenin öğrenciyi teşvik etmesi, öğrencilerle birebir ilgilenmesi ve onlara rehberlik yapması şeklinde beklentilerinin olduğu belirlenmiştir. Velilerin bu beklentilerinin yapılandırmacı öğrenme yaklaşımında vurgulanan öğretmenin rehberlik ve yönlendiricilik rolü ile paralel olduğu görülmektedir. Örneğin 21. veli

“Öğrenme sürecinde sadece müfredata bağlı değil kişiliğini ve kültür seviyesini yükseltecek kaliteli eğitim almasını beklerim. Çocuğumun sınanmaktan çok teşvik edilmesini tercih ederim. Tek düzelikten uzak çevreye duyarlı ve bilgili girişimciliğe yönlendirilmelerini beklerim. Okul sadece ders, ödev ve sınavdan ibaret değil. Hayata dair öğretiler taşıdığıнын bilincine varmalarını beklerim.” sözleriyle bu beklentisini dile getirirken 17. veli ise “Öğretmenlerin derslerde öğrenci ile birebir ilgilenmesi, rehberlik yapması, araştırmacı olmalarına sevk etmek.” şeklinde bu isteği ortaya koymuştur.

Üst Sisteme İlişkin Beklentiler

Veliler, programın uygulanması konusunda dersleri aşan, üst sistem ile ilgili bazı beklentiler dile getirmişlerdir. Bu alt kategori altında yer alan kodlar incelendiğinde, velilerin özellikle sınav sisteminin düzenlenmesi ve kitaplardaki bilgi eksikliğinin giderilmesi konusunda beklentilerinin olduğu belirlenmiştir. Aşağıda yer alan ifadeler, merkezi sınav sistemi ve kitaplardaki bilgi eksikliği konusunda yaşandığı düşünülen sorunları vurgulayarak bu konudaki beklentileri açığa çıkarmaktadır:

“Eğer genelde yoğun ders programı olmasa yani ders sayısı az olsa ve SBS ile ya da SBS’nin olmaması durumunda daha faydalı olabilecektir. İster istemez dershanesiz eğitim tamamlanmamış durumda bulunmaktadır. SBS’nin içeriği düzeltilmeli, sisteme uygun hale getirilmelidir.” (20. veli)

“Kitapta bilgi eksikliği mi var? Çocuklar onun için mi sürekli bilgisayardan bilgiye ulaşmaya çalışıyorlar. Kitapların daha dolu olmasını, çok ekstra bir şey için bilgisayara başvurulan gerektiğini düşünüyorum.” (2. veli)

Veli Bilgilendirme Toplantıları Yapılması

Velilerin yukarıda belirtilen beklentilerine ek olarak bir veli kendilerine yönelik bilgilendirme toplantılarının yapılması gerekliliğini ifade etmiştir. 25. veli bu konudaki düşüncesini “Programın etkili olabilmesi için insanı baz alan yetişmiş eleman ve bu kapsamda aileleri de içine alan program uygulamalarına dair bilgilendirme toplantıları yapılabilir.” şeklindeki sözleriyle ifade etmiştir.

4.1.2. Programın Ölçme ve Değerlendirme Boyutu Konusundaki Mevcut Görüş ve Uygulamalara İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi, “Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına dayalı Sosyal Bilgiler Öğretim Programının ölçme ve değerlendirme boyutuna ilişkin mevcut görüş ve uygulamalar nelerdir?” şeklinde ifade edilmiştir. Ölçme ve değerlendirme, öğretim programının bir ögesi olmakla birlikte bu araştırmanın temel

problem konusunu oluşturduğundan, bu konudaki mevcut görüş ve uygulamalara ilişkin ayrı bir araştırma sorusu geliştirilmiş ve sorunun tanımlanması kapsamında ölçme ve değerlendirme ile ilgili ulaşılan bulgular ayrı bir başlık halinde verilmiştir. Buna dayanarak bu ana başlık altında ikinci araştırma sorusunu yanıtlamak üzere, öğretmen ve öğrenci görüşmeleri, öğrenci ve velilere uygulanan açık uçlu anketler ve sınıf gözlemlerinden elde edilen verilerin analizinden ölçme ve değerlendirme konusunda ulaşılan bulgular betimlenmiştir. Analiz sonucunda ulaşılan temalar, araştırmanın ilk alt probleminin yanıtlanmasına yönelik olarak geliştirilen temalara paralel olarak şekillenmiştir. Bu kapsamda ulaşılan temalar “Programın Ölçme ve Değerlendirme Boyutu Konusundaki Görüşler”, “Programın Ölçme ve Değerlendirme Boyutu Konusundaki Mevcut Durum”, “Programın Ölçme ve Değerlendirme Boyutu Konusunda Karşılaşılan Sorunlar” ve “Programın Ölçme ve Değerlendirme Boyutu Konusundaki Beklentiler” olarak belirlenmiştir.

4.1.2.1. Programın Ölçme ve Değerlendirme Boyutu Konusundaki Görüşler

İkinci araştırma problemi kapsamında ulaşılan ilk tema “Programın Ölçme ve Değerlendirme Boyutu Konusundaki Görüşler” olarak adlandırılmıştır. Bu tema, öğretmen, öğrenci ve velilerin öğretim programının ölçme ve değerlendirme boyutuna ilişkin olarak belirlenen görüşlerini içermektedir. Tema öğretmen görüşleri, öğrenci görüşleri ve veli görüşleri çerçevesinde yapılandırılmıştır. Temaya ait kategori ve alt kategoriler Tablo 18’de sunulmuştur.

Tablo 18: Programın Ölçme ve Değerlendirme Boyutu Konusundaki Görüşler Temasına İlişkin Kategori ve Alt Kategoriler

1. Öğretmenin Ölçme ve Değerlendirme Boyutu Konusundaki Görüşleri
A. Genel Görüşler
B. Avantajlar
C. Dezavantajlar
2. Öğrencilerin Ölçme ve Değerlendirme Boyutu Konusundaki Görüşleri
A. Olumlu Görüşler
B. Olumsuz Görüşler
3. Velilerin Ölçme ve Değerlendirme Boyutu Konusundaki Görüşleri
A. Bilgi Eksikliği
B. Olumlu Görüşler
C. Ulusal Merkezi Sınav ile Tutarsızlık Yönündeki Görüşler

4.1.2.1.1. Öğretmenin Ölçme ve Değerlendirme Boyutu Konusundaki Görüşleri

Bu kategori öğretmenin yapılandırmacı yaklaşıma dayalı öğretim programının ölçme ve değerlendirme boyutu konusundaki görüşlerini yansıtmaktadır. Kategoriyeye ait alt kategori ve kodlar Tablo 19’da sunulmuştur.

Tablo 19: Öğretmenin Ölçme ve Değerlendirme Boyutu Konusundaki Görüşleri Kategorisine İlişkin Alt Kategori ve Kodlar

A. Genel Görüşler
<ul style="list-style-type: none">• Yapılandırmacı değerlendirme yaklaşımına ilişkin olumlu bakış açısı• Zorunlu hissetmekten dolayı yapma• Genel olarak ölçme ve değerlendirme boyutunun sorunlu olduğu algısı• Kafa karışıklığı yaşanması• Anlayışın zamanla yerleşeceği düşüncesi
B. Avantajlar
<ul style="list-style-type: none">• Ölçekle değerlendirmenin kolaylık-standardı sağlaması• Ölçeklerin yönlendirici olması• Ölçekle değerlendirmenin tarafsızlık sağlaması• Öğrencinin cesaretini artırması• Öğrencinin motivasyonunu artırması• Dönütün öğrenciyi geliştirmesi• Araç zenginliği sağlaması
C. Dezavantajlar
<ul style="list-style-type: none">• Sınıf dışı zaman gereksinimi• Pratikte uygulanma zorluğu• Emek isteyen ve zor bir süreç olması• Yoğun olması

Tablo 19’den da anlaşılacağı gibi, öğretmenin yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına dayalı öğretim programının ölçme ve değerlendirme boyutu konusundaki görüşleri öncelikle genel ifadelerinden ulaşılan bulgulara, daha sonra bu yaklaşımın avantaj ve dezavantajlarına yaptığı vurgulara dayalı olarak belirlenmiştir.

Genel Görüşler

Öğretmenin programın ölçme ve değerlendirme boyutu ile ilgili genel olarak olumlu bir görüşe sahip olduğu, bununla birlikte bu sürecin oldukça sorunlu olduğunu düşündüğü ve bu konuda kafa karışıklığı yaşadığı söylenebilir. Öğretmen, yeni programa ilişkin görüşlerini dile getirirken “*Yani bence bu işe aslında olması gerektiği gibi yaklaşmış. Yani bir süreçten bahsediyorsak eğer biz yapılandırmacı yaklaşımda, ürünü değerlendirmenin yanında sürecin de önemli olduğundan bahsediyorsak bunlar gerekli, bunu yapmak*

gerekli. Çocuğun kendisini değerlendirmesi, arkadaşını değerlendirmesi veyahut da her yaptığı şeyin ona değerlendirilerek sonucunun gösterilmesi çok gerekli bir şey, çünkü öteki türlü söylenen şeyler, onların yaptığı şeyler veya sizin söylediğiniz şeyler havada kalıyor. Yani çocuk sizin ne söylediğinizi anlamıyor, o kendi kafasına göre bir şey yapıyor, siz kendi kafanıza göre değerlendirip bir puan veriyorsunuz, Aradaki alan çok yani boş bir alan olarak kalıyor.” sözleriyle bu yaklaşıma ilişkin olumlu görüşe sahip olduğunu ortaya koymuştur. Bununla birlikte öğretmenin genel açıklamalarından, bu sürece ilişkin kafa karışıklığı yaşadığı ve başlangıçta kendisini zorunlu hissettiğinden dolayı bu etkinlikleri yapmaya çalıştığı, daha sonra ise kendi uygulamalarını gerekli olduğunu düşünerek geliştirmeye çalıştığı anlaşılmaktadır. Öğretmenin “O konuda kafam hiç net değil. Ve aslında çok da fazla ne yapılacağını bilmiyorum. Nasıl yapılacağını bilmiyorum. Ve neyi nasıl yansıtacağımızı bilmiyorum. Ve bunu ben değil sadece diğer öğretmen arkadaşlarla konuştuğum zaman onların da bilmediğini görüyorum.” şeklindeki sözleri ile yaşadığı bu sorunu ortaya koymuştur. Ayrıca öğretmen, ölçme ve değerlendirme yaklaşımında mevcut sorunların zamanla uygulamalar geliştikçe ve deneyim arttıkça çözülebileceğini de düşünmektedir.

Avantajlar

Yukarıda belirtildiği gibi öğretmen, yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına dayalı ölçme ve değerlendirme konusunda genel olarak olumlu bir görüşe sahip olduğundan dolayı, bu yaklaşımın çeşitli boyutlardaki avantajlarından söz etmiştir. Bu avantajlardan ilki, yapılandırmacı ölçme ve değerlendirme yaklaşımında kullanılan ölçme araçları konusundadır. Öğretmen, ölçek, rubrik vb araçların değerlendirmede kolaylık ve standart sağladığını, bunları kullanmanın gerekli yönlendirmeyi yaptığını, öğrenciler arasında tarafsızlık sağladığını ve öğretmenin değerlendirme yaparken düşebileceği önyargılarla karar verme yanlısını engelleyebileceğini düşünmektedir. Öğretmen yapılandırmacı ölçme ve değerlendirme araçlarının sağladığı avantajlar konusundaki düşüncelerini şu sözlerle dile getirmiştir:

“Hem öğrenciler için çok avantajlı, mesela benim için de avantajlı şu anda performans ödevlerini düşünerek ya da proje ödevlerini düşünerek söyledim, çünkü puanlarken ben de aslında ne olduğun biliyorum. Yani bi ölçek hazırladığım zaman, bi yönerge verdiğim zaman kesin olarak nereye bakmam gerektiğini biliyorum ve öğrenciyi ona göre puanladığım için daha kesin sonuçlar çıkıyor. Öteki türlü tamamen aklınızda öğrencinin sınıf içerisindeki davranışları ve bilgi düzeyi kaldığı için bazen ona verdiği emeği

görmeyebiliyorsunuz ve yanlış puanlamada bulunabiliyorsunuz. Bunu hak etmemiştir diye düşünebiliyorsunuz ama yönergeler ve ölçekler bu konuda daha kesin bir bakış sunabiliyor. Ölçmediğim şeylerde de görebiliyorum onu. Mesela sınıflarda uyguladığım empati çalışmasında bazı çok başarısız öğrencilerin çok güzel şeyler yazabildiğini, tam empati etkinliğine uygun şeyler yazabildiğini gördüm.”

Öğretmen, programın ölçme ve değerlendirme sürecinin yukarıda belirtilen avantajlarının yanı sıra bu yaklaşımın öğrencilerin cesaretleri ve motivasyonları üzerinde olumlu etkisi olduğunu da belirtmiştir. Öğretmen, özellikle çeşitli yöntem ve araçlarla zenginleşen ve farklılaşan bu sürecin olanaklı kıldığı farklı açılardan değerlendirilme imkanının, öğrencilerin cesaretlerini ve motivasyonlarını artırdığını düşünmektedir. Öğretmen bu avantajı “*..birçoğunun motivasyonunu artırıyor, cesaretini artırıyor. Çünkü sizin farklı açılardan değerlendirme yapacağınızı biliyorlar ve neye göre puanlama yaptığınızı da biliyorlar. Özellikle başarısı düşük öğrencilerin. Bazen anlamaya da biliyorlar. Çünkü işte onlar için emek sarf etmek, ya da zaman harcamak onlar için yeterliymiş gibi görünüyor ama bu çok anlamlı bir şey. Yani farklı açılardan insanın değerlendirilebileceğini bilmesi onlar için anlamlı olduğunu düşünüyorum. Tepkilerin bir kısmı böyle yani, cesaret artırıcı bir şey bence.*” sözleriyle dile getirmiştir. Yapılandırmacı öğrenme ve değerlendirme yaklaşımında özel bir önemi olduğu vurgulanan dönütün, bu süreçteki önemine öğretmen de değinmiş ve öğrencilere verilen dönütün gelişimlerine sağladığı katkıları aşağıdaki sözleriyle ifade etmiştir:

“Bir başka şey sözlü bile olsa değerlendirmek bazı öğrencileri geliştiriyor diye düşünüyorum ben. Sözlü de olsa karşı dönütte bulunmak. Mesela performans ödevleri konusunda ben bazılarına sözlü olarak dönüt verdim, eğer bunları işte düzeltseydin daha güzel olabilir, şurası güzel, şurası olmamış ya da eksik olmuş gibi. Bunu öğrenciye söylemekte özellikle durumu düşük olan, başarı düzeyi düşük olan öğrenciler için motive edici de olabilir. Durumlarını anlamaları için yardımcı olabilir. Gayretlerini sağlıyo mu bilemiyorum ama o zaman kendilerini farklı şekilde değerlendirilebileceğini anladıklarını düşünüyorum.”

Dezavantajlar

Öğretmen, yukarıda da değinildiği gibi yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının değerlendirme sürecine ilişkin genel olarak olumlu görüşlere sahip olmasıyla birlikte bazı konularda ise yaklaşımın dezavantajlara sahip olduğunu düşünmektedir. Özellikle ders saatleri dışında ek bir çalışma zamanı ve yoğun bir emek isteyen bu sürecin pratikte uygulanabilen bir süreç olmaması ve programın aşırı yoğun olması bu olumsuzluklardan bazıları olarak belirtilmiştir. Bununla birlikte programın yoğun

olmasından dolayı ölçme ve değerlendirmenin de yoğun olması öğretmenin belirttiği olumsuzluklardan bir diğeridir. Öğretmenin bu konudaki düşüncelerini aşağıda verilen sözleri net bir biçimde ortaya koymaktadır:

“... Çok gerekli ama yapılması da bir o kadar zor... Yapılandırmacı yaklaşıma göre ölçmek çok güzel ve çok anlamlı ama çok fazla emek gerektiren bir şey. Zamanın dışında çok fazla emek gerektiren bir şey. Sınıf dışındaki zamanınızın çoğunu ona harcamak zorundasınız ve harcadığınız zaman bir şeyi ölçmek için harcadığınız zaman değil. Öğrencileri yönlendirmek, onların problemlerini çözmek ve ayrıca değerlendirmek. Yani o emek çok çeşitleniyor ve yoruluyorsunuz. O açıdan çok yorucu. Ya bunun bence azaltılması da gerekiyor. Yani en azından ilk aşamada öğrencinin kalabalıklığını düşünerek Çünkü bu idea olan bir şey olabilir ama şu anda pratikte uygulanabilen bir şey değil.”

4.1.2.1.2. Öğrencilerin Ölçme ve Değerlendirme Boyutu Konusundaki Görüşleri

Öğrencilerin programın ölçme ve değerlendirme boyutu konusunda olumlu ve olumsuz açıdan bazı görüşlere sahip oldukları belirlenmiştir. Bu kategori öğrencilerin belirtilen görüşlerini betimlemektedir. Kategoriyeye ait alt kategori ve kodlar Tablo 20’de gösterilmiştir.

Tablo 20: Öğrencilerin Ölçme ve Değerlendirme Boyutu Konusundaki Görüşleri Kategorisine İlişkin Alt Kategori ve Kodlar

A. Olumlu Görüşler

- Eğlenceli
- Başarı algısını yükseltmesi
- Kavramayı kolaylaştırması
- Telafi imkanı sağlaması
- Farklı yolla öğrenme gereksinimlerini karşılaması
- Becerilerini gösterme fırsatı sunması

B. Olumsuz Görüşler

- Gereksiz olması
 - Derslerin zevksiz geçmesi
 - Grup değerlendirmelerinde tarafsızlık kaygısı
-

Olumlu Görüşler

Öğrencilerin programın ölçme ve değerlendirme boyutunun bazı olumlu özelliklere sahip olduğunu belirtmişlerdir. Bu kapsamda öğrenciler bu süreçte kullanılan tekniklerin eğlenceli olduğunu, başarılarını yükselttiğini, kavramayı kolaylaştırdığını, notlarını yükseltme konusunda telafi imkanı sağladığını ve farklı yollarla öğrenme gereksinimlerini karşıladığını ifade etmişlerdir. Bazı öğrenciler

performans, proje gibi değerlendirme tekniklerinin eğlenceli olduğunu belirtmişlerdir. Örneğin bu öğrencilerden birisi olan Serkan, proje hazırlamayı “*Zor ama eğlenceli bir iş.*” olarak nitelemektedir. Derya ise “*...öğretmenimin yaptığı şeyler hoşuma gidiyo, yani performans ödevlerimi de daha çok başarılı olduğum için onlar daha çok hoşuma gidiyo. Yani böyle karton hazırlama mesela performans ödevi, onları daha iyi yapıyorum, el becerilerim daha çok gelişkin benim. Mesela ders içi performansta da biraz düşük olabiyo. Ama olabildiğince katılmaya çalışıyorum. Onu da değerlendirmesi güzel bişey yani katıldığım zaman, bundan da mutluluk duyuyorum... Bize böyle görsel mesela başka şeyler bize performans ödevi yaptırıyo ama sadece görsel malzemelere dayalı oluyo. O yüzden daha iyi anlamamı sağlıyo benim, ödevi yapınca da daha çok aklıma geliyo benim.*” şeklindeki sözleriyle bu tür çalışmaları, kendisini daha başarılı hissettiği için hoşlanarak yaptığını belirtmiş ve konuları kavrama üzerindeki olumlu etkisine de değinmiştir. Konuların kavranmasında sağladığı kolaylığa ise “*Bence çok iyi, çünkü hiç değilse böyle grup oluşturarak yapıldığı için biraz daha aklımızda kalıyo.*” sözleriyle değinmiştir.

Öğrencilerden Semih tekniklere ilişkin görüşünü “*Olumlu çünkü hazırlayınca notlarımıza giriyö, daha iyi oluyo bizim için. Kamemize giriyö bizim için de daha iyi oluyo.*” sözleriyle dile getirerek bu tekniklerin telafi imkanı sağladığını vurgulamıştır. Bu düşünceye Sevil de katılarak “*Performans ödevleri, projelerler daha iyi tabi... İşte sınavda heyecan, stres falan yapıyorum. O da dikkatsizliğe sebep oluyo. O yüzden yani. Performans ödevlerinde hiç değilse yardım alabiliyorum, daha iyi oluyo.*” sözleri ile bu çalışmaların sınavlarda yaşadığı stres nedeniyle uğrayabildiği başarısızlığı telafi etmedeki etkisine değinmiştir.

Bazı öğrenciler ise programda öngörülen değerlendirme yaklaşımlarını farklı öğrenme yolları ve kendi becerilerini gösterme fırsatı sağlaması açısından olumlu olarak değerlendirmişlerdir. Örneğin Ahmet, performans ödevleri ile ilgili düşüncelerini açıklarken “*Valla öyle yapmasını çok isterdim, performans ödevine göre değerlendirmesi hoşuma giderdi... Bence şöyle. Ya fark var, şöyle; ilk söylediğim gibi dersi dinleme açısından arada fark var, çünkü yani... Şöyle, anlatım konusundan, ezberleme konusundan da not alıyoruz, çünkü kamuoyu hakkında bir konu seçtiğimiz zaman o konu yanlış olduğu zaman hoca bize haber veriyö ama bu sene hiç öyle bir sıkıntı çekmedik, her şeyi doğru düzgün yaptık, öğretmen de çok*

beğendi.” sözleriyle farklı ölçütlere göre değerlendirme fırsatı edinilmesinin olumlu bir durum olduğunu belirtmiştir.

Olumsuz Görüşler

Öğrencilerin çoğu değerlendirme yaklaşımına dayalı değerlendirme tekniklerinin olumlu özelliklerini dile getirirken bazı öğrenciler bu tekniklere ilişkin olumsuz görüşler belirtmişlerdir. Örneğin öğretmenin bu tür teknikleri kullanmasına hiç gerek olmadığını belirten Ayşe *“Kullanıyo tabii ki de ama şey hani bence kullanmasına hiç de gerek yok hani, öbür türlü daha eğlenceli oluyo bence... Yani bi konuştuğumuz zaman ya da hani normal dersi öğretmen anlattığı zaman daha zevkli olduğunu düşünüyorum mesela hani eğer biz performans ya da proje sunarsak daha hani zevksiz geçiyo bence.”* sözleriyle hem tekniklerin gereksiz olduğunu hem de eğleneli olmadığını dile getirmiştir. Akademik başarı açısından iyi bir düzeyde bulunan Ayşe'nin bu konudaki görüşlerinin genellikle grupların bir konu üzerinde hazırlanıp bunu sınıfta sunmaları şeklinde gerçekleşen performans görevleriyle ilgili olduğu anlaşılmaktadır. Sınıfta yapılan gözlemlerde öğrencilerin benzer görevleri yaptıkları belirlenmiştir.

Programın ölçme ve değerlendirme etkinlikleri konusunda başka bir öğrenci ise grup çalışmaları sırasında yapılan grup değerlendirmelerindeki tarafsızlık sorununa dikkat çekmiştir. Bu konuda Serpil, grup değerlendirmeleri sırasında bazı arkadaşlarının birbirlerinin çalışmalarına haklı olmayan bir destek sağladıklarını ve tarafsız değerlendirme yapmadıklarını belirtmiştir. Serpil'in bu konudaki ifadeleri şöyledir: *“Bence şey şimdi mesela X arkadaşım, Y arkadaşım, onlar yapmadıkları zaman yaptı gibi gösteriyolar; yani arkadaşlık dayanışması olduğundan dolayı oluyo.”*

4.1.2.1.3. Velilerin Ölçme ve Değerlendirme Boyutu Konusundaki Görüşleri

Programın ölçme ve değerlendirme boyutu konusundaki görüşlerinin üçüncü alt kategorisi velilerin görüşlerine dayalı olarak yapılandırılmıştır. Velilerin programın ölçme ve değerlendirme boyutu konusundaki görüşlerini yansıtan bu kategori kapsamında ulaşılan alt kategori ve kodlar Tablo 21'de sunulmuştur.

Tablo 21: Velilerin Ölçme ve Değerlendirme Boyutu Konusundaki Görüşleri Kategorisine İlişkin Alt Kategori ve Kodlar

A. Bilgi Eksikliği

B. Olumlu Görüşler

- Bütünün değerlendirilmesi
- Farklı becerilerin geliştirmesi
- Etkili bir değerlendirme

C. Ulusal Merkezi Sınav ile Tutarsızlık Yönündeki Görüşler

Bilgi Eksikliği

Velilerin, programın ölçme ve değerlendirme boyutu konusundaki görüşleri sorulduğunda bu konuda önemli bir bilgi eksikliğinin varlığı belirlenmiştir. Velilerin birçoğu, bu konuda sorulan sorulara bilgilerinin olmadığı şeklinde yanıt vermişler, bir bölümü ise programın geneline ilişkin düşüncelerini tekrarlamışlardır. Velilerin ölçme ve değerlendirme konusundaki bilgi eksiklerini ortaya koyan bazı ifadeleri aşağıda sunulmuştur:

“Bilgin yok.” (2. veli)

“Bu konuda fazla bilgi sahibi değiliz.” (7. veli)

“Çok fazla şey bilmiyorum. Sonuçları daha çok aldığı notlara göre değerlendiriyorum.” (8. veli)

“Notlarla ilgili konular ilgili (ölçme değerlendirmeyle) bilgi sahibi değilim.” (12. veli)

Velilerin programın ölçme ve değerlendirme boyutu konusundaki bilgi eksiklerini doğrudan ifade etmelerinin yanı sıra dile getirdikleri bazı ifadelerinin de bu durumu desteklediği anlaşılmaktadır. Örneğin 1. velinin “*Konu hakkındaki bilgilerimin derecesini ölçme ve değerlendirme amacı ile hazırlanan testler ve bunların çocuklar tarafından yapılmasını sağlamak.*” şeklindeki açıklaması bu süreci öngörülenin tersi bir şekilde geleneksel sınavlara dayalı olarak algıladığını ortaya koymaktadır.

Olumlu Görüşler

Bazı velilerin programa ilişkin bilgi eksiklerini ifade etmelerinin yanı sıra bir grup veli ise programın ölçme ve değerlendirme yaklaşımı konusunda olumlu düşünceler dile getirmişlerdir. Buna göre veliler, yeni programın ölçme ve değerlendirme boyutunun bütünün değerlendirilmesini sağladığını, farklı becerilerin geliştirmesine imkan verdiğini ve daha etkili bir değerlendirme olduğunu düşünmektedirler. Velilerin bu görüşlerini gösteren ifadelerinden alıntılar aşağıda sunulmuştur:

- “Gayet başarılı bulmakla beraber, değerlendirme aşamasının daha geliştirilebileceğini düşünüyorum.” (3. veli)
- “Daha iyi etkili olduğunu düşünüyorum.” (4. veli)
- “Konu tekrarı ve konuya vakıf olma açısından iyi.” (16. veli)
- “Daha yapılandırmacı ve karar verebilme, üretme ve araştırma becerisinin arttığı bir sistem.” (13. veli)
- “Bu durumla ilgili pek bir bilgiye sahip olmamakla birlikte bütünü değerlendirildiği bir durum olması gayet güzel bir yaklaşım.” (20. veli)

Ulusal Merkezi Sınav ile Tutarsızlık Yönündeki Görüşler

Velilerin programın ölçme ve değerlendirme konusunda belirttikleri son görüşleri merkezi sınav ile öğrenme süreci arasındaki tutarsızlıkla ilgilidir. Bir veli tarafından dile getirilen bu görüş, program kapsamında gerçekleştirilen öğrenme ve değerlendirme süreci ile sınav sisteminin yapısı arasında tutarsızlık olduğuna işaret etmektedir. 15. veli bu konudaki düşüncesini “*Yılsonunda yapılan SBS sınavlarının soru stili ile öğrenme şekli farklı. Bence öğretilenleri ölçmeye yönelik bir yaklaşım değil veya ölçme/değerlendirme şekline uygun öğretim sunulmuyor.*” şeklindeki sözleriyle dile getirmiştir.

4.1.2.2. Programın Ölçme ve Değerlendirme Boyutu Konusundaki Mevcut Durum

Araştırmanın ikinci sorusu olan “Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına dayalı Sosyal Bilgiler Öğretim Programının ölçme ve değerlendirme boyutuna ilişkin mevcut görüş ve uygulamalar nasıldır?” sorusunun yanıtlanması amacıyla elde edilen verilerin analizi sonucunda ulaşılan ikinci tema, program kapsamında gerçekleştirilen ölçme ve değerlendirme uygulamalarının mevcut durumunu betimlemektedir. Üç kategori altında incelenen bu tema kapsamında ulaşılan kategori ve alt kategoriler Tablo 22’de sunulmuştur.

Tablo 22: Programın Ölçme ve Değerlendirme Boyutunun Uygulamadaki Mevcut Durumu Temasına İlişkin Kategori ve Alt Kategoriler

-
- 1. Ölçme ve Değerlendirme Sürecinde Kullanılan Mevcut Teknik ve Araçlar**
 - A. Her zaman Kullanılan Değerlendirme Teknik ve Araçları
 - B. Nadir Olarak Kullanılan Değerlendirme Teknik ve Araçları
 - C. Değerlendirilmeyen ya da Sözlü Değerlendirilen Çalışmalar
 - 2. Kısmi Dönüt Süreci**
 - 3. Öğretmenin Kendini Değerlendirme Süreci**
-

4.1.2.2.1. Ölçme ve Değerlendirme Sürecinde Kullanılan Mevcut Teknik ve Araçlar

Programın ölçme ve değerlendirme boyutu konusundaki mevcut durum kapsamında belirlenen ilk kategori, bu süreçte kullanılan ölçme ve değerlendirme teknik ve araçlarını betimlemektedir. Bu kategoriye ait alt kategori ve kodlar Tablo 23’de gösterilmektedir.

Tablo 23: Ölçme ve Değerlendirme Sürecinde Kullanılan Mevcut Teknik ve Araçlar Kategorisine İlişkin Alt Kategori ve Kodlar

A. Her Zaman Kullanılan Değerlendirme Teknik ve Araçları
<ul style="list-style-type: none">• Yazılılar• Performans ödevi• Proje ödevi• Sınıf içi performans
B. Nadir Olarak Kullanılan Değerlendirme Teknik ve Araçları
<ul style="list-style-type: none">• Akran-grup-öz değerlendirmeler
C. Değerlendirilmeyen ya da Sözlü Değerlendirilen Çalışmalar
<ul style="list-style-type: none">• Ürün dosyası• Ara sınıf etkinlikleri

Her Zaman Kullanılan Değerlendirme Teknik ve Araçları

Öğretmenin derslerinde her zaman kullandığı değerlendirme teknik ve araçlarının bir dönem içerisinde üç yazılı sınav, bir performans görevi, sınıf içi performans ve varsa bir proje ödevi olduğu belirlenmiştir. Bu değerlendirmelerin doğrudan karne notuna yansıyor olması nedeniyle her zaman gerçekleştirildiği söylenebilir. Öğretmen sınıfta kullandığı değerlendirme araçlarını “...Standart değerlendirme yazılı değerlendirmelerdir bizim işte, dönemde üç defa yazılı oluyorlar. Bir tane performans ödevleri var bir tane de proje ödevleri var... Ve ders içerisinde kendi kanaatim ve ödevlerini yapma durumları. Ödevlerini yapma durumları ve şeyler çalışma kitapları ders içi performans olarak yansıyor. Bir tane performansları oluyor ve üç tane de sınavları oluyor. Yani başka bir değerlendirme yapsam da bunu ancak ders içi performansla yansıtabilirim ben, yani onun içerisinde bir anlamı olur.” sözleriyle dile getirmiştir.

Öğretmen, sınıfta uyguladığı yazılı sınavlarda farklı türde sorular sormaya çalıştığını belirterek bunun öğrencileri motive etmek için iyi bir yol olduğunu, öğrencilerin kendilerinin yanıt verebilecekleri farklı sorularla karşılaştıklarında cesaretlerinin

arttığını belirtmektedir. Performans ve proje çalışmalarını değerlendirdiğini belirten öğretmen, proje çalışmalarını değerlendirmenin sayı olarak daha az olması nedeniyle daha kolay olduğunu, performans ödevlerini değerlendirmenin ise daha çok zaman aldığını düşünmektedir. Öğretmen, performans ödevlerini evde kimin hazırladığından emin olmadığı için sınıfta hazırlattığını da belirtmektedir. Öğretmenin performans ve proje ödevi gibi çalışmalarda öğrencilere ödevi hazırlama yönergesi verdiği, öğrencileri ölçütlerden haberdar etmeye çalıştığı ve değerlendirme araçlarını verdiği, Öğrencileri ölçütlerden haberdar ederken ya da hazırlama yönergesi verirken yönergeleri ya da ölçütleri zaman zaman sözlü olarak verdiği anlaşılmıştır. Öğretmenin proje ve performans görevi gibi çalışmaları uygulamasına ilişkin bazı ifadeleri aşağıda sunulmuştur:

“Mesela proje ödevlerini geçen dönemde sene bir defa proje verildiği için ikinci dönemde daha çok proje ödevlerini kesin hepsini değerlendirmiş oluyorum. Ve bu sene içerisinde mesela hepsine yönergelerini verdim altılara ve yedilere, ne yapacaklarını içeren ve ölçmeyle ilgili olan değerlendirme ölçeklerini de verdim ve bunlara göre değerlendirileceklerini söyledim. Yani formlar ellerinde ikisi de var. Ve projelerin hepsi bu şekilde değerlendirilecek, dönütler de verilmiş olacak, ayrıntılı olarak puanlandırıldığı için çocuklar nerden ne puan alacaklarını bilecekler. 1. dönem içerisinde de proje olmadığı için performans ödevlerine çoğu zaman rahatlıkla odaklanabiliyorum o zaman da performans ödevlerinin birçoğunu değerlendirebiliyorum. Bazen hani standart notunu verdiklerim de oluyor.”

Nadir Kullanılan Değerlendirme Teknik ve Araçları

Öğretmen, bir önceki kategoride belirtilen teknik ve araçların yanı sıra bazı araçları ise nadir olarak kullandığını belirtmiştir. Bunların başında akran, grup ve öz değerlendirme çalışmaları gelmektedir. Öğretmen, bu tekniklerin özellikle işlevsel olmaması ve sonuçlarını nasıl değerlendirip kullanacağını bilmemesinden dolayı çok az kullandığını, bazı sınıflarda ise hiç kullanmadığını belirtmiştir.

Değerlendirilmeyen ya da Sözlü Değerlendirilen Çalışmalar

Programın ölçme ve değerlendirme boyutunun mevcut durumu konusunda belirlenen bir başka durum ise öğretmenin yaptırıp değerlendirmedeği ya da sadece sözlü değerlendirdiği çalışmalarla ilgilidir. Bu çerçevede öğretmen ürün dosyalarını ve ders içerisinde yaptığı bazı etkinlikleri sistematik olarak değerlendirmedeğini belirtmiştir. Öğretmen özellikle sınıf içerisinde yaptığı etkinlikleri değerlendirmedeğini ya da bunlara olabildiğinde sözlü değerlendirmeler yaptığını,

sözlü değerlendirmeleri ise dinleyebildiği ya da görebildiği kadarına yaptığını dile getirmiştir. Öğretmen bu konudaki uygulamasını “Arada yaptığım çalışmalar oluyor ama onları değerlendirmeye vakit bulamıyorum. Mesela bir empati çalışması yaptırдым 6. sınıflarda, ama o empati çalışmasını toplayıp değerlendirip onlara dönüt vermek, imkanım olmuyor yazılı anlamda ama sözlü anlamda duyduklarını değerlendiriyorum.. Diğerlerini değerlendirmiyorum işte. Yani mesela çalışma kitaplarını kontrol ediyorum ama standart bir ölçek çerçevesinde değil. Kafama göre hani iyi olmuş olmamış. Hani 1-2-3-4 şeklinde değerlendirip puan veriyorum.” sözleriyle ifade etmiştir. Sınıfta yapılan gözlemlerde, derlendirme için uygun ortam oluşmuş olmasına karşın etkili bir değerlendirme yapılamadığı belirlenmiştir. Bu konuda örneğin bir grup çalışmasının sınıfta sunumunu içeren bir derse ait aşağıdaki gözlem notları öğretmenin uygun bir performans değerlendirme çalışması yapabileceken bunu sadece artı (+) ya da eksi (-) şeklinde değerlendirdiği anlaşılmıştır:

“Öğretmen sınıfa girdi, öğrencileri selamladı, daha sonra öğrencilerin bazı sorularını yanıtladı ve yerleşmelerini sağladı. Öğrenciler sunum yapacaklarını öğretmene hatırlattılar. Öğretmen sınıf defterini imzalarken ilk grubun hazırlanmasını söyledi. Öğrenciler, sınıfın önüne geçerek hazırladıkları konuyu öğrencilere anlatmaya başladılar. Anlatım sırasında her öğrenci birkaç dakika konunun bir boyutunu anlattı. Genel olarak diğer öğrenciler anlatılanları dinlerken birkaç öğrencinin aralarında konuştukları gözlemlendi. Öğrencinin birisi gazete haberi ve görsel malzemeler gösterdi. Bu arada öğretmen diğer öğrencileri dinlemeleri için uyardı. Öğretmen öğrencilere grubun ne yapmaya çalıştığını sordu, bir grup üyesi yanıtladı. Daha sonra öğretmen “Bu amacı daha büyük gruplara ulaştırmak isteseydiniz neler yapardınız?” sorusunu sordu ve gruptaki bazı öğrencilerin yanıtlarını aldı. Öğretmen sunum yapan öğrencilerin isimlerini bir kağıda yazdı ve başka bir grubu tahtaya çağırdı. Grup tahtaya çıkarken sınıf başkanına gelmeyen öğrencileri sordu. Öğrenciler kendi çalışmalarını anlatmaya başladılar. Bu arada öğretmen kalkarak sınıfın arkasına doğru gitti. Sınıfın genel olarak öğrencileri dinledikleri gözlemlendi. Öğretmen bazen öğrencileri dinlemeleri için uyanlarda bulundu. Öğrenciler anlattıkları konulara ilişkin resimler göstererek kendi konularını anlattılar. Öğretmen öğrencilerden birisine gösterdiği resimle ilgili espri ile kanışık bir soru sordu ve bazı öğrenciler bazı yanıtlar ortaya attılar. Sonunda öğretmen gruba “Grup hangi konuda kamuoyu oluşturmaya çalıştı?” sorusunu sordu ve yanıtlarını aldıktan sonra öğrenciler bu konuda kamuoyu oluşturulabilmesi için neler yapılabileceğini sıraladılar. Öğretmen öğrencilerin isimlerini aldıktan sonra diğer grubu tahtaya çağırdı. Öğrencilerin sunumları öncesinde sınıfta bir güdültü oluştu. Öğretmen sınıfın sessizleşmesini bekledi. Grup sunumuna başladı. Grup sunum yaparken yapay bir televizyon ekranı kullanmaya başladı ve bunun sınıftaki öğrencilerin dikkatlerini çektiği gözlemlendi (eğlendiler). Bu arada öğrencinin TV ekranını kullanması ile ilgili öğretmenden eleştiri ve öneriler geldi (şakalarla birlikte). Grup sunumunu bitirdi. Öğretmen grupta kimlerin araştırdığını sordu. Öğrenciler sunumla ilgili bir sayfa hazırlamışlardı. Öğretmen bu çalışmayla ilgili hangi konuda kamuoyu oluşturmaya çalıştıklarını ve başka nasıl bir yol izleyebileceklerini sordu ve öğrencilerin yanıtlarını aldı. Bir sözcükle ilgili düzeltmeler yaptı...” (GN, 15.10.2009, 1. ders)

...

“...Öğretmen bir öğrencinin sunum yapmadığını fark etti ve nedenini sordu. Öğrenci gruplar oluşturulduğunda sınıfta olmadığını ve sonrasında bir gruba dahil olmak istediğini belirtti. Öğretmen böyle bir durumda kendisine neden başvurmadığını öğrenciye sordu. Öğretmen bir öğrenciyi kaldırarak “nedir kamuoyu?” sorusunu sordu, yaptıkları çalışmalarını hatırlatarak buradan ne anladığını sordu, öğrenci yanıt veremeyince başka bir öğrenciyi kaldırdı, sorularla yaptıkları çalışmalar sonucunda ne olduğunu sordu ve aldığı yanıtları pekiştirerek kamuoyunun oluşumu konusundaki süreç ve amaca ilişkin açıklamalarda bulundu. Daha sonra anlatan herkesin artı (+), diğerlerinin eksi (-) aldığını söyledi...” (GN, 15.10.2009, 2. ders)

Yukarıdaki 1. dersin gözlem notunun son kısmı aynı şekilde takip ettiğinden ve 2. dersin gözlem notunun ilk kısımları da aynı şekilde öğrencilerin sunumları ile geliştiğinden kısaltılarak sunulmuş, 2. dersin gözlem notunda öğretmenin çalışmayı nasıl bitirdiğine ilişkin durum yansıtılmıştır. Buradan uygun bir performans değerlendirme çalışması yaptırılabilirken, bunun için iyi bir planlama yapılmamış olması, ölçütlerin belirlenmemiş ve bunlardan öğrencilerin haberdar edilmemiş olması gibi bir dizi performans değerlendirme aşamasının gerçekleştirilmediği anlaşılmaktadır. Böyle bir durumda ise çalışmanın sadece bir konunun çıkıp sınıfın önünde anlatılması ve artı ya da eksi ile değerlendirilmesi şeklinde gerçekleştiği görülmektedir. Bununla birlikte bazı grupların, araştırma ve sunumlarını çeşitli materyallerle desteklemeleri, bunun için bazı hazırlıklar yapmış olmaları böyle bir çalışmanın iyi bir performans değerlendirme örneği olabileceği düşüncesini pekiştirmektedir.

Öğretmenin sınıfta yaptığı çalışmalardan bir diğerini ürün dosyaları oluşturmaktadır. İsteyen öğrencilerin hazırladığı ürün dosyaları ile ilgili olarak öğretmenin dönem başında bir toplantıyla istekli öğrencilere açıklamalarda bulunarak ürün dosyalarını tanıttığı belirlenmiştir. Ancak öğretmen dosyaları kimi zaman değerlendirdiğini kimi zaman ise değerlendirmedini belirtmiştir. Ürün dosyalarının başarı notuna dahil edilememesinden dolayı etkisiz bir değerlendirme aracı olarak görüldüğü anlaşılmaktadır. Öğretmen ürün dosyası ile ilgili çalışmalarını şu şekilde ifade etmiştir:

“...Zorunlu değil. Altılarından ve yedilerden bir toplantı yaptım birinci dönem içerisinde, yönlendirmede bulundum, nelere dikkat etmeleri gerektiğini anlattım. Bütün sınıflarla yaptığımız bir toplantıydı bu ve sunum dosyası hazırlamak isteyen öğrencilerle yaptığımız bir toplantıydı. Ondan sonra da işte nisan ayı içerisinde sunum dosyalarını getirecekler, ben onları yönlendireceğim ama bu da nota yansıyan bir şey değil. Ama işte bana sadece yani

bunları yapmam gerekti veyahut da hani zamanımı ayırmama gerekti, zorunlu olduğu için değil belki ama ben kendimi zorunlu hissettim, bunları yaptım ama bunun için zaman ayırmam gerekti.”

4.1.2.2.2. Kısmi Dönüt Süreci

Programın ölçme ve değerlendirme boyutunun uygulamadaki mevcut durumuna ilişkin olarak öğretmenin öğrencilere verdiği dönütlerle ilgili bazı bulgulara ulaşılmıştır. Bu kategorinin kodları “*Ayrıntılı dönütler vermeye dikkat*” ve “*Uçlarda yer alan öğrencilere dönüt verme*” olarak belirlenmiştir. Öğretmen öğrencilere dönüt verirken dönütün içeriği konusunda genel yargılardan kaçınılması ve öğrenciye söylediği ya da yaptığı ile ilgili olarak açık dönütler verilmesi gerektiğini, kendisinin de bunu yapmaya çalıştığını belirtmektedir. “*Yani söylediğiniz şey bazen mesela söylediği şeye evet demek veya hayır demek veyahut da tamam olabilir demek farklı davranışlara neden olabiliyor. Çünkü doğru olduğunu bil... Doğrudur senin söylediğin doğrudur dediğin zaman çocuk kalkabiliyor, bazen yanlış dediğin zaman da parmaklar indiriliyor. Yani biraz açık olmak lazım cevaplar konusunda. Yani o şekilde yönlendirmeye çalışıyorum.*” sözleriyle bu düşüncelerini ifade eden öğretmenin dönütün öğrenciler üzerindeki etkisinin farkında olduğu anlaşılmaktadır.

Dönüt süreci ile ilgili olarak ortaya çıkan bir diğer kod “*Uçlarda yer alan öğrencilere dönüt verme*” şeklinde ortaya çıkmıştır. Öğretmen, sınıfta tüm öğrencilere sistematik bir dönüt veremediğini, bunun genelde durumunda ani değişiklikler olan ya da uçlarda yer alan öğrenciler için gerçekleştiğini aşağıdaki sözleriyle belirtmiştir:

“...Bütün öğrencilere olmuyo işte. Birebir yaptığım öğrenciler veya velisi geldiği zaman gördüğüm öğrencilerde veriyorum. Yani şöyle bir şey hani genelin dışında çok fazla bir şey verdiğimi söyleyemem, zamanım olduğu müddetçe veriyorum. Yani genelde veli toplantısı yaptığım zaman, aslında genel olarak öğrencinin durumları hakkında bir şey söylersiniz ama bu çok havada kalan bir şey yani hiçbir işe yaramıyor. Öğrenci ancak velisiyle birlikte geldiği zaman birebir onlara verirsiniz birtakım işte dönütler veya yönergeler, sürece yönelik fikirlerinizi söylersiniz daha doğrusu, onun dışında genellikle ilginiz çok iyi olan öğrencilere veya çok kötü olan veya arada sivri olan öğrencilere yönelik oluyo. Sınıfta yani kendiliğinden bir eleme gerçekleşiyor. İyi olan öğrenciye sürece yönelik hep pozitif tepkiler veriyorsunuz, kötü olan öğrenciye çağırıp işte konuşarak, sınıfın içerisinde olmuyor bu da birebir konuşarak ne yapması gerektiğini söylemek şeklinde olabiliyor veya şunu şunu yapabilirsin veya velisiyle konuşup şunları şunları yapabilir diye böyle bir dönüt verilebiliyor. Bir de arada sivri olan öğrenciler var, yani iyiyken düşen veya düşüken yükselen öğrenciler var, onlarla görüşmeler şeklinde olabiliyor.”

4.1.2.2.3. Öğretmenin Kendini Değerlendirme Süreci

Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına dayalı değerlendirme sürecinde öğretim sürecinde yer alan tüm paydaşların, özellikle sınıf paydaşlarının kendilerine ilişkin dönütler almaları sürekli gelişimi sağlayan bir unsurdur. Bundan dolayı öğretmenin kendi öğretim sürecine ilişkin dönütler alması da bu yaklaşımda önerilen bir değerlendirme boyutudur. Mevcut durum bu açıdan değerlendirildiğinde “Sözlü dönütler alma”, “Proje, performans görevleri veya sınavlara yönelik dönütler alma” ve “Sınıf değerlendirmede genel yargıları kullanma” kodlarına ulaşılmıştır. Öğretmenin kendi yaptığı çalışmalarına ilişkin sistematik bir değerlendirme yapmadığı, daha çok sözlü olarak dönütler aldığı ve bu dönütlerin daha çok performans, proje ödevleri ya da sınavlar konusunda olduğu belirlenmiştir. Öğretmen bu konudaki uygulamasını *“Sözlü oluyor bunlar. Yani yazılı olarak almadım... Bu dönem içerisinde işte hiç almadım, geçen dönem içerisinde tutum ölçekleri uygulamıştım geçen sene içerisinde pardon. Ama bu sene içerisinde bir şey yaptığım zaman öğrencilere düşüncelerini soruyorum, mesela sınavlar konusunda veyahut da projeler konusunda. Ölçme değerlendirme konusunda daha çok hani öğretime sürecime yönelik değil de nasıl öğretiyorum, nasıl bu dersi beğendiniz mi işte, nasıl isterdiniz, bununla ilgili değil. Sadece işte projeler veya performans ödevleri veya sınavlara yönelik oluyor bu.”* sözleriyle ifade etmiştir. Öğretmene, öğrencilerin konuları anlama düzeyine ilişkin olarak ne tür dönütler aldığı sorulması üzerine bu konuda daha çok kendi yargılarıyla hareket ettiğini *“Onlar benim kendi yargılarım, yani öğrencilerin konuşmalarından veyahut da sınavlarda gösterdikleri başarılarından veyahut da bana yazılı olarak verdikleri çalışmalarından, sınıfta kalkıp konuştuklarında ifade edişlerinden, bundan doğan yargılar. Birebir yapılmış bir şey, hani ne yaptım, ne düşünüyorlar öğrenmeliyim deyip çıkardığım sonuçlar değil.”* sözleriyle dile getirmiştir.

4.1.2.3. Programın Ölçme ve Değerlendirme Boyutu Konusunda Karşılaşılan Sorunlar

“Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına dayalı Sosyal Bilgiler Öğretim Programının ölçme ve değerlendirme boyutuna ilişkin mevcut görüş ve uygulamalar nelerdir?” şeklindeki ikinci araştırma sorusunun yanıtlanması amacıyla gerçekleştirilen veri analizinden ölçme ve değerlendirme konusunda karşılan sorunlarla ilgili bulgulara

ulaşmıştır. Bu bulguları içeren tema kapsamında ulaşılan kategori ve alt kategoriler Tablo 24’te sunulmuştur.

Tablo 24: Ölçme ve Değerlendirme Boyutu Konusunda Karşılaşılan Sorunlar Temasına İlişkin Kategori ve Alt Kategoriler

1. Yaşanan Sorunlar

- A. Yaklaşım İlişkin Anlayışın ve Davranış Tarzının Yerleşmemiş Olması
- B. İşlevsel Olmayan Değerlendirmeler
- C. Zaman Sorunu
- D. Bütün Öğrenciler İçin Aynı Değerlendirme İmkânının Yaratılamaması

2. Yaşanan Sorunların Kaynakları

- A. Öğretmenden Kaynaklanan Sorunlar
- B. Öğrenciden Kaynaklanan Sorunlar
- C. Velilerden Kaynaklanan Sorunlar
- D. Yaklaşımın Doğasından Kaynaklanan Sorunlar
- E. İmkanların Sınırlılığında Kaynaklanan Sorunlar

3. Öğretmenin Çözümleri

Tablo 24’te görüldüğü gibi “Ölçme ve Değerlendirme Boyutunun Uygulanmasında Karşılaşılan Sorunlar” teması üç kategori altında incelenmektedir. İlk iki kategori bu süreçte yaşanan sorunları ve nedenlerini betimlerken üçüncü kategori bu sorunlara ilişkin çözüm amacıyla yaptığı çalışmaları içermektedir.

4.1.2.3.1. Yaşanan Sorunlar

Bu kategori, ölçme ve değerlendirme çalışmaları sırasında yaşanan genel sorunları betimlemektedir. Kategoriye ait alt kategori ve kodlar Tablo 25’de sunulmaktadır:

Tablo 25: Yaşanan Sorunlar Kategorisine İlişkin Alt Kategori ve Kodlar

A. Yaklaşım İlişkin Anlayışın ve Davranış Tarzının Yerleşmemiş Olması

- Puanlama araçlarını etkili şekilde kullanmama
- Yönergelere uygun hareket etmeme
- Çalışmaların veliler tarafından yük olarak algılanması
- Çalışmaların veliler tarafından yapılması
- Velinin öğrenciyi olumsuz yönlendirmesi

B. İşlevsel Olmayan Değerlendirmeler

- Notlandırılmayan ara değerlendirmeler
- Duyuşsal değerlendirmelerin işlevsel olmaması

C. Zaman Sorunu

D. Bütün Öğrenciler İçin Aynı Değerlendirme İmkânının Yaratılamaması

Yaklaşım İlişkin Anlayışın ve Davranış Tarzının Yerleşmemiş Olması

Tablo 25'ten anlaşıldığı gibi programın ölçme ve değerlendirme boyutunda yaşanan en önemli sorunun öğrenci ve velilerde ölçme ve değerlendirme yaklaşımına ilişkin anlayış ve gerekli davranış tarzlarının yerleşmemiş olması gelmektedir. Bu kapsamda puanlama araçlarını etkili şekilde kullanılmaması, yönergelere uygun hareket etmeme, çalışmaların veliler tarafından yük olarak algılanması, çalışmaların veliler tarafından yapılması ve velilerin öğrenciyi olumsuz yönlendirmesi beklenen yönde bir anlayış ve davranış tarzı gelişmediğini ortaya koymaktadır. Bir sonraki kategoride nedenleri incelenecek olan bu durumun, programda öngörülen ölçme ve değerlendirme çalışmalarının yapılması konusunda önemli bir engel oluşturduğu anlaşılmaktadır. Örneğin öğretmenin, öğrencilerin davranış tarzlarına ve bakış açılarına ilişkin aşağıda yer alan açıklamaları bu durumu açıkça ortaya koymaktadır:

“...Kriterlere göre bir araştırma yapmak onların kafalarında oturmuş bir şey değil. Yani ne söylerseniz söyleyin onlar kafalarındaki şeyi yapıyorlar ve buna göre değerlendirildiğini söylediğin zaman çok da anlamıyorlar. Yani ona göre o ödev iyi olmuş durumda, halbuki elinde bir ölçeği var ve buna göre yapılıyor mesela performans ödevlerini kitaplarından verdiğim zaman kitaplarındaki performans ölçeklerine göre yapıyorum. Bunu belirtiyorum, ama neden çocuk mesela almış aldığını yetmiş aldığını soruyor. Ve ben ölçeğe bakmasını söylüyorum ama hala çok emek sarf etmişim diyebiliyor. Yani bir şeye göre değerlendirme alışkanlığı otumamış durumda.”

Öğrencilerin programın öngördüğü ölçme ve değerlendirme yaklaşımını yeterince benimsemedikleri bulgusuyla paralel olarak velilerin de bu yaklaşıma uygun bir ölçme ve değerlendirme anlayışını benimsemedikleri ve bundan dolayı çeşitli sorunlar yaşandığı anlaşılmaktadır. Hem öğretmenin açıklamalarından hem de velilerin ifadelerinden anlaşılan bu durumun öğrencilerin değerlendirme çalışmalarına bakış açılarını da etkilediği görülmektedir. Yapılandırmacı yaklaşımın öngördüğü alternatif değerlendirmenin önemli bir ögesi olan performans görevleri ya da proje ödevi gibi çalışmaların zaman zaman veliler tarafından yapıldığı hem öğretmen tarafından hem bazı veliler tarafından ifade edilmiştir. Bununla birlikte öğretmen, velilerin bu yaklaşıma ilişkin olarak gerekli anlayışa sahip olmadıklarını “...çünkü yaptığınız şeyi anlatmada zorlanıyorsunuz, hani bu çocuk yaparak öğrenmesi gerekiyor, kendisinin yapması gerekiyor bazı şeyleri ve doğal olarak yoruluyorlar, çocuğun bu yorgunluğunu anlamayabiliyor. Sınıfın içerisinde işte yaptığınız aktiviteleri anlamayabiliyor. Anlamadığı için çocuğa öyle bir yönlendirmede bulunuyor, çocuk da o yargıyla sınıfa geliyor, bundan kaynaklanan problemler

var” sözleriyle dile getirirken velilerin hala not odaklı bir yaklaşımı benimsediklerini ise aşağıdaki sözleriyle dile getirmiştir:

“Çoğu (velilerin) notları daha fazla önemsiyor, ben sınıfa girdiğim zaman veli toplantılarında hani hepsiyle görüşmediğim için ondan bahsedeyim, genel değerlendirme yaparken sınıfın mesela motivasyonu ile ilgili hani gürlütücüler veyahut da az gürlütücüler şeklinde değil çok iyi motive olmuşlar, çok iyi konsantre olmuşlar veya olmamışlar, ilgileri dağınık veya dinlemeyi bilmiyorlar, şeklinde bir değerlendirmede de bulunuyorum, bazen sınıfın motivasyonuna yönelik onu övücü şeyler de söyleyebiliyorum veyahut da hani durum öyle değilse onu da söyleyebiliyorum ama onlar için çok da bir şey ifade etmiyo, çünkü mesela notların tamamını okumamı istiyorlar. Yani motivasyonları çok iyi, notları mesela düşük olsa da yüksek olsa da bence bu çok önemli desem bile onların duymak istediği, birinci planda öğrencisinin dört veya beş alması. O yüzden o zaman işte ilginiz buna daha çok kıymet veren veliye dönük oluyo ve buna kıymet veren veli de az diyebilirim.”

İşlevsel Olmayan Değerlendirmeler

Yapılandırmacı ölçme ve değerlendirme ile ilgili olarak yaşanan sorunlardan bir diğeri yapılan değerlendirmelerin işlevsel olmamasıdır. Yapılan bazı ara değerlendirmelerin nota herhangi bir katkısı olmaması ya da derse ilişkin tutumların ölçülmesi gibi duyuşsal alanda yapılan bir değerlendirmenin herhangi bir amaca hizmet etmemesi nedeniyle işlevsel olmadığını belirten öğretmen, bu durumda yapılan değerlendirmelerin sadece gereksiz bir yük oluşturduğunu ve hiçbir işlevi olmadığını belirtmiştir. Öğretmenin bu konuda “*Bunun dışında mesela kitapta bir akran değerlendirme ve işte kendi kendini değerlendirmeyle ilgili mesela formlar var ama bunlar zaten bir puan olarak yansımıyor notlara, o zaman bunu yapmak külfet gibi geliyor gerçekten. Çünkü çok da bir anlamı olmuyor. Öğrenci için de bir anlamı olmuyor. Yani sonuçta onlar not mantığıyla düşündükleri için de doğal olarak da onlar da çok fazla istekli değiller, o an yapıyorlar, sadece yapıyoruz kalıyor öyle... Şöyle bir şey, yani bu kadar çok işinin arasında faydalı gibi görünmüyor. Eğer nota yansımış olsaydı belki faydalı olabilirdi.*” şeklindeki sözleri veliler gibi öğrencilerin de not yönelimli bir değerlendirmeyi benimsediklerini ortaya koymaktadır. Öğretmen bu sorunun çok boyutlu olduğunu ortaya koyan şu açıklamayı da eklemiştir:

“...Bunu yaptıktan sonra öğrenciye de bu konuda bir çalışma yürütmek lazım veyahut da bir şeyler planlamak lazım veyahut da bir dönüt vermek lazım veya velisine bir dönüt vermek lazım. Bazen bunu yaptığınızda karşılığını da göremiyorsunuz. Öğrenciye söylüyorsunuz, veliye söylüyorsunuz, ama bir anlamı olmuyor çünkü işte herkes klasik mantık içerisinde, klasik etki yöntem içerisinde. Yani bazı şeyler hani ölçüldüğü için mecburen biz onları erteliyoruz, ana şeyler üzerine duruyoruz. Mesela kitap gibi.”

Zaman Sorunu

Programın ölçme ve değerlendirme boyutu konusunda yaşanan sorunlardan bir diğerinin zaman konusunda olduğu sıklıkla dile getirilmiştir. Yapılandırmacı yaklaşımın öngördüğü değerlendirme çalışmalarının çok boyutlu olmasının doğal bir sonucu olarak uzun zaman aldığı bilinmektedir. Öğretmen bu konuda yaşadığı sorunu “*“Sınav veya proje okumak oldukça aslında zahmetli bir iş. Hani bi şöyle bi elli atmış tane proje biriktiği zaman en azından bir hafta boyunca ara ara ne kadar zaman ayırıyorum bilmiyorum ama ara ara okuyup bitirmeye çalışıyorum. Çok da kolay olmuyo. Ders içerisinde de işte sözlü şekilde değerlendirme, eğer zamanım yoksa sözlü şekilde değerlendiriyorum Bu da sınıfta en fazla on dakikamı alabilir. Yani ona o kadar zaman ayırıyorum ben, benim on dakikamı almıyor ama ben ders içerisinde o kadar zaman ayırabiliyorum. Ya bu birkaç öğrenci olabiliyo çoğu zaman. Yani bi on-on beş dakikada bunu bitirmeye çalışıyorum geri kalan zamanı derse ayırmak açısından.”*

Bütün Öğrenciler İçin Aynı Değerlendirme İmkânının Yaratılmaması

Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına dayalı öğretim programının ölçme ve değerlendirme boyutunun uygulanması sırasında karşılaşılan sorunlardan bir diğerinin tüm öğrencilere aynı değerlendirme fırsatını yaratmanın zor olması konusunda olduğu anlaşılmaktadır. Sistematik bir değerlendirme sürecini gerektiren değerlendirme yaklaşımının bu aşamada tam olarak gerçekleşmediğini otaya koyan bu durumun farklı nedenlerden kaynaklandığı anlaşılmaktadır. İkinci kategoride değinilecek olan bu nedenlerden dolayı her öğrenciye aynı değerlendirme fırsatı verilmesinin zor olduğu öğretmenin şu sözlerinden anlaşılmaktadır:

“Yedinci sınıflarda da bir performans ödevi vardı ve öğrencilerin katılımını sağlayacak bir performans ödeviydi. Bir tiyatro hazırlayacaklardı. Bu şekilde ölçebildim diyebilirim. Ölçebildim diyemem aslında şundan dolayı, hepsine sunum yapabilme imkanımız yok, sunum yaptırabilme imkanımız yoktu. Bazılarına yaptırabildim ve onlara da bunu ölçmeyeceğimi söyledim zaten çünkü hepsine sunum yaptıramadım. Yaptıramadığım için de onu ölçmedim hani. Ölçmek için sonuçta hepsine eşit bir ortam sağlamak lazım, bu da çok işte mümkün olmuyor. O yüzden onları sadece izledim, değerlendirdim ve dönüt verdim. Bu bi tavsiye niteliğindeki dönüttü. Şöyle yapmalısınız, böyle olsaydı daha iyi olurdu gibi, ama bunu ölçmedim. Bunu onlara da söyledim zaten.”

4.1.2.3.2. Yaşanan Sorunların Kaynakları

Bu kategori, bir önceki kategori altında incelenen sorunların kaynaklarına ilişkin bulguları içermektedir. Kategoriye ait alt kategori ve kodlar Tablo 26'da sunulmuştur.

Tablo 26: Yaşanan Sorunların Kaynakları Kategorisine İlişkin Alt Kategori ve Kodlar

A. Öğretmenden Kaynaklanan Sorunlar
<ul style="list-style-type: none">• Alternatif ölçme ve değerlendirme kavramı konusunda bilgisizlik• Bazı teknikleri nasıl kullanacağını bilememe• Kafa karışıklığı• İş yoğunluğu
B. Öğrenciden Kaynaklanan Sorunlar
<ul style="list-style-type: none">• Öğrencinin bilinçsizliği• Alışık olmaması
C. Velilerden Kaynaklanan Sorunlar
<ul style="list-style-type: none">• Velilerin program değişikliği konusunda yüzeysel bilgileri• Velilerin geleneksel yaklaşımlarının devam etmesi
D. Yaklaşımın Doğasından Kaynaklanan Sorunlar
<ul style="list-style-type: none">• Zaman alması• Uğraştırıcı/emek isteyen bir süreç olması• Sınıf dışında zaman gereksinmesi
E. İmkanların Sınırlılığında Kaynaklanan Sorunlar
<ul style="list-style-type: none">• Kalabalıklık• Öğretmenin öğrenci sayısının fazla olması• Grup değerlendirme için ortam olmaması

Tablo 26 incelendiğinde ölçme ve değerlendirme konusunda yaşanan sorunların öğretmenden, öğrenciden, velilerden, yaklaşımın doğasından ve imkanların sınırlı olmasından kaynaklandığı görülmektedir.

Öğretmenden Kaynaklanan Sorunlar

Tablo 26'ya göre, ölçme ve değerlendirme boyutu açısından yaşanan bu sorunların en önemli nedenlerinden bir tanesinin öğretmenden ya da öğretmenle ilgili durumlardan kaynaklandığı anlaşılmaktadır. Bunların başında öğretmenin ölçme ve değerlendirme konusunda bazı konularda kafa karışıklığı yaşaması, bazı teknikleri nasıl kullanacağını bilmemesi, alternatif değerlendirme kavramı ve içeriği konusunda yeterli bilgiye sahip olmaması ve iş yoğunluğu gelmektedir. Zaman

zaman yukarıda sunulan kategori altında da ifade edilen bu durumun, programda öngörülen değerlendirme teknik ve araçlarını kullanmanın önünde bir engel oluşturduğu, araçlar kullanıldığında ise elde edilen sonuçların nasıl kullanılacağına bilinmemesi nedeniyle işlevsel olmadığı anlaşılmaktadır.

Öğrenciden Kaynaklanan Sorunlar

Programın ölçme ve değerlendirme boyutunda yaşanan sorunlardan bir diğeri öğrencilerle ilgili olduğuna daha önce değinilmişti. Buna göre yaşanan en önemli sorunlardan birisinin, öğrencilerin değerlendirme araçlarını etkili bir biçimde kullanmamaları konusunda olduğu belirtilmişti. Öğrencilerin öngörülen teknik ve araçları konusunda kendilerinden beklendiği şekilde hareket edememe nedenlerinin ise değerlendirme teknik ve araçları konusunda bilgisiz, bilinçsiz olmaları ve bunların kullanılmasına alışık olmamalarından kaynaklandığı anlaşılmaktadır. Yapılandırmacı yaklaşıma dayalı ölçme ve değerlendirme uygulamalarına ilişkin anlayışın yerleşmemesi ve doğal olarak yapılan çalışmaların işlevselliğini yitirmesi sonucunu doğuran bu durumun etkisini öğretmen *“Yani bu ölçekle değerlendirme bir alışkanlık olarak oturmuş durumda değil hala. Dolayısıyla hani o şekilde değerlendirildiğini bilmek çocuk için çok da bir şey sağlamıyor. Mesela altıncı sınıflarda proje ödevi olarak değil performans ödevi olarak değil de hazırlık olsun diye bir çalışma vermiştim. Bir konumuz vardı araştırma basamakları gibi ve buna göre bir ödev hazırlamaları gerekiyordu ve işte yönergeleri ben sözlü olarak verdim. Yani yazılı olarak değil sözlü olarak dikkat etmeleri gereken kısımlarını söyledim, buna rağmen standart onlar kafalarında ne varsa onları yaptılar. Yani bu konuda bir şeyler söylemek henüz yeterli bir şey değil, çoğu öğrenci buna dikkat etmiyor. Çünkü böyle bir alışkanlık oturmamış diye düşünüyorum.”* sözleriyle ifade etmiştir. Bunun yanı sıra yaklaşımlara uygun anlayış ve davranış tarzının gelişmesi için sürekliliğin sağlanması gerekliliği bilinmektedir. Öğretmenin aşağıda verilen ifadeleri ise daha önceki sınıflarda kullanılması gereken bu teknik ve araçların o kademelerde kullanılmayabildiğini ve bunun daha sonraki aşamalarda sorunun oluşumuna etkide bulunduğunu ortaya koymaktadır:

“... Çok alışık değilim aslında çünkü bu sene altılar yeni bilmiyorum öğretmenleri kullandı mı kullanmadı mı çünkü devamlı olarak proje ölçeklerden falan bahsettiğim zaman açıklamak zorunda kalıyorum. Herhalde çok çok iyi de bir şey bilmiyorlar. 7. sınıflarda da benim girdiğim önceki sene girdiğim sınıfta çok fazla şey yaşanmadı da bu seneki öğrenci bu sene girdiğim 7. sınıflardan bir tanesi var, onda ölçek verdiğim zaman çocukların aslında çok

da ölçüğe bakmadığımı gördüm. Hani ben onları puanlandırdım ama onlar kendilerinin neye göre değerlendirildiği konusunda dikkat etmediler sanırım.”

Sınıfta yapılan gözlemlerde, öğretmenin alternatif değerlendirme araçlarını çok fazla kullanmadığı belirlenmiştir. Bununla birlikte daha önce değinilen röportaj ödevini değerlendirirken öğrencilere bir rubrik verdiği anlaşılmıştır. Bu aracın kullanımı konusunda öğrencilerden kaynaklanan sorunlar yaşandığı performansın sergilendiği dersin gözlem notundan anlaşılmaktadır:

“Öğretmen sınıfa girdi. . . Bu arada projeksiyon ve bilgisayarı açtı, görüşme ödevi hazırlayan öğrencilerden birisini çağırdı ve sunumu açmasını istedi. Sunumun izlenmesi için ortamı düzenledi, görüşmenin amacını ve nasıl izlenmesi gerektiğini açıkladı, hazırlayan öğrenciye bazı sorular sordu. Daha sonra öğrencinin yaptığı görüşme izlendi. Öğrenciler sunum öncesinde bazı şakalar yapmakla birlikte görüşmeyi sessizce izlediler. Öğretmen öğrenciye “annen çok güzel bilgiler vermiş” şeklinde bir yorum yaptı. Bu sırada ikinci öğrenci bilgisayarın başına geçti, kendi sunumunu açtı... Görüşmeyi izlemeye başladılar. Bir yerinde öğretmen durdurup anlaşılmayan bir yeri sordu, diğer öğrencilerden şakalaşmalar oldu. Öğretmen izletmeye devam etti. Öğretmen öğrenciye keşke biraz daha güçle ilgili sorular sorsaydın dedi, öğretmen diğer materyalleriniz nerde diye sordu, öğrenciler başka bir şey hazırlamadıklarını belirttiler. Öğretmen “Rubriğe göre inceleyecektiniz” dedi. Öğretmen raporlarını getimelerini söyledi. İkinci öğrenci değerlendirme formundaki maddeleri tekrar okudu ve bazı maddelere göre kendisini değerlendirdi. Öğretmen tekrar raporlarını getimelerini söyledi. . .” (GN, 13.11.2009)

Yukarıdaki gözlem notundan, öğrencilerin çalışmalarının değerlendirilmesi için soruların niteliğinin önemli olduğu, bazı ek materyaller bulmaları gerektiğinin rubrikte ifade edildiği anlaşılmakla birlikte öğrencilerin çalışmayı yaparken bu aracı çok da fazla dikkate almadıkları anlaşılmaktadır.

Velilerden Kaynaklanan Sorunlar

Programın ölçme ve değerlendirme boyutunun uygulanması konusunda yaşanan sorunlardan bazılarının velilerden kaynaklandığı anlaşılmıştır. Daha önce de ifade edildiği gibi öğretmen, öngörülen değerlendirme anlayışının yerleşmemesinde velilerin önemli bir etkisi olduğunu vurgulamıştır. Bunun nedenlerinin ise velilerin program değişikliği konusunda yüzeysel bir bilgiye sahip olmaları ve geleneksel yaklaşımlarının devam etmesi olduğu söylenebilir. Velilerin böyle bir bakış açısına sahip olmalarının ise yapılan çalışmaları boş, kağıt karton harcama, zaman kaybı şeklinde anlamaları ve öğrencileri böyle yönlendirmeleri sonucunu doğurarak gerekli desteği verememeleri şeklinde öğretim sürecine yansdığı söylenebilir. Örneğin 6. veli programı değerlendirirken “*Şu anki programda öğrenme yok. Bilgisayarda*

bul-kes ve yapıştır” şeklindeki ifadesiyle bu yaklaşımını ortaya oymuştur. Öğretmenin aşağıdaki açıklamaları velilerden kaynaklanan sorunların varlığına dikkat çekmektedir:

“Bir de bunu anlayacak veliye de ihtiyaç var, çoğu zaman on-on beş dakika konuşup, karşıdaki insanın bir şey anlamadığını gördüm, bazen o da benim hevesimi kınıyor daha doğrusu yani. Hani herkese bu zamanı ayırmak çok da faydalı bir şey değil. Bazen de veliyi bu kadar açık ve net bir şekilde dönüt vermek tepkisine neden olabiliyor. Yani o böyle olumsuz bir şey duymak istemiyor veyahut da çocuğu hakkında hep beş duymak istiyο, bizde hep nota endekslendiği için birçok şey, o iyi şeyler duymak istiyor, ama siz diyorsunuz ki şurası iyi, şurası kötü, niye kötü diyo. Alternatifler sunuyorsunuz ama o onu algılamıyor, algılayamıyor, ya o zaman işte hani boşa uğraşıyorum fikri sana geldiği için, idealde de yapabileceğim şey heralde bununla ilgilenen veli ve öğrenciye dönük olur ister istemez. Belki öğrenci anlamında yine dönüt veririm, ama gerçekten ilgilenen öğrenciyle uğraşım diye düşünüyorum veli konusunda da, yani velisi bunu dikkate alıyorsa birebir olarak hani karşı değerlendirmelerde bulunabilirim.”

Yaklaşımın Doğasından Kaynaklanan Sorunlar

Programda öngörülen değerlendirme sürecinin zor olduğu birçok kaynakta vurgulanmaktadır. Öğretmenin değerlendirme yaklaşımı konusundaki bazı görüşlerinin, bu süreçte yaşanan sorunların kaynaklarının yaklaşımların doğasından kaynaklanan sorunlarla ilgili olduğu anlaşılmaktadır. Öğretmenin bu yaklaşımların zaman alıcı çalışmalar olması, uğraştırıcı-emek isteyen bir süreç olması, sınıf dışında zaman gerektirmesi şeklinde belirttiği özellikler yaklaşımın doğasından kaynaklanan sorunlardır. Öğretmen bu konudaki görüşlerini dile getirirken birçok soruna bir arada değinerek şu açıklamayı yapmıştır:

“Başlayıp bir yerde tüketiyorsunuz, ileriye gidemiyorsunuz. Buna zaman ayırdığınız zaman diğer şeyler kalıyor, ders içerisinde göstermeniz gereken aktivitelere hazırlanmak için gerekli zamanı onlara harcamış oluyorsunuz. Çoğu zaman işte ben performanslara da o hızla başlıyorum, ama bir yerde tüketiyorum geri kalanlarını puanlamak zorunda kalıyorum. Projeler işte daha zaman ayıncı şeyler oluyo ama projelerin sayısı az. Yani bütün bir sınıfların içerisinde benim, işte her sınıftan beş tane olmuş olsa, altı sınıfım var, en fazla otuz öğrenci proje ödevi alıyo ve bunları ayrıntılı olarak sunumlarını dinleyebilmem ve işte yönlendirme yapabilmem kolay oluyo. Ama geri kalan öğrencilerin hepsini eşit derecede ölçmek oldukça zor. Grup çalışmaları o açıdan çok avantajlı. Ama grup çalışması için de gerekli fiziksel ortam yok. Bunu hani zaman zaman ödev vererek ders dışında yönlendirerek aşmaya çalışıyoruz ama o da öğrenciler hani böyle bir çalışmaya çok hazır olmadıkları için aksamlar oluyo. Bunu bilmedikleri için çok aksama oluyo. Yani yine geri planda uğraşmak zorunda kalıyorsunuz. Bu hep emeği gerektiren bir şey yani. Yapılandırmacı yaklaşıma göre ölçmek çok güzel ve çok anlamlı ama çok fazla emek gerektiren bir şey. Zamanın dışında çok fazla emek gerektiren bir şey. Sınıf dışındaki zamanınızın çoğunu ona harcamak zorundasınız ve harcadığınız zaman bir şeyi ölçmek için harcadığınız zaman değil. Öğrencileri yönlendirmek, onların problemlerini çözmek ve ayrıca değerlendirmek. Yani o

emek çok çeşitleniyor ve yoruluyorsunuz. O açıdan çok yorucu. Ya bunun bence azaltılması da gerekiyor. Yani en azından ilk aşamada öğrencinin kalabalıklığını düşünerek Çünkü bu ideal olan bir şey olabilir ama şu anda pratikte uygulanabilen bir şey değil”

İmkanların Sınırlılığında Kaynaklanan Sorunlar

Programının ölçme ve değerlendirme boyutunun uygulanması sırasında yaşanan sorunlardan bazılarının ise imkanların sınırlı olmasından kaynaklandığı anlaşılmaktadır. Bu kategori öğretim programında öngörülen ölçme ve değerlendirme çalışmalarının gerçekleştirilmesinde okulun, sınıfın vb. imkanlardan kaynaklanan sorunları betimlemektedir. Öğretmen, bu engellerin sınıfların kalabalık olması ve öğretmenin ders verdiği öğrenci sayısının fazla olması ile grup değerlendirmeleri için uygun ortamın olmamasından kaynaklandığını düşünmektedir. Bununla birlikte işbirlikli öğrenme, yapılandırmacı öğrenme sürecinde öngörülen önemli bir yaklaşım olmasına rağmen sınıfta işbirlikli bir çalışma ortamının olmaması nedeniyle doğal olarak bu tür etkinlikler yapılamamakta ve sonuç olarak bu tür grup çalışmalarının değerlendirmesi de sınırlı kalmaktadır. Bir önceki alt kategoride verilen ve öğretmen tarafından dile getirilen engeller arasında bu sorunlara da değinilmektedir.

4.1.2.3.3. Öğretmenin Çözümleri

Öğretmenin uygulama sürecinde yaşanan bu sorunlara bazı çözümler bulmaya çalıştığı belirlenmiştir. Bu kategori öğretmenin, yukarıda betimlenen sorunlara getirmeye çalıştığı çözümleri içermektedir. Kategoriyeye ait kodlar Tablo 27’de sunulmuştur:

Tablo 27: Öğretmenin Çözümleri Kategorisine İlişkin Kodlar

-
- Konuyla ilgili araştırma yapmak
 - Yöntemi aşama aşama uygulamak
 - Velilere açık değerlendirmede bulunmak
-

Tablo 27’de görüldüğü gibi öğretmen bu süreçte yaşadığı sorunlara bazı şekillerde çözümler bulmaya çalışmaktadır. Öğretmen bu konudaki çabasını konuyla ilgili araştırma yapmak, yöntemi aşama aşama uygulamak ve velilere açık değerlendirmelerde bulunmak olarak sıralamıştır. Öğretmen “*Araştırma yapıyorum*

diyebilirim, yani hani sonuçta bunun yapılmasına inanıyorum. İnanıyorsam kendim için kolaylaştırıcı bir takım yöntemler bulmalıyım, bununla ilgili hani okuyarak neyin ne olması gerektiğine bakıyorum ve sınıfta neyi uygulayabileceğime bakıyorum, onlar arasında bir denge tutturmaya çalışıyorum. Yani benim çözümlüm-bireysel çözümlüm bu. İkinci olarak her ne kadar birçok kişinin anlamayacağını düşünsem bile velilere bu konuda açık değerlendirmelerde bulunmaya çalışıyorum. Yine öğrencilere bunu aşama aşama uygulamaya çalışıyorum, baştan sözel olarak olabiliyor, sonra yazılı olarak olabiliyor ve bundan hani geri adım atmıyorum genelde, yani hani belki sayıyı azaltabiliyorum veyahut artırabiliyorum, o şekilde bir şey olabiliyor ama yani yine de hani bu konuda bir çözümlüm varsa mesela öğrenciye dönüt veriyorsam belki beş on öğrenci olabiliyor ama onu sınıfın içerisinde muhakkak veriyorum. Bireysel çözümler oluyor genelde.” diyerek bu sorunları çözmeye çalıştığını ve yaklaşımı geliştirme konusunda inancı olduğunu ile getirmiştir.

4.1.2.4. Programın Ölçme ve Değerlendirme Boyutu Konusundaki Beklentiler

Programın ölçme ve değerlendirme boyutu konusundaki beklentiler ikinci araştırma probleminin yanıtlanması çerçevesinde belirlenen son temadır. Bu tema programın ölçme ve değerlendirme boyutunun uygulanmasına ve bu araştırma sürecinde yapılabilecek çalışmalara ilişkin beklenti ve önerileri içermektedir. Temaya ilişkin bulgular üç kategori altında incelenmiştir. Tema kapsamında ulaşılan kategori ve alt kategoriler Tablo 28’de sunulmuştur.

Tablo 28: Programın Ölçme ve Değerlendirme Boyutu Konusundaki Beklentiler Temasına İlişkin Kategori ve Alt Kategoriler

-
- 1. Öğretmenin Ölçme ve Değerlendirme Boyutu Konusundaki Beklentileri**
 - A. Programa ve Uygulamaya İlişkin Beklentiler
 - B. Öğrenciye İlişkin Beklentiler
 - C. Velilere İlişkin Beklentiler
 - 2. Öğrencilerin Ölçme ve Değerlendirme Boyutu Konusundaki Beklentileri**
 - A. Değerlendirmede Dikkate Alınması İstenen Ölçütler
 - B. Sistemik Dönüt Beklentisi
 - C. Ara Değerlendirme Beklentisi
 - D. Tüm Çalışmaların Kaydedilmesi ve Dikkate Alınması Beklentisi
 - 3. Velilerin Ölçme ve Değerlendirme Boyutu Konusundaki Beklentileri**
-

4.1.2.4.1. Öğretmenin Ölçme ve Değerlendirme Boyutu Konusundaki Beklentileri

Bu kategori öğretmenin programın uygulanması ile ilgili olarak ölçme ve değerlendirme boyutu konusundaki beklenti ve önerilerini yansıtmaktadır. Öğretmenin bu konudaki beklentileri üç alt kategori altında incelenmiştir. Kategori kapsamında ulaşılan alt kategori ve kodlar Tablo 29’da sunulmuştur.

Tablo 29: Öğretmenin Ölçme ve Değerlendirme Boyutu Konusundaki Beklentileri Kategorisine İlişkin Alt Kategori ve Kodlar

A. Programa ve Tekniklere İlişkin Beklentiler
<ul style="list-style-type: none">• Programda dengenin sağlanması ve hafifletilmesi• Öz-akran-grup değerlendirmelerinin uygulanması• Süreç değerlendirmeye uygun teknikler kullanılması
B. Öğrenciye İlişkin Beklentiler
<ul style="list-style-type: none">• Öğrenciye sürekli dönüt verilmesi gerekliliği
C. Velilere İlişkin Beklentiler
<ul style="list-style-type: none">• Veli desteğinin sağlanması• Velilerin bilgilendirilmesi

Programa ve Tekniklere İlişkin Beklentiler

Öğretmen, hem genel olarak ve hem de bu araştırma kapsamında programa ve programda öngörülen bazı değerlendirme tekniklerine ilişkin beklenti ve öneriler dile getirmiştir. Öğretmenin bu beklentilerinin programda dengenin sağlanması, öz-akran-grup değerlendirmelerinin kullanılması ve süreç değerlendirme yaklaşımlarının kullanılması konusunda olduğu belirlenmiştir. Öğretmen “*Yani işte bence bir dengesizlik var burada, çünkü işte hani her şey ne kadar ideal olsa da sonuçta önemli olan ilk önce sınıfın içerisini düşünerek veya sınıfın imkanlarını düşünerek buna yaklaşmak. İdeali gerçekleştirmek herkes istiyor ama önemli olan bence o dengeyi sağlamak. Bu yüzden Milli Eğitim Bakanlığı açısından da o dengenin tutturulması gerekir diye düşünüyorum. Yani seminerlerde mesela bu hizmet içi seminerlerde müfettişler bunların ideal olduğunu iddia eder, öğretmen de bunların uygulanamayacağını iddia eder, müfettiş tekrar işte eğer isterseniz yapabilirsiniz, şeklinde bir şey verir. Evet, eğer isterseniz, birçok şeyi yapabiliyorsunuz, birçok şeyi yapabiliyorsunuz ama birçok şeyi de yapamıyorsunuz. O yüzden yani bunun temel olarak ilk önce bakanlık nezdinde dengede tutulması gerekir diye düşünüyorum.*” şeklindeki sözleriyle programın geneli ile ilgili kapsamlı bir beklentisini dile getirmiştir.

Öğretmenin program ve uygulama etkinliklerine ilişkin olarak ifade ettiği önerilerinden bir diğeri araştırma süresinde yapılacak ölçme ve değerlendirme etkinlikleriyle ilgilidir. Bu kapsamda öğretmenin süreç değerlendirme tekniklerinin kullanılması konusundaki beklentisini “*Öğrenci burada öğrenmeyi kendisinin yürüttüğünü farkında olmalı ve sorumluluğu üstlenmeli, çalışmalarında kendini dönütlere göre geliştirmeyi amaçlamalı ve bu yönde kendi çalışmasını kendisi sürdürebilmeli. Bu yaklaşımda bunu sağlamak için etkinlikler veriliyor ve öğrencinin bilgisini yapılandırması sağlanıyor. Dersin yöntemleri, malzemeleri, konuları da buna göre belirlenmeli, öğrencileri hayatta karşılaşılabilecek durumlarla karşılaştırılmalı. Burada sadece sonucun değerlendirilmemesi gerekiyor. Süreci değerlendirmek için birçok ve farklı değerlendirme metotları kullanılmalı.*” sözleriyle dile getirdiği görülmektedir. Bununla birlikte özellikle öğrencilerin değerlendirme sürecine katılımını sağlayan öz-grup-akran değerlendirmelerini kullanmadığını belirten öğretmen, bu konudaki beklentisini “*Öğrencilerin kendilerini değerlendirmeleri veya akran değerlendirme konusundaki ölçme değerlendirme o şeyleri uygulamıyorum, onları söylemişim zaten, bunları hani düşünüyorum, yani kullanmayı düşündüm fakat işte bir takım engellerden dolayı olmadı.*” şeklindeki sözleriyle ifade etmiştir.

Öğrenciye İlişkin Beklentiler

Öğretmenin bu ölçme ve değerlendirme boyutu konusundaki beklentilerinden bir diğeri öğrencilere ilişkin olarak belirlenmiştir. Bu kapsamda öğrencilerin tüm süreçteki durumlarının değerlendirilmesine yönelik sistematik bir çalışma yapılması ve öğrencilerin sonuçlar konusunda bilgilendirilmesi öğretmenin dile getirdiği bir beklenti olarak ortaya çıkmıştır. Öğretmen bu konudaki düşüncelerini aşağıdaki sözleriyle ifade etmiştir:

“Yani ölçme değerlendirme değil de buna yönelik olarak heralde bir bütün halinde öğrenciye sunulması benim için iyi olurdu. Birebir işte öğrenciye nasıl bir kame sunuyoruz, bununla ilgili sürecin değerlendirilen bir kame de sunabilirdik öğrencilere. Mesela işte bu hani, eskiden gelen bir uygulama olarak öğrenci dosyasıdır aslında ama bunlar aktif değildir, öğrenci dosyaları kendisi içinde aktif olmayan bir şeydir, bunu bu şekilde daha aktif hale getirip sene sonunda öğrenciye verilmesi daha güzel bir şey olabilirdi ama bunun için işte zihniyet değişimi lazım, çünkü bizim için belki bu amaçla yapılan, bu düşünceyle hayata geçirilen bir şey var davranış notları diye, her bir ders için ayrı ayrı veriliyor çünkü öğretmen bunu bir külfet gibi algılıyor zaten, veli de öğrenci ya da veli de bunu not olarak puanlandırıldığı için, nota bir etkisi olduğu için bu da bir şeye dönüşüyor, yani fırsatçılığa dönüşüyor bir nevi, ordaki ben gerçekten bir değerlendirme yapıp, oraya mesela ben iki yazıyorsam, öğrencinin o durumda olduğunu düşünüp iki yazıyorsam, bir başka öğretmen dört yazıyorsa problemli

olarak ben görünmüş oluyorum. O yüzden hani bi not olduğu için o faydasız bir şey, böyle bir kame verilebilir. Ama heralde hayata geçmesi çok mümkün değil, hani keşke böyle bir şey olsa, böyle bir şey olsa diye düşünürdüm ölçme değerlendirme olarak değil de bunun öğrenci tarafından haberdar olması şeklinde düşünebilirim.”

Velilere İlişkin Beklentiler

Öğretmen, daha önce ifade edildiği gibi programın başarıya ulaşabilmesinde mutlaka veli desteğinin sağlanması gerektiğini düşünmektedir. Bu düşünceyle paralel olarak ölçme ve değerlendirme boyutunda yapılan çalışmaların başarıya ulaşabilmesi için de veli desteğinin sağlanması gerektiğini ve velilerin bu yaklaşımın özelliklerinden haberdar edilmeleri gerektiğini düşünmektedir. Bu açıdan, öğretmenin araştırmadan beklentilerinden bir boyutunu velilere yönelik olarak yapılması beklenen çalışmalar oluşturmaktadır. Öğretmenin “*Öğrenci açısından ve veli açısından, çünkü veli bu işin önemli bir ayağı aslında, daha bireysel çözümler oluyor. Birçok uygulamayı düşündüğüm şeyler var, ama şu ana kadar onları gerçekleştiremedim. Mesela velilere bu konuda bi hani ufak da olsa bir seminer yapmayı düşünmüştüm, hani her sınıfa veya veli toplantısı olduğu zaman, bu konuda bilgilendirici bir yazı verebilmeyi veyahut da. Bunu gerçekleştiremedim, çünkü bununla ilgili ayrı bir çalışma yapmak lazım önceden, henüz yoğun olduğum için böyle bir imkanım olmadı, belki bu bi avantaj sağlayabilir, çözüm önerisi olabilir, çözüm olabilir benim için kolaylaştırıcı bir şey olabilir.*” şeklindeki sözleri ölçme ve değerlendirme çalışmalarının amacına ulaşabilmesinde veli desteğine verdiği önemi ortaya koymaktadır.

4.1.2.4.2. Öğrencilerin Ölçme ve Değerlendirme Boyutu Konusundaki Beklentileri

Öğretim sürecinin önemli bir paydaşı olarak öğrencilerin de ölçme ve değerlendirme boyutu konusundaki beklentileri belirlenmiştir. Öğrencilerin bu sürece ilişkin beklentilerini yansıtan bu kategoriye ait alt kategori ve kodlar Tablo 30’da sunulmuştur.

Tablo 30: Öğrencilerin Ölçme ve Değerlendirme Boyutu Konusundaki Beklentileri Kategorisine İlişkin Alt Kategori ve Kodlar

A. Değerlendirmede Dikkate Alınması İstenen Ölçütler

- Ders içi katılım ve performans
- Üretime Dayalı Performans Görevleri ve Projeler
- Sınavlar
- Ödevler
- Davranışlar

B. Sistematik Dönüt Beklentisi

- Düzeltici ve geliştirici dönüt
- Sürekli izleme

C. Ara Değerlendirme Beklentisi

D. Tüm Çalışmaların Kaydedilmesi ve Dikkate Alınması Beklentisi

Değerlendirmede Dikkate Alınması İstenen Ölçütler

Öğrencilerin Sosyal Bilgiler derslerinde neye göre değerlendirilmek istedikleri sorulduğunda değerlendirmede dikkate alınmasını bekledikleri bazı ölçütler belirlenmiştir. Bu kategoride ulaşılan kodlar öğrencilerin en sık tekrarladıkları ölçütlerden en az tekrarladıkları ölçütlere doğru sıralanmıştır. Buna göre öğrenciler, öğretmenlerinin en çok derse katılım ve ders içi performanslarına bakarak değerlendirme yapmasını beklemektedirler. Ders içi katılım ve performans içerisinde ise parmak kaldırma, sorulara yanıt verme, sınıf içerisinde aktif olma, dersi dinleme gibi özellikleri belirtmişlerdir.

Öğrencilerin değerlendirmede dikkate alınmasını istedikleri ölçütlerden ikincisini üretime dayalı performans görevleri ve projeler oluşturmaktadır. Değerlendirmede dikkate alınması istenen ölçüt olarak performans ve proje çalışmalarını belirten öğrenciler genel olarak sınıfta farklı, üretim yapabilecekleri ve daha aktif olacakları performans ve proje çalışmalarısıyla değerlendirmeyi istemişlerdir. Öğrencilerin bu konudaki beklentilerini ortaya koyan ifadelerinden alıntılar aşağıda sunulmuştur.

“...Mesela genelde benim el becerim çok iyidir yani şeylerde falan, onlara göre bakmasını çok isterdim böyle bize bişeyler vermesini, yapmamızı, üç boyutlu hale getirmemizi, işte bu gibi şeyler yapmamızı isterdim.” (Sevgi)

“...Günlük değerlendirme olsun, yani o klasik yöntem artık bana biraz şey geldi, sıkıcı olmaya başladı, performans ödevleri dörtken altı olabilir, işte konu anlatımlarına başlayabiliriz, bizim anlatmamız olabilir” (Banu)

“Derste performans notları veriyolar ya artık ona göre yükseltebilir diye düşünüyorum. Bi de daha çok böyle okuyunca böyle insanların canı sıkılıyo, görsel yapsa performans ödevlerini, görsel yapabilirsek daha güzel olur. ...Hoca bi konu veriyö, böyle diyo yazılı kaynak

alacaksınız, çıktı almayacaksınız, resimler olacak diyo, yani geçen sene hiç görsel şey yapmadık, şekilli, video hiç yapmadık, hep yapıştırdık yazdık, o benim biraz canımı sıkıyo, böyle yani film gibi çekmek olsa daha zevkli olurdu, daha istekli yapardım.” (Gökhan)
“Kendimiz de materyaller hazırlayabiliriz ve öğretmenimiz bizi buna göre değerlendirebilir.”
(9. öğrenci)

Öğrenciler, performans ve proje çalışmalarından sonra dikkate alınması gereken ölçütler olarak ise birbiriyle benzer oranlarda sınavlar, ödevler ve davranışları belirtmişlerdir.

Sistemik Dönüt Beklentisi

Öğrencilerin ölçme ve değerlendirme konusunda ifade ettikleri beklentilerden bir diğeri öğretmenden alacakları dönütlerle ilgilidir. Bazı öğrenciler öğretmenden sistemik bir dönüt beklentisi içerisinde bulduklarını gösteren ve böyle bir sürecin olması gerektiğini belirten ifadeler kullanmışlardır. Örneğin Semih’in “*Bana demeli şey bunu böyle yapacaksın, şunu şöyle yapacaksın, ben de onu düzeltcem.*” şeklindeki sözleri bu beklentisini açıkça ortaya koymaktadır. Aynı beklentiyi Meltem de dile getirmiş ve bu konuda “*Hani iyi, çok iyisin demesini beklerim, hani iyi ilerleme kaydettin, yani sınavlarda başarılısın, biraz daha dikkat ederek bu yanlışı yapmamayı başarabilirsin, hani senden bunu bekliyorum diyebilir.*” diyerek yapılandırıcı yaklaşımın vurguladığı şekillendirici değerlendirme açısından yorumlanabilecek beklentisini dile getirmiştir. Gökhan ise öğretmenin yaptığı değerlendirmenin sürekli bir izleme olarak gerçekleşmesi gerektiğini ve bu şekilde önceden önlem alınabileceğini şu sözleriyle ifade etmektedir: “*Mesela bazı çocuklar böyle derse gelmiyo filan katılmıyo, ya da böyle dersten kaçmak için şeyler alıyo, ödevler alıyo, sosyal hocası yani bütün öğretmenler ona izin veriyö da bence vermemeli, bi de benim bazı arkadaşlarım defterlerine yazı yazmıyo, böyle defter kontrolünü hep son aylara dayalı yapıyorlar, her ay bi kere yaparsalar daha çok yazarlar yani.*”

Ara Değerlendirme Beklentisi

Bazı öğrenciler, derslerde ara değerlendirmeler yapılması gerektiğini, böyle bir durumda ise konuyu pekiştirmelerinin sağlanabileceğini düşünmektedirler. Özellikle konu ya da ders sonlarında yapılacak testlerle sağlanabilecek bu değerlendirmelerin daha iyi öğrenmelerine katkı sağlayabileceğini düşünmektedirler. Örneğin Banu öğretmenin nasıl bir değerlendirme yapmasını istediğine ilişkin soruya yanıt

verirken “...çoktan seçmeli olsa, her gün yapılsa” diyerek bu beklentisini dile getirmiştir. Serap da ara değerlendirmeler ile ilgili beklentisini “Sınav olmasın performanslar olsun daha iyi. Bana daha böyle yönelik geliyo. Yani sınavlar olacak bi de çoktan seçmeliyi daha çok yapabiliyorum da bana çoktan seçmeli test verebilir, on dakkanızı onlara ayırıp, on dakkada on beş soru çözer geçeriz, öğretmen, daha fazla proje ödevi verir.” sözleriyle dile getirmiştir.

Tüm Çalışmaların Kaydedilmesi ve Dikkate Alınması Beklentisi

Öğrencilerden bir tanesi öğretmenin her şeyi kaydetmesi ve değerlendirmede dikkate alması gerektiğine ilişkin bir düşünce belirtmiştir. Bu düşünceye göre öğretmen her şeyi kaydetmeli ve değerlendirme yaparken dikkate almalıdır. Bu konudaki beklentisini ifade eden Sevgi düşüncesini aşağıdaki sözleriyle ortaya koymuştur:

“Bizim becerimizi, işte her şeyimize bakmasını isterdim hani ödevlerimiz olsun her şeyimize not vermesini isterdim. Derse katılımımıza işte yani öğretmen kaldırdığında veremediğimiz bir cevap bile olsa öğretmenin yani onu geçmesini isterdim. Yani bizim her şeyimize bakmasını isterdim. . . Her şeyi kaydetmeli bence. Yani bizim derse katılımımızın yani her şeyi kaydetmeli bence. Yaptığımız ödev olsun, küçük bişey bile olsa kaydetmeli yani. Onun mesela bir kişi diyelim ödevi yapmadı ama bütün herkes yaptı onu görmezden gelmemesi gerekiyo bence. Ona da ona göre puan vermesi gerekiyo.”

4.1.2.4.3. Velilerin Ölçme ve Değerlendirme Boyutu Konusundaki Beklentileri

Programın ölçme ve değerlendirme boyutu konusunda bu süreçte önemli bir role sahip olan velilerin beklentileri de belirlenmiştir. Bu kategori velilerin bu süreçle ilişkin beklentilerini betimlemektedir. Kategoriyeye ait kodlar Tablo 31’de sunulmuştur.

Tablo 31: Velilerin Ölçme ve Değerlendirme Boyutu Konusundaki Beklentileri Kategorisine İlişkin Kodlar

-
- Yorum yapma yeteneğine yönelik çalışmalar
 - Bireysel özelliklerin temel alındığı bir değerlendirme
 - Bütünün sınanması
 - Konu sonu değerlendirmeleri
-

Velilere, programının ölçme ve değerlendirme boyutunun uygulanması konusunda ne tür beklentileri olduğuna yönelik olarak sorulan soruya bazı veliler yanıt vermemiş, bazıları genel olarak programa ilişkin görüşlerini tekrarlamışlardır. Velilerden sadece dördünün yanıtı doğrudan ölçme ve değerlendirme konusunda

olduğundan bu yanıtlar dikkate alınmıştır. Bu konuda görüş bildiren velilerden birisi öğrencilerin yorum yapma yeteneğine yönelik çalışmalar yapılması gerektiğini, bir başka veli ise bireysel özelliklerin dikkate alınarak değerlendirme yapılması gerektiğini belirtmiştir. 8. velinin “*Her çocuğun algılama ve becerisi göz önüne alınıp ona göre puan verilmesi daha yararlı olur gibime geliyor.*” şeklindeki sözleriyle dile getirdiği bu düşünce yapılandırmacı yaklaşıma dayalı ölçme ve değerlendirmenin öngördüğü bir yaklaşım olması nedeniyle önemlidir. Programın ölçme ve değerlendirme boyutuna ilişkin görüş belirten 12. veli konunun anlaşıldığının bütün olarak sınanması gerektiğini, 26. veli ise konu ya da ders sonlarında mini testlerle kısa değerlendirmeler yapılması gerektiğini belirtmiştir. Velilerin konuya ilişkin ifadeleri aşağıda sunulmuştur:

“Güncel bilgilerin okulda işlendikten sonra araştırılarak pekiştirilmesi ve konunun bütün tarafından anlaşıldığının sınanması.” (12. veli)

“Her bir dersin konusunu 2 ders saati yeterli olduğunu düşünüyorum. Fakat önemli olan konuların hızla geçilmesi değil, her konu sonunda örneğin 10 soruluk mini testler sınıf içinde etkinlik gibi yapılabilir.” (26. veli)

4.2. EYLEM PLANININ GELİŞTİRİLMESİ, UYGULANMASI VE DEĞERLENDİRİLMESİ AŞAMASINDA ULAŞILAN BULGULAR

Bu başlık altında, öncelikle araştırmanın ilk aşamasında ulaşılan bulgulara dayalı olarak belirlenen sorunlara getirilen çözümleri içeren eylem planına yer verilmiştir. Daha sonra geliştirilen eylem planının uygulanması ve değerlendirilmesi sürecinde ulaşılan bulgular ve bu bulgulara dayalı olarak eylem planında gerekli görülen değişiklik ve/veya ek uygulamalara yer verilmiştir.

4.2.1. Eylem Planı

Yapılandırmacı yaklaşıma dayalı sosyal bilgiler öğretim programının uygulanması sürecinde karşılaşılan sorunların çözümüne ve gerçekleştirilebilecek beklentileri karşılamaya yönelik olarak eylem planı geliştirilmiştir. Eylem planının genel amacı, öğretmen, öğrenci, veli ve program kapsama yönelik yapılacak çalışmalarla 7. sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programının ölçme ve değerlendirme boyutunun etkili bir şekilde uygulanmasını sağlamaktır. Bu plan kapsamında gerçekleştirilen adımlar aşağıda sunulmuştur.

4.2.1.1. Birinci Eylem Adımı

Araştırma sürecinin ilk aşamasında ulaşılan bulgulara dayalı olarak öğretmene yönelik olarak yapılacak çalışmalar belirlenmiştir. Bu çalışmalar kapsamındaki eylem adımları aşağıda sunulmuştur:

1. **Literatür İncelemesi:** Yapılandırmacı yaklaşıma dayalı ölçme ve değerlendirme kavram ve süreci ile alternatif ölçme ve değerlendirme kavram ve süreci konusunda literatür incelemesi yapılarak bu konuda bilgi eksiliği yaşanan ve kafa karıştıran noktalar giderilmeye çalışılacak ve yaklaşımın özellikleri ve tekniklerine ilişkin geliştirici bilgiler edinilmesi sağlanacaktır.
2. **Programa Uyarlama ve Üretme:** Literatür incelemesi sırasında edinilen bilgiler ışığında ölçme ve değerlendirme teknik ve araçları, işlenecek öğretim programına uyarlanarak yapılandırmacı yaklaşıma dayalı alternatif ölçme ve değerlendirme uygulamalarının araştırmacı desteğiyle geliştirilmesi sağlanacaktır.

Amaç: Literatür incelemesi yoluyla öğretmenin yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına dayalı ölçme ve değerlendirme boyutu konusundaki anlayış ve bilgisini geliştirmek ve öğretim programına uyarlamalar yaparak bu konudaki becerisini geliştirmek.

Gerekçe: Öğretmene yapılacak olan bilgilendirme/literatür incelemesi çalışması, sorunun belirlenmesi sırasında aşağıda özetlenen bulgulara dayalı olarak planlanmıştır. Bulgulara göre öğretmenin,

- Ölçme ve değerlendirme sürecinde bocalama yaşaması,
- Alternatif ölçme ve değerlendirme kavramı konusunda yeterince bilgiye sahip olmaması ve bazı teknikleri nasıl kullanacağını bilmemesi,
- Ölçme ve değerlendirme boyutunda sorunlar olduğunu düşünmesi,
- Pratikte uygulanamayan bir yaklaşım olduğunu düşünmesi,
- Derslerde sınırlı alternatif değerlendirme teknik ve araçlarını kullanması,
- Derste yaptığı bazı çalışmaları yaklaşımda öngörülen şekilde değerlendirmemesi,
- Kullandığı alternatif değerlendirmelerin işlevsel olmadığını düşünmesi,

öğretmene yönelik bir çalışma olarak literatür incelemesi ile bu süreçte edindiği bilgileri uygulamaya geçirmeye yönelik bir çalışma yapılması gerekliliğini ortaya koymuştur.

Eylem Adımındaki Sorumlular: Literatür incelemesinin geliştirilmesi sürecinden araştırmacı, bilgiler ışığında program kapsamındaki etkinliklerin geliştirilmesinden araştırmacı ve öğretmen birlikte sorumludur.

Eylem Adımından Etkilenecek Taraflar: Eylem adımından öncelikli olarak öğretmen etkilenecektir.

Eylemin Başlaması ve Bitişi: Aralık 2009- Haziran 2010

Kaynaklar: Sosyal bilgiler öğretim programı ile özellikle alternatif ölçme ve değerlendirme konusunda akademik yayınlar: Kitaplar, makaleler, örnekler vb.

Eylem Adımına İlişkin Veri Toplama Yöntem ve Teknikleri: Öğretmenle formal olmayan görüşmeler.

4.2.1.2. İkinci Eylem Adımı

Araştırmanın ikinci eylem adımı yapılandırmacı öğrenme ortamının önemli bir paydaşı olan öğrencilere yönelik olarak yapılacaktır. Öğrencilere yönelik olarak gerçekleştirilecek eylem adımı aşağıda sunulmuştur:

- 1. *Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı ve Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımı Konusunda Bilgilendirme Toplantıları Düzenlenmesi:***
Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı ve alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşım ve teknikleri konusunda öğrencilere yönelik bilgilendirme toplantıları yapılacaktır. Bu kapsamda sınıfta uygulanacak çalışmalara ilişkin de öğrenciler bilgilendirilecektir.

Amaç: Öğrencilerin, yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına dayalı bir ortamda nasıl öğrenmeleri gerektiği, bu yaklaşımda ölçme ve değerlendirmenin nasıl gerçekleştiği ve kullanılan teknik ve araçlar ile bunların geleneksel yöntemlerden farkı ve bu süreçte onlara düşen sorumluluklar hakkında bilgilendirmelerini sağlayarak sınıf içi ve dışı uygulamaları daha verimli hale getirmek.

Gerekçe: Öğrencilere yapılacak bilgilendirme toplantıları çalışması, sorunun belirlenmesi sırasında aşağıda özetlenen bulgulara dayalı olarak planlanmıştır. Bulgulara göre,

- Çeşitli yöntem ve tekniklerin kullanılması sırasında öğrencilerin bilgisizliklerinden kaynaklanan sorunlar yaşanması,
- Farklı öğretim araç-gereç ve materyallerinin kullanılması sırasında öğrencilerden kaynaklanan sorunlar yaşanması,
- Öğrenci ödev ve çalışmalarının niteliğinde sorunlar yaşanması,
- Yapılandırmacı öğrenme ile ölçme ve değerlendirme yaklaşımına ilişkin anlayış ve davranış tarzının yerleşmemiş olması,
- Bazı öğrencilerin derse aktif katılım konusunda isteksiz olmaları,
- Bazı öğrencilerin doğrudan sunuş yöntemiyle ders işleme tercihleri ve yapılandırmacı yaklaşım ile buna uygun ölçme ve değerlendirmenin gereksizliği konusunda ya da olumsuz düşüncelere sahip olmaları,
- Öğretmenin, programın temel yaklaşımı ve ölçme ve değerlendirme yaklaşımı konusunda öğrencilerin bilgilendirilmesi beklentisine sahip olması, öğrencilere yönelik bilgilendirme çalışmalarının yapılması gerekliliğini ortaya koymuştur.

Eylem Adımındaki Sorumlular: Bilgilendirme toplantılarının planlanıp hazırlanmasından araştırmacı sorumludur.

Eylem Adımından Etkilenecek Taraflar: Gerçekleştirilecek adımdan öğrencilerin ve dolaylı olarak öğretmenin etkilenmesi beklenmektedir.

Eylemin Başlaması ve Bitişi: Aralık 2009- Ocak 2010

Kaynaklar: Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı konusunda akademik yayınlar, sunum için projeksiyon ve bilgisayar.

Eylem Adımına İlişkin Veri Toplama Yöntem ve Teknikleri: Sınıf gözlemleri, öğretmen ve öğrencilerle formal olmayan görüşmeler.

4.2.1.3. Üçüncü Eylem Adımı

Sorunun giderilebilmesi amacıyla planlanan çalışmalardan bir diğeri velilere yönelik yapılan çalışmadır. İlk aşamada ulaşılan bulgulara dayalı olarak planlanan bu eylem adımı aşağıda sunulmuştur:

1. Bilgilendirme Toplantısı: Velilere yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı, bu yaklaşıma dayalı olarak hazırlanan sosyal bilgiler öğretim programının temel özellikleri ile yapılandırmacı ölçme ve değerlendirme süreci konusunda bilgiler verilecektir.

Amaç: Velilerin yeni programların öğrenme ve değerlendirme yaklaşımları konusunda bilgi ve anlayış kazanmalarını ve bu yolla öğrencilerin yapacakları çalışmalara bilinçli destek vermelerini sağlamak. Bununla birlikte sınıfta yapılacak uygulama süreci konusunda velileri bilgilendirmek.

Gerekeç: Velilere yapılacak olan bilgilendirme çalışması, sorunun tanımlanması aşaması sürecinde ulaşılan ve aşağıda özetlenen bulgulara dayalı olarak planlanmıştır. Bulgulara göre velilerin,

- Yeni program yaklaşımları konusunda bilgisiz, çekimser ya da olumsuz düşüncelere sahip olmaları,
- Öğretmenin yaptıkları çalışmalar konusunda bazen öğrencileri olumsuz yönde etkilemeleri,
- Öğretmenin yapılacak çalışmalar konusunda veli desteğinin sağlanması konusunda beklentiye sahip olması,
- Zaman zaman ödev ya da çalışmalarını öğrencilerin yerine yapmaları,

velilere yönelik olarak bilgilendirme çalışması yapılması gerekliliğini ortaya koymuştur.

Eylem Adımındaki Sorumlular: Bilgilendirme toplantısının planlanmasından, hazırlanmasından ve sunulmasından araştırmacı sorumludur.

Eylem Adımından Etkilenecek Taraflar: Eylem adımından öncelikle velilerin etkilenmesi beklenmektedir.

Eylemin Başlaması ve Bitişi: Aralık 2009

Kaynaklar: Sosyal bilgiler öğretim programı ile alternatif ölçme ve değerlendirme hakkındaki akademik yayınlar, davet mektubu, bilgisayar ve projeksiyon, gerekli ortam (seminer salonu).

Eylem Adımına İlişkin Veri Toplama Yöntem ve Teknikleri: Toplantı sırasında velilerle gerçekleştirilecek formal olmayan görüşmeler, öğretmen ve öğrencilerle formal olmayan görüşmeler.

4.2.1.4. Dördüncü Eylem Adımı

Sorunun tanımlanması aşamasında ulaşılan bulgulara dayalı olarak öğretim programında yer alan öğretim etkinliklerinin, tam olarak yaklaşımın öngördüğü şekilde uygulanmadığı belirlendiğinden çalışmaların geliştirilmesi gerektiğine karar verilmiştir. Bu konudaki eylem adımı aşağıda sunulmuştur:

1. Program Etkinliklerinin Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımına Uygun Olarak Tasarlanması ve Uygulanması: 7. sınıf sosyal bilgiler öğretim Programının üniteleri incelenecek ve etkinlikler kazanımlar çerçevesinde yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının özelliklerine uygun olarak ve öğretmen, öğrenci ve veli beklentileri dikkate alınarak geliştirilecektir. Bu aşamada yapılacak çalışmalar aşağıdaki şekilde sıralanabilir:

- a. Öğretmenle birlikte öğretim programının üniteleri ve kazanımları incelenerek etkinlikler yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına uygun olarak ve öğrencileri daha aktif kılacak şekilde tasarlanacaktır.
- b. Öğretim sürecinde öğretmen, öğrenci ve velilerin beklentilerini karşılamayı amaçlayan yöntem ve teknikler kullanılması sağlanacaktır. Özellikle grup çalışmaları, öğrencilerin sunum yapmalarını sağlayan etkinlikler geliştirilecektir.
- c. Öğretim materyallerinin yapılandırmacı yaklaşıma uygun olarak kullanılması konusunda etkinlikler planlanacaktır. Özellikle kanıtları kullanma ve yorumlama, çalışma yaprakları ile çalışmaları sağlanacak ve ders kitabı merkezli ders işleme algısında farklılık oluşturulmaya çalışılacaktır.

Amaç: Sosyal bilgiler öğretim programının yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına uygun olarak geliştirilmesi ve uygulanmasını sağlayarak yapılandırmacı ölçme ve değerlendirmenin gerçekleştirilebilmesi için gerekli ortamı oluşturmak.

Gereke: Araştırmanın ilk aşamasında özellikle mevcut durum konusunda ulaşılan bulgulara dayalı olarak öğretim programının yukarıda belirtilen şekilde uygulanmasına çalışılacaktır. Bu araştırmanın konusu doğrudan yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına uygun etkinliklerin tasarlanması ve uygulanması olmamasına rağmen yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına dayalı ölçme ve değerlendirme yapılabilmesi için bu yaklaşıma dayalı öğrenmenin gerektiği bir ders sürecinin

varlığı gereklidir. Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımında ölçme ve değerlendirme birbirinden ayrılmaz öğelerdir. Program etkinliklerinin yapılandırmacı yaklaşıma uygun olarak geliştirilmedi ve uygulanması konusundaki çalışmalar, sorunun belirlenmesi sırasında aşağıda özetlenen bulgulara dayalı olarak planlanmıştır.

Bulgulara göre,

- Derslerin ders kitabı merkezli işlenmesi ve öğretimin yeterince zenginleştirilememesi,
- Öğrencilerin aktif katılımında sınırlılıklar yaşanması,
- Öğretmenin farklı öğretim yöntem ve teknik ve materyallerini aslında kullanmayı istemesine rağmen yaşanan sorunlar nedeniyle öğretimi zenginleştirebilecek bu tür yöntem, teknik ve materyalleri daha az tercih etmesi,
- Öğrencilerin derse daha aktif katılım konusunda beklentilere sahip olmaları,
- Öğrencilerin daha eğlenceli ders beklentisine sahip olmaları,
- Velilerin, öğrencileri ezberden kurtaracak, araştırma, yorumlama becerilerini geliştirebilecek ders beklentisine sahip olmaları,

öğretim programının yapılandırmacı yaklaşıma daha uygun olarak tasarlanması ve uygulanması gerekliliğini ortaya koymuştur.

Eylem Adımındaki Sorumlular: Sosyal bilgiler öğretim programının yapılandırmacı yaklaşıma dayalı olarak geliştirilip uygulanmasından araştırmacı ve öğretmen sorumludur.

Eylem Adımından Etkilenecek Taraflar: Eylem adımından öğretmen, öğrenci ve velilerin etkilenmesi beklenmektedir.

Eylemin Başlaması ve Bitişi: Aralık 2009-Haziran 2010

Kaynaklar: Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı ve Sosyal bilgiler öğretim programı konusundaki akademik yayınlar, derste kullanılacak kanıtlar, görsel materyaller, etkinlik örnekleri vb.

Eylem Adımına İlişkin Veri Toplama Yöntem ve Teknikleri: Etkinliklerin geliştirilmesi sırasında öğretmenle yapılan formal olmayan görüşmeler, sınıf gözlemleri, öğrencilerle yapılan formal olmayan görüşmeler, öğrenci odak grup görüşmesi, öğrenci açık uçlu anket formu.

4.2.1.5. Beşinci Eylem Adımı

Araştırmanın temel problem konusunu programın ölçme ve değerlendirme boyutunun daha etkili uygulanabilmesi oluşturmakla birlikte önceki aşamalarda belirtilen eylem adımlarının bu amaca ulaşmada gerekli olduğu anlaşılmış ve o adımların gerçekleştirilmesinden sonra ancak bu adıma geçilebileceği düşünülmüştür. Daha önceki eylem adımlarında yapılanlar ışığında doğrudan ölçme ve değerlendirme boyutunun geliştirilmesi konusundaki eylem adımı aşağıda sunulmuştur:

1. Programın Ölçme ve Değerlendirme Boyutunun Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımının Öngördüğü Teknik ve Araçlara Uygun Olarak Geliştirilmesi ve Uygulanması: Araştırmanın temel amacı öğretim programının ölçme ve değerlendirme boyutunun etkililiğinin artırılması olduğundan ilk aşamada ulaşılan bulgular doğrultusunda programın ölçme ve değerlendirme etkinlikleri geliştirilerek uygulanacaktır. Bu süreçte öğretim programının üniteleri incelenerek ölçme ve değerlendirme etkinlikleri, yapılandırmacı yaklaşımda öngörülen alternatif değerlendirme tekniklerine uygun olarak öğretmenle birlikte geliştirilecektir. Öğretmene yönelik olarak yapılacak literatür incelemesi ve programa uyarlama ve üretme adımları ile paralel olarak gerçekleştirilecek bu adımda yapılacak çalışmalar aşağıda sıralanmıştır:

- a. Dersteki performans görevlerinin sayısı artırılacak, her üniteye en az bir performans görevi gerçekleştirilecektir. Performans görevleri öğrencilerin daha çok işbirliği içerisinde çalışıp yeni ürünler ortaya koymalarına fırsat verecek etkinliklerden oluşturulacaktır.
- b. Derslerde kullanılmamış olan farklı alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin planlanıp uygulanması sağlanacaktır. Klasik testlere alternatif olan yapılandırılmış grid, tanılayıcı dallanmış ağaç, kelime ilişkilendirme testleri, kavram haritaları hem tanılayıcı değerlendirme amacıyla hem de şekillendirici değerlendirme amacıyla kullanılacaktır.
- c. Öğretmenin, daha önce de kullandığını fakat etkili bir şekilde değerlendirmediyi belirttiği ürün dosyalarının oluşturulması

sağlanacaktır. Bu süreçte öğrencilere yapılan bilgilendirme toplantıları sırasında bu konuda bilgiler verilecek, öğrencilere gerekli materyaller (açıklama yazısı, değerlendirme araçları) dağıtılarak çalışmaları sağlanacaktır. Öğrencilerin ürün dosyaları belirli aralıklarla toplanacak ve ayrıntılı dönütler verilerek geliştirilmesi sağlanacaktır.

- d. Derslerde gerçekleştirilen performans dayalı değerlendirmeler için uygun değerlendirme araçları (rubrik, derece ölçeği, kontrol listesi ve geliştirici notlar) geliştirilerek yaklaşımda öngörüldüğü şekilde kullanılacaktır.
- e. Öğretmenin derslerinde tam olarak gerçekleştiremediğini belirttiği öz-akran-grup değerlendirme etkinlikleri geliştirilip uygulanacaktır.
- f. Alternatif değerlendirmelerin yanı sıra yazılı sınavlarda sorulan soruların, yapılandırmacı yaklaşıma daha uygun olarak kavramlar-anlamlar-olaylar-durumlar arasında çeşitli şekillerde ilişki kurulmasını sağlayacak ve yorum becerisini geliştirecek şekilde tasarlanması sağlanacaktır. Bu amaçla bu konudaki literatür öğretmenle birlikte incelenecek ve edinilen bilgiler ışığında gerekli düzeltmeler yapılacaktır.
- g. Öğrencilere tüm çalışmaları ile ilgili ayrıntılı dönütler verilmesi sağlanacaktır. Bu durum hem çalışma yapraklarına, hem ürün dosyalarına, hem de görev ve ödevlerine yönelik olarak gerçekleştirilecektir.
- h. Sınıf içerisinde gerçekleştirilen çalışmaların belirli bir sistem dahilinde nota yansıtılması sağlanacaktır.
- i. Sınıf değerlendirme tekniklerinin sınıfta uygulanması ve öğretmenin bunları etkin olarak kullanması sağlanacaktır.

Amaç: Sosyal bilgiler öğretim programının ölçme ve değerlendirme boyutunun tam olarak yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına uygun olarak geliştirilmesi ve uygulanmasını sağlamak.

Gerekçe: Sosyal bilgiler öğretim programının ölçme ve değerlendirme boyutunun uygulanmasında çeşitli sorunlar yaşandığı ve bu sürecin tam anlamıyla öngörülen

şekilde gerçekleştirilemediği araştırmanın ilk aşamasında ulaşılan bulgulardan anlaşılmıştır. Bu sorunların çözümüne yönelik olarak öğretmen, öğrenciler ve velilere yönelik bazı eylem adımları ayrıca planlanmakla birlikte alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin öğretim programına uyarlanması ve geliştirilen etkinliklerin kullanılması ve bu sürecin yakından izlenip değerlendirilerek çözümlere daha etkili yollar bulunması gerekli görülmüştür. Aynı zamanda bu adım, öğretmenin literatür incelemesinden ulaştığı bilgilerini kullandığı adımı da içerdiğinden bu konuda yaşanabilecek olası sorunların fark edilip giderilmesine yönelik bir amaç da içermektedir. Bu kapsamda yapılacak çalışmalar aşağıda özetlenen bulgulara dayalı olarak planlanmıştır:

- Öğretmenin alternatif ölçme ve değerlendirme araç ve tekniklerini sınırlı şekilde kullanması,
- Literatürde önerilen bazı alternatif değerlendirme tekniklerini hiç kullanmaması,
- Öğretmenin, kullandığı bazı ölçüm sonuçlarını nasıl kullanacağını bilememesi,
- Öğretmenin sınıf içerisinde yaptığı performansa dayalı bazı çalışmalarını önerilen yollarla ölçüp değerlendirmemesi,
- Öğrencilerin performansa dayalı değerlendirme araçlarını kullanmaları konusundaki yetersizlikler,
- Tüm öğrencilere ulaşan bir dönüt sisteminin oluşmamış olması,
- Öğretmenin süreç değerlendirmeye uygun tekniklerin kullanılmasına yönelik beklentisi,
- Öğretmenin öz-akran-grup değerlendirmelerinin kullanılması konusundaki beklentisi,
- Öğrencilerin performans ve projelerin sayılarının artırılmasına yönelik beklentisi,
- Öğrencilerin sürekli ve geliştirici bir dönüt süreci konusundaki beklentisi,
- Bazı velilerin öğrencilerin yorum yapma yeteneğinin geliştirildiği, bireysel özelliklerinin dikkate alındığı, bütünü değerlendirildiği bir değerlendirme sürecine yönelik beklentisi.

Eylem Adımındaki Sorumlular: Sosyal bilgiler öğretim programında yapılandırmacı yaklaşıma dayalı alternatif ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin geliştirilip uygulanmasından öğretmen ve araştırmacı sorumludur.

Eylem Adımından Etkilenecek Taraflar: Eylem adımından öğretmen, öğrenci ve velilerin etkilenmesi beklenmektedir.

Eylemin Başlaması ve Bitişi: Aralık 2009-Haziran 2010

Kaynaklar: Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı ve Sosyal Bilgiler öğretim programı ve ölçme ve değerlendirme konusundaki akademik yayınlar ve örnekler.

Eylem Adımına İlişkin Veri Toplama Yöntem ve Teknikleri: Etkinliklerin geliştirilmesi sırasında öğretmenle yapılan formal olmayan görüşmeler, sınıf gözlemleri, öğrencilerle yapılan formal olmayan görüşmeler, öğrenci odak grup görüşmesi, öğrenci açık uçlu anket formu.

4.2.2. Eylem Planının İzlenmesi ve Yeniden Düzenlenmesi Sürecinde Ulaşılan Bulgular

Eylem planının uygulanması süreci, araştırmacının yaptığı gözlemler, öğretmen, öğrenci ve velilerle formal olmayan görüşmeler ve gözlemler ile araştırma başlangıcında görüşme yapılan öğrencilerle gerçekleştirilen odak grup görüşmesi ve tüm öğrencilere uygulanan açık uçlu anket formundan elde edilen verilere dayalı olarak izlenmiştir. Elde edilen bulgulara dayalı olarak eylem planında bazı ek çalışmalara ya da değişikliklere gidilmesi sağlanmıştır.

4.2.2.1. Eylem Planının İzlenmesi ve Değerlendirilmesi Sürecinde Elde Edilen Bulgular

Eylem planının izlenmesi sürecinde, yukarıda belirtilen tekniklerle veriler toplanmıştır. Bu süreçle ilgili edinilen verilerin genel olarak performans görevleri ve ölçütleriyle, grup çalışmaları ve ürün dosyası hazırlama ile ilgili olduğu belirlenmiştir. Bu verilerin analizinden ulaşılan bulgular başlıklar halinde aşağıda sunulmuştur.

Performans Görevlerine İlişkin Bulgular

Öğrencilerin, performans görevlerine ilişkin süreç içerisindeki düşünceleri temel olarak iki açıdan değerlendirilebilir. Öncelikle öğrencilerin çoğu yapılan çalışmalarını zor olarak değerlendirirler de eğlenceli bulduklarından, bu çalışmalardan hoşlandıklarından ve olumlu özelliklerinden söz ettikleri görülmüştür. Öğrencilerin performans görevlerine ilişkin olarak belirttikleri olumlu özellikler eğlenceli ve not yükseltmede olumlu etkisinin olması, araştırarak öğrenmeyi sağlaması ve arkadaşlar arasındaki iletişimi güçlendirmesi şeklinde sıralanmaktadır. Bununla birlikte performans görevlerinin not yükseltmedeki olumlu etkisi, daha çok akademik başarı açısından düşük düzeydeki öğrenciler tarafından dile getirilmektedir. Örneğin akademik başarı açısından daha düşük düzeylerde yer alan Semih, odak grup görüşmesinde *“Hocam yaptığımız çalışmalarla notlarımızı daha da yükseltebiliriz yani. ... Şu an performansım iyi aldım.”* diyerek, Sevil de *“Sınava katkısı olduğu için bence iyi.”* sözleriyle bu duruma ilişkin düşüncelerini ifade etmiştir. Öğrencilerin performans görevleri konusundaki görüşlerini içeren bazı alıntılar aşağıda sunulmuştur:

“Seyahatnamelerin yazılış tarzı biraz değişti. O yüzden de orada bir şeyler çıkarırken zorlandım ama onun dışındaki yerlerde özellikle sınıftaki grup çalışmamız çok eğlenceliydi.”

(2. öğrenci)

“Performans ödevi yaparken biraz zorlandık. Ama çok eğlenceliydi. Resim getirmemiştik, bir de resim çizmekle uğraştık. Ama ikinci hafta kendimizi toparladık ve çok güzel bir çalışma ortaya koyduk.” (6. öğrenci)

“Araştırma ve bulma konusunu çok sevdim, araştırmalar zevkli oluyor.” (8. öğrenci)

“Araştırma ve bulma konusunu çok sevdim, araştırmalar zevkli oluyor. Reklam hazırlamak çok eğlenceli bir fikirdi ben de eğlendim.” (9. öğrenci)

Performans görevleri konusunda yukarıda belirtilen olumlu görüşlerin yanı sıra bazı öğrencilerin bu çalışmalara gerek olmadığını düşündükleri, bu yöntemin konuyu işleme süresini çok uzattığını düşündükleri de belirlenmiştir. Özellikle yüksek akademik başarıya sahip bazı öğrenciler için bu durum zaman kaybı olarak görülmektedir. Bu öğrencilerden örneğin Fatma, *“Öğrenme oluyo da çok uzun sürüyo yani. Yani bence daha kolay öğrenebiliriz yani böyle yani böyle grup kurmaya, böyle reklam yapmaya gerek yoktu bence o konu kolay bir konuydu.”* diyerek bu düşüncesini ifade etmiştir. Öğrencilerden bir diğeri ise yapılan çalışmaların SBS’de işe yaramadığını ve bu nedenle bu tür çalışmaların gereksiz olduğunu ifade etmiştir. Bu konudaki düşüncelerini *“Hocam bunların hepsi güzel, yapıyoruz da hocam SBS’dekiler bizim eğlenmemize bakmıycaklar ki ne bildiğimize bakacaklar.”* sözleriyle dile getiren Gökhan aynı zamanda bu

süreçte öğrenmenin gerçekleşmediğine ilişkin algısının da ipuçlarını vermiştir. Ahmet ise *“Hocam ben bir şeyi anlamış değilim, bu reklamını yaptığımız teşkilatın işte tarihini falan anlatın diyo da onun sınavla ne alakası var?”* sözleri yapılan çalışmaların konularla tam olarak bağlantı kurulması konusunda ve yapılan çalışmaların aynı zamanda bir öğrenme etkinliği olduğu konusunda öğrencilerin kafasında soru işaretlerinin oluştuğunu göstermiştir.

Öğrencilerin performans görevleri ile ilgili olarak bireysel çalışma, grupla çalışma, kaynakları kullanma ve araç gereçlerle ilgili de sorunlar yaşadıkları belirlenmiştir. Öğrenciler, bu çalışmaları zor olarak algılamışlar, görev dağılımı yapmadan çalışmışlar, zaman sıkıntısı yaşamışlar ve işbirliği içerisinde çalışma konusunda sorunlar yaşamışlardır. Performans görevlerinin gerçekleştirilmesi konusunda grup içerisinde yaşanan sorunlar çoğu öğrenci tarafından sıklıkla dile getirilmiştir. Öğrenciler genel olarak istemedikleri öğrencilerle çalıştıklarında puanlarının düşeceği kaygısını dile getirmişlerdir. Aynı zamanda grup çalışmalarına ilişkin olan bu boyutun, performans görevleri açısından da önemli bir sorun olduğu dikkat çekmiştir. Öğrencilerin bu süreçte yaşadıkları sorunları yansıtan ifadelerinden bazı alıntılar aşağıda sunulmuştur:

“Grup çalışması tam olmadı biraz kavga tartışma ve sonunda işi bitirdik.” (1. öğrenci)

“Harita projesi çok güzel ve yaratıcı bir performans ödeviydi. Ama seyahatnameler bazen eski kelimeler ve anlayamadığım cümleler kuruluydu ve arkadaşlar arasında iyi dağılım yapılmadı. Hoşlandığım nokta ilk defa arkadaşlarımla güzel bir sunum hazırlamam oldu bu hiç anlamam dediğim insanlarla bile kaynaşmamı sağladı.” (3. öğrenci)

“Verilen kağıtları okudum ve araştırdım. Yaşadığım zorluk grupla tam olarak haritayı hızlı dolduramadık ve çok sıkıntı çektik. Ayrıca haritaya ne yazacağımız da çok sorun oldu.” (7. öğrenci)

“Bence haritayı yaparken çok eğlendik. Ama olumsuz yönleri daha fazla: 1) Grup takımımız iyi değildi, 2) zaman azdı, 3) Çalışmayanlar puanımızı düşürdü, 4) Grup birbirine destek değildi.” (14. öğrenci)

“Performans ödevi yaparken biraz zorlandık. Ama çok eğlenceliydi. Resim getirmemiştik, bir de resim çizmekle uğraştık. Ama ikinci hafta kendimizi toparladık ve çok güzel bir çalışma ortaya koyduk.” (6. öğrenci)

Öğrencilerle gerçekleştirilen odak grup görüşmesinden elde edilen veriler de öğrencilerin performans görevlerini gerçekleştirirken yaşadıkları sorunları ortaya koymuştur. Aşağıda görüşmenin performans görevleri konusunda gerçekleştirilen bölümündeki bir kesitten alıntılar sunulmaktadır:

Ahmet: Yarın saatte bir tiyatro hazırladık yani.

Ayşe: İşte mesela siz bir grup seçtiğiniz zaman bazıları sorumsuz oluyo, hep bir kişinin üstüne kalıyo ya da bir iki kişi yapıyo, sonra onların yüzünden bizim puanımız düşüyo ya da kötü bişey çıkarsa onlar kötü yaptıkları için bizim puanımız da düşüyor.

Meltem: Öğretmenim hani sizin düşünceniz hani kötü yani çok da iyi yapamayanlarla çok iyi yapanları bir araya getirerek onların da yüksek not almasını sağlamak ama bizim açımızdan da daha farklı şeyler oluyo. Hani mesela onların iyi yapamayacağını bildiğimiz için direkt moralimiz bozuluyo bi de hani ortaya çok da iyi bi şey çıkmıyo, çıkaramayınca çok kötü oluyorum.

Serkan: Hocam bizde her şey aksadı mesela, bir gün gelecektik mesela ama o gün geldi bir iki kişi gelmedi mesela ondan sonra bir daha kurdük planı, X'in evlerinde toplanacaktık ama X'in annesi izin vermedi o gün. Her şey aksadı. O yüzden dışarda yapmak zorunda kaldık.

Semih: Öğretmenim bizim grup yapcağıktık, arkadaşlar gelmedi o gün okula, yapamamıştık o gün okula.”

Öğrencilerin yaşadıkları sorunlar açısından ifade ettikleri bir başka sorunun bireysel olarak sorumluluklarını yerine getirmemeleri konusunda olduğu dikkati çekmiştir. Çalışmaya yeterince hazırlanamama, üşenme nedeniyle bazı öğrenciler çeşitli sorunlar yaşadıklarını dile getirmişlerdir. Örneğin Meltem, “*Araştırma yaptım fakat işe yaramadı. Kaynakları okumam ve buradan sonuçlar çıkarmam çok zor gibi geliyordu. Üşendim.*” şeklindeki sözleriyle bu duruma örnek oluşturan bir ifade kullanmıştır.

Öğrencilerin performans görevleri konusunda yaşadıkları sorunlardan bir diğeri grup değerlendirme çalışmaları sırasında gerçekleştiği belirlenmiştir. Bu süreçte öğrencilerin çoğu zaman nesnel davranmadıkları ve sınıftaki bazı öğrencilerin diğer öğrencilerin kararlarını etkilemek amacıyla bazı davranışlar sergilediği hem gözlenmiş ve hem de öğrenciler tarafından dile getirilmiştir. Öğrencilerin görüşme sırasında bu konudaki düşüncelerini yansıtan bir kesit aşağıda sunulmuştur:

Ayşe: Ben o ölçeklere çok sinir oluyorum bilmiyorum ama orayı okuyup puan vermek saçma geliyo.

Gökhan: Bence hocam yine aynı, çünkü çoğu zaman çalışmaların sonlarında böyle bir okuma değerlendirmesi var yine aynı geçiyor. Yine attım yani.

Görüşmeci: Çalışma yaprağını doldururken mi attın, nasıl attın?

Gökhan: Yok hocam, orda böyle mesela çok iyi yaptım, iyi yaptım filan yazıyo.

Görüşmeci: Neden peki onu kullanmıyorsun?

Gökhan: Çünkü hocam hatta onları okurken zaten hiçbir şey anlaşılıyo ki.

Görüşmeci: Nasıl yani?

Gökhan: Bi şey okuma, akıcı okuma beş yaptım o kadar. Diğerleri bir iki bir iki.

Görüşmeci: Grup değerlendirirken diyorsun öyle mi?

Gökhan: Evet.

Görüşmeci: Kendini değerlendirirken de aynı mısın?

Gökhan: Hayır. O benim çünkü.

Serkan: Bence gayet iyi.

Ayşe: Öğretmenim diğerleri objektif olmuyolar ki...

Serpil: Reklamda mesela hiç olmadılar.

Ayşe: Mesela beş beş beş verin diyolardı ben hani ama hepimize bir falan verdi.”

Reklam çekiyoruz isimli performans görevlerinin sunumu sırasında öğrenciler arasında gelişen aşağıdaki durum bu süreçte grup değerlendirmeleri açısından sorunlar yaşandığını da ortaya koymaktadır:

“Öğretmen sınıfa girdi, öğrencileri selamladı, öğrenciler arasında büyük bir uğultu ve karmaşa vardı, öğrenciler sunumlarıyla ilgili yerlerinden öğretmene sorular sormaya başladılar. Öğretmen öğrencilere “neler yapmışsınız böyle!” sözleriyle şaşkınlık içeren bir ifadeye bulundu. Bazı öğrenciler sunumları için kartonlardan fesler takmış, bazı öğrenciler afiş hazırlamış, öğrencilerin çoğu hazırladıkları reklamın içeriğine uygun giyinmişlerdi. Öğretmen sunumlarını bu derste yapacaklarını ve listedeki ilk grubun hazırlanmasını söyledi. Bu çalışmada grup değerlendirmesi yapılacakları için grupların bir arada oturmalarını istedi, öğrencilerin yerlerine yerleşmelerini bekledi, bu birkaç dakika aldı, birinci grup sunum için hazırlanıyordu. Daha sonra öğretmen her gruba bir değerlendirme formu vererek arkadaşlarının çalışmalarını bu forma göre değerlendirmelerini söyledi, grup değerlendirmesinin ne olduğunu ve nasıl yapılacağını kısaca açıkladı. Daha sonra ilk grup sunumuna başladı. Öğrenciler Osmanlı Devleti’nde Darülaceze’nin kurulma kararının alındığı bir toplantıyı canlandıran bir reklam hazırlamışlardı. Bu sürede öğrencilerin genel olarak etkinliği dikkatle izledikleri gözlemlendi. Etkinlik bittikten sonra başka bir gruptaki bir öğrencinin grup arkadaşlarına sunum yapan grubun çalışmasını değerlendirirken hemen bir bir diyerek etkilemeye çalıştığı, diğer gruplarda ise öğrencilerin aralarında konuşarak formları doldurdukları gözlemlendi. Öğretmen öğrenciyi uyardı. Değerlendirmelerin bitmesinden sonra öğretmen başka bir grubu sunum yapmak üzere tahtaya çağırdı ve aynı şekilde grup değerlendirmesi yapacaklarını belirtti... (ikinci grup benzer şekilde sunum yaptı). Üçüncü grup daha önceki aşamalarda öğretmen tarafından uyarılan öğrencinin bulunduğu grup. Grup Ziraat Bankası’nın kurulması ile ilgili bir banka reklamı hazırlamışlardı. Öğrenciler sunumlarını yapıp yerlerine geçerken aynı öğrencinin diğer öğrencilere parmak sallayarak “yüksek verin yoksa biz de size düşük veririz şeklinde” bir tehditte bulunduğu, bu durumun bazı öğrencileri etkilediği gözlemlendi. Bir öğrenci tedirgin bir şekilde bir arkadaşına bir öğretmenine baktı. Öğretmen yerinden kalkarak tehdit eden öğrenciyi tekrar uyardı ve sınıfa grup değerlendirmelerinin notları üzerinde bir etkisinin olmadığını, bunun kendi çalışmalarını görebilmeleri için bir değerlendirme olduğunu söyledi. Öğrenciler formları doldurmaya başladılar...” (GN, 25.02.2010).

Yukarıda verilen gözlem notunda ortaya çıkan durumun uygulamanın başlangıcında gerçekleştirilen bazı başka çalışmalar sırasında da gerçekleştiği gözlemlenmiştir. Bu durum grup performans görevleri ve grup değerlendirmelerinde sorunların oluştuğunu kanıtlamıştır. Performans görevleri konusunda öğrenciler tarafından ifade edilen bir diğer sorun öğrencilerin çalışma konusunda yeteneklerinin olmamasından dolayı grup çalışmasında yeterince aktif olamadıklarıdır. Görüşme

sırasında Ayşe'nin “Öğretmenim mesela geçen önemli bir performans ödevi vardı hani kültür haritası hazırlıyoduk, o mesela bence çok kötüydü, grupları biz seçmemiştik, benim gruptan pek bir şikâyetim yok ama mesela ben resim çizemiyorum yani, bütün resmi X çizdi, biz öyle izledik.” şeklindeki sözlerine diğer öğrenciler onaylayarak katılmışlar, “bizim yeteneğimiz yok.” gibi sözlerle destek vermişlerdir.

Performans görevleri konusunda yaşanan sorunların, öğrencilerin bu tür çalışmalara çok fazla alışkın olmamalarından kaynaklandığı düşünülmekle birlikte öğrencilerden gelen dönütler ışığında uygulama sürecinde bazı değişiklikler yapılması yoluna gidilmiştir.

Grup Çalışmalarına İlişkin Bulgular

Öğrencilerin, uygulama sürecinde gerçekleştirilen grup çalışmaları konusundaki düşünceleri iki boyut halinde incelenebilir. Buna göre öncelikle öğrencilerin grupla çalışmaya ilişkin olarak, yöntemin eğlenceli olması, birbirleriyle çalışma imkanı vermesi, sorumluluğu ve iş yükünü azaltması ve daha iyi öğrenmelerini sağlaması açısından olumlu görüşe sahip oldukları ve hoşlandıkları belirlenmiştir. Aşağıda verilen alıntılar, öğrencilerin grup çalışmaları konusundaki görüşlerini yansıtmaktadır:

“Bence grup çalışması yapmak bireysel çalışmaya göre daha iyi çünkü böyle bir ödev herkesin üstüne yığılmamış oluyor. Ama gruptaki kişilerin de sorumluluk sahibi kişiler olmaları gerekiyor.” (2. öğrenci)

“Bence grup çalışmaları öğrenme açısından çok güzeldi ve de çok eğlenceliydi.” (4. öğrenci)

“Yaptığımız grup çalışmalarını eğlenceli ve öğretici, hoşlanıyoruz.” (9. öğrenci)

Grup çalışmaları hakkındaki öğrenci görüşleri ile ilgili olarak belirlenen ikinci boyut bu çalışmalar sırasında yaşanan sorunlar konusundadır. Buna göre öğrencilerin çoğu bazı grup arkadaşlarının görevlerini yerine getirmemelerinden ve verimli çalışmamalarından dolayı huzursuz olduklarını ve bu nedenle gruba güvenemediklerini, gruplarda planlı çalışma sorunları yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Bunun en büyük nedeni olarak ise grup arkadaşlarını kendilerinin seçmemeleri olarak gördüklerini ve grup arkadaşlarını seçebilme isteklerini dile getirmişlerdir. Gözlemler de grupların oluşturulması konusunda öğrencilerin duydukları hoşnutsuzluğu yansıtmaktadır. Öğretmenin heterojen gruplar oluşturma çabası

sirasında çoğu öğrencinin bu sürece genel olarak itiraz ettikleri, arkadaşlarıyla aynı grupta olmak istediklerini belirttikleri, öğretmenin oluşturduğu grubu kabullenmedikleri gözlenmiştir. Öğrencilerin bu konudaki düşüncelerini yansıtan ifadelerinden bazı alıntılar aşağıda sunulmuştur:

- “Çoğu grup çalışması hoşuma gitti ama sınıfta bazı arkadaşların vurdumduymaz oldukları ve görevlerini yerine getirmediği için sorunlarımız oldu. Özellikle harita yaparken. Ben çok eğlendim ve sonuçta da güzel bir iş yaptık ama ucu ucuna oldu. Daha planlı çalışılırdı ve seyahatnameleri alan arkadaşımız okula gelseydi daha çabuk okuyup daha fazla bilgi sahibi olabilirdik. Yine de aksaklıklar olmasına rağmen grup çalışmalarını seviyorum.”(3. öğrenci)
- “Ben grup çalışmasında grup arkadaşlarının pek katılmadığında genellikle iki veya üç kişi çalışıp diğerlerinin çalışmamasından hoşlanmıyorum. (7. öğrenci)
- “Bence yaptığımız bu grup çalışmaları çok eğlenceli geçti ama biz verimli çalışmadığımız için bazı yerlerde, konularda zorlandık. Bir dahaki grup çalışmasında ben daha iyi çalışacağım.” (5. öğrenci)
- “Grup çalışmasından biz ne kadar herkesin çalışmasını istesek de herkes çalışmadı. Ama konuyu anlamada yardımcı oldu.” (10. öğrenci)
- “Bence grup çalışmaları çok saçma. Yani ya grup çalışma arkadaşlarımızı biz seçelim ya da olmasın.” (11. öğrenci)
- “Öğretmenim gruplar kurmamız, reklam falan yapmamız çok güzel oldu ama istediğimiz gruplar istediğimiz gruplar olmasını istiyoruz.” (Ayşe).
- “Öğretmenim bence asıl istemediğimiz grupta olunca öğrenmeye istek azalıyor. Mesela o kişi hani sevdiğimiz kişiler değil. Bizim belirlediğimiz hani iyi yapabileceğini düşündüğümüz kişiler.” (Meltem)

Öğrencilerin grup çalışmaları konusunda yaşadıkları diğer bir sorunun grup çalışmalarının ortak puanlanması sisteminden kaynaklandığı anlaşılmıştır. Daha önce de değinilen bu durumda, grup içerisinde yaşanan sorunlara bağlı olarak her öğrencinin aynı sorumluluğu ve performansı sergilememesi ve bazı öğrencilerin çalışmalara etkin katılmamalarından kaynaklanan grup puanının düşmesi kaygısının bu süreçte yaşanan en önemli sınırlılıklar arasında olduğu anlaşılmaktadır. İşbirlikli öğrenme sürecinde tüm grubun ortak amaç etrafında birleşmesi ve bu amaca hizmet etmek için ortak çaba göstermesi ve sonuçta ortak bir değerlendirmeye tabi tutulması temel özelliklerdir. Fakat hem öğrencilerin bu yaklaşıma uygun olarak çalışma şekline alışkın olmamaları hem de bazı öğrencilerin ısrarla çalışmalara katılmak istememeleri bu durumda bir değişiklik yapılmasını gerekli kılmıştır.

Ürün Dosyası Geliştirme Sürecine İlişkin Bulgular

Aralık ayı içerisinde yapılan ilk bilgilendirme toplantısında öğrencilere ürün dosyası hazırlayacakları bildirilmiş ve ürün dosyası tanıtılmış ve öğrencilere yol gösterecek

bir kılavuz verilmiştir. Eylem adımının izlenmesi aşamasında ulaşılan bulgular öğrencilerin ürün dosyaları geliştirme konusunda çeşitli sorunlar yaşadıklarını ortaya koymuştur. Buna göre öğrencilerin bir kısmı, ürünleri belirleyip oluştururken sorunlar yaşadıklarını, ürün dosyasının ve ürünün ne olduğunu anlamadıklarını, ne yapacaklarını ve eklenecek ürünün hangi konudan seçileceğini bilemediklerini, bu nedenle ya dosyayı oluşturmaya hiç başlamadıklarını ya da başlayıp geliştiremediklerini ifade etmişlerdir. Bazı öğrenciler bilgilendirmelerin yapıldığı gün okulda olmadıklarını ve bu nedenle hem bilgi sahibi olmadıklarını ve hem de çalışmalarını için hazırlanan kılavuza ulaşamadıklarını belirtmişlerdir. Bazı öğrencilerin ise ürün dosyasının yapılma amacını tam olarak kavrayamadıkları ve bu çalışmayı gereksiz buldukları anlaşılmıştır. Ürün dosyaları öğretmenle birlikte incelendiğinde öğrencilerin dosyaya ilk ekledikleri ürünlerin çoğunluğunun İnternet çıktısı ve konularla ilgisi olmayan materyaller olduğu görülmüştür. Öğrencilerin bu konuda yaşadıkları sorunları ortaya koyan görüşme ve anket ifadelerinden bazı alıntılar da aşağıda sunulmuştur:

Serkan: Ne koyacağımızı bulamıyorum. Öğretmenim ne koyacağımı bilemiyorum mesela ben şuanlıkde kapak koydum, yaptığımız o çalışmaları koydum bi de hoşgörüyle ilgili düşüncelerimi koydum. Başka bir şey bulmadım.

Meltem: Hani bazen bir yerde takılıyorum, hani ne koyacağımı değil de, sizin verdiğiniz kağıtta hepsi yazıyo ama nasıl koyacağım, mesela nasıl daha yaratıcı olabilirim o konuda.

...Ne gerek var!

...Amacımız ne!

Meltem: Ama hani yaratıcı olursak benim sosyalim biraz kat, kat yani, notumu yükseltmeye çalışıyorum ama hani ürün dosyam hakkında ne koyacağım hakkında şey var yani şiphe var içimde, nasıl yapabilirim daha iyi diye. İyi yapmaya çalışıyorum.

Ayşe: Öğretmenim ne koycaz ki hani ben bişey koydum hani buluşlar ne zaman yapılmış, nasıl yapılmış falan onları koydum yani nasıl bişeyler koyabilirsiniz ki!

Ahmet: Öğretmenim peki bu öğrenci dosyalarını neden yapıyoruz?

Serkan: Öğretmenim mesela o hani dediniz ya portfolyoların içine gazete haberleri falan koyabilirsiniz diye, öğretmenim ilk söylediğim gibi ne koyacağımı bi de mesela ilgimi çeken bir haber olduğunda kompozisyonumu yazarsam hangi amaç oluyo? ... Bu haber hangi dalda olabilir?

Ayşe: Öyle bir paragraf vardı mesela bir konuyla ilgili bişey bulduk sonra onunla ilgili bir kompozisyon yazdık, bu bizim ne işimize yarayacak ben onu anlayamıyorum?"

"Ürün dosyası hazırlarken sadece hangi konuyla ilgili araştıma yapacağıma karar veremedim. (12. öğrenci)

"İlk aşamada çok sorun yaşıyorum tam olarak ne yapacağımı bilmiyorum. (14. öğrenci)

"Ne koyacağım hakkında sorun yaşıyorum. (16. öğrenci)

"Ürün dosyası hazırlarken zorlandım mesela ürün dosyamın için ne koyacağımı bilmediğim için dosyayı hazırlarken zorlandım. (5. öğrenci)

Araştırmacı ve öğretmen, ürün dosyalarını çoğu zaman birlikte ders dışında değerlendirmişler, öğrencilere dosyalar ile ilgili tek tek dönütler vermişlerdir. Öğrencilere birebir yapılan bu değerlendirmelerden birisi sonrasında tutulan aşağıdaki gözlem notu, öğrencilerin ürün dosyasının ne olduğunu kavramalarının zor olduğunu ve zaman aldığını ortaya koymaktadır:

“Ürün dosyalarını oluşturma sürecinde öğrencilere daha önce sunumlar yapılmasına ve her öğrenciye tek tek dosyalarının ilk halleri ile ilgili dönütler verilmesine karşılık öğrencilerin “ben bu dosyaya ne konulacağını anlamadım”, “bu dosyayı ne yapacağımı anlamadım” gibi sözler söyledikleri gözlenmiştir. Bu süreçte öğrencileri ürün dosyasının amacına ilişkin ve düzenlenmesine ilişkin çeşitli sorunlar yaşadıkları gözlenmiştir.” (GN, 12.02.2010)

Ürün dosyası hazırlama konusunda küçük bir grup öğrencinin ise sorun yaşamadıkları belirlenmiştir. Bu konuda görüş bildiren öğrencilerin ifadelerinden bazı alıntılar aşağıda sunulmuştur:

“Ürün dosyası ile başta zorlu bir iş gibi gözüktü gözüme. Ama sonradan araştırma ve resim yapıştırma gibi işlevler eğlenceli bir hal aldı. Ürün dosyasına koymak için dergilerden araştırmalar, bilgisayardan resimler ve bilgi birimi için bolca gözlem yapmak tabii basit değil. Ama zor da değil. Derslerle ilgili olmasa da yaptığım bireysel araştırmaların bile dosyaya konması gayet güzel. Böylece hem eğleniyorum hem de öğreniyorum. Ama bundan sonra biraz daha ders içinde işlediğimiz konuları araştırıp dosyama eklemeyi düşünüyorum.” (3. öğrenci)

“Ürün dosyama bir takım yazılar ve haritalar koydum. Daha içine koyacağım çok şey var. Ürün dosyamı hazırlamada sorun yaşamıyorum.” (6. öğrenci)

Öğrencilerin ürün dosyaları konusunda yaşadıkları sorunların giderilebilmesi için bu konuda tekrar bir çalışma yapılması gerektiği anlaşılmıştır. Bu kapsamda öğrencilere ürün dosyası konusunda bilgi vermek etkinliğinin tekrarlanmasına, ayrıca velilere gönderilecek bilgilendirme mektubunda ürün dosyaları konusunda bilgilendirilmeleri ve bu konuda yapabileceklerinin açıklanmasına karar verilmiştir. Bununla birlikte öğrencilerin ürün dosyalarının ayrıntılı bir şekilde incelenmesine ve öğrencilere bu konuda yönlendirmeler yapılmasına devam edilmiştir.

Velilere Yönelik Gerçekleştirilen Çalışmalara İlişkin Değerlendirmeler

Aralık ayı içerisinde gerçekleştirilen veli toplantısına 22 veli katılmış, 8 veli katılmamıştır. Toplantıda velilere öncelikle yapılacak çalışma konusunda bilgi verilmiş, daha sonra yapılandırıcı yaklaşım ve öğretim programı ile sınıfta

uygulanacak ölçme ve değerlendirme çalışmaları anlatılmış, velilerin de düşünceleri dinlenmiştir. Bu süreçte veliler, programla ilgili en büyük sorunun SBS sisteminden kaynaklandığını ve araştırmacının tanıttığı yaklaşım ve uygulamaların özünde güzel çalışmalar olmakla birlikte, merkezi sınav sisteminin varlığının çelişki oluşturduğunu belirtmişlerdir. Bu durumda öğrencilerin hangi sürece daha fazla odaklanmaları gerektiği konusunda sorunlar oluşabileceği yönündeki çekincelerini dile getirmişlerdir. Araştırmacı, SBS sisteminin ortaya çıkış mantığı ile ilgili bazı bilgiler vermiş, bu yaklaşımın özünde süreç değerlendirmeyi amaçlamadığına ve bunun programlarda öngörülen ölçme ve değerlendirme yaklaşımıyla uyumlu olduğuna, ancak farklı açılardan sorunların varlığına dikkat çekmiştir. Toplantı sırasında bazı velilerin, öğrencilerin performans görevleri sırasında oluşturdukları ürünler konusunda “bunlar neden yapılıyor, bu yolla öğrenci ne öğreniyor” şeklinde ifadelerle, yapılan çalışmalara ilişkin olumsuz görüş sergiledikleri ya da yapılandırmacı yaklaşımın öngördüğü beceri ve değer kazanımı konusunda bilgilerinin olmadığı anlaşılmıştır. Araştırmacı yapılan bu tür çalışmaların hepsinin programdaki bir amaca hizmet ettiğini, programın eskisinden farklı olarak sadece bilgi kazanmak yerine çeşitli beceriler ve değerler kazandırmayı da amaçladığını tekrar açıklamıştır. Toplantının sonunda velilerin çoğu yapılacak çalışmaları destekleyeceklerini belirtmişlerdir. Bazı veliler ise çalışmalar konusunda destek vereceklerini belirtmekle birlikte hala çekincelerinin olduğunu belirterek toplantıdan ayrılmışlardır.

4.2.2.2. İkinci Eylem Planı

Eylem planının özellikle ölçme ve değerlendirme boyutu konusunda yukarıda betimlenen sorunlara bağlı olarak eylem planında bazı değişikliklere gidilmiş ya da eklemeler yapılmıştır. Elde edilen verilere dayalı olarak eylem planında yapılacak değişiklikleri içeren ikinci eylem planı adımları aşağıda sunulmuştur:

4.2.2.2.1. Birinci Eylem Adımı

- 1. Süreçte Yaşanan Sorunlar Konusunda Öğrencileri Ek Bilgilendirmeler Yapmak ve Tekniklerin Gerekçelerini Açıklamak:** Süreç içerisinde

öğrencilerin yaşadıkları sorunların nedenlerine ilişkin ek açıklamalarda bulunmak, çalışmalarının ilerleyişine yönelik dönüt almak.

Amaç: Öğrencilerin çalışmanın başlangıcında sunulan bilgileri uygulama sürecinde yaşadıkları sorunlarla bütünleştirmelerini ve uygun davranış ve çalışma yollarını kazanmalarını sağlamak.

Gerekçe: Birinci eylem planının uygulanması sürecinde öğrencilerin performans görevleri, grup çalışmaları ve ürün dosyalarının hazırlanması konusunda çeşitli sorunlar yaşamaları ve ilk bilgilendirme toplantılarında verilen bilgilerin öğrenciler bu tekniklerle henüz karşılaşmadıkları için soyut kalması.

Eylem Adımındaki Sorumlular: Eylem adımından araştırmacı ve öğretmen sorumludur.

Eylem Adımından Etkilenecek Taraflar: Eylem adımından öğrencilerin etkilenmesi beklenmektedir.

Eylemin Başlaması ve Bitişi: Şubat 2010-Haziran 2010

Kaynaklar: Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı ve alternatif ölçme ve değerlendirme konusunda akademik yayınlar.

Eylem Adımına İlişkin Veri Toplama Yöntem ve Teknikleri: Sınıf gözlemleri, öğretmenle formal olmayan görüşmeler, öğrencilerle formal olmayan görüşmeler.

4.2.2.2.2. İkinci Eylem Adımı

1. *Ürün Dosyasının Geliştirilmesi İle İlgili Tanıtımın Tekrarlanması:*

Öğrencilerin ürün dosyalarını nasıl hazırlayacakları ve bu dosyaların nasıl değerlendirileceğini açıklayan bir bilgilendirme toplantısı yapmak.

Amaç: Öğrencilerin ürün dosyası hazırlamada yaşadıkları sorunların bilgi ve kavrama eksikliği boyutunu gidermek.

Gerekçe: Öğrencilere başlangıçta yapılan tanıtım toplantılarıyla birlikte ürün dosyası geliştirme sürecine ilişkin bilgiler de sunulmuştur. Fakat uygulama süreci içerisinde öğrencilerin ürün dosyalarına ne ekleyeceklerini, ürünün ne olduğunu, konuları nasıl seçeceklerini bilemedikleri anlaşıldığından bu konuda ek bir bilgilendirme/tanıtım yapılması gerekli görülmüştür.

Eylem Adımındaki Sorumlular: Eylem adımından araştırmacı sorumludur.

Eylem Adımından Etkilenecek Taraflar: Eylem adımından öğrencilerin etkilenmesi beklenmektedir.

Eylemin Başlaması ve Bitişi: Şubat 2010

Kaynaklar: Alternatif değerlendirme ile ilgili akademik yayınlar, bilgisayar-projeksiyon.

Eylem Adımına İlişkin Veri Toplama Yöntem ve Teknikleri: Öğretmen ve öğrencilerle formal olmayan görüşme ve sınıfta yapılan gözlemler.

4.2.2.2.3. Üçüncü Eylem Adımı

1. *Ölçme ve Değerlendirme Çalışmalarında Yaşanan Soruların Giderilebilmesine Yönelik Değişiklikler Yapmak:* Öğrencilerin özellikle performans görevleri ve grup çalışmaları konusunda yaşadıkları sorunları giderebilmek amacıyla bazı değişiklikler yapılacaktır. Bu değişiklikler şöyle sıralanabilir:

- a. Performans görevlerinin değerlendirilmesi sürecinde hem öğrencinin bireysel çalışma yaparak değerlendirme sürecine eklenmesi hem de grup çalışmalarının değerlendirme sürecine eklenmesi. Böylece performans görevlerinin kademeli olarak hazırlanması sağlanacak ve öğrenci her kademedeki aldığı puan karşılığında bir performans notuna ulaşacaktır.
- b. Grupların belirlenmesi sürecinde öğrenci yeteneklerine göre gruplama yapılacaktır.

Amaç: Öğrencilerin performans görevleri ve grup çalışmaları sırasında özellikle bütüncül puanlama sistemi konusundaki endişelerini azaltarak hem bireysel performansların değerlendirme sürecine katılmasını sağlamak hem de grup içerisindeki performanslarının değerlendirme sürecine katılmasını sağlamak. Ayrıca öğrencilerin grup çalışmalarında arkadaşlarını belirleme isteklerini yetenek temeline oturtarak çalışma yapmalarını sağlamak.

Gereke: Eylem planının izlenmesi sürecinde öğrencilerin performans görevlerindeki ve grup çalışmalarındaki puanlama sistemini benimsememeleri ve grup çalışmalarında kendi belirlemedikleri arkadaşlarıyla çalışırken zorluklar yaşamaları.

Eylem Adımındaki Sorumlular: Eylem adımından araştırmacı ve öğretmen sorumludur.

Eylem Adımından Etkilenecek Taraflar: Eylem adımından öğrencilerin ve dolaylı olarak öğretmenin etkilenmesi beklenmektedir.

Eylemin Başlaması ve Bitişi: şubat-Haziran 2010

Kaynaklar: Alternatif değerlendirme ile ilgili akademik yayınlar, bilgisayar-projeksiyon.

Eylem Adımına İlişkin Veri Toplama Yöntem ve Teknikleri: Öğretmen ve öğrencilerle formal olmayan görüşme ve sınıfta yapılan gözlemler.

4.2.2.2.4. Dördüncü Eylem Adımı:

1. *Velilere Yapılandırmacı Yaklaşımı ile Programın Öğrenme ve Ölçme-Değerlendirme Özelliklerinin ve Bu Konuda Velinin Rolünün Tanıtıldığı Bir Bilgilendirme Mektubu Göndermek:* Velilerin yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı konusundaki bilgi ve anlayışlarını geliştirmek ve yapılacak çalışmalardaki sorumluluklarını somut bir şekilde fark etmeleri amacıyla bir bilgi mektubu gönderilecektir.

Amaç: Velilerin öğrencilerin çalışmalarına gereken desteği verebilmelerini sağlamak.

Gerekeç: Birinci eylem planı kapsamında yapılan toplantıya 22 veli katılırken 8 velinin katılmadığı belirlenmiştir. Toplantıya katılmayan bu velilerinde süreçten haberdar edilmesini ve yeni programların öğrenme yaklaşımlarını tanıtarak ve bu konudaki sorumluluklarını fark etmelerini sağlamak. Ayrıca özellikle ürün dosyalarının geliştirilmesi sürecinde yaşanan sorunların giderilmesine destek olmaları amacıyla bu konudaki sorumlulukları konusunda tüm velileri bilgilendirme gerekliliğinden dolayı yapılacaktır.

Eylem Adımındaki Sorumlular: Eylem adımından araştırmacı sorumludur.

Eylem Adımından Etkilenecek Taraflar: Eylem adımından velilerin ve dolaylı olarak öğrencilerin etkilenmesi beklenmektedir.

Eylemin Başlaması ve Bitişi: şubat 2010

Kaynaklar: Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı ve alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşım konusunda akademik yayınlar.

Eylem Adımına İlişkin Veri Toplama Yöntem ve Teknikleri: Öğrencilerle yapılan formal olmayan görüşmeler.

4.3. UYGULAMANIN YANSIMALARINA İLİŞKİN BULGULAR

Bulgular bölümünün üçüncü ana başlığı olan bu başlık altında, gerçekleştirilen eylem araştırması sürecine ve bu süreçte kullanılan yaklaşım, teknik ve araçlara ilişkin öğretmen, öğrenci ve veli görüşleri sunulmuştur. Bu bölümde sunulan bulgular, öğretmen ve öğrencilerle gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeler ile öğrenci ve velilere uygulanan açık uçlu anketlerden ulaşılan verilerden elde edilmiştir. Bu kapsamda iki temaya ulaşılmış ve bulgular belirlenen temalara uygun olarak sunulmuştur. Birinci tema “Eylem Planı Kapsamında Yapılan Çalışmalar Konusundaki Genel Görüşler” olarak adlandırılırken ikinci tema ise “Uygulama Sürecinde Kullanılan Alternatif Değerlendirme Yaklaşım, Teknik ve Araçları Konusundaki Görüşler” olarak adlandırılmıştır.

4.3.1. Eylem Planı Kapsamında Yapılan Çalışmalar Konusundaki Genel Görüşler Temasına İlişkin Bulgular

Eylem araştırmasının sonucuna yönelik olarak yapılan değerlendirmeler çerçevesinde belirlenen ilk tema, bu araştırma kapsamında gerçekleştirilen eylem adımları, çalışmalar ve etkinliklere ilişkin öğretmen, öğrenci ve veli görüşlerini içermektedir. Bu tema içerisinde ulaşılan bulgular eylem adımlarının genel bir değerlendirmesini de yansıtmaktadır. Tema altında ulaşılan kategori ve alt kategoriler Tablo 32’de sunulmuştur.

Tablo 32: Eylem Planı Kapsamında Yapılan Çalışmalar Konusundaki Genel Görüşler Temasına İlişkin Kategoriler ve Alt Kategoriler

-
- 1. Yapılandırmacı Yaklaşımaya Uygun Olarak Tasarlanan Derslere İlişkin Görüşler**
 - A. Derslerin Olumlu Yönleri
 - B. Derslerin Olumsuz Yönleri
 - 2. Uygulama Sonucunda Ulaşılan Öğretmen Kazanımları**
 - A. Literatür İncelemesinden Elde Edilen Kazanımlar
 - B. Uygulama Sürecinden Elde Edilen Kazanımlar
 - 3. Uygulama Sonucunda Ulaşılan Öğrenci Kazanımları**
 - 4. Karşılaşılan Sorunlar**
 - A. Literatür İncelemesi Sürecinde Karşılaşılan Sorunlar
 - B. Ders İçi Uygulamalarda Karşılaşılan Sorunlar
 - 5. Süreci Geliştirmeye Yönelik Beklenti ve Öneriler**
-

4.3.1.1. Yapılandırmacı Yaklaşımaya Uygun Olarak Tasarlanan Derslere İlişkin Görüşler

Araştırmada, yapılandırmacı yaklaşıma dayalı olarak gerçekleşmesi beklenen ölçme ve değerlendirme sürecinin öngörülen şekilde gelişmemesinin nedenlerinden birisinin tam olarak yapılandırmacı yaklaşıma uygun bir öğrenme ortamının oluşmamasından kaynaklandığı belirlenmiştir. Programın öngördüğü bir ölçme ve değerlendirme sürecinin gerçekleşebilmesi için ise öncelikle böyle tasarlanmış bir öğrenme ortamı sağlanmasının gerekliliği anlaşılmıştır. Bu duruma yönelik olarak, öğretmenin oluşturmaya çalıştığı aktif öğrenme ortamının oluşturulmasına bazı konularda destek verilerek dersler öğrencileri daha çok aktif kılacak ve bilgilerini yapılandırabilecekleri şekilde tasarlanmıştır. Bu kategori geliştirilen bu sürece ilişkin öğrenci görüşlerini yansıtmaktadır. Bu kategori kapsamında ulaşılan iki alt kategori ve kodlar Tablo 33’de sunulmuştur.

Tablo 33: Yapılandırmacı Yaklaşımın Uygun Olarak Tasarlanan Derslere İlişkin Görüşler Kategorisine İlişkin Alt Kategoriler ve Kodlar

A. Derslerin Olumlu Yönleri	B. Derslerin Olumsuz Yönleri
<ul style="list-style-type: none">• Derslerin eğlenceli olması• Etkinlik temelli ders işlemek• Grup çalışmaları yapmak• Çalışma kağıtları kullanmak• Daha iyi kavrama sağlaması-anlamayı kolaylaştırma• Kalıcılık sağlaması• Bireysel çalışmalar yapmak• Yorumlar yapmak• Konu hakkında tartışmak• Canlandırmalar yapmak• Derse katılımında artış sağlaması• Performans görevleri• Araştırmalar yapmak• Videolar izlemek• Bulmacalar• Görselleri kullanmak• Kavram haritaları kullanmak	<ul style="list-style-type: none">• Çalışmanın yoğun ve yorucu olması• Çalışma yapraklarının fazla kullanılması• Portfolyo hazırlamak• Emek gerektirmesi• Anketleri doldurmak• Yapılandırılmış grid kullanmak• Ürün dosyası özgeçmiş hazırlamak• Gruplarda istenilmeyen öğrencilerle çalışmak

Derslerin Olumlu Yönleri

Öğrencilerin çoğu, araştırma sürecinde gerçekleştirilen derslere ilişkin olumlu yönde görüşler ifade etmişlerdir. Derslerin eğlenceli geçmesi, etkinlik temelli ders işlemekten ve çalışma kağıtlarının kullanılmasından duyulan hoşnutluk öğrencilerin en sık belirttikleri olumlu özellikler arasındadır. Bununla birlikte derslerde çalışma yapraklarının kullanılmasının, etkinlik temelli derslerin işlenmesinin kavramayı kolaylaştırdığı ve akılda kalıcılığı sağladığı da birçok öğrenci tarafından dile getirilmiştir. Bazı öğrenciler, bu görüşlerini açık uçlu ankette “*Çalışma kağıtları çünkü daha iyi öğreniyoruz.*” (7. öğrenci), “*Renkli çalışma kağıtları. Çünkü çok ilgi çekici ve eğlenceli.*” (17. öğrenci), “*Daha çok hoşuma gitti. En hoşlandığım nokta çalışma yapraklarıydı çünkü o zaman grup çalışması yapabiliyorduk.*” (15. öğrenci), “*Çok eğlenceliydi, yaptığımız çalışmalar dersi daha iyi anlamamı sağladı.*” (11. öğrenci) şeklindeki sözleriyle dile getirmişlerdir. Öğrencilerin ankette belirttikleri bu düşünceler görüşmelerde de sıklıkla dile getirilmiştir. Örneğin Hakan “*...çok eğlenceli geçti baya şeyler öğrendik hem kalıcı oldu aklımızda yani baya güzeldi... Çalışma kağıtları var daha eğlenceli aktif şeyler yapıyoruz, bunlar var.*” sözleriyle derslerin

eğlenceli geçtiğine ve kalıcı olduğuna ilişkin düşüncesini ifade ederken Serkan ise “*..Bence çok iyi oluyor. Eskiden yani sadece vitaminden video izliyorduk. Ama şimdi etkinlik yapraklarıyla, grup çalışmalarıyla konuyu daha iyi kavramaya başladık, bence böyle daha iyi oluyor; eğlenerek öğreniyoruz, yani... Geçen seneden daha iyi öğrendim, daha iyiyim bu sene.*” şeklinde bu düşüncüyü örneklendiren ifadeler kullanmıştır.

Öğrencilerin derslerde kullanılmasından en çok hoşlandıkları yöntemlerin başında grup çalışmaları gelmektedir. Öğrenciler, daha sonra açıklanacağı gibi grup çalışmalarında çeşitli sorunlar yaşamakla birlikte bu çalışmaların sayısının artmasından memnuniyetlerini dile getirmişlerdir. Bu memnuniyetin nedenlerinden birisi yöntemin arkadaşlar arasında iletişimin gelişmesine imkan vermesi; öğrencilerin birbirleriyle konuşma fırsatı bulmalarındır. Örneğin bu konuda Gökhan, “*...bazı kızlar, bütün erkekler iyi arkadaşım, anlaşıyorum, onlarla konuşuyorum falan.*” diyerek bu çalışmalar sırasındaki iletişimine değinmiştir. Sevil, grup çalışmalarından hoşlanma nedenlerini “*...grup çalışmaları çünkü tek kişi çalışırken biraz sıkıcı oluyor ve yorucu oluyor, grup çalışmaları bence daha iyi... Hem birileriyle daha iyi anlıyoruz, hem de sıkıcı olmuyor*” sözleriyle dile getirerek birlikte öğrenmenin kendi öğrenme sürecine katkılarına değinmiştir. Sevgi gerçekleştirilen grup çalışmalarının grup olarak bir amaca odaklanma ve birlikte çalışma konusundaki olumlu düşüncelerini “*...en çok hoşlandığım noktalar mesela grup çalışmasıyla bir etkinlik yapmamızdı. Çünkü öyle daha çok üstünde duruyoruz, falan. O daha hoşuma gitti yani. Hepimiz çalışarak bir amaca yöneliyoruz onu yapmaya çalışıyoruz, falan daha iyi oluyor.*” sözleriyle ifade etmiştir. Öğrencilerin derslerde en çok hoşlandıkları ve olumlu buldukları özelliklerin neler olduğuna ilişkin açık uçlu anket sorusuna verdikleri yanıtlar da bu bulguyu desteklemektedir:

“Grup çalışmaları ve bireysel etkinlikler.” (2. öğrenci)

“Grup çalışmaları. Çünkü çok zevkli oluyor.” (3. öğrenci)

“Grup çalışmaları beni çok eğlendiriyor. Diğer arkadaşlarımla birlikte bir şeyler yapmak beni mutlu etti.” (22. öğrenci)

“Projeler, grup çalışmaları çünkü beraber çalışınca hem daha eğlenceli oluyor hem de daha iyi anlıyorum.” (24. öğrenci)

“Bu çalışmada grup ödevleri çok olduğu için bu noktayı çok sevdim.” (18. öğrenci)

Öğrencilerin bununla birlikte öğretim sürecinde tartışma yönteminin, canlandırılmaların, performans görevlerinin, bulmacaların, kavram haritasının, video izleme gibi etkinliklerin dersi sevme ve ilgilerinin artmasındaki olumlu etkilerinden

söz etmişleridir. Örneğin Serkan “...Çalışma kağıtlarıydı. Çünkü konuları kavrama fırsatı bulduk. Ondan sonra grup çalışmalarını çok beğendim çünkü eğlenceliydi. Oyunlar eğlenceliydi.” ifadesiyle çalışma yapraklarına ilişkin olumlu düşüncelerini dile getirirken Meltem ise “Daha eğlenceli geçiyor. Hani verilen çalışma kağıtlarıyla hani daha çok bir şeyler öğrenebiliyorum. Daha çok eğlenebiliyorum. Hani daha iyi kavıyorum artık sosyal bilgiler dersini. Eskiden hani sevmiyordum. Sayenizde seviyorum artık... Eskiden derslerde sıkılıyordum. Çünkü bir şeyi çabucak unutabiliyordum. Unutunca da hoşuma gitmiyordu dersler sıkılıyordum doğrusuyla. Ama artık şey yapabiliyorum daha iyi daha verimli çalışabiliyorum derslerime. Hani evde de isteyerek çalışabiliyorum yani.” sözleri ile yapılan derslerin hem dersi sevmesi hem de kalıcılık üzerindeki olumlu etkisini belirtmiştir.

Serap ise derslerde katılımın artması konusundaki olumlu görüşünü “O zamanlar daha da zor geliyordu sosyal bilgiler dersi, daha da ezberle şeydik, ama şimdi etkinlikler olunca hem sınavlar daha da kolaylaştı, etkinliklere yönelik oluyor hem de etkinlikler yaptığımız için biraz daha sosyal bilgiler dersine katılım var.” şeklinde dile getirmiştir. Öğrencilerin belirttikleri başka bir olumlu özellik ise yapılan derslerin konuyu daha iyi kavramaları üzerindeki etkisidir. Bu öğrencilerden birisi olan Fatma “Eskiden böyle çok okuma tartışma falan geçiyordu ama şimdi daha bence verimli oluyor boş geçmiyor dersler... Bence afiş güzel oldu. Kavram haritası güzel oldu. Ben mesela kavram haritasında güzel öğrendim. Daha iyi öğrendim terimleri şeyleri falan. Bir de kavram haritası oluşturmayı önceden bilmiyordum. Başka bulmacalar falan yaptık ya bir de böyle siz şeyler verdiniz yazılar verdiniz veriler verdiniz biz onları yorumladık onlar bize çok yararlı oldu...” ifadesiyle bu duruma dikkat çekmiştir. Derslerin olumlu yönlerini belirten bazı öğrenci ifadeleri aşağıda sunulmuştur:

“Eskiden sosyal bilgilerden çok sıkılırdım ama şimdi daha zevkli ve daha eğlenceli geçiyor.” (3. öğrenci)

“Yaptığımız performans görevleri çok hoşuma gidiyor.” (5. öğrenci)

“Çok fark var. Şimdi işlediğimiz sosyal dersinde daha aktifim. Daha çok etkinlikler yapıyoruz.” (5. öğrenci)

“Bulmacalar, çünkü çok eğlenceli ve oyunlar.” (10. öğrenci)

“Canlandırmalar ve grup çalışmaları. Daha eğlenceli ve bilgi açısından daha etkileyiciydi.” (11. öğrenci)

“Ben en çok grup çalışmasından hoşlandım, öğrenmek daha kolay diye.” (14. Öğrenci)

“Görseller ve dramalar. Çünkü bu konulara elim yatkın. Hem akılda kalıcı hem de seviyorum.” (19. öğrenci)

“Kavram haritaları ve canlandırmalar. Bu tür görsel içerikli çalışmalar daha kısa sürede öğrenmemi sağlıyor.” (21. öğrenci)

Derslerin Olumsuz Yönleri

Öğrencilerin, derslerde gerçekleştirilen etkinliklerden genel olarak hoşlanmakla birlikte bazı konularda olumsuz düşündükleri de belirlenmiştir. Özellikle gerçekleştirilen çalışmanın yoğun ve yorucu olması ve çok emek gerektirmesi öğrenciler tarafından belirtilen olumsuz özellikler olarak ortaya çıkmıştır. Örneğin 18. öğrenci *“Bu çalışma ortamı bana biraz sıkı geldi.”* sözleriyle bu düşüncelerini dile getirirken 12. öğrenci ise *“Bence gerçekten çok zevkliydi. Biraz yorucu, emek vermek gerekiyor.”* diyerek çalışmaların hem olumlu bulunduğu özelliğinden hem de olumsuz bir özelliğinde söz etmiştir. Aynı şekilde 15. öğrenci de *“Daha zevkli ve yoruma dayalı gitti, derse katılımlarım arttı. Ama birazcık daha yorucu geçti.”* diyerek derslerin hem olumlu hem de olumsuz bulunduğu bir özelliğini birlikte dile getirmiştir. Öğrencilerle yapılan görüşmeler de yapılan derslerin yorucu ve yoğun olduğu bulgusunu desteklemektedir. Örneğin akademik başarı düzeyi yüksek olan bir öğrenci olan Meltem çalışmalarla ilgili *“...işte üşeniyordum. Üşenince de güzel bir şey çıkmıyordu ortaya, çıkmayınca da benim moralim bozuluyordu. Derse olan ilgim azalıyordu kasaca.”* şeklinde bu süreçte yaşadığı olumsuz bir durumu betimlemektedir.

Bu süreçte çalışma yapraklarının fazla kullanılması, ürün dosyası hazırlanması, araştırma verilerinin toplandığı anketlerin doldurulması, yapılandırılmış grid ve ürün dosyası özgeçmiş hazırlanması öğrencilerin değindikleri diğer olumsuz özellikler olarak belirlenmiştir. Öğrencilerin bu konuda açık uçlu ankete verdikleri yanıtlardan bazı alıntılar aşağıda sunulmuştur:

“Çalışma yapraklarını doldurmak zor geliyor. Ama yaptıkça eğlenceli oluyor... Sürekli çalışma yaprağı doldurmak sıkıcı geliyor.” (4. öğrenci)

“Yaptığımız bu çalışmalar beyin yorucuydu. Ama yorulmamıza rağmen çalışmanın sonunda başarıya ulaştığımız ve çalışma esnasında çok eğlendiğimin farkına varıyorum.” (5. öğrenci)

“Fazla etkinlikler canımı çok sıktı ama dersi işleyişimiz hoşuma gitti.” (9. öğrenci)

“Çok zor olan çalışma kağıtları.” (16. öğrenci)

“Daha iyi öğrendik fakat çalışma kağıtları çok baydı.” (18. öğrenci)

Bir önceki bölümde öğrencilerin en çok hoşlandıkları çalışmalardan bir tanesinin derslerde çalışma yapraklarının kullanılması konusunda olduğu belirtilmişti. Fakat yukarıdaki alıntılardan da görüleceği gibi öğrenciler, bu araçların fazla kullanılmasından sıkıldıklarını da dile getirmişlerdir. Bazı öğrenciler bu durumun

sıkıcı olmakla birlikte yararlı olduğunu vurgulamışken bazı öğrenciler ise yazmayı sevmedikleri için bu araçların kullanılmasını bütünüyle olumsuz değerlendirmişlerdir. Örneğin Sevgi bu konudaki düşüncelerini “*o kadar fazla değil de sadece çok fazla olmasından sıkıldık. Ama abartı derecede değil. Çünkü bizim de hoşunuza gitti.*” sözleriyle ifade ederek bu çalışmanın kendisini değil yoğunluğunu olumsuz olarak değerlendirmiştir. Sevil ise “*bence iyi ama çalışma yaprağı biraz sıkıcı oluyor onun dışında her şey iyi bence... Çünkü onlar çok sıkıcı geldi bana beyin yorucuydu... Kötü yönleri herkesin seviyesi yüksek değil. Beceri düzeyi farklı.*” şeklindeki sözleriyle bu çalışmaların düşünme açısından kendisini zorladığının işaretlerini vermektedir. Çalışma yapraklarının kullanılması konusunda Ayşe’nin söyledikleri özellikle dikkat çekici bulunmuştur. Ayşe “*Mesela çalışma kağıtları bazen çok zorluyordu. Bir de bazen konu işlemeden verdiğiniz zaman, hani bir şey bilmeden yorum yapmayı beklediğin zaman ben hiç yapamıyorum. Yorum konusunda biraz var. Yapamıyorum bana o yüzden zor geliyor.*” diyerek aslında çalışma yapraklarının kullanılma amacını tam olarak anlayamadığını göstermiştir. Zira derslerde kullanılan çalışma yaprakları, öğrencilere belirli bilgilerin verilmesinden sonra pekiştirmek amacıyla değil birebir bilgilerini yapılandırmalarını amaçlayan tarzda geliştirilmiştir. Derya ise çalışma yapraklarının fazla kullanılmasını, bu araçlarla çoğu zaman bireysel olarak çalışmak zorunda kalması nedeniyle olumsuz olarak değerlendirmektedir. Derya “*...genelde hoşuma gitmeyen bir şey yok. Sadece hep böyle çalışma yaprağı dağıtılmasından yani böyle onları çözerken falan bazen hiç konuşmadan çözdüğümüz için ben fazla şey bilmeden çözüyorum, onları çözerken sıkıntı yaşıyorum.*” şeklindeki sözleriyle bu düşüncesini dile getirmiştir.

Öğrencilerin derslerle ilgili olumsuz olarak değerlendirdikleri diğer bir durum, grup çalışmalarında arkadaşlarını kendilerinin seçmemeleri ve bu durumda istemedikleri arkadaşlarıyla çalışmak zorunda kalmaları şeklinde belirlenmiştir. Örneğin 15. öğrenci “*Çalışma kağıtlarında sevmediğim kişilerle olunca çalışma isteğim kayboluyor, allak bullak geziyorum.*” sözleriyle olumsuz düşüncesini dile getirirken Gökhan da “*...yani sevmediğim kişilerle olmak projelerde. Yani artık sosyal bilgilerde proje yapmaya çok başladık. Proje arkadaşlarımda sevmediğim kişilerdi. O yüzden o projelerden hoşlanmadım.*” diyerek bu durumun performans görevleri konusundaki düşüncelerini etkilediğini belirtmiştir. Ayşe ise “*...grup çalışmaları falan yaptık onlar güzeldi. Grup çalışması olunca şey oluyor hani gruptaki üyelerle*

pek anlayamayabiliyorsunuz, Onun dışında güzeldi. Bireysel çalışmalar falan güzeldi.” diyerek genelde grup çalışmasına ilişkin olumlu görüşe sahip olmakla birlikte grup içerisinde yaşanan sorunları olumsuz olarak değerlendirmiştir.

Öğrencilerin yapılandırmacı yaklaşıma dayalı olarak geliştirilen ve uygulanan derslerle ilgili olumsuz buldukları bazı özelliklerin ise ürün dosyası, yapılandırılmış grid ve ürün dosyası öz değerlendirme formları ile ilgili olduğu anlaşılmıştır. Öğrenciler, bu tekniklerin bazı açılardan olumsuz olduğunu düşünmektedirler. Örneğin Serpil *“O yapılandırılmış grid hiç sevmiyorum. Çünkü yaptığımız zaman puan alıyoruz ama ben düşük puan alıyorum. Onu hiç sevmedim. Bir de değerlendirme sınavları oluyo onları sevmiyorum.”* şeklindeki sözleriyle başarısız olması nedeniyle bu teknikten hoşlanmadığını dile getirmiştir. Meltem ise sürece ilişkin genel değerlendirme yaparken ürün dosyasını olumsuz açıdan şöyle değerlendirmektedir: *“Şu portfolyo. Çok yaratıcı ürün koymak zoruma gidiyordu işte. Hani yapabildim de işleniyordum o var şey mesela bir de renkli çalışma kağıtları. Böyle içim karartıyordu sanki onlara bakınca hani yapmak istemiyordum bir de kompozisyon okulda kompozisyon yazmak. Çok zor zorlu bir çalışmaydı.”* Öğrencilerin bu konudaki olumsuz düşüncelerini açık uçlu ankette daha yoğun dile getirdikleri anlaşılmaktadır. Öğrencilerin bu konudaki ifadelerinden bazı alıntılar aşağıda sunulmuştur:

“Yapılandırılmış gridlerden çok sıkılıyorum. Daha doğrusu onları yapmayı beceremiyorum.” (21. öğrenci)

“Ürün dosyası yapmak çok zordu. Özgün ürünler bulmakta zorlandım ve bence yapılması gereksiz bir etkinlikti. Bazı konularda yeni bilgiler öğrensem de bence gerek yoktu. Zaten derslerde yeteri kadar bilgi aldığımı düşünüyorum.” (22. öğrenci)

“Yapılandırılmış grid gibi ölçekleri ve ürün dosyasının ürün özgeçmişini hiç sevmiyorum.” (23. öğrenci)

“Portfolyo ve anket doldurmak sıkıcı.” (2. öğrenci)

“Portfolyo, çünkü bizi çok yoruyor, diğer derslere hazırlanamıyoruz.” (13. öğrenci)

Öğrencilerin genel olarak hoşlanmadıkları ve olumsuz değerlendirdikleri ölçme ve değerlendirme tekniklerine ilişkin görüşleri bir sonraki tema kapsamında daha ayrıntılı incelenmektedir. Bununla birlikte bazı öğrenciler ise araştırmanın veri toplama sürecinde kullanılan anket vb. veri toplama araçlarını doldururken sıkıldıklarını belirtmişlerdir. Bu konuda ankete yanıt veren iki öğrenci görüşlerini *“Portfolyo ve anket doldurmak sıkıcı.”* (2. öğrenci), *“Sürekli form doldurmanız hoşuma gitmedi, bana*

sıkacı geldi.” (14. öğrenci) sözleriyle dile getirirken Ahmet de bu durumu “bazen anket veriyordunuz onlar hoşuna gitmiyordu.” sözleriyle ifade etmiştir.

4.3.1.2. Uygulama Sonucunda Ulaşılan Öğretmen Kazanımları

Eylem planının temel amaçlarından birisi öğretmenin yapılandırmacı yaklaşıma dayalı ölçme ve değerlendirme tekniklerini etkili olarak kullanamama nedenlerini gidermeye yönelik çalışmalar yapılmasıydı. Bu durumun çözümüne katkı olarak sunulan adımlardan birisi ise öğretmen ile birlikte ilgili literatürün incelenmesi ve bu incelemeler sonucunda öngörülen ölçme ve değerlendirme araçlarının geliştirilip kullanılmasının sağlanmasıydı. Böylece bu tekniklerin sınıfta daha etkili kullanılmasına yönelik olarak öğretmenin çeşitli beceriler kazanması amaçlanmıştı. Öğretmen ile gerçekleştirilen görüşmeden elde edilen verilere dayalı olarak belirlenen bu kategori kapsamında ulaşılan bulgular iki alt kategori altında incelenmiştir. Kategori kapsamında ulaşılan alt kategori ve kodlar Tablo 34’te sunulmuştur.

Tablo 34: Uygulama Sonucunda Ulaşılan Öğretmen Kazanımları Kategorisine İlişkin Alt Kategori ve Kodlar

A. Literatür İncelemesinden Elde Edilen Kazanımlar

- Yaklaşım ve tekniklerle ilgili bilgi edinme
- Yeni araçlar geliştirebilme
- Planlarını uygulamaya geçirme

B. Uygulama Sürecinden Elde Edilen Kazanımlar

- Teknikleri uygulayabileceğini fark etme
 - Öğrencilere beklentilerini net bir biçimde sunabilme
 - Öğrenci durumuna ilişkin dönütler alınmasını sağlama
 - Sonraki çalışmaları planlamada dönütleri kullanma
-

Literatür İncelemesinden Elde Edilen Kazanımlar

Öğretmenle birlikte gerçekleştirilen literatür incelemesi sırasında derslerde kullanılacak ölçme ve değerlendirme teknik ve araçları konusunda okumalar yapılmış, değerlendirme teknik ve araçları geliştirilirken bu kaynaklardan yararlanılarak araçlara şekli verilmeye çalışılmıştır. Öğretmen, bu eylem adımı sırasında çeşitli nedenlerle sorunlar yaşadığını ve bazı noktalarda hala kafasında soru işaretlerinin bulunduğunu belirtmekle birlikte bu incelemeler sonunda yaklaşım ve tekniklerle ilgili bilgi edindiğini ve uygulamalarını geliştirdiğini dile getirmiştir.

Daha önceki çalışmalarında, genelde var olan araçların bazı özelliklerini değiştirerek ya da onları değiştirmeden kullandığını belirten öğretmen, bu çalışma sonunda daha rahat şekilde yeni bir değerlendirme aracı geliştirebildiğini vurgulamıştır. Öğretmen, çalışmanın bir diğer kazanımını ise yapmayı planladığı çalışmaların uygulamaya geçirilmesini sağlaması olarak ifade etmiştir. Öğretmenin bu konudaki düşüncelerini yansıtan ifadelerinden bir alıntı aşağıda sunulmuştur:

“Şimdi mesela bazı teknikleri anlayamıyordum. O literatür olduğu zaman onu nasıl yapacağınızı öğreniyorsunuz. Teknik olarak ne yapacağınızı öğreniyorsunuz. Ve ondan sonra zaten uygulayabilmeniz mümkün. Mesela daha önce benim bunları yapmaya çalıştığım zamanlar oldu, bu tür çalışmalara hiç başlamadan önce o zaman yeni bir şey üretemiyordum. Onun temel felsefesini okumadan, o literatürü incelemeyen en fazla verilen bir ömikle karşılaşmışımdır, ona yakın bir örnek üretiliyordum, ama şimdi kafamda o daha iyi oturduğu için kendimin yeni bir şey üretilmem konusunda bana yardımcı oldu. Bu proje öncesi çok yoğunum. Derin bir inceleme yaptığımı söyleyemem. Kafamda hani tam anlamıyla ölçme değerlendirmeyle ilgili net bir şey oluştu da diyemem. Ama bir önceki seneye göre daha fazla oturdu, o da zaten o performans ve projelere yansıtı diye düşünüyorum. Yani daha sağlam her şeyiyle bir bütün. Mesela bu sene oluşturduğumuz performans proje ödevleri benim çok istediğim gibi oldu, çok kafama oturdu. Hani gerçekten yapmak istediğim şekilde yaptım ve bunların çoğunu da kendim yaptım, kendim bulabildim. Onun da etkisi oldu. Eğer onları okumamış olsaydım eğer bir de uygulama da beraberinde yürüdüğü için ikisi birlikte yeni bir şeyler üretmeme yardımcı oldu. Eksikleri tamamlamama yardımcı oldu. Ben böyle bir uygulamanın bir sonraki adımını yani bir daha uygulanmasını hem o sınıf için, mesela çocuklar için hem de benim için iyi olacağını düşünüyorum.”

Uygulama Sürecinden Elde Edilen Kazanımlar

Öğretmenle gerçekleştirilen literatür incelemesinin ikinci aşaması uygun araç ve teknikleri geliştirip bunları sınıf içerisinde uygulamaya geçirmek olarak amaçlanmıştı. Öğretmen, bu uygulamalar sonunda farklı teknikleri derslerinde uygulayabileceğini fark ettiğini, öğrencilere çalışmalardan beklentilerini daha net bir biçimde sunabildiğini ifade etmiştir. Bununla birlikte yapılan çalışmalar sonucunda genel olarak öğrenci durumuna ilişkin dönütler aldığını ve bunları dersin planlanması sürecinde etkin bir biçimde kullandığını belirtmiştir. Öğretmenin “*Bunları çok daha iyi oturtabilmeyi düşünüyordum. Daha iyi bir şekilde uygulamayı düşünüyordum. O beklentimi de karşıladı zaten. Birçok teknikle tekrar çalıştım. O çalışma esnasında ben hani hem nasıl yapıldığını öğrendim, mesela birçok ölçeğin mesela nasıl oluşturulur bunu da öğrendim, eksiklerimi tamamlamama yardımcı oldu öyle bir beklentim vardı. Onu tamamlamama yardımcı oldu. Bunu süreç içerisinde kullanmama da yardımcı oldu. Yani o açıdan da bir eksiklik vardı bence. Hani ders sonrasında bunu kullanarak daha sistemli hareket ettik. O sistemi kavramama yardımcı oldu. Bu açıdan bir etkisi*

oldu.” şeklindeki sözleri bu değerlendirme yaklaşımı ve geliştirilen araçların daha sistemli kullanılması konundaki kazanımlarını yansıtmaktadır.

Öğretmen, öğrencilere yaptırdığı çalışmalarda beklentilerini daha iyi yansıtabilmesini ve sözü edilen ölçme ve değerlendirme teknik ve araçlarının süreç içerisinde kullanılabilmesini fark etmesini sınıf içerisindeki uygulamalardan edindiği diğer kazanımlar olarak değerlendirmiştir. Öğretmenin “*Dediğim gibi daha net mesela performans ve proje ödevlerinde çok net ve kesin bir şekilde doğru şekilde hazırlayabildiğimi düşünüyorum ben. Şeylerde de mesela sınıf içerisinde öğrenme için mesela bir ünitenin işlenmesi sürecinde de bunları aslında belki bu kadar yoğunlukta olmasa bile ara ara uygulayabileceğimi fark ettim. Aslında çok da zor bir şey değil. Belki daha basit daha az, ama yine de bir şeyler yapabilirim. Bu hem benim için hem çocuklar için. Onların öğrenmelerini kolaylaştırır, benim de onların ne düzeyde olduklarını takip etmeme yardımcı olur. Bu şekilde iki tarafta daha bilinçli bir şekilde öğrenme sürecini yürütürüm diye düşünüyorum. Bu açıdan bana bunu anlamamı sağladı.*” sözleriyle dile getirdiği farkındalığın sağlanması şeklinde ifade edilebilecek bu kazanımın bundan sonraki çalışmalarını yönlendirme açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Öğretmenin bu çalışmalar sırasında edindiği bir diğer kazanımın ise çeşitli konularda öğrenciler hakkında geribildirimlere ulaşma konusunda olduğu anlaşılmıştır. Öğretmen süreç içerisinde öğrencilere ilişkin olarak edindiği dönütlerin sonraki çalışmaları planlamadaki rolüne değinmiş ve bu açıdan bir kazanım elde ettiğini ifade etmiştir. Öğretmenin aşağıdaki sözleri bu düşüncelerini yansıtmaktadır:

“Bir defa mesela benim kafamda işte netleşmemem yardımcı oldu onların ne bildiği ne öğrendikleri konusunda ve sınıfın içerisindeki ders planını yürütmeme yardımcı oldu, nasıl bir ders planlayacağım onların sonuçlarını daha iyi yürütebildim veyahut da nasıl yönlendireceğim dersi, bazen gerçekten onların bildiğini fark ediyorsunuz yazılı olarak gerçekte veya bazen bir şey anlamadıklarını fark ediyorsunuz o açıdan gerekli bir şey. Sınıfın içerisinde bunu yapmamız lazım ki yani bizim planladığımız şey nereye doğru gidiyor onu görebilmemiz açısından. Onları ancak böyle görebiliriz.”

4.3.1.3. Uygulama Sonucunda Ulaşılan Öğrenci Kazanımları

Eylem adımları çerçevesinde gerçekleştirilen çalışmalar sonucunda öğretmen, öğrenci ve veli açıklamalarından öğrencilerin bu süreçte birçok kazanım elde ettiği belirlenmiştir. Kategori kapsamında ulaşılan kodlar Tablo 35’te sunulmuştur.

Tablo 35: Uygulama Sonucunda Ulaşılan Öğrenci Kazanımları Kategorisine İlişkin Kodlar

-
- Öğrenmeye ve Sosyal Bilgiler dersine bakış açısında değişim
 - Yönergelere uygun hareket etme ve çalışma (ölçütlere uygun çalışma)
 - Derse ilgi ve isteğin artması
 - Öğrencinin aktif katılımının sağlanması
 - Araştırma becerisinde gelişim
 - Kendini ifade etme becerisinde gelişim
 - Düzenli ve disiplinli çalışma
 - Sorumluluk değerinde artış
 - Ölçekleri dikkate alma ve kullanmada olumlu gelişim
 - Kendini planlamanın gelişmesi
 - Dönütleri kullanarak düzeltmeler yapma
 - Grup çalışmalarında daha kontrollü çalışma
 - Konuya hakimiyette artış ve daha iyi kavrama
 - Güncel sorunlara ilgide artış ve bilgiyi kullanma
-

Tablo 35 incelendiğinde öğrencilerin bu süreçten birçok kazanım elde ettikleri anlaşılmaktadır. Öğrencilerin araştırma sürecindeki en önemli kazanımlarından birisi öğrenmeye yaklaşımlarında ve derse ilişkin bakış açılarında gerçekleşen değişim konusundadır. Öğretmen, bu süreçte öğrencilerin ezberci anlayıştan kurtularak daha çok yapılandırmacı yaklaşım temelinde öğrenme davranışlarını sergilemelerini önemli bir kazanım olarak ifade etmiştir. Öğretmenin bu konudaki düşünceleri aşağıda verilen sözlerinden anlaşılmaktadır:

“Kesinlikle öğrenciler için çok iyi oldu. Onlara çok şey kattı diye düşünüyorum. Bir defa sosyal bilgiler onlar için çok fazla ezberlenmesi gereken bir ders, o anlayış değişti onların kafasında. İkincisi yani ezberlemek bir öğrenmek değildir, aslında sadece okumak ezberlemek bir öğrenmek değildir, onu da fark etmeye başladılar. Çünkü bazı noktalarda zorlandıkça, aslında öğrenme konusunda farklı şeylerle karşılaştıkça aslında öğrenmenin ne demek olduğunu fark etmeye başladılar diye düşünüyorum. Birçoğu özellikle derse zaten hani katılabilen o kapasiteye sahip olan öğrenciler için kendilerini geliştirme konusunda çok yardımcı oldu. Farklı şeyler araştırma nasıl araştırma yapacağını bilme birçoğu çok daha bilinçli oldu diye düşünüyorum. Yazdıklarını ifade etme konusunda zaten onu onlar da söylüyorlar ifade becerileri biraz daha gelişti. Sürece de alıştılar artık yani. Nasıl bir şey uyguluyor, bu nasıl devam eder, nelerle karşılaşıyorlar, onlara alıştılar. Alışmanın dışında birçoğunun daha bilinçli olduğunu düşünüyorum.”

Öğrencilerin araştırma sürecinde yapılan çalışmalardan edindikleri bir diğer kazanım derse karşı ilgi ve isteğin artması şeklinde belirlenmiştir. Öğrencilerin çoğu, bu süreçle birlikte Sosyal Bilgiler derslerini daha çok sevmeye başladıklarını, derslere daha ilgili ve istekli devam ettiklerini, daha aktif katıldıklarını belirtmişlerdir. Daha

önce çalışmalara ilişkin olumlu görüşler kapsamında değinilen bu özellik sayesinde öğrencilerin çalışmalara odaklanma, motive olma, çalışmalardan zevk alma gibi birçok olumlu özellik kazandıkları söylenebilir. Örneğin Sosyal Bilgiler derslerini daha önce hiç sevmeyi belirten Meltem çalışmanın kendisi üzerindeki etkisini “...çok eğlenceliydi. Yani eğlence... Sonuçta derse katkısı oldu sevmeye başladım sosyal bilgiler dersini. Geçen gün ilk defa açtım kitabı test çözdüm sosyalden. Fazla çözmiyordum böyle hani istemiyordum...” sözleriyle dile getirmiştir.

Öğrencilerin derse karşı ilgi ve isteklerinde meydana gelen artış veliler tarafından da dile getirilmiştir. Örneğin 6. veli “*Bu uygulamaya sayesinde derisi daha çok sevdiğini düşünüyorum.*” sözleriyle, 7. veli “*Evet, istekle ve azimle çalıştığını gördüm*” sözleriyle bu konudaki gelişmeyi vurgulamışlardır. 15. veli ise öğrencideki ilgi ve istek artışıyla birlikte çalışma alışkanlığındaki değişimi “*Eskiden daha çok sıkılgan bir şekilde çalışıyordu. Olumlu olarak şimdi daha istekli çalışıyor. Özellikle ezberleme alışkanlığını bıraktı sayılır. Daha çoğunlukla öğrenme isteği ön plana çıktı.*” sözleriyle dile getirmiştir.

Öğrencilerin bu süreçten edindikleri bir diğer kazanımın daha düzenli ve disiplinli çalışma alışkanlığı geliştirmeleri konusunda olduğu belirlenmiştir. Hem öğretmen hem de veliler tarafından dile getirilen bu değişimin öğrencilerin yönergelere uygun hareket etmeleri ve çalışmalarını dönütlerle birlikte geliştirmeleriyle birlikte yaşandığı, öğretmenin “*Bir kendi kafalarındaki değil yönergelere uygun bir şekilde hazırlamanın önemli olduğunu fark etmelerine yardımcı oldu. Kendilerini bu şekilde planlamalarına yardımcı oldu.*” şeklindeki sözlerinden anlaşılmaktadır. Öğretmen öğrencilerin daha düzenli, planlı ve titiz çalışmalarının grup çalışmalarına da yansıdığını ve bu nedenle grup çalışmalarının uygulama sürecinin sonlarına doğru istenilen düzeye yaklaştığını “*Grup çalışmalarına da yardımcı oldu yani böyle etkinlikler düzenlediğimiz için. Daha kontrollü biçimde grup çalışmalarını yönlendirebiliyorlar. Özellikle sona doğru son grup çalışmalarına baktığım zaman daha çabuk odaklanıp daha kolay bir ürün ortaya çıkarma süreci daha kolaylaştı sona doğru.*” şeklindeki sözleriyle dile getirmiştir. Öğrencilerin daha düzenli ve disiplinli çalışma alışkanlığı geliştirmeye başlamaları veliler tarafından ise aşağıdaki şekillerde dile getirilmiştir:

“Daha verimli ve anlaşılır biçimde çalışıyor.” (8. veli)

“Daha dikkatli, daha özenli ve sevecek çalıştı.” (10. veli)

“Düzenli çalışmaya başladı.” (10. veli)

“Çocuğumu daha disiplinli ve heyecanla ödevlerini gününde yaptığını görüyorum.” (9. veli)

Daha düzenli ve disiplinli çalışma konusunda bazı öğrencilerin erteleme davranışından uzaklaşmaya başladıkları belirlenmiştir. Bu durum öğrencilerin kendi ifadelerinden de anlaşılmaktadır. Örneğin Fatma'nın verilen dönütleri kullanırken erteleme davranışından uzaklaşmaya başladığı “...ben o zaman çalışmıyordum çalışmıyordum sınav geldiği zaman çalışıyordum, çok çalışıyordum öyle giriyordum. Şimdi böyle o çalışmalarını yaptıktan sonra evde bakıyorum mesela yeterli oluyor yani daha kolay oluyor.” sözlerinden anlaşılmaktadır.

Öğrencilerin, araştırma sürecinde edindikleri kazanımlardan bir diğeri sorumluluk değerindeki artış olarak belirlenmiştir. Düzenli ve disiplinli çalışma ve kendini planlama becerileriyle paralel olarak geliştiği düşünülen bu değeri özellikle veliler dile getirmişlerdir. Örneğin 10. veli bu konudaki düşüncesini “Öğrencilerin sorumluluklarını artırıyor.” sözleriyle dile getirirken 1. veli ise “Ödev yapma konusunda sorumluluğunun arttığını gözlemledim.” şeklindeki sözleriyle öğrencinin ödev yapmadaki sorumluluğunun geliştiğine dikkat çekmiştir. 9. veli yapılan performans görevlerinin ve ürün dosyasının öğrencinin sorumluluk değeri üzerindeki etkisini “Bunları hazırlarken hem okudu, öğrendi ve sorumluluk içinde araştırdı, hazırladı, ben yararlı buluyorum.” ve “Çocukların bu araştırma performanslarının önümüzdeki senelerde de süregelmesini diliyorum, çocuk bu sayede sorumluluk bilincinde olup kendini de geliştirebiliyor.” sözleriyle dile getirmiştir. Yapılan çalışmaların öğrenciler üzerindeki bir başka etkisi araştırma becerilerindeki gelişim olarak ifade edilmiştir. Bu süreci daha iyi gözlemleyen veliler öğrencilerin okul dışındaki çalışmalarında sürekli araştırma yaptıklarını belirtmişlerdir. Velilerin bu konudaki görüşlerini içeren bazı ifadeler aşağıda sunulmuştur:

“Daha çok araştırma yaptığını fark ettim. Günü gününe hazırlanarak okula gitti.” (3. veli)

“Sosyal Bilgiler dersine daha çoğunlukla araştırma yaparak çalıştığını biliyorum.” (15. veli)

“Ürün dosyası için sürekli bir araştırma içindeydi. Çok güzel ve verimli bir ürün dosyası hazırladığına inanıyorum. Öğretmenin de beğendiği, takdir ettiği bir dosya ortaya çıkardı.” (5. veli)

“Sık sık araştırma yaptı, resim ve slaytla kavram haritaları ve bulmacalarla daha anlaşır hale geldi.” (8. veli)

“Her hafta internetten ve yardımcı kitaplardan araştırma yaparak dosyasını hazırladı.” (12. veli)

Öğrencilerin uygulamadan edindikleri diğer bazı kazanımların kendilerini ifade becerisi, sonuç çıkarma ve yorum yapma becerisi, kendine güven duygusundaki gelişim olduğu belirlenmiştir. Bu konudaki gelişimi *“İkincisi ifade becerilerin gelişmesine yardımcı oldu. Özellikle çalışma yaprakları ve bunların kontrolü daha doğrusu hani çalışma yaprakları yine kitaplarında vardı ama kontrolü daha çok sık olduğu için ifadelerine daha dikkat etmeye başlıyorlar, daha düzgün daha dikkatli ya da daha yoğun ifadeler... Yani normalde kısaca geçiştirilen bir şeyi daha ayrıntılandırmaya başladılar ve biraz daha dikkat kesildiler, bunun sonucunda puan alacaklarını bildikleri için mesela sonra kendilerine verilen bir kağıtta düzeltme varsa onu anlayıp ne yapılmış ne yapılmaya çalışılmış diye kendini düzeltmeye çalıştı öğrenci bu açıdan net olarak bu konuda yardımcı oldu diyebilirim.”* sözleriyle vurgulayan öğretmen bu gelişimin öğrencilerin özellikle aldıkları geri bildirimler yoluyla şekillendiğini dile getirmiştir. Öğrencilerin kendilerini ifade etme becerisinin sonuç çıkarma ve yorumlama becerileriyle paralel olarak geliştiği, bu süreçte kendine güven duygusundaki gelişimin de eşlik ettiği öğrencilerin ifadelerinden de anlaşılmaktadır. Örneğin Ahmet kendini ifade etme becerisindeki gelişimi *“...yani en azından artık öğrendiklerimi daha rahat anlatabilirim... Yani eskiden öğretmen kaldırdığında konuşmıyordum, susuyordum. Şimdi anlatabiliyorum. Artık kendime güvenerek söyleyebiliyorum. Bu yaptığımız çalışmalar sayesinde.”* diyerek aynı zamanda kendine güven duygusundaki gelişme de değinmiştir. Kendine güven duygusundaki gelişime değinen Meltem *“...çünkü hani bir şey yaptığımda başarabileceğime inanarak yapıyorum artık. Eskiden çok sıkıcı diyordum yapmak istemiyordum. Ama hani mesela değerlendirme değişimi oldu yön değişti gibi bir şey, ona göre ben de bu değerlendirmeden yüksek alabileceğime inanıyorum. Hani kendimi gösterebilirim diye düşünüyorum değerlendirmede sıkılmadan yapıyorum yani, bu da bana katkı sağlıyor.”* diyerek özellikle geliştirilen değerlendirme sürecinin etkisini belirtmiştir.

Öğrencilerin özellikle sınavlarda sorulara yanıt veremedikleri, soruları yorumlayıp ve sonuçlar çıkarıp istenilen şekilde bilgilerini kullanamadıkları öğretmen tarafından daha önce dile getirilmişti. Bu süreçle birlikte öğrenciler kendilerinde bir gelişim olduğunu düşünmektedirler. Örneğin Sevgi, *“yani mesela bu çalışmalarla biz konuyu daha iyi anladık sınavda da işte bunu gösterdik. Anladığımızı tabi soru çıktığında hemen onu doldurabildik yani düşünmedik üstünde... Onun için daha kendimizi ifade edebildik yani yorumlarla. Herkes kendini ifade edebildi. Eskiden ifade edemiyorduk sınavda mesela üstü kapalı şeyler anlatıyorduk şimdi mesela açabiliyoruz, daha iyi anlatabiliyoruz, Uzun uzun anlatabiliyoruz, yani. Bu daha iyi oluyor.”* sözleriyle

bu gelişimi vurgulamıştır. Aynı şekilde Fatma da sonuç çıkarma ve yorumlama becerisindeki gelişimi “*Önceden böyle bir şeyleri yorumlarken mesela nasıl diyeyim mesela bir soru sorduğunda ben böyle farklı şeyler düşünüyordum yani sorunun asıl cevabını düşünmezdim farklı farklı şeyler düşünürdüm kendime göre ama böyle şimdi böyle öğrendim böyle. Soruya göre şeyler düşünmeyi öğrendim. Nasıl diyeyim daha iyi yorumlamayı öğrendim... Bir şeyden sonuç çıkarmayı.*” sözleriyle ifade etmiştir.

Araştırma kapsamında gerçekleştirilen çalışmalarla birlikte öğrencilerde kavrama gücünde bir gelişim sağlandığı ve bu yolla öğrencilerin daha az yardıma gereksinim duyarak çalıştıkları anlaşılmaktadır. Örneğin bu konuda Fatma “*Aslında ben önceden çok soru falan soruyordum babama falan pek anlamıyordum tarihteki olaylar pek aklımda çok net değildi. Ama böyle bu çalışmalar yaptıktan sonra böyle daha netleşti yani. Soru sormama pek gerek kalmadı.*” şeklindeki sözleriyle, Sevil ise “*...anlamam da daha çok yardımcı oldu. Anlamadığım konularda işte çalışma yapmağıyla pekiştirdim daha iyi anladım.*” sözleriyle dile getirmiştir. Gökhan da bu konudaki gelişime değinerek “*...bilmiyorum ama sorulan soruları daha iyi anlamaya başladım. Ödevleri yapınca her soruya yorum yapıyordum. O yorumlardan sorulan da yapmaya başladım. Her sorudan bir yorum çıkartabiliyordum.*” sözleriyle hem kavrama hem de yorumlama becerisindeki gelişime dikkat çekmiştir. 16. veli öğrencinin bu süreçte işlenen konuya hakim olduğunu “*Okulda işlenmiş olan konuya daha çok hakim olduğunu gözlemledik.*” sözleriyle dile getirirken bir başka veli ise öğrencinin güncel sorunlara karşı ilgisinin arttığını “*Televizyon haberlerini dinlemeye başladı. Bize bu konularda sorular sormaya başladı.*” sözleriyle ifade etmiştir. Benzer bir gelişmeyi Serpil dile getirerek “*...ben bazen böyle evde sokakta falan böyle bir konu açıldığı zaman sosyal de içine alıyorum mesela şey çocuk esirgeme kurumlarıyla ilgili bir şey olduğu zaman Türkiye cumhuriyeti sosyal bir devlettir falan diye annemlere söz ediyorum. O konuda orda geçiyor yani.*” sözleriyle konu alanındaki gelişimi ve bu bilgiyi farklı bir ortamda kullandığını belirtmiştir.

Araştırma sırasında bazı öğrencilerin kendilerine özel daha önce fark etmedikleri bazı becerilerinin geliştiği belirlenmiştir. Örneğin çalışmanın başlangıcında yapılan görüşmede sayısal becerilerinin daha iyi, sözelinin kötü olduğunu ve bu nedenle dersi sevmediğini belirten Meltem bu çalışmalar sonunda kompozisyon gibi yazma becerisinin iyi olduğunu fark ettiğini “*Eskiden belki diyordum ama şimdi hani düzgün yazı*

yazabildiğimi anladım... Bu çalışmaların etkisi oldu. Çünkü hani sürekli bir şeyler yazmak hani ana fikir çıkarma gibi şeyler vardı. İşte hani sözelinin geliştiğini fark ettim. Hani bir parçadan bir şeyler çıkartabildiğimi fark ettim.” sözleriyle dile getirmiştir.

4.3.1.4. Karşılaşılan Sorunlar

Bu kategori öğretmen, öğrenci ve velilerin gerçekleştirilen eylem adımları sırasında yaşadıkları sorunları betimlemektedir. Kategori iki alt kategori altında incelenmektedir. Bu kapsamda ulaşılan alt kategori ve kodlar Tablo 36’da sunulmuştur.

Tablo 36: Karşılaşılan Sorunlar Kategorisine İlişkin Alt Kategoriler ve Kodlar

A. Literatür İncelemesi Sürecinde Karşılaşılan Sorunlar

- Emek istemesi
- Zaman sorunu yaşanması
- İş yoğunluğu yaşanması
- Alana hakim olamamanın sıkıntı vermesi

B. Ders İçi Uygulamalarda Karşılaşılan Sorunlar

- Grup çalışmalarının sorunlu olması
- Grup değerlendirmelerinin amacına uygun yapılmaması
- Değerlendirme araçlarının geliştirilmesinin zaman alması

Literatür İncelemesi Sürecinde Karşılaşılan Sorunlar

Tablo 36 incelendiğinde öğretmenin literatür incelemesi sırasında bazı sorunlar yaşadığı anlaşılmaktadır. İncelenecek alanın oldukça kapsamlı olması nedeniyle bu konuda sıkıntı yaşadığını belirten öğretmen, bu çalışmanın yoğun bir emek istemesi, zaman sıkıntısı yaşanması, iş yoğunluğu ve incelenecek konuda sürece hakimiyetini sağlayacak ön bilgileri olmaması nedeniyle sorunlar yaşadığını ifade etmiştir. Öğretmenin aynı zamanda lisansüstü eğitim öğrencisi olması nedeniyle yoğun olması da bu süreci zaman açısından olumsuz etkileyen etkenlerden birisi olmuştur. Öğretmenin bu konuda yaşadığı sıkıntılar aşağıdaki ifadelerinden anlaşılmaktadır:

“Çok fazla zaman gerekiyor. Yani ona kafamı verip tamamen ona odaklanıp onunla ilgili bir şeyler yapmak gerekiyor. Hani bu benim de kendi uğraşımın dışında, mesela bir sınıfa o şekilde odaklandığım zaman bazen diğer sınıfları da ihmal edebiliyorum. Mesela bu sene 7’ler ve 8’ler vardı. 7’lere bir şey hazırladığım zaman tüm 7’lere uygulayabiliyorum o sorun yaratmıyor ama 8’lere yönelik bir şeye odaklandığım zaman bakıyorum 7’leri ihmal ediyordum. 7’lere odaklandığım zaman da ara ara 8’leri ihmal ediyordum. Bazı ünitelerde

böyle bir yoğunluk olabiliyor. Bu da her halde o eğitim anlamındaki o eksiklik olan alana hakim olmamanın eksikliği herhalde. O yüzden daha alana hakim olmuş olsam bu tür bir okuma beni rahatsız etmezdi. Her iki tarafa da hakim olabilirdim, o biraz benden de kaynaklanmıştı. İş yoğunluğu ve alana hakim olamamanın da etkisi var... Her şeyi tekrar baştan okumak zorluk yaratıyor gerçekten çünkü mesela bir teknik kendine has bir literatürü var geniş bir literatürü. Onu okumak gerekiyor. İşte başka bir şey bir teknik uygulayacaksınız mesela sınıfta sadece ölçme değerlendirme anlamında değil mesela sınıf içerisinde öğrenimle ilgili öğrencilerin durumlarıyla ilgili bir teknik uygulayacaksınız ona uygun bir araştırma yapmak gerekiyor. Okumak gerekiyor. O bir öğretmen için yani epey bir uğraş diye düşünüyorum, yoğun bir şey.”

Ders İçi Uygulamalarda Karşılaşılan Sorunlar

Araştırmanın ders içi uygulamaları sürecinde de bazı konularda sorunlar yaşandığı belirlenmiştir. Bu süreçteki en büyük sorunlardan birisinin hem öğrenciler açısından hem de öğretmen açısından grup çalışmaları sırasında yaşandığı belirlenmiştir. Çalışma sürecinde oluşturulan gruplar işbirlikli grup çalışmalarına uygun olarak oluşturulmuştur. Eylem planının izleme aşamasında da değinilen bu duruma yönelik olarak hem öğretmen hem de araştırmacı öğrencileri grup çalışmaları ile işbirlikli çalışmaların farkı ve işbirlikli çalışmaların oluşturulması ve ilkeleri konusunda zaman zaman bilgilendirmeye ve farklı grup arkadaşlarıyla çalışma konusundaki becerilerini geliştirmeye çalışmışlardır. Fakat grup çalışmalarında yaşanan sorunların zaman zaman devam ettiği gözlenmiştir. Bu konuda yaşanan en önemli sıkıntılar, grupta tüm öğrencilerin aynı katkıyı yapmaması ve öğrencilerin istemedikleri öğrencilerle birlikte çalışmak zorunda olmaları şeklinde ortaya çıkmıştır. Örneğin bu çalışmalarda belirtilen sorunlar nedeniyle gruba etkin katılmadığını belirten Gökhan, yaşadığı sorunu *“Biraz daha zevkliydi de genellikle şey ilk başta sevdiğim arkadaşlarımla oldum hep projelerde eğlendim ama başarısız olduk. Sevmediğim kişilerle oldum o zaman da şey katılmamaya başladım öyle yani... Onlar da beni katmıyordu. Mesela X ile bir proje çalışması yapmıştık hayatımda en kötü gündü... Bir şey yapınca hayır sen yapamazsın diyor o yaptı ben durdum ama iyi ki Y vardı yoksa ben orda üzülürdüm. Çünkü Y moralimi yükseltiyor, o düşürüyor.”* sözleriyle dile getirmiştir. Gökhan aynı zamanda kendilerinin belirledikleri grupta yaptıkları çalışmayı ise *“Öbür grup çalışmalarında böyle şey takıldığım arkadaşlarla oldum ama onda da başarısız olduk, o kötü oldu.”* diyerek bu çalışmaların da verimli olmadığını ifade etmiştir. Meltem de grup çalışmaları konusunda yaşanan soruna değinerek *“...grup çalışmalarıyla ilgili mesela sizin seçmeniz iyi oluyordu. Sonuçta kötü demeyeyim de çok iyi çalışmayanlara denk geldiğimizde tabi moralimiz bozuluyordu ama onları sonuçta biz de bu işin içine*

alıp onların da yüksek almasını sağlayabiliyorduk. Hani onlar pek fazla çalışmıyordu. Hani mesela bu günkü gibi Gökhan ile Z. Ama Z yine çok yardım etti, Z'den beklenmedik bir gayret gösterdi de Gökhan hani pek de sallıyor gibi değildi. Her zaman ki gibi. İstemediğimiz kişilerle olunca tabi dolayısıyla moralimiz bozuluyor. Yapmak istemiyorsun ama sonuçta başarıyorsun bir şeyler. Çıkıyor ortaya bir şeyler.” diyerek Gökhan'ın belirttiği duruma aynı grubun başka bir üyesi olarak farklı bir bakış sunmuştur. Uygulama sürecinde gerçekleştirilen grup çalışmaları sırasında benzer sorunlar Ahmet ve Ayşe tarafından da dile getirilmiştir. Bu öğrencilerin konu hakkındaki düşüncelerini açıklayan ifadelerinden alıntılar aşağıda sunulmuştur:

“Bazen siz seçtiğiniz zaman grupları zaten biz seçtiğimizde grupları arkadaşlarımızla oluyunuz pek bir değişiklik olmuyor. Siz seçtiğiniz zaman birisi bir şey söylüyor oradan bir anda kanşıyor ortalık. İnsan iyi arkadaşı olmayınca bir de şey oluyor. İyi arkadaşınla olmak istiyorsun. Olmadığında sanki ona bağıyorsun falan kanşıklık oluyor.” (Ayşe)
“Yani hocam genelde bir grup olduğu zaman hemen ortaya biri atılıyor ben bunu yaparım diyor kendi başına yapıyor. . . Genelde (işbirliği) olmuyor. Ama olan da çok az, yani hadi gel beraber yapalım diyor bazıları o da çok az”. (Ahmet)

Bazı öğrenciler grup çalışmaları konusunda yaşanan sorunların zamanla giderildiği ve grupların zamanla daha verimli çalışmaya başladıklarını ifade etmişlerdir. Örneğin Fatma “*Ama böyle bazıları getirmeyince kötü oluyor ama ilk başlarda aslında kimse böyle ilgilenmiyordu. Bu konuyla ilgili şey değildi. Ama böyle sonlara doğru herkes bilinçlenmeye başladı. Grup çalışmalarında falan iş bölümü yapınca herkes yerine getirmeye başladı. Baştan öyle değildi pek. Ama bu sene daha iyi öğrendik sanki grup çalışmasını. . . (daha önce de) yapıyorduk ama böyle çok işbirliği falan yoktu bu sene daha iyi oldu sonlara doğru.”* sözleriyle bu durumu örneklendirmiştir. Öğretmen de öğrencilerin zamanla daha iyi grup çalışmaları yaptıklarını vurgulamıştır.

Öğrencilerin grup çalışmaları sırasında yaşadıklarını belirttikleri bir diğer sorunun grup çalışmaları için gerekli becerilere sahip olamama ve bu nedenle grup çalışmasına etkin katılamama konusunda olduğu anlaşılmıştır. Özellikle görsel ürünler ortaya konulmasını amaçlayan çalışmalar konusunda yaşandığı belirlenen bu durumun tüm grup üyelerinin etkin olarak çalışmasını engellediği anlaşılmıştır. Örneğin Ayşe bu sorunu sıklıkla dile getirmiştir. Ayşe'nin bir afiş çalışmasıyla ilgili olarak “*Resim çizemiyorum ben, bizim grubumuz kötü olmuştu. O yüzden ben kötü puan aldım. Çok kötü değil de diğerlerine göre kötü bir puan aldık. Niye kötü aldık ki! Yapamadık. Elimizden bu kadar geldi yani. Çünkü orda neye göre puan verdiğini gördüm. Orda yazıyor ki görsel olarak çok güzel değil*

yazıyor. Bizim elimizden bu kadar geliyor yani. Bunu da göz önünde bulundurmanız gerekiyor bence yani... O yüzden bence isteyen müziğe isteyen resme gitmesi gibi yapmanız lazım.” şeklindeki sözleri grupların oluşturulması sürecinde sorunların giderilmesine yönelik olarak benimsenen yaklaşımın ilk haline göre daha etkili olduğunu ortaya koymaktadır.

Derslerde yaşanan diğer bir sorunun grup çalışmalarında gerçekleştirilen grup değerlendirmeleri sırasında olduğu belirlenmiştir. Yukarıda açıklanan sorunlar paralelinde grup çalışmalarında gerçekleştirilen değerlendirmelerde de sorun yaşandığı anlaşılmaktadır. Bu süreçte sınıfta özellikle bazı öğrencilerin bu yaklaşımda diğer arkadaşlarını tehdit etme, özellikle düşük puanlama gibi davranışlarının ortaya çıktığı öğrenciler ve öğretmen tarafından ifade edilmiştir.

4.3.1.5. Süreci Geliştirmeye Yönelik Beklenti ve Öneriler

Bu kategori öğretmen, öğrenci ve velilerin gerçekleştirilen bu araştırmanın bir sonraki aşamasında gerçekleştirilebilecek çalışmalarla ilgili beklentilerini ve önerilerini yansıtmaktadır. Bu kapsamda ulaşılan kodlar Tablo 37’de sunulmuştur.

Tablo 37: Süreci Geliştirmeye Yönelik Beklenti ve Öneriler Kategorisine İlişkin Kodlar

-
- Çalışmanın devam etmesi
 - Uygulamalarda süreklilik sağlanması
 - Veli toplantılarının periyodik yapılması
 - Öğrencilere yıl içerisinde yapılacak çalışmaları tanıtan ve zamanlarını bildiren bir çalışma planı verilmesi
 - Sınıf içinde gerektiğinde açıklamalar yapılarak sürecin geliştirilmesi
 - Öğretmene profesyonel desteğin azaltılarak uygulamayı kendisinin yönlendirmesine rehberlik edilen bir sürecin geliştirilmesi
 - Grup çalışmalarında yaşanan sorunların giderilebilmesi için ek çalışmalar yapılması
 - Öğrenme ve değerlendirme çalışmalarına etkili olarak katılmayan öğrencilere ilişkin daha kapsamlı ve derinlemesine çalışmalar yapılması
 - Öğrencinin değerlendirme sürecine katılımının sağlanması konusunda yaşanan sorunların giderilebilmesi için derinlemesine çalışmalar yapılması
 - Çalışmaların hafifletilmesi
-

Tablo 37 incelendiğinde, süreci geliştirmeye yönelik beklentiler ve öneriler konusunda en sık belirtilen görüşlerden birisinin çalışmanın devam etmesi

konusunda olduğu anlaşılmaktadır. Bu konuda hem öğretmenin hem de öğrencilerin bir beklentiye sahip oldukları belirlenmiştir. Öğretmen gerçekleştirilmeye çalışılan uygulamanın tam olarak amacına ulaşabilmesi için çalışmaya süreklilik kazandırılması gerektiğini ve ancak bu yolla yaşanan bazı sorunların giderilebileceğini belirtmiştir. Öğretmen bu düşüncesini “...burun yürütülmeye devam edilmesi gerekiyor öğrencinin bunu tam olarak algılayabilmesi için burada kaldığı zaman eksiklik olacaktır. İşte plan program dahilinde bir liderle toplanıp bunu devam ettirdiğimizi gösterdiğimiz zaman planlı bir şekilde devam ettirdiğimiz zaman bunun 3. Aşaması bu olmalı zaten bu bir aşamaysa eğer bir sonraki aşaması bu olmalı.” sözleriyle dile getirmiştir. Bununla birlikte çoğu öğrenci de yapılan çalışmanın devam etmesi konusunda beklentilerini dile getirmişlerdir. Öğrencilerin bu konudaki beklentilerini yansıtan ifadelerinden bazı alıntılar aşağıda sunulmuştur:

“Sadece bu çalışma bizim için çok yararlı oldu bunun için çok memnunuz hepimiz. Bir daha olmasını çok isteriz. Yani daha iyi anlayabildik. Çalışma yapılarıyla daha eğlenceli oldu. Reklamlarımızı çektik mesela. Hepsi çok güzeldi. İnşallah bir daha gene olur. Ve daha iyi konuları anlayabildik. Böyle yapmak daha eğlenceliydi.” (Sevgi)

“Bence bu çalışmayı bizim sınıfımızda yaptığımız için çok şanslıyız. Çünkü konuları daha iyi anlıyoruz, yanlışlarımızı, yaptığımız hataları görüp onları düzeltmeye ve bir daha yapmamaya çalışıyoruz. İnşallah seneye de böyle bir çalışma olur.” (3. öğrenci)

“Seneye olmasını da isterim. Çok eğitsel ve çok eğlenceli.” (8. öğrenci)

“Zevkli bir çalışmaydı, bizi zorladığı, zorlandığımız zamanlar oldu. Ama böyle daha çok bilgi öğrendim. Renkli canlı canlı bir çalışmaydı. Seneye de böyle bir çalışma olsaydı memnun olurum.” (12. öğrenci)

“Seneye de sizin burada olmanız. Bu çalışmanın devam etmesini istiyorum.” (19 öğrenci)

Araştırmanın amacına ulaşılabilmesi için öğretmen ikinci olarak velilere yönelik olarak yapılan bilgilendirme toplantılarının periyodik hale getirilmesi gerektiğini belirtmiştir. Öğretmen bu konuda “Belki hani daha programlı ve sık bir şekilde bu gerçekleştirilse ancak bunun farkında olacaklardır diye düşünüyorum. Yani bu geçici bir şey olarak görülüyor olabilir. Belli bir zaman sonra olmayacak. Bir toplantı olmuştu bir zamanlar diye bir şey hafızalarında kalmıştır... Yani öyle olursa ancak nasıl ki bu sene çocuklarla birlikte belli bir programa oturttuk bunu ve onlar bunu fark etmeye başladılar. Veli içinde öyle yani çocuğu okula gidiyor, toplantı yapıyor onun gözünde bir veli toplantısıdır o. Onun daha farklı bir şey olduğunu fark edebilmesi için bunun belli bir sistem haline getirilmesi lazım ki o bunu bilinçli olarak takip etmeye de başlasın.” şeklinde bir gerekçe ve öneri sunmuştur.

Öğretmen, öğrencilere yönelik olarak yapılan çalışmaların bir sonraki adımı olarak ise öğrencilere yıl içerisinde yapılacak çalışmaların tanıtıldığı ve zamanlarının belirtildiği bir çalışma planı verilebileceğini, ortaya çıkan duruma göre gerektiğinde bilgilendirmeler yapılmasına devam edilerek öğrencilerin bu konudaki bilinçlerinin artırılmasına çalışılabileceğini belirtmiştir. Öğretmenin bu konudaki düşüncelerini yansıtan ifadeleri aşağıda sunulmuştur:

“İşte mesela belki sene başında bir genel hatları çizilip daha sonra başlanabilir. Mesela bir program verilebilir çocuklara neler yapılacağına dair. İşte bu mesela defterlerinin ya da kitaplarının önünde bulundurulabilir. Böyle çocuk onu görse, gördüğü zaman daha doğrusu daha iyi anlar ve bunun ciddiyetini de kavrar. Çok kabataslak mesela işte tarihte bile şu tarihte performans ödevi şu tarihte proje ödev içerikleriyle kısmen birlikte mesela bazı uygulanacak teknikler hangi derste neler uygulanacak, yani kabaca onun anlayabileceği şekilde ne olacağına dair yaptığımız şeyin ne olacağına dair bir yazılı bir şey plan ona verilse daha iyi olur diye düşünüyorum. Onun dışında böyle ara şeylerle de belki anlamadıkları noktalar onların anlamadıkları noktalar hani bizim belirlememizden ziyade kafamızda oluşturduğumuz programdan ziyade onların anlamadıkları noktalara açıklık getirilebilir ve bu bir sene boyunca böyle uygulanırsa çocuk hani birkaç ay sonra zaten onun bilincine varır. Daha iyi bir şekilde o duruma adapte olabilir diye düşünüyorum.”

Öğretmenin gelecekte yapılabilecek bir sonraki çalışma adımı olarak profesyonel desteğin azaltılarak araştırmacının geri planda yönlendirmeler yapması, öğretmenin süreçte daha etkin olduğu bir aşamaya geçilmesi gerektiğini düşünmektedir. Buna göre bu araştırma kapsamında yapılan çalışmalar çoğunlukla araştırmacının yönlendirmesinde ve öğretmenle birlikte gerçekleştirilmiştir. Öğretmen bundan sonraki aşamada ise kendi edindiği bilgiler ışığında süreci kendisinin planlayacağı ve teknikleri ve araçları kendisinin geliştirilerek uygulayacağı bir adıma geçilebileceğini, bunun daha etkili olabileceğini düşünmektedir. Öğretmenin bu düşüncelerini yansıtan ifadeleri aşağıda sunulmuştur:

“Ben yapmadığım için hani ilk etapta ben yapmış olsaydım çok daha fazla uğraşmam gerekirdi ama bunları sen yaptığın için ben bunları gördüm ve işte bazı şeyleri okuduk beraber ve beraber baktık. Daha fazla nasıl yapılacağını öğrendik, bu benim işimi kolaylaştırdı. Sadece hani yapılmış olan bir şeyi uygulamanın dışında bu açıdan benim işimi kolaylaştırdı. Ama zaten bence böyle olması da gerekiyor. Bir sonraki adımda eğer bu araştırmayı sürdüreceğ olsaydık şu şekilde olması gerekirdi bence. Araştırmacı yönlendirmeli öğretmen bunu kendisi süreci yürütmeli. Bir sonraki adımı böyle olmalı. Hani çocuklara diyoruz belli bir alışkanlık kazanması gerekirken ben kendim için de aynı şeyi söylemem lazım. Yani bu süreç benim için çok yabancıydı. Ancak uygulayarak bunu öğrenebildim. Dolayısıyla bu birazcık daha şey gibi profesyonel yardımı azaltmak gibi önce çok daha yoğun sonra biraz daha az yoğun 3. aşamada daha da az olması gerekiyor.”

Öğretmen, süreç içerisinde karşılaşılan sorunlardan birisi olan grup çalışmalarında yaşanan sorunların giderilebilmesi için ek çalışmalar yapılması gerektiğini, bunun özellikle ayrıca üstünde durulması gereken bir durum olduğunu düşünmektedir. Çalışmada birçok performans görevinin grup çalışması şeklinde planlandığı, öğrencilerin grup çalışmalarından oldukça önemli oranda zevk almalarına rağmen bu çalışmalar sırasında hem birlikte çalışma hem de grup değerlendirmeleri açısından çeşitli sorunların yaşandığı tespit edilmişti. Bu bulgulardan anlaşılmaktadır ki grup çalışmalarında yaşanan sorunlar giderilmeden bu tür değerlendirme tekniklerinden istenilen verim elde edilememektedir. Öğretmenin de bu noktayı vurguladığı anlaşılmaktadır:

“Yani bunlar aşılmadığı zaman o bütün bir sınıfı etkileyen bir durum oluyor artık. Onunla ilgili her sınıfa özel bir çözüm gerekiyor herhalde. Yani o öğrencilerle birebir konuşarak ya da bütün sınıfa durumu anlatarak bilemiyorum ama o sorunun çözülmesi lazım. Ancak o sorun çözüldükten sonra gruplar daha odaklanmış şekilde çalışmalarına devam edebiliyorlar. Önemli bir şey bu. ... Yani grup çalışmalarını yapmalıyız ama herhalde çok yoğun olması onlar için bir yarar sağlamayacak herhalde. Veyahut ta bu süreci çok iyi planlamak gerekiyor. O biraz sorunlu bir alan üzerinde iyileştirme yapılması gereken bir alan.”

Öğretmenin daha sonraki çalışmalar konusundaki beklenti ve önerilerinden bir diğeri ise süreçte etkinliklere ilgisiz kalan bazı öğrencilerin sürece aktif katılımı için derinlemesine çalışmalar yapılması gerektiği yönündedir. Çalışmalarda bazı öğrencilerin genel olarak isteksiz ve ilgisiz olmaları öğretmenin bu konudaki beklentilerine kaynaklık etmektedir.

4.3.2. Uygulama Sürecinde Kullanılan Alternatif Değerlendirme Yaklaşım, Teknik ve Araçları Konusundaki Görüşler Temasına İlişkin Bulgular

Uygulamanın yansımalarına ilişkin olarak ortaya çıkan ikinci tema “Uygulama Sürecinde Kullanılan Alternatif Değerlendirme Yaklaşım, Teknik ve Araçları Konusundaki Görüşler” olarak belirlenmiştir. Bu kapsamda öğretmen, öğrenci ve velilerin araştırma sürecinde kullanılan ölçme ve değerlendirme teknik ve araçlarına ilişkin görüşleri incelenmiştir. Altı kategori altında incelenen bu temaya ilişkin kategori ve alt kategoriler Tablo 38’de sunulmuştur.

Tablo 38: Uygulama Sürecinde Kullanılan Alternatif Değerlendirme Yaklaşım, Teknik ve Araçları Konusundaki Görüşler Temasına İlişkin Kategoriler ve Alt Kategoriler

-
- 1. Süreç Değerlendirme Yaklaşımına İlişkin Görüşler**
 - A. Süreç Değerlendirmeye İlişkin Olumlu Görüşler
 - B. Süreç Değerlendirmeye İlişkin Olumsuz Görüşler
 - 2. Değerlendirme Araçlarının Kullanılmasına İlişkin Görüşler**
 - A. Değerlendirme Araçlarının Kullanılmasının Olumlu Katkıları
 - B. Değerlendirme Araçlarının Kullanılmasının Olumsuz Yönleri
 - 3. Performans Görevlerine İlişkin Görüşler**
 - A. Performans Görevlerine İlişkin Öğretmen Görüşleri
 - B. Performans Görevlerine İlişkin Öğrenci Görüşleri
 - a) Performans Görevlerinin Eğitimsel Katkıları
 - b) Performans Görevlerinde Yaşanan Sorunlar
 - C. Performans Görevlerine İlişkin Veli Görüşleri
 - 4. Ürün Dosyası ile Değerlendirmeye İlişkin Görüşler**
 - A. Ürün Dosyasına İlişkin Öğretmen Görüşleri
 - B. Ürün Dosyasına İlişkin Veli Görüşleri
 - a) Olumlu Yönleri
 - b) Olumsuz Yönleri
 - C. Ürün Dosyasına İlişkin Öğrenci Görüşleri
 - a) Ürün Dosyası ile Çalışma Süreci
 - b) Ürün Dosyası ile Değerlendirmeden Ulaşılan Öğrenci Kazanımları
 - c) Ürün Dosyası Oluşturmada Yaşanan Sorunlar
 - d) Ürün Dosyasına İlişkin Olumlu Görüşler
 - e) Ürün Dosyası Oluşturmaya İlişkin Olumsuz Görüşler
 - 5. Ara Değerlendirme Tekniklerine İlişkin Görüşler**
 - A. Öğretmenin Görüşleri
 - B. Öğrencilerin Görüşleri
 - a) Olumlu Görüşler
 - b) Olumsuz Görüşler
 - 6. Öğrencinin Değerlendirme Sürecine Katıldığı Değerlendirme Tekniklerine İlişkin Görüşler**
 - A. Öğretmenin Görüşleri
 - B. Öğrencilerin Görüşleri
 - a) Değerlendirmede Yaşanan Sorunlar
 - b) Değerlendirmenin Olumlu Katkıları
-

4.3.2.1. Süreç Değerlendirme Yaklaşımına İlişkin Görüşler

Uygulama sürecinde öğrencilerin süreç değerlendirmenin temel öğelerinden birisi olan sürekli dönütle geliştirilmesi ve öğrenme süreci içerisindeki tüm çalışmaların değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bununla birlikte ara değerlendirmeler ve sınıf değerlendirmeleri yapılarak öğretmen ve öğrencilerin kendi durumları konusunda bilgiye ulaşmaları amaçlanmıştır. Bu kategori genel olarak öğrencilerin

gerçekleştirilmeye çalışılan süreç değerlendirme konusundaki görüşlerini yansıtmaktadır. Kategori kapsamında ulaşılan alt kategori ve kodlar Tablo 39’da sunulmuştur.

Tablo 39: Süreç Değerlendirme Yaklaşımına İlişkin Görüşler Kategorisine İlişkin Alt Kategoriler ve Kodlar

A. Süreç Değerlendirmeye İlişkin Olumlu Görüşler

- Geliştirici dönüt sağlama
- Telafi imkanı sağlaması ve notu yükseltmesi
- Değerlendirmeye ve not almaya çoklu yollar sağlama
- Anlama ve aktif öğrenmeyi destekleme
- Öğrencinin ilgi alanına göre değerlendirilmesini sağlama
- Dersi eğlenceli kılma
- Adil bir değerlendirme sağlaması
- Kalıcılık sağlama

B. Süreç Değerlendirmeye İlişkin Olumsuz Görüşler

- Başarısızlık ve tedirginlik yaşatması
 - Yorucu olması ve zor olması
 - Karmaşık olması
-

Süreç Değerlendirmeye İlişkin Olumlu Görüşler

Uygulama sürecinde benimsenen süreç değerlendirme yaklaşımına ilişkin görüşler incelendiğinde bu görüşlerin çoğunluğunun olumlu yönde olduğu anlaşılmaktadır. Bu konuda en sık belirtilen olumlu özellik, öğrencilerin sürekli dönüt almaları ve bu yöntemle kendilerini geliştirebilmeleri olarak belirlenmiştir. Öğretmen bu konuda proje ödevlerinin takibi sürecinde gerçekleşen periyodik izlemeleri örnek vererek bu süreçte öğrencilerin dönütlere ulaşabilmelerinin daha iyi çalışmalar ortaya koyabilmelerindeki etkisini ve özellikle böyle bir yöntemle başarılı olabilecek öğrenci sayısında artış olduğunu belirtmiştir. Öğretmenin bu konudaki görüşleri aşağıdaki ifadesinden anlaşılabilir:

“Şimdi duyarlı öğrenci ve yahut ta öğrenmesiyle ilgili sorumluluk alan öğrenci bu konuda daha aktif oluyor ve kendini gerçekten planlıyor, programlıyor ona uygun hareket ediyor. Onlar açısından sadece o sınıfla ilgili değil diğer sınıflarda da gözlemlediğim kadıyla gerçekten iyi oldu. Onlar çünkü tarih yaklaştıkça sıkıştıyorlardı o ödevi ve yoğun bir şekilde bir şeyler yapmaya çabalıyorlardı. Bu onlara çok yardımcı oldu kendilerini planlamalarında... Mesela sadece çok iyi düzeydeki öğrenciye ulaşabilirken şimdi o yelpaze genişledi. Birçok öğrenciye ulaşabilme imkanına sahip olabiliyorsun ve bazen orta düzeyde gördüğün öğrenci de çok iyi düzeyde olabiliyor. Bu açıdan yani böyle ara yetenekleri keşfetme imkanına sahip olabiliyorsun. Ve birçok öğrenci hatta kendi yapabileceğinin de

üstüne çıkıyor. Bu açıdan kendini geliştirmesine de imkanı oluyor. Hem ödevin niteliğiyle alakalı oluyor hem planla alakalı, yönlendirmeye, dönütle alakalı.”

Öğretmenin yukarıdaki ifadeleri, dönüte ulaşmanın öğrenci başarısı üzerindeki etkisini ortaya koymaktadır. Bununla birlikte bazı öğrencilerin bu süreçten yeterince kazanım edinerek dönmemiş olmaları dikkat çekmektedir. Öğretmenin *“Diğer sınıflar da böyleydi mesela 8. Sınıflarda bile gerçekten şöyle çok iyi, orta ve düşük düzeyde öğrenciler düşünürsem eğer bu ödevleri alan çok iyi ve orta düzeydeki öğrenciler bunu iyi bir şekilde takip ettiler ve onlara yardımcı oldu. Düşük düzeyde olan öğrenci zaten çok bir şey yapmadığı için onun her zamanki hali öyleydi.”* diyerek özellikle başarı düzeyi düşük öğrencilerin bu süreçten yeterince faydalanamadıklarını belirtmiştir. Öğrencilerin görüşleri incelendiğinde ise süreç değerlendirme konusunda genel olarak olumlu düşüncelere sahip oldukları, bu süreci yararlı olarak düşündükleri belirlenmiştir. Öğrencilerin açık uçlu ankete verdikleri yanıtlar ve görüşmeler birbirini destekler niteliktedir. Öğrencilerin açık uçlu ankete verdikleri bazı yanıtlar aşağıda sunulmuştur:

“Değerlendirmeler iyi oluyor. Çünkü yanlışlarımızı görüyoruz ve o konuda dikkat ediyoruz... Bunun iyi olduğunu düşünüyorum. Çünkü nerelerde hata yaptığımızı görüyoruz.” (3.öğrenci)

“Bence çok iyi oldu, çünkü her yaptığımız şeyin doğrusunu yanlışını öğreniyoruz.” (7. öğrenci)

“Kendi hatalarımızı görüp düzeltmek çok iyi bir şey.” (16. öğrenci)

“Benim hatalarımın düzeltilmesi, bana sunulması çok güzel bir şey. Çünkü yanlışları bana söylenirse bir daha o yanlış yapmamak için özen gösteririm.” (25.öğrenci)

“Harikaydı. Hele renkli çalışma kağıtlarına bayıldım. Tabi yanlışları çıktı fakat onları gördükçe hatalarımı düzeltme fırsatı buldum.” (17. öğrenci)

“Neyi doğru yaptım, neyi yanlış yaptığımızı anlıyoruz.” (19. öğrenci:)

“Yaptığı yanlışlıklara bakarak öğrendim.” (20. öğrenci:)

“Bu süreçte daha iyi öğreniyorum.- Hem hatalarımı öğreniyorum.” (21.öğrenci:)

“Eksiklerimizi geliştirdik.” (24. öğrenci)

Yukarıda sunulan ifadeler öğrencilerin dönüt sürecini daha çok kendi hatalarını görüp düzeltme olarak algıladıklarını göstermektedir. Bu açıdan dönütün, kendi olumlu özelliklerinin ya da başarılarının farkına varmaları konusunda da etkili olabileceğinin farkına varmaları sağlanmalıdır. Öğrencilerin bu algılarının genel bir örneği Gökhan’ın ifadelerinden de anlaşılabilir: *“...çok güzel bir çalışma çünkü şey yanlışlarımızı düzeltiyoruz doğrularını öğreniyoruz ama bilmiyorum yanlış çıkarınca üzülüyorum moralim bozuluyor. Hocalar yanlış olduğunu görünce o yüzden.”* Hakan da benzer bir şekilde dönütü hataların farkına varma odaklı algıladığını *“...kendi hatalarımızı anladık. Nerede yanlış*

yapmışız. Nerede ne olacaktı cevabı işte tam nedir yani onun mesela tam açıklaması gerekiyormuş. Onları anladık, hatamızı.” sözleriyle dile getirmiştir. Sevgi ise araştırma sürecinde ulaştığı dönütlerle ilgili olarak “Mesela öğretmen anlamadığımız yerleri bir daha anlatıyor. Ne öğrendiğimizi yazdırıyor. Ne yapamadığımızı kağıtlara yazdırıyor. Çalışma kağıtlarını yaptığımız zaman yapamadığımızı da görüyoruz. O konuya daha çok yönelmiş oluyoruz. O sayede daha iyi oluyor. Eskiden böyle bir şey yoktu. Öğretmen anlatıyordu soru soruyordu anlamayan anlamıyordu öyle geçiyorduk yani ne anladığımızı biz de bilmiyorduk. Şimdi daha iyi oldu bence yani. Böyle daha iyi oluyor.” diyerek bu sürecin olumlu etkilerini açığa vurmuştur. Fatma ise bu sürecin yararlarından “bence o değerlendirmeler baya yaralıydı. Çünkü şey böyle mesela bir parçadan sonuç çıkarıp yazdığımızda onu yorumladınız falan yani karşıdaki kişi o yorumlarla ilgili ne düşünüyor onu öğrenmiş olduk. Hem neler kapmamız gerektiğini birde böyle yaptığımız her şeyi değerlendirdik. Boş boş yapmadık o şeyleri. Bence iyi oldu... Yani kendimizi değerlendiriyoruz. Eksiklerimizi falan öğreniyoruz. Yani bir şey yapıyoruz kaç yanlış yaptığımızı işte kaç puan aldığımızı öğreniyoruz. O yüzden iyi bence.” sözleriyle bahsetmiştir.

Öğrencilerin araştırma süresince benimsenen değerlendirme yaklaşımı konusunda olumlu olarak değerlendirdikleri bir diğer özelliğin, bu sürecin telafi imkanı sağlaması ve notları yükseltmede olumlu etkide bulunması olduğu belirlenmiştir. Öğrenciler yapılan değerlendirme çalışmalarının en önemli katkısının bazı değerlendirme araçlarında başarısız olunursa farklı değerlendirme teknik ve araçlarıyla bu başarısızlığın telafi edildiğini ve bu vesileyle notları yükseltme imkanı sağlandığını vurgulamışlardır. Bu özelliği örneğin Ahmet “..böyle daha iyi. Böyle daha notumuzu yükseltmek için önümüze bir sürü fırsat çıktı.” sözleriyle Fatma ise “Yaptığımız hiçbir şey boşa gitmedi yani o derste yaptığımız etkinlikler hem yararlı oldu hem de ondan not aldık. Bence o yüzden yani notlarımızın yükselmesi açısından iyi oldu. Yararlanması açısından da iyi oldu yani sınavlara hazırlık gibi oldu.” sözleriyle dile getirmiştir. Serkan da bu duruma ilişkin düşüncelerini “bence daha güzel oldu çünkü notu düşük olanlar performans ödevleriyle sınıf içindeki davranışlarıyla notunu düzeltebiliyor. Örneğin 4’ken 5 olabilme şansı var. O yüzden çok iyi oldu bence öyle.” şeklinde ifade etmiştir. Sevil ve Sevgi’nin bu değerlendirme yaklaşımının özellikle sınavlarda elde edilen başarısızlığı gidermede bir alternatif olabileceğini düşündükleri aşağıdaki sözlerinden anlaşılmaktadır:

“Bence (dikkate) alınmalı çünkü hem belki 3 yazılıyla daha düşük not alabiliriz. Hem çalışma yaprağıyla grup çalışmalarıyla falan daha iyi öğrendiğimiz için hem bize yarar olur hem de notumuz yükselir.” (Sevil)

“...çok iyi oluyor bence. Çünkü sadece sınav ve performans ürtünü yerine bizim dersteki performansımız, yaptığımız etkinlikler ölçekleri doldurduğumuz şeylere göre hesaplanıyor, bu da ekleniyor. Bence böyle daha iyi oluyor çünkü eskiden yaptığımızda sadece sınavlanmıza göre puanların ortalamaları alınıyordu. Ama şimdi hepsi eklenince daha iyi notlar alıyoruz. Daha çok iyi oluyor yani. Kendimizi gösterebiliyoruz daha çok. Belki sınavda heyecanlanıyoruz yapamıyoruz ama mesela ölçeklerde kendimizi gösterdiğimizde öğretmen anlıyor. Yani bu öğrenci yapabiliyor. Sınavda heyecanlandığı için yapamıyor diye o da anlayabiliyor. Bu daha iyi oluyor bence.” (Sevgi)

Öğrencilerin açık uçlu ankete verdikleri yanıtlar da bu düşünceleri desteklemektedir.

Bu konuda verilen anket yanıtlardan bazıları aşağıda sunulmuştur:

“Böyle bir değerlendirmeyi iyi buluyorum. Sadece ders notuna değil performans ödevi vs. şeylerin değerlendirilmesi notlarımızın yükselmesini sağlar ve bu da sosyal dersini zevkli hale getirir.” (11. öğrenci)

“Bence çok iyi düşünülmüş. Bir nottan düşük not aldın diyelim öbürlerine daha çok çalışarak daha iyi olabilir. Normalde de böyle olması lazım... Bu çalışma hep olmalı. Birinden düşük aldysak umutlarımız kırılmayıp öbüründe iyi alabilirim diyoruz.” (19. öğrenci)

“Bu yöntem daha sıcak bakıyorum. Çünkü sınava girerken heyecanlanırsam diğer şeylerde toparlayabiliriz.” (18. öğrenci)

“Ben bu yaklaşımı çok seviyorum. Notumu yükseltmem için birçok aşama var. Daha önceki gibi olsa umudumu yitimiştim.” (21. öğrenci)

Öğrencilerin süreç değerlendirmenin olumlu yönleri konusunda değindikleri diğer bir özelliğinin değerlendirme ve not almada çoklu yollar sağlama konusunda olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin bu süreci avantajlı bir durum olarak değerlendirdikleri anlaşılmaktadır. Örneğin 17. öğrenci “*Hem iyi hem de kötü yönleri var. Şöyle ki her öğrenci kendi ilgi alanına göre değerlendirildiği için kendini gösterme şansı yüksek oluyor.*” sözleriyle bu duruma dikkat çekerken 5. öğrenci “*Böyle bir değerlendirme zor ama daha avantajlı. Çünkü not almak için daha çok şansımız var.*” diyerek ve 15. öğrenci de “*Bence iyi çünkü ben sınavda bazı soruları yanlış anladığım için yanlış yapıyorum ama burada öyle bir sorun yok.*” sözleriyle özellikle sınavlar dışında farklı alternatiflerin olmasının kendileri açısından yararını dile getirmişlerdir. Öğrenciler, öğretmenin çoklu değerlendirme yöntemleri kullanmasına ilişkin olumlu yöndeki düşüncelerini görüşmelerde de dile getirmişlerdir. Örneğin Ahmet, bu yaklaşımın olumlu yöndeki etkisini “*...ben işte böyle konuda güzel düşünüyorum çünkü bizi tek bir konuyla değil yani birçok konuda değerlendiriyor bu yüzden hoşuma gidiyor... Yani en azından tek bir çalışmaya göre, yani yazılılara göre değil de, yaptığımız performans görevlerine, projelere göre değerlendirilmesi çok iyi bence. Çünkü eskiden yani 2-3 yazılı notuna bakıp karne notumuzu veriyorlardı. Bu da bizi çok olumsuz etkiliyordu.*” sözleriyle ortaya

koymuştur. Serap, bu süreçte kullanılan farklı yöntemlerin katkısını ise *“Mesela yazılı notlarının ortalaması 80 iken geliyorsun bunu ders içi performansıyla proje ödevleriyle 85 yapıp 5 gelebilir karnesine. Yani böyle bence daha iyi oluyor. Eski yöntemlerle, sadece iki notla olmuyor. Böyle daha iyi.”* şeklinde ifade etmiştir.

Süreç değerlendirme yaklaşımı konusunda velilerin de olumlu düşüncelere sahip oldukları anlaşılmıştır. Bu konuda örneğin 2. veli bu yaklaşımın öğrencinin motivasyonu üzerinde etkisi olduğunu *“Daha çok not çocuğun motivasyonunu ve gelecekte bu derse bakışını hiç şüphesiz etkilemekte, bu bakımdan olumlu katkı sağlamıştır.”* sözleriyle dile getirmiştir. Öğrenciler tarafından değinilen bir özellik olan notların yalnızca sınavlar yoluyla verilmemesi 3. ve 6. veli tarafından da dile getirilmiştir. 3. veli bu yöndeki olumlu düşüncesini *“Güzel tarafı notun sadece sınavlarda verilmiyor olmasıydı. Herhalde dersler de çok keyifli geçmiştir. Ben böyle fark ettim.”* sözleriyle 6. veli ise *“Bir sorun yaşadığım söylenemez ve bence çok güzel bir uygulama. Eskiden notlar sadece sınavlarda alınıyordu, şimdi öğrencilerin her zamanki performanslarının ölçülmesi güzel bir şey.”* sözleriyle ifade etmiştir.

Araştırma sürecinde benimsenen süreç temelli değerlendirme yaklaşımının öğrencilerin anlamaları ve aktif olarak öğrenmeleri üzerinde etkisinin olduğu bazı öğrencilerin ifadelerinden anlaşılmaktadır. Öğrenciler genel olarak bu değerlendirme süreciyle birlikte daha iyi kavradıklarını ve daha iyi öğrendiklerini ifade etmişlerdir. Örneğin 9. öğrenci bu konudaki düşüncesini *“Bu durum herkesin sınıfta aktif olmasını sağladı. Böyle bir değerlendirme zor ama güzel.”* sözleriyle dile getirmiştir. Bu durumun süreç temelli değerlendirme yaklaşımlarının aynı zamanda öğrenmenin gelişimine ve dersin işlenişine yön vermesi nedeniyle gerçekleştiği söylenebilir. Örneğin Fatma sınıfta gerçekleştirdikleri bir performans görevinin daha iyi öğrenme sağladığını *“...bence onlar güzeldi. Şey yani o dönem mesela demokraside yapmıştık ya tahtaya kaldırmıştık falan daha iyi olmuştu böyle kafanda netleşmişti o şeyler. Sırf okurken olmuyor da izleyince böyle kim ne yapıyor görevleri falan öğrenmiştik. Daha iyi oldu.”* sözleriyle dile getirmiştir. Hakan da bu yaklaşımın öğrenme sürecine olumlu katkısını *“Kayıtların tutulması daha iyi, çünkü yani üç yazılı bir performans ödevi daha sınırlı. Bunların içinde hepsi var, çok var, bayağı yapabileceğimiz kadar, bakalım nasıl yani kötü yapmışsak onu düzeltmek için çalışmalar falan yapılmıştı daha iyiydi, daha çok öğrenmemize yardım etti.”* sözleriyle ifade etmiştir.

Yukarıda belirtilen olumlu özelliklerin yanı sıra daha az olmakla birlikte bazı öğrencilerin, öğrencinin ilgi alanına göre değerlendirmeyi sağlaması, dersi eğlenceli kılması ve adil bir değerlendirmeyi sağlaması ve kalıcılık sağlaması gibi özellikleri de süreç temelli değerlendirmenin olumlu özellikleri olarak ifade ettikleri belirlenmiştir. Bu özellikleri belirten öğrencilerin ifadelerinden bazı alıntılar aşağıda sunulmuştur:

“Güzel bir yaklaşım, dersler daha eğlenceli oluyor.” (8. öğrenci)

“Çok eğlenip öğrendiğimiz için güzel.” (10. öğrenci)

“Var, yeni değerlendirmeler çok adil.” (20. öğrenci)

“Sıfır sınav günlerinde değil her zaman ne kadar bildiğimiz ölçüldü. Bu adil bir şey bence.” (22. öğrenci)

“Burada işte ilgi alanına göre değerlendiriyor. Öğrenci daha çok çeşitli alanlarda değerlendirebiliyor. Öğrenci kendini ortaya çıkartabiliyor. Diğer türlü hani öğrencinin kendisine bağlı yani ortaya çıkarması.” (Meltem)

“Bence güzel bir değerlendirme tarzı. Çünkü öğrenciler sadece sınavlara çalışıp sonra o bilgileri unutabiliyor. Bu şekilde daha kalıcı oldu.” (22. öğrenci)

Süreç Değerlendirmeye İlişkin Olumsuz Görüşler

Öğrencilerin, yukarıda belirtildiği gibi genel olarak süreç değerlendirme yaklaşımına ilişkin olumlu görüşe sahip olmakla birlikte bazı noktalarda olumsuz görüşlere sahip oldukları da anlaşılmıştır. Bu olumsuz düşüncelerden ilki uzun dönemli gerçekleşen bir değerlendirmenin bazı öğrenciler üzerinde başarısızlık duygusu ve tedirginlik yaratması olarak belirlenmiştir. Öğrencilerin açıklamalarından, bu başarısızlık duygusunun bazı teknikleri ilk kez kullandıklarında düşük puanlar almalarından kaynaklandığı ve bu puanların genel değerlendirmelerine etkisinin olması nedeniyle tedirginlik yaşanmasına neden olduğu anlaşılmaktadır. Süreç içerisinde öğrencilerin ilk kez kullandıkları değerlendirme araçlarından elde ettikleri puanların değerlendirme sürecine katılmamasına karar verilerek bu tedirginlik giderilmeye çalışılmıştır. Bununla birlikte bazı öğrencilerin özellikle ara değerlendirme araçları olarak adlandırılan araçların kullanımında genel olarak sorunlar yaşamaları nedeniyle tedirginliklerinin devam ettiği anlaşılmaktadır. Örneğin 15. öğrenci “*Güzel de genelde başarısız olduğum için kötü geliyor.*” sözleriyle bu durumu örneklendirmiştir. Ayşe ise “*her zaman ne yapıyor diye düşünmek güzel ama bir yandan da anında çalışma kağıdı geliyor yapamıyorsun. Mesela o yapılandırılmış gridden ben 55 aldım ne biliyim onlar korkutuyor beni, yapamazsam kötü not alacağım hani tedirginlik yaratıyor biraz, Beklemediğimiz bir anda not almak güzel bir şey değil bence, her zaman ne yapıyor diye düşünmek güzel ama hani o yandan da kötü... Bence de*

aslında öyle önemli değil de ister istemez insanın üzerinde oluşuyor yani. Şimdi ben kötü not alsam da umursamam aslında da ne biliyim insanın üstünde başka yapıyor hani. Onu okuyacaklar düşünenecekler falan öyle bir şey doğuyor” sözleriyle bu tedirginliğini ifade etmiştir.

Süreç temelli değerlendirme yaklaşımının öğrenciler tarafından olumsuz olarak ifade edilen bir başka özelliği yorucu ve zor olmasıdır. 21. öğrenci daha fazla çalışması gerektiğini *“Daha kapsamlı çalışmam gerekiyor. Bu da benim işimi zorlaştırıyor.”* sözleriyle dile getirirken Ahmet ise *“Hocam şimdi ben çok iyi şeyler düşünemiyorum çünkü zaten öğrencilerin çoğu bir tane proje ödevini bile uzun zamanda yapar yani 2-3 tanesini ne kadar sürede yapacağını bilemiyorum performans görevlerinin... Yani zamanımız daha az olduğu için daha zorlaşıyor.”* şeklinde görüşlerini belirtmiştir. 5. öğrenci ise bu değerlendirmelerin zor olmakla birlikte daha avantajlı olduğunu *“Şimdiki değerlendirmeler öncekilerden daha zor ancak daha avantajlı.”* sözleriyle ifade etmiştir.

Bazı öğrencilerin süreç değerlendirme konusunda belirttikleri bir başka olumsuz özellik ise böyle bir değerlendirme yaklaşımının karmaşık olduğu yönündedir. Buna göre öğrencilerin tüm çalışmalarının değerlendirmeye nasıl dahil edileceği ve notlarının nasıl verileceğini tam olarak kavrayamadıkları ve bu nedenle süreci karmaşık olarak algıladıkları anlaşılmaktadır. Örneğin 5. öğrenci *“İlk önce böyle bir değerlendirme olduğu için kafam karıştı ve bunun çok olduğunu düşünmüştüm. Ama sonradan bu değerlendirme çeşidinin daha iyi olduğunu düşünmeye başladım.”* sözleriyle bu düşüncesini dile getirirken Hakan da *“Güzel ama yani çok karmaşık da olabiliyor biraz.”* diyerek bu düşüncesini açığa vurmuştur.

4.3.2.2. Değerlendirme Araçlarının Kullanılmasına İlişkin Görüşler

Gerçekleşen uygulamanın temel amaçlarından birisi alternatif değerlendirme yaklaşımında öngörülen ölçme ve değerlendirme araçlarının etkili bir şekilde kullanılmasını sağlamaktır. Bu kategori altında öğretmen ve öğrencilerin yapılan çalışmalarda kullanılan rubrik, dereceme ölçeği gibi değerlendirme araçlarının kullanılmasına ilişkin görüşleri incelenmiştir. Bu kategori kapsamında ulaşılan alt kategoriler ve kodlar Tablo 40’da sunulmuştur.

Tablo 40: Değerlendirme Araçlarının Kullanılmasına İlişin Görüşler Kategorisine İlişkin Alt Kategoriler ve Kodlar

A. Değerlendirme Araçlarının Kullanılmasının Olumlu Katkıları	B. Değerlendirme Araçlarının Kullanılmasının Olumsuz Yönleri
<ul style="list-style-type: none">• Veli katılımını sağlama• Beklentileri net bir şekilde açıklamayı sağlama• Öğrencilerin araçlara uygun çalışmalarında olumlu gelişme• Dönüt sağlama• Yönlendirici olması• Hatayı gidermeyi sağlama• Yüksek puan almayı sağlama• Değerlendirme ve eleştirilmenin olumlu katkı sağlaması• Dikkatli ve düzenli çalışmayı sağlama	<ul style="list-style-type: none">• Ölçütleri karşılamakta zorlanma ve notun düşmesi• Gereksiz• Zaman kaybı olması• Fazla kullanılması• Düşünceyi/çalışmayı sınırlaması

Değerlendirme Araçlarının Kullanılmasının Olumlu Katkıları

Öğretmen ve öğrenciler değerlendirme araçlarının kullanılması konusunda genel olarak olumlu görüşler ifade etmişlerdir. Öğretmen bu araçlar sayesinde velilerin daha fazla desteklerinin sağlandığını belirtmiştir. Bununla birlikte bu araçların kullanılmasının öğrencilerin daha bilinçli çalışmaları konusunda etkisi olduğunu da ifade etmiştir. Öğretmen “...*bu verdiğimiz ölçekler birazcık daha bu sürece katılmalarına yardımcı oluyor veliler açısından. Çünkü mesela bir performans ödevi yapıyorsa bir eve bilgilendirme formu veya bir ölçek ne bileyim bununla ilgili bir şey veriyorsak mecburen veli bu işin içine daha aktif bir şekilde katılmak zorunda kalıyor çünkü çocuk annesine babasına gidiyor. Yardım alması gerekiyor mesela veli bazen okula geliyor soruyor.*” diyerek bu durumu açıklamıştır.

Derslerde bu araçların kullanılması konusunda öğretmenin vurguladığı ikinci olumlu nokta, bu araçlarla birlikte öğrencilere daha net açıklamalarda bulunma ya da beklentilerini açık bir şekilde ifade etme fırsatı elde etmiş olmasıdır. Bu durumun sonucunda öğrencilerin de bu araçların önemini daha iyi anlamaya ve bunlara uygun olarak ve daha bilinçli çalışmaya başladıklarını ifade etmiştir. “*Mesela değerlendirmeyle ilgili çocuklara kesin ve net şeyler ne beklediğimi kesin ve net bir şekilde belirtebiliyorum. Ve onlarda benim ne beklediğimi biliyorlar. Yani bu açıdan benim kafamdakiyle çocukların kafasındakinin biraz orta noktada buluşmasını sağladı. Ben daha iyi mesela ölçekler hazırlıyorum ve onlar ne yapacaklarını daha*

iyi öğrenmeye çalışıyorlar, fark ediyorlar daha doğrusu. Daha öncesinde ben bir şey söylüyordum ama onlar ne anlıyorlarsa onu yapıyorlardı. Şimdi belki yine ona benzer şekilde hareket ediyorlar ama o azaldı ve nasıl davranmaları gerektiğini de... Oraya bakmak zorunda olduklarını fark ettiler. Kendilerine bir yönerge sunulduğu zaman buna uygun hareket etmeleri gerektiğini fark ettiler. Buna uygun olduğu zaman bir şeyin daha değerli olduğunu fark ettiler, doğru olacağını fark ettiler. Bu açıdan etkili oldu.” şeklindeki sözleri öğretmenin bu konudaki olumlu düşüncelerini ortaya koymaktadır.

Öğrencilerin uygulama sürecinde bu araçları daha etkili ve amacına uygun olarak kullandıkları öğretmenin yanı sıra öğrencilerin kendileri tarafından da dile getirilmiştir. Çoğu öğrenci bu süreçte belirtilen araçlara daha uygun hareket ederek çalışmaya başladıklarını belirtmiştir. Örneğin Meltem daha önce bu araçlara dikkat etmediklerini, uygulama sonrasında ise daha çok dikkat etmeye başladıklarını “*Şimdi de okumadığımız şeyler oldu ama başlangıçta hiç okumuyorduk. Şimdi okumaya başladık yani hani ciddi olduğunu anladık. İlk başlarda kavrayamamıştık yani tam olarak... Ama şimdi yani önemli olduğunu anladık. Sonuçta okumaya başladık.*” şeklinde dillendirmiştir.

Uygulama süresinde kullanılan araçların öğrenciler açısından çeşitli boyutta olumlu etkilere sahip olduğu anlaşılmaktadır. Daha düzenli ve dikkatli çalışma, dönüt sağlama, hataları gidermeyi sağlama, yüksek puan almayı sağlama, değerlendirilme ve eleştirilmenin olumlu katkı sağlama ve yönlendirici olması öğrenciler tarafından dile getirilen olumlu özellikler olarak ifade edilmiştir. Örneğin 1. öğrenci araçların çalışması üzerindeki etkisini “*Daha dikkatli ve düzenli yapıyorduk.*” ifadesiyle dile getirmiş, 11 öğrenci ise “*Bence bir insan değerlendirmeden, eleştirmeden gelişemez, bu yüzden iyi.*” şeklindeki sözleri ile bu araçların olumlu katkısını yansıtmıştır. Sevgi de bu araçların olumlu etkisini “*...daha iyi oluyor çünkü hani nasıl değerlendirileceğimizi bir kağıt üzerine döküyor. Biz de ona göre nelere dikkat edeceğimizi nasıl yapacağımızı nelerden puan alacağımızı bilmiş oluyoruz. Ona göre işte reklamımızı yapıyoruz, Ya da grubumuzu yapıyoruz. İşte öyle daha iyi oluyor çünkü önceden görmüş oluyoruz. Onlara dikkat ediyorsunuz, iyi bir puan almak için daha iyi oluyor.*” sözleriyle dile getirmiştir.

Öğrencilerin bu araçların kullanılması konusunda yukarıda belirtilen özelliklerden en sık olarak dönüt nedeniyle bu araçları olumlu buldukları belirlenmiştir. Örneğin 18.öğrencinin *“Hangi konuda hata yaptığımızı daha iyi öğrendiğimizden dolayı olumlu düşünüyorum.”* sözleriyle bu duruma dikkat çektiği belirlenmiştir. Benzer şekilde 19. öğrenci de *“Bence çok iyi, ne yapıp ne yapmadığımızı anlıyoruz, daha tertipli yapıyoruz.”* diyerek ölçeklerin olumlu dönüt sağlamasıyla kendini düzenlemesine yardımcı olduğunu belirtmiştir. Serpil bu araçlardan ulaştığı dönütün etkisini *“..bence fazla olması çok iyi hem onun ortalaması alınıyor bir de onlar olduğu zaman nelerde yanlış yaptığımız ya da doğru yaptığımızı anlayabiliyoruz. Puan veriliyor durumumuza göre.”* sözleriyle ifade etmiştir.

Öğrencilerin bu konuda en sık belirttikleri özelliklerden bir diğeri bu araçların yönlendirici olmasıdır. Öğrencilerin elde ettikleri dönütle birlikte hatalarını fark edip çalışmalarına şekil vermeleri onlar tarafından olumlu olarak değerlendirilmektedir. Örneğin 22 öğrenci *“Ne yapacağımızı bilerek ona göre hazırlandık. Bu sayede yaptığımız çalışmanın bize daha çok yararı oldu.”* diyerek bu etkiye değinmiştir. 1. öğrenci de bu durumun kendileri için kolaylık sağladığını *“Evet, bence kolay ve nerelere dikkat hakkımızda bilgi oluyordu.”* sözleriyle dile getirmiştir. 25. öğrencinin *“...çünkü yazan özelliklere uygun yaparsak daha konuyla alakalı oluyor. Sunu daha güzel oluyor.”* sözleri araçların yönlendirici etkisini ortaya koymuştur. Ayşe benzer düşünceleri destekleyerek *“Onların önceden verilmesi güzel bir şey. Neye göre çalışacağımızı biliyoruz. Ama sanki geçen sene de öğretmen veriyordu sanki. İnsan daha iyi nasıl hazırlanacağını biliyor mesela. Bugün o afiş çalışmasında mesela grup üyelerini seçerseniz puan alacaksınız, falan diyor o yüzden daha mantıklı. İnsanın ne yapacağını bilmeden yapması daha şey oluyor..”* sözleriyle değerlendirme araçlarının kullanılmasına ilişkin olumlu görüşlerini belirtmiştir.

Öğrencilerin ölçeklerin kullanılması konusunda olumlu düşünmelerini sağlayan nedenlerden birisinin bu araçların kullanılmasının yüksek not almayı sağlaması olduğu anlaşılmıştır. Buna göre öğrenciler bu araçların yönlendirici olmasıyla birlikte daha yüksek notlar alabildiklerini belirtmişlerdir. Örneğin 17. öğrenci *“Sizin neye puan verdiğinizi öğrendiğimiz için bu ölçekle ona doğru yoğunlaşıp o kısmı düzelterek yüksek puan almamızı sağlıyor.”* diyerek bu düşüncüyü ortaya koymuştur. Yapılan görüşmede de Sevil *“Bence öyle daha iyi. Ölçeklerin olması işte neye dikkat edeceğimiz yazıyordu hem ona dikkat*

ederek yaptığımızda belki de daha yüksek not alırsınız.” ifadesiyle bu araçların yüksek not alma konusunda olumlu etkisini dile getirmiştir. Gökhan da ölçüklerin hem yönlendirici olduğunu hem de yüksek not almayı kolaylaştırdığını şu sözleriyle ifade etmiştir: “Ö ölçükler olmasaydı zaten herkes zayıf olur çünkü şey amaçtan dışarıya çıkar bana göre o ölçüklerin kullanılması güzel zaten biz o ölçüklere göre üretiyorsunuz kendi kafamızdan değil. Mesela ilk grubumda, o sorun çıkan grubumda etkili sloganla etkili bir ilginç bir şeyi etkiliyor biz çok güzel bir şarkı yapmıştık ziraat bankasıydı işte reklâm olmasaydı ben düşük puan alıyordum o ölçük sayesinde kurtuldum.”. Serkan da benzer şekilde “...mesela atıyorum bir kompozisyon yazacağız bunun için ölçükler verilmiş bu ölçüklere bakarak kompozisyon yazarsak kompozisyonumuzdan iyi bir puan alabiliriz. Hem de böyle daha güzel oldu.” diyerek araçların nota olumlu etkisini vurgulamıştır.

Değerlendirme Araçlarının Kullanılmasının Olumsuz Yönleri

Öğrencilerin, uygulama sürecinde bu araçların kullanılması konusunda yaşadıkları en önemli sıkıntı, araçlardaki ölçütleri karşılamakta zorlanma olarak belirlenmiştir. Buna göre öğrenciler bazı araçlardaki ölçütlerin çok zor olduğunu ve bunları karşılayamadıklarında çeşitli sıkıntılar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bu konuda 5. öğrencinin “Onlar önemliler. Ama bazılarında çok zorlandık. Sorulan sorularla yaptığımız çalışmaların bir araya getiremediğim zaman ölçükler gözümde büyüdü.” şeklindeki ifadesi bu konuda yaşanan sorunu dile getirmiştir. 22. öğrencinin “Bazen ölçüklerde çok ince ayrıntılar vardı. Onları yapmak bizim için zordu.” şeklindeki sözleri de bu düşüncüyü desteklemektedir. Örneğin Meltem “Mesela hani her şeyin en ince ayrıntısına kadar değerlendirilebiliyor. Bir yünden kötü mesela en son yaptığımız performans ödevi. Bugünkünde mesela bizimkinin de güzel olabildiğini düşünüyorum ama bizimki o kadar da, 88, çok da iyi puan olmadığını düşünüyorum. Çünkü ölçütler çok ayrıntılı. Mesela hani her şeyi yapman gerekiyor orda. Yapmazsan düşük alıyorsun ama bence hani onu özelliklerine ve dış görünüşüne göre değerlendirilmesi daha iyi olurdu.” şeklindeki sözleriyle bu konuda yaşadığı kaygıyı dile getirmiştir. Bu durumun bir sonucu olarak ise bazı öğrenciler ölçütlere uygun çalışmama sonucunda ise düşük not alma ihtimallerinin daha çok arttığını düşünmektedirler. Örneğin Meltem’in “...yüksek almamı sağlayabiliyor. Ona göre belirliyoruz, O kriterlere ona göre düzenliyoruz kendi çalışmamızı. Olumsuz yönleri de işte düşük almamızı da sağlıyor.” şeklinde devam eden açıklaması bu durumu yansıtmaktadır. Derya da bu duruma “Ne bileyim daha çok inceleniyor. Daha çok incelenince de daha çok not düşürücü şeyler ortaya çıkıyor.” sözleriyle

dikkat çekmiştir. Ayşe yukarıda da belirtildiği gibi bu araçların kullanılması konusunda olumlu düşünmekle birlikte araçlardaki ölçütlerin oldukça ayrıntılı olmasının bazen sorunlar yarattığını “...çünkü ölçütlerde böyle çok ayrıntılı şeyler yazıyor. Sınıfta en ufak bir hareketimizden bile puan karabiliyorsunuz. Ölçütlerde yazan şey çok ayrıntılı oluyor ve bazen bunlara dikkat edemeyebiliyoruz... Bence kolaylığı daha fazla ama zorluğu da var. Çünkü mesela orda bir şey yazıyor, ne biliyim onu yapamıyorum. Bir de puan karlıcak falan ondan. Mesela onu fark etmişimdir ama yapamıyorum...” sözleriyle ifade etmiştir.

Öğrencilerin bu araçların kullanılması konusunda sahip oldukları olumsuz görüşlerden bir diğeri ise bu araçların gereksiz olması ve zaman kaybı yaratması şeklinde belirlenmiştir. Birkaç öğrenci tarafından dile getirilen bu düşünceye göre araçların kullanılmaması durumunda öğrenciler daha iyi çalışacaklarını belirtmişlerdir. 6. öğrencinin “Bence ölçek yapmayalım, ölçek yapmadan daha iyi çalışabileceğiz bence.” şeklindeki sözleri bu düşünceye bir örnek oluşturmaktadır. Öğrencilerin bu araçların kullanılması konusunda sahip oldukları başka bir olumsuz görüşün bu araçların süreç içerisinde fazla kullanılmış olmasına ilişkin olduğu anlaşılmaktadır. Buna göre bazı öğrenciler bu araçların fazla kullanılmasını olumsuz bir özellik olarak değerlendirmişlerdir. Örneğin 12. öğrenci bu düşüncesini “İyi oldu ama fazlası da biraz sıkı, ama daha iyi öğrendim.” sözleriyle dile getirmiştir. Bazı öğrencilerin ölçeklerle ilgili olarak belirttikleri olumsuz görüşlerden birisi onlara uygun çalışmanın düşüncelerini ve çalışmalarını sınırlandırmasıdır. Örneğin Gökhan’ın “...hani benim değerlendirme derken yani şey bir şey yapmak istiyorsam kendi kafamdan yapmak istiyorum böyle bağımsız olarak yapmak istiyorum. O şeyler sınırlıyordu ona göre yapmak gerekiyordu düşük puan almamak için. O kötü geliyordu.” sözleri bu düşünceyi yansıtmaktadır.

4.3.2.3. Performans Görevlerine İlişkin Görüşler

Bu kategori altında uygulama sürecinde daha önceki derslere göre sayıları artırılarak geliştirilen performans görevleri konusunda öğretmen, öğrenci ve velilerin görüşleri incelenmiştir. Verilerin analizinden ulaşılan alt kategori ve kodlar Tablo 41’de sunulmuştur.

Tablo 41: Performans Görevlerine İlişkin Görüşler Kategorisine İlişkin Alt Kategoriler ve Kodlar

<p>A. Performans Görevlerine İlişkin Öğretmen Görüşleri</p> <ul style="list-style-type: none">• Aktif öğrenci katılımını sağlaması• Sayısının artmasının olumlu olması• Sayının ayarlanması gerektiği• Zor olması• Disiplin sorunlarının yaşanması	<p>b) Performans Görevlerinde Yaşanan Sorunlar</p> <ul style="list-style-type: none">• Grup çalışmalarında sorunlar yaşanması<ul style="list-style-type: none">▪ Grup çalışmalarında tartışmaların çıkması▪ Arkadaşlarla anlaşamama▪ Gruplarda herkesin çalışmaya katılmaması▪ Grup içerisindeki çalışmalarda görevlerin bir kişiye kalması• Görev için gerekli becerilere sahip olamama• Gereksiz olması• Sıkıcı olması• Zaman sorunu• Diğer derslerin aksaması• Hazırlıksız olmak• Grupla yapılmayan çalışmalar• Zor olması• Yorucu olması• Amacını anlamama• Çalışmalarda öğretmen yardımının/yönlendirmesinin az olması• Ders dışı yoğunluk• Görev-Konu Bağlantısını kuramama
<p>B. Performans Görevlerine İlişkin Öğrenci Görüşleri</p> <p>a) Performans Görevlerinin Eğitimsel Katkıları</p> <ul style="list-style-type: none">• Eğlenerek öğrenme imkanı• Akılda kalıcı olması• Konuyu kavrama ve bilgiyi pekiştirmeyi sağlama• Öğretici olması• Grupla çalışmanın eğlenceli olması• Arkadaşlık bağlarını güçlendirmesi• Not yükseltmeyi sağlaması• Puanların adil verilmesi• İlgi duyulan konuda çalışma imkanı sunması• Yeteneklerin farkına varılmasını sağlaması• Araştırmaya yönlendirmesi• Beceriye göre değerlendirme sağlaması• Sunum yapmaya imkan vermesi	<p>C. Performans Görevlerine İlişkin Veli Görüşleri</p> <ul style="list-style-type: none">• Yardım almada azalma• Zevk alarak çalışmayı sağlama• Konuyu anlamaya katkı sağlama• Öğrencide sorumluluk artmasını sağlama• Fazla olmasının öğrencileri sıkması• Yorucu olması• Öğrencinin görev olduğu için yapması

Performans Görevlerine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Araştırma sürecinde geliştirilen ve uygulanan performans görevlerine ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde öğretmenin performans görevleri konusunda

genelde memnun olduğu anlaşılmaktadır. Öğretmenin bu süreçte geliştirilen performans görevlerinin tam istediği gibi tasarlandığını düşündüğü daha önce belirtilmişti. Öğretmen, bu görevlerin uygulanması sırasında öğrencilerin daha aktif olduklarını, görevlerin sayısının artmasının olumlu olduğunu, fakat bu sayının ayarlanması gerektiğini, öğrencilerin zaman zaman bu görevlerde zorlandıklarını ve disiplin sorunlarının oluştuğunu belirtmiştir. Bu disiplin sorunlarının ise zamanla öğrencilerin böyle bir çalışma alışkanlığı kazanmalarıyla birlikte aşılabileceğini düşünmektedir. Öğretmenin performans görevleri konusundaki görüşlerini aşağıdaki ifadeleri yansıtmaktadır:

“Yani benim açımdan performans ödevleri güzeldi. Ama onlar biraz zorluk çektiler bizim hazırladığımız ödevlerin çerçevesi dolayısıyla. Bazı ödevlerimiz çok iyiydi mesela hazırladığımız ödevler. Onlarda daha şey yaptılar aktif oldular daha iyi hazırlandılar. Bazıları onlar için zordu. Performans ödevlerinin yani iyi yürüttük ama ödevin niteliğiyle alakalıydı biraz bu. Performans ödevleri iyi yürüdü biraz zor geldi onlara ama onun dışında iki tane olması da güzeldi şimdi sınıf içerisinde daha hem aktif şekilde katılabilmelerine imkan sağladığı için birçok performans ödevi olması mesela 4 tane olmasa bile belki dönem boyunca iki tane performans ödevi onların öğrenmelerini daha iyi yürütebilmelerine daha iyi yardımcı olur diye düşünüyorum. O açıdan iyiydi performans ödevleri. Şöyle bir şey yalnız performans ödevleri sırasında çok fazla disiplin problemi ile karşılaşyoruz. Onun da biraz onların zihnine de oturması lazım. Öyle çalışma düzeninin oturması lazım. Bu açıdan da performans ödevi çok olmamalı sınıfta şey boyunca öğrenme boyunca ünite boyunca. Veya dönem boyunca ama çok az da olmamalı bu şekilde nasıl yapacaklarını biliyorlar çünkü öğreniyorlar.”

Performans Görevlerine İlişkin Öğrenci Görüşleri

Öğrencilerin performans görevlerine ilişkin görüşleri incelendiğinde bu görüşlerin iki alt kategoriye ayrıldığı belirlenmiştir. Bunlardan ilki performans görevlerinin eğitimsel katkılarıyla ilgilidir. Öğrenciler, performans görevlerinin çeşitli açılardan eğitimsel katkıları vurgulamışlardır. Bu kapsamda performans görevlerinin eğlenerek öğrenme imkanı sağlaması, akılda kalıcı ve öğretici olması, konuyu kavrama ve pekiştirmede etkili olması en sık değinilen katkıların başında gelmektedir. Öğrencilerin önemli bir çoğunluğu performans görevlerinin eğlenceli ve aynı zamanda öğretici olduğunu birlikte vurgulamışlardır. Örneğin 10. öğrenci bu görevlerle ilgili düşüncesini “*Bence çok eğlenceli.*” sözleriyle dile getirmişken 16. öğrenci ise “*Çok güzel ve zevkli geçiyor, sonuçta güzel şeyler çıkıyor.*” sözleriyle dile getirerek çalışmalar sonunda ortaya çıkan performanstan duyduğu hoşnutluğu belirtmiştir. 12. öğrenci çalışmaların eğlenceli olmasının kendi öğrenmesi üzerindeki etkisini “*Zevkli*

ve böyle daha iyi öğreniliyor. İnsan zevkli şeylerden hoşlanır. Bu yüzden daha iyi öğrendim.” şeklinde ifade ederek bu çalışmaların motivasyonu üzerindeki etkisine de değinmiştir. 25. öğrenci de bu noktaya değinmiş ve “Performans görevleri konuyla ilgili çeşitli yollarla yapıyor bence. Konuyu eğlenceli hale getirerek anlamamızı kolaylaştırıyor.” ifadesiyle derslerin bu yöntemle eğlenceli olmasının kavramasını kolaylaştırması üzerindeki etkisini vurgulamıştır. Öğrencilerin anketlerde verdikleri bu yanıtlar görüşmelerde de desteklenmiştir. Örneğin Serap “Biz görsel konularla yaptığımız için daha da eğlenceli oluyordu. Daha kolay oldu bence.” sözleriyle bu düşüncüyü desteklerken Ayşe ise performans görevlerinin evde değil de derslerde yapılmasından ve sayısının artmasında duyduğu hoşnutluğu ve eğlenceli olduğunu “Performans ödevi bence güzel bir şey. Mesela diğer derslerde matematikte falan öğretmenler bir şey söylüyor, onları evde yapmamızı istiyor. Ben evde öyle bir şey yapmak istemiyorum. Sınıftayken daha güzel yapıyorum gibi geliyor bana. Bir de daha kısa sürede yapıyorum. Evde böyle yapıyorum falan yapamıyorum. O yüzden derste yapılması güzel bence. Bir de daha fazla olması da güzel bir şey. Derste yapmak benim hoşuma gidiyor. Grupla ya da bireysel olarak eğlenceli oluyor. Eğleniyorum, o yüzden seviyorum zaten sosyal derslerini. Yani daha fazla olması güzel oldu bence.” sözleriyle dile getirmiştir.

Öğrencilerin bu tekniklerle ilgili olarak belirttikleri diğer bir olumlu katkı çalışmaların akılda kalıcılığı sağlamasıdır. 2. ve 17. öğrencilerin “Ama bunları çok sevdim, eğlenceli ve akılda kalıyor.” ve “Eğlenceliydi, bilgilerin kalıcı olmasını sağlıyordu. Tabi bu dersi sevmemi de...” sözleriyle ifade ettikleri bu duruma Derya ise “Böyle şeyler benim çok hoşuma gidiyor. Daha iyi öğreniyorum. Mesela reklam da böyle bir şey anlatınca kendi anlattığın hep aklında kalıyor o yüzden yapabiliyoruz, Mesela ben sınavda yaptım o soruyu ona hiç çalışmadığım halde yaptım çünkü aklımda kalmış yani o kadar ezberlemeye kalktım öyle yapınca insanın aklında kalıyor.” sözleriyle destek vermiştir. Bununla birlikte öğrenciler performans görevlerinin konuyu kavrama ve bilgisini pekiştirmedeki rolünü de vurgulamışlardır. 7. öğrencinin “Bence çok iyi, konuyu iyice anlamamıza yardım ediyor.” sözleriyle, 11. öğrencinin ise “Benim için çok eğlenceliydi. Bilgileri pekiştirmemize yardımcı oldu.” şeklinde dile getirdiği bu katkının öğrencilerin daha iyi öğrenmeleri üzerinde etkili olduğu anlaşılmaktadır.

Öğrencilerin performans görevlerinin eğitici boyutu konusunda dile getirdikleri bir başka özellik ise grup olarak yapılan performans görevlerinin eğlenceli olması olarak belirlenmiştir. Öğrencilerin çoğunun uygulama boyunca gerçekleştirilen grup

çalışmalarından duydukları memnuniyete bir önceki temada değinilmişti. Öğrenciler belirtilen bulguyla paralel olarak performans görevleri sırasında yapılan grup çalışmalarından da hoşlandıklarını, bu yöntemle performans görevlerinin daha eğlenceli olduğunu ve birlikte çalışmanın verdiği hoşnutluğu ifade etmişlerdir. Bir öğrenci bu çalışmaların arkadaşlık bağlarını güçlendirmesine de değinmiştir. Öğrencilerin bu konudaki görüşlerini yansıtan bazı alıntılar aşağıda sunulmuştur:

“Grupça olanlar bir hayli eğlenceli ve güzeldi. . . Özellikle poster ve harita çalışması. Çünkü ben grupta çalışırken daha verimli oluyorum.” (5. öğrenci)

“Grup çalışması yapmamız hoşlandığım yönlerdir. Çünkü arkadaşlarımla beraber bir görev üzerinde çalışmak beni mutlu ediyor. . . Performans görevleri bizim arkadaşlarımızla bağlarımızı kuvvetlendirdi.” (9. öğrenci)

“Çoğunlukla grup ödevi olduğu için çok eğlenceli geçiyordu.” (18. öğrenci)

“Grupça yapmamız güzeldi. Çünkü çalışmayı yaparken arkadaşlarımla da konuşabiliyorsunuz ve bu da eğlendiriyor.” (22. öğrenci)

“Bence bu yaptığımız daha iyi oldu çünkü eğlendik de zaten. Grupça yaptık ve grup çalışmasını öğrendik. Onun için çok iyi oldu.” (Serkan)

“Bence güzel hem öğrenciler birlikte çalışmanın nasıl bir şey olduğunu öğreniyor. Hem de yani zorluklara başkaları ile birlikte çözüm bulmayı öğreniyor. . . Yani hep birlikte ortaya bir fikir koyduk, öbürlerinde genelde biri hadi şöyle yapalım derdi herkes öyle yapardı. Yani tek bir kişinin fikrini almaktansa birçok kişinin fikrini almak benim daha çok hoşuma gitti.” (Ahmet)

Öğrencilerin performans görevleri konusunda dile getirdikleri bir başka olumlu özellik ise çalışmaların notlarını yükseltmelerine imkan vermesiyle ilgilidir. Bu temanın ilk kategorisine ait bulgular altında, öğrencilerin süreç değerlendirme yaklaşımını aynı nedenle olumlu değerlendirdikleri bulgusuna yer verilmişti. Söz konusu bu bulguyla paralel olarak öğrenciler performans görevlerinin de notlarını yükseltmeleri üzerindeki olumlu etkisini dile getirmişlerdir. Örneğin 14. öğrenci “*Notumuzu daha yükseltmek için fazla seçenek var.*” sözleriyle performans görevlerinin sayısının artmasının bu konu üzerindeki etkisine değinirken 6. öğrenci “*Performans görevleri güzeldir. Notlarımızı yükseltme amacıyla vardır.*” ifadesi öğrencinin performans görevini not yükseltme aracı olarak algıladığını göstermektedir. Performans görevlerinin sayısının artmasının not yükseltme üzerindeki etkisine Serap da değinmiş ve “*Mesela bir tanesinden düşük not aldığımızda ondan yüksek not alıp karnemiz daha da iyi etkileyebiliyor. . . Evet bir tanesinden düşük not aldım mı yazılı notlarını da etkiliyordu, onlar da düşüyordu ama böyle olunca daha iyi oldu.*” sözleriyle karne notundaki yükselmeye dikkat çekmiştir. Serkan ise “*Dediğim gibi notları düzeltmesi açısından çok iyi oldu. . . Çocukların ya da*

bizlerin notlarını düzeltmede yardımcı oldu. Daha çok ürinle notlarımızı düzelttik.” şeklinde bu bulguyu destekleyici ifadeler kullanmıştır.

Performans görevlerinin katkısı ve olumlu yönleri konusunda öğrencilerin daha nadir olarak belirttikleri diğer görüşleri puanların adil olarak verilmesi, ilgi duyulan alanda çalışma yapma imkanı sunması, yeteneklerin farkına varılmasını sağlaması, araştırmaya yönlendirmesi, becerilere göre değerlendirmeyi sağlaması ve çeşitli konularda ve yollarla sunum yapılmasına imkan vermesi olarak sıralanmıştır.

Öğrencilerin performans görevleri konusundaki görüşleri ile ilgili olarak belirlenen ikinci alt kategori bu görevlerin yapılması sırasında yaşanan sorunlarla ilgilidir. Öğrencilerin performans görevleri ile çalışırken yaşadıkları en önemli sorunun grup çalışmalarından kaynaklandığı anlaşılmaktadır. Daha önce değinildiği gibi öğrenciler grup çalışmalarıyla yapılan performans görevlerinden büyük bir zevk almaktadırlar. Fakat öğrencilerin dile getirdikleri sorunlar incelendiğinde performans görevleri konusunda yaşadıkları sorunların önemli bir bölümünün yine grup çalışmalarından kaynaklandığı da anlaşılmaktadır. Grup performans görevleri sırasında tartışmaların çıkması, grup arkadaşlarıyla anlaşamama, grup çalışmasına her öğrenin katılmaması ve grubun sorumluluğunun belirli öğrenciler üzerine kalması öğrencilerin en sık değindikleri sorunlar olarak belirlenmiştir. Bu bölümün ilk teması altında öğrencilerin grup çalışmaları sırasında yaşadıkları genel sorunlara değinilmişti. Bu sorunların performans görevleri sırasında da meydana geldiği bu bulgulardan anlaşılmaktadır. Grup çalışmaları olarak tasarlanan performans görevleri sırasında öğrencilerin yaşadıkları en önemli sorunun arkadaşlarla anlaşamama olduğu dikkat çekmektedir. Çoğu öğrenci bu sorunu dile getirmiştir. Örneğin 5. öğrenci bu sorunu *“Bazı arkadaşlarımla anlaşmamız biraz zaman aldığı için bazen performans görevlerinden sıkıldığım, ya da yapmak için istemediğim oldu.”* sözleriyle, 2. öğrenci *“Kavga edince grupta işler karışıyor, zaman yetmiyor vs.”* ifadesiyle ve 9. ise *“Arkadaşlarının kendilerini çok üst görüp bize kızmalarından hoşlanmıyorum. Çünkü biz bir sınıfız ve bu sınıfta herkes eşit olmalıdır.”* şeklinde dile getirmiştir. Görüşmelerde de öğrenciler aynı soruna değinmişler ve grupla yapılan performans görevlerinin sorun oluşturan yönlerini vurgulamışlardır. Örneğin Serpil *“Grup içinde uyum sağlanamıyor arkadaşların, yok biz bulduk*

siz neden yapamıyorsunuz falan filan diye böyle geçimsizlik ortaya çıkıyor.” sözleriyle bu süreçte gelişen tartışmaların içeriğine de değinen bir açıklama getirmiştir. Derya bu sorunun kaynağını daha önce değinildiği gibi kendilerinin belirlemedikleri öğrencilerle çalışmak zorunda olmalarına değinerek *“Bazen sevmediğim grupla çalıştım ondan hoşlanmadım. Tabi sevdiğim grupla çalışınca da sevdiğim arkadaşlarım olunca da çok iyi oluyor. Mesela sevdiğim arkadaşlarım olunca pek iyi yapasım geliyor böyle, sonra kötü kişiler olunca da böyle hiç yapma zevki olmuyor.”* açıklamasını getirmiştir.

Öğrencilerin bu süreçte yaşadıkları bir diğer sorun her öğrencinin çalışmaya eşit olarak katılmamasıyla ilgilidir. Bu konuda Sevgi *“Birkaç arkadaşımız sorun yaratıyor. Verdiğimiz görevleri yapmıyorlar, gruba katılmıyorlar. Mesela bir resim yaparken üç kişi çalışıyordu iki kişi yapmıyor. Bu çok kötü oluyor. İki kişinin oturması da üç kişinin yapması daha zor oluyor. Onların ikisini de katmaya çalışıyoruz ama kendileri amaç göstermiyorlar. Bu çok zor oluyor yani çünkü üç kişi tek başımıza yapmak zor bir şey. Onların da katılmasını istiyoruz biz, Öğretmene diyorlar ki bir de bize görev vermediler. Ama biz onlara veriyoruz, söylüyoruz, yapın diyoruz, edin diyoruz, siz de boya alın siz de boyayın, siz de bir katkıda bulunun diyoruz. Siz vermıyorsunuz diyorlar. Bu çok kötü bir şey oluyor. Çünkü sadece biz uğraşmış oluyoruz.”* şeklindeki ifadesiyle sorunun gelişimine yönelik ayrıntılı bir açıklama getirmiştir. 4. öğrenci bu sorunun yansıması olarak ise sorumluluğun kendisine kaldığını *“Grup içinde görevlerin bana kalması, zamanımı çok ayırmam, derslerimin aksaması vb.”* sözleriyle dile getirmiştir. Öğrenciler performans görevleri sırasında yaşanan bu sorunda zamanla azalma olduğunu, daha bilinçli hareket etmeye başladıklarını da ifade etmişlerdir. Örneğin 20. öğrenci bu duruma *“Birkaç kişi katılmadığı zaman zorlandık. Ama bu çalışmalar yararlı oldu. Sonlara doğru herkes bilinçlendi.”* sözleriyle değinirken Hakan *“Yani güzel oluyor ama ilk başta yaptığımız biraz kötüydü yani çok grup paylaşımı olmadı malzeme eksikliği vardı ilklerde... Yani sonradan güzelleşti sonradan (paylaşım) daha arttı.”* ifadeleriyle dile getirmiştir.

Öğrenciler, performans görevleri sırasında görevin gerektirdiği becerilere sahip olamamalarının sorun yarattığını belirtmişlerdir. Tasarlanan görevlerin gerektirdiği becerilere sahip olamama bazı öğrenciler tarafından dile getirilmiş bir sorun olarak dikkat çekmektedir. Örneğin 25. öğrenci *“Bazı konularda yeteneğim yok. Bu nedenle zorlandım.”* sözleriyle bu soruna değinirken, 18. öğrenci *“Aslında pek zorlanmadım ama el*

işlerinde yeteneğim olmadığı için biraz düşük puanlar aldım.” sözleriyle dile getirmiştir. 15 öğrenci ise özellikle afiş tasarımı olarak geliştirilen görevlerde yaşadığı sıkıntıyı *“Çoğunlukla çizime dayalı oluyor, bence de benim çizim yeteneğim yok, o yüzden zorlanıyorum.”* şeklinde ortaya koymuştur. Bu soruna görüşme sırasında Fatma da değinmiş *“Hoşlanmadığım durum mesela bazıların, mesela bu gün yaptığımız afişte resim yeteneği olanların yapması lazım. Yani resim yeteneği olanlar yapabiliirdi onu ama hepimizin resim yeteneği yoktu.”* sözleriyle bu sorunu ortaya koymuştur.

Öğrencilerden bazıları yapılan performans görevlerinin gereksiz ve sıkıcı olduğunu düşünmektedirler. Bu görevlerle çalışmanın genelde eğlenceli olmakla birlikte zaman zaman sıkıcı ve gereksiz olduğunu düşünen öğrenciler bunun nedenlerinden birisini uygulama sürecinde hâlihazırda birçok farklı tekniğin kullanılmış olmasına, bu nedenle performans görevlerine gerek olmamasına bağlamaktadırlar. 19 öğrenci *“Bu kadar şey yaptık bence performans gerek yoktu ama ben zevk almadım.”* sözleriyle bu düşüncüyü yansıtırken, Ahmet ise *“Yani bence zaten birçok şeyi kullanıyoruz, bir de performans görevini kullanmamız gereksiz diye düşünüyorum.”* ifadesiyle soruna değinmiştir. Meltem ise *“Sonuçta eğlence katıyor derse daha iyi kavramamızı sağlayabiliyor ama bazen de hani gereksiz diye düşünebiliyorum, gereksiz olduğunu düşünebiliyorum. Bazen sıkıyorum. Hani ağır gelebiliyor. Üşeniyorum daha doğrusu.”* diyerek çalışmaların ağır olmasını ya da kendisinin üşenmesini bu durumun bir nedeni olarak göstermiştir.

Öğrencilerin performans görevleri konusunda yaşadıkları bir başka sorunun zaman konusunda yaşandığı belirlenmiştir. Bu sorunun hem ders içerisinde görevlerin yapılması sırasında ortaya çıktığı hem de görevler öncesinde evde vb. hazırlık aşamasında ortaya çıktığı anlaşılmaktadır. Örneğin 12. öğrenci *“Bazen derslerden onlara zaman son günde ayırıyorum.”* Sözleriyle hazırlık aşamasında yaşadığı zaman sorununu dile getirirken Derya ise *“Zaman sıkıntısı oluyor, yetiştiremiyoruz. Hayal ettiğimiz gibi olmuyor. Heyecandan her şey birbirine karışıyor.”* sözleriyle sınıfta yapılan çalışmalar sırasında yaşadığı soruna dikkat çekmiştir. Bu konuyla yakından ilgili bir başka sorun ise bu görevlere hazırlanırken diğer derslerin aksaması olarak ortaya çıkmıştır. 4. öğrenci bu konuda yaşadığı sorunu *“Bizi çok zorda bıraktı. Derslerimiz aksadı, zamanımızın büyük bir çoğunluğunu performans ödevine ayırdık.”* ifadesiyle ortaya koymuştur. Performans

görevlerine hazırlıksız olmanın da bu süreçte yaşanan sorunlardan birisini oluşturduğu öğrenciler tarafından ifade edilmiştir. Gerekli hazırlığın yapılmaması, malzemelerin eksik olması, çalışmaların son güne bırakılması şeklinde ortaya çıkan bu sorunun görevlerin başarıya ulaşmasında bir engel oluşturduğu anlaşılmaktadır. Örneğin Serap kitap okuma görevi ve çalışma yaprağını doldurmayla ilgili olarak çalışma günü geldiğinde “6 sayfa kalmıştı. Onda zorlandım. Bir de o kitabı bitiremediğim için zorlandım.” sözleriyle hazırlığını tam olarak yapamadığını belirtmiş, 12. öğrenci ise “Yapması zevkli ama çoğu zaman son güne kalıyor.” sözleriyle hazırlığın son güne kalmasının olumsuz bir durum oluşturduğuna değinmiştir.

Bazı öğrenciler bireysel olarak yapılan performans görevlerinin zor ve yorucu olmasını ve bu nedenle yaparken zorlanmalarını yaşadıkları diğer sorunlar olarak belirtmişlerdir. Bununla birlikte Gökhan performans görevlerinin amacını anlayamamasını, Ahmet çalışmalarda öğretmen yardımının az olmasını, Ayşe ders dışında yoğun olmaktan dolayı görevlere odaklanamamasını ve Meltem ise görev-konu bağlantısını oluşturmakta zorlandığını ifade etmiştir.

Performans Görevlerine İlişkin Veli Görüşleri

Performans görevleri konusunda velilerin olumlu ve olumsuz özellikler ifade ettikleri belirlenmiştir. Velilerin olumlu olarak belirttikleri özellikler ödevlerin okulda ve daha az yardım alınarak yapılmasının öğrenci gelişimini sağlaması, öğrencilerin bu görevleri zevk alarak yapması, öğrencilerin anlamalarının kolaylaşması ve sorumluluk bilincinin artması olarak sıralanmaktadır. Velilerden ikisi öğrencilerin bu çalışmaları okulda yapmalarının hem kendileri hem de öğrenciler açısından olumlu olduğunu ve zevkle yaptıklarını “*Performans görevlerinin okulda yapılması bizim açımızdan olumlu olmuştur. Çocuğumuzun bu tür görevleri bizden yardım almadan okulda yapması kendisini geliştirmesi açısından olumlu katkı sağlamıştır.*” (1. veli), ve “*Performans görevini diğer görevleri gibi yardım almadan, zevkle yaptığını gözlemledim.*” (2. veli) şeklindeki sözleriyle ifade etmişlerdir. Bir başka veli ise çocuğunun bu görevlerden zamanla zevk almasını “*İlk başta söylenerek hazırladığı bu görevleri daha sonraları keyifle yaptığını biliyorum.*” (3. veli) ifadesiyle dile getirmiştir. Velilerin performans görevleri konusunda olumlu olarak dile getirdikleri özelliklerden bir diğeri bu çalışmalar

sayesinde konuyu daha iyi anlamalarını sağlamasıdır. Örneğin 7. veli *“Dersleriyle ilgili görselleri inceleyerek, konuyu daha iyi anladığını ebeveyn olarak fark ettik.”* sözleriyle bu tespitini ifade ederken 8. veli de *“Projeler sayesinde daha anlaşılır oldu.”* sözleriyle bu durumu belirtmiştir. Velilerin performans görevleri konusunda dile getirdikleri son olumlu özellik ise bu tür çalışmaların öğrencilerin sorumluluklarını artırmasını sağlamasıdır. Bu konuda 9. veli *“Ben çok memnunum, çocuğuma bu araştırma ödevlerinin daha çok şey kattığını, sorumluluğunu artırması açısından da çok yararlı buluyorum.”* şeklindeki sözleriyle bu düşüncesini dillendirirken 10. veli de *“Öğrencilerin sorumluluklarını artırıyor.”* diyerek doğrudan bu konudaki gelişime dikkat çekmiştir.

Performans görevleri konusunda veliler tarafından en sık belirtilen olumsuz görüş ise görevlerin fazla olmasının öğrencileri sıktığı yönündedir. Veliler, performans görevleriyle çalışmanın öğrencilerin ilgi ve isteklerini artırmakla birlikte sayısı fazla olduğunda sıkılmaya yol açtığını düşünmektedirler. Örneğin 6. veli *“Bence çocukların gelişimi için performans ödevleri gerekli ama fazla olması kötü bir şey bana göre.”* diyerek bu tür çalışmaların öğrenciler açısından olumlu olmakla birlikte fazla olmasının ise olumsuz olduğunu belirtmiştir. Benzer şekilde 15. veli de *“Bu konuda fikirlerim olumsuz, daha yoğun çalışma belirli bir noktadan sonra sıkılmaya yol açıyor. Her ne kadar öğrenme arzusu gelişmiş olsa da sıklıkla başladığında öğrenme duygusunu geçiyor.”* sözleriyle performans görevlerinin fazla olmasının olumsuz yönlerini vurgulamıştır. Bu konuda bir başka velinin söyledikleri ise dikkat çekicidir. 11. veli *“Bence iyi ama çocukları çok sıkmamak lazım, ödev yerine test çözebilirler.”* ifadesiyle geleneksel yaklaşıma ilişkin beklentilerini ortaya koymuştur. Veliler tarafından dile getirilen diğer iki olumsuz özellik ise bu çalışmaların velileri de yorması ve öğrencilerin bu çalışmaları görev olduğu için yapmaları şeklinde iki farklı veli tarafından ifade edilmiştir.

4.3.2.4. Ürün Dosyası ile Değerlendirmeye İlişkin Görüşler

Ürün dosyası, yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının öngördüğü değerlendirme sürecine en uygun araçlardan birisi olarak önerilmektedir. Araştırmada öğrencilerin ürün dosyası hazırlamalarına yönelik olarak çeşitli çalışmalar yapılmış ve yaptıkları çalışmalar izlenmiştir. Bu bölüm öğretmen, öğrenci ve velilerin ürün dosyalarının kullanımı konusundaki görüşlerini içermektedir. Öğrenci görüşlerinden ulaşılan alt

kategori ve kodların uzun olması nedeniyle öğrenci görüşlerini yansıtan alt kategori ve kodlar ayrı bir tablo olarak sonraki sayfalarda sunulmuştur. Ürün dosyaları ile değerlendirme konusundaki öğretmen ve veli görüşlerine ait alt kategori ve kodlar Tablo 42’de sunulmuştur.

Tablo 42: Ürün Dosyası ile Değerlendirmeye İlişkin Görüşler Kategorisine İlişkin Alt Kategoriler ve Kodlar

A. Ürün Dosyasına İlişkin Öğretmen Görüşleri	B. Ürün Dosyasına İlişkin Veli Görüşleri
<ul style="list-style-type: none">• Öğrenciler üzerinde yük oluşturmaması• Sürecin farkında olamama• Özgün ürün eklememe• Çalışmanın amacına ulaşmaması• Alışkanlık kazanmaları gerekliliği• Faydasız olması• Emek gerektiren bir çalışma	<p>a) Olumlu Yönleri</p> <ul style="list-style-type: none">• Araştırma ve kaynakları kullanmayı sağlama• Yararlı olması• Yorumlarını ekleme• Özenli çalışmada gelişme• Kaynaklardan yararlanma• Yapıcı ve olumlu yönde gelişime yardımcı olma• İsteyerek ve eğlenerek çalışma• Kendini ifade etmesine ve geliştirmesine katkı sağlama• Sorumluluk kazanmayı sağlama <p>b) Olumsuz Yönleri</p> <ul style="list-style-type: none">• Zaman alıcı bir çalışma olması• Diğer derslere zaman ayıramama• Özgün ürün bulmakta zorlanma• Bilginin kalıcı olmaması

Öğretmenin Ürün Dosyasına İlişkin Görüşleri

Uygulama sürecinde kullanılan ürün dosyasına ilişkin görüşleri incelendiğinde, öğretmenin bu konuda genel olarak olumsuz düşüncelere sahip olduğu anlaşılmaktadır. Öğretmen, ürün dosyalarının öğrenciler için bir yük oluşturduğunu, öğrencilerin böyle bir çalışma sürecinin farkında olmadıklarını, dosyalarına özgün ürünler ekleyemediklerini, bu nedenle çalışmanın amacına ulaşmadığını ve faydasız olduğunu düşünmektedir. Öğretmen, ürün dosyası ile çalışmanın emek gerektiren bir çalışma olduğunu ve öğrencilerin öncelikle böyle bir çalışma alışkanlığı kazanmaları gerektiğini düşünmektedir. Bütün bu durumlardan dolayı ürün dosyalarının kullanımı konusunda olumsuz düşünen öğretmenin aşağıdaki açıklamaları bu görüşlerini ortaya koymaktadır:

“Yani ürün dosyası hakkında pek iyi şeyler söyleyemeyeceğim. Onların bir defa normal kafalamadaki şeye göre hareket ettikleri için öğrenciler çok yük oluşturdu onlar için. Çünkü ürün dosyasını hazırlamak nasıl bir şeydir onu çok iyi bilmiyorlar bu süre içerisindeki dönütlerimiz de herhalde çok yardımcı olmadı onlara. Belki daha az uğraşarak daha basit şeyler ve daha etkili şeyler yapabilirlerdi. Ama bunu bir türlü sağlayamadık. Belki de ürün dosyası hazırlamak aynı bir konu olmalıydı. Çok kapsamlı bir şey. Çünkü öğrencinin kafasında ödev hazırlamak dendiği zaman çok farklı bir şey var. Aileler de sanırım bu konuda yardımcı olurken aynı şekilde yönlendiriyorlar ya da hiç yönlendirmiyorlar. O yüzden ürün dosyası uygulanması gerekiyorsa eğer apayrı bir konu olmalı. Üzerine tek başına yoğunlaşılmalı. Bunların içerisinde diğer ölçme değerlendirmeyle birlikte çok yoğundu bence. Onlar da yoruldu ve en fazla ondan şikâyet ettiler. Çocuklar için hani zor bir şey oldu uygulamaları ve yapmaları... Gerçekten çok yorucu ve çok ayrı bir emek gerekli dersin ötesinde bir emek gerektiriyor.”

Ürün Dosyasına İlişkin Veli Görüşleri

Velilerin ürün dosyasının kullanılması konusunda olumlu ve olumsuz açıdan değerlendirmelerde bundukları belirlenmiştir. Velilerin çoğu ürün dosyalarının öğrenciler üzerindeki olumlu etkilerini vurgulamışlar, ürün dosyası hazırlamayı yararlı olarak değerlendirmişlerdir. Örneğin 1. veli de ürün dosyası konusundaki olumlu görüşünü “*Yapıcı olduğunu ve çocuğumu olumlu yönde yönlendirdiğini düşünüyorum.*” ifadesiyle dile getirmiştir. Öğrencilerin dosyalarını hazırlarken sürekli araştırma içerisinde olmaları, kendi yorumlarını eklemeleri, özenli, isteyerek ve eğlenerek çalışmaları, öğrencinin kendini ifade etme ve geliştirme ile sorumluluk kazanmaları veliler tarafından belirtilen olumlu özellikler olarak belirlenmiştir. Veliler genel olarak öğrencilerin ürün geliştirmeye araştırarak başladıklarını ve bu yolla bilgilerinin arttığını ifade etmişlerdir. Bu süreçte öğrenciler çeşitli kaynaklara yönelmişlerdir. Veliler tarafından bu kaynaklardan en sık dile getirileni İnternettir. 5. veli çocuğunun çalışmasını “*Ürün dosyası için sürekli bir araştırma içindeydi. Çok güzel ve verimli bir ürün dosyası hazırladığına inanıyorum. Öğretmenin de beğendiği, takdir ettiği bir dosya ortaya çıkardı.*” sözleriyle olumlu olarak değerlendirirken 12. veli de “*Çocukları aşturmaya yönelik bir çalışmaydı... Her hafta internetten ve yardımcı kitaplardan araştırma yaparak dosyasını hazırladı. Konu ile ilgili her bilgiyi dosyasına koyduğunu düşünüyorum.*” diyerek çalışmanın araştırmayı destekleyici yönünü vurgulamıştır. 14. veli de “*Sizlerin verdiği bilgiler doğrultusunda kitaplardan ve İnternetten araştırmalar yapıp özetler çıkardık, bunları kağıtlara döktük.*” sözleriyle bu araştırmanın gelişme şekline dair bir açıklama getirmiştir. 9. veli “*Konuyla ilgili kaynaklardan yararlandı, inceledi, araştırdı, dosyasını hazırladı... Bunları hazırlarken hem okudu, öğrendi ve sorumluluk içinde araştırdı, hazırladı, ben yararlı buluyorum.*” sözleriyle ürün

dosyalarının hem öğrenme hem de sorumluluk kazanma üzerindeki olumlu etkisini belirtmiştir.

Velilerin ürün dosyası geliştirme konusunda değindikleri bir başka olumlu özellik öğrencilerin çalışmaları yaparken edindikleri bilgileri değerlendirerek ve yorumlayarak bir ürün ortaya koymalarıdır. Örneğin 7.veli *“Konuyla ilgili kitapları okuyup İnternetten de faydalanarak ve kendi yorumlarını katarak çalıştı. Bizlerin de fikirlerinden faydalanarak bir ürün hazırladı.”* sözleriyle, 15. veli *“Öncelikle araştırma yaparak başlıyor, sonrasında konuyla ilgili gözlemleme imkanı olursa gözlem yapıyor. Kendi fikirlerini diğer bilgilerle harmanlıyor ve kaynaklarını dikkatlice seçip dosyasını hazırlıyor.”* sözleriyle bu düşüncelerini ifade etmişlerdir. Bazı veliler öğrencilerin dosya geliştirme sürecinde özenli çalıştıklarını *“Dosyasını hazırlarken titiz davrandığını gözlemledim. Dosyada içindeler bölümü hazırlayarak bu bölüme uygun içerikler hazırladı. Öğretmenimizin titiz denetlemesi sonucu her defasında bu çalışmalar daha da özenli hazırlandı.”* (1. veli), *“Düzenli, tertipli ve de esprili. Okul hayatındaki ilk proje ödevi olmasına rağmen gayet başarılı bir çalışma sergiledi.”* (7. veli) sözleriyle dile getirmişlerdir. Kendini ifade etme ve geliştirme, ürün dosyalarının olumlu bir özelliği olarak 2. veli tarafından *“Kendini ifade etmesi ve geliştirmesi açısından olumlu buluyorum.”* şeklindeki sözleriyle dile getirilmişken ürün dosyalarının bilgi artışını sağladığı da 8. veli tarafından *“Portfolyo dosyası sayesinde araştırarak bilgisi arttı.”* sözleriyle dile getirilmiştir. Velilerden birisi ise çocuğunun ürün dosyasını eğlenceli bularak ve isteyerek hazırladığını *“...çocuğum kendi kendine ürün dosyasını isteyerek ve eğlenceli bularak hazırladı.”* şeklindeki sözleriyle vurgulamıştır.

Velilerden üçü ürün dosyası hazırlama konusunda olumsuz görüş belirtmişlerdir. Velilerin ürün dosyaları konusunda dile getirdikleri olumsuz özellikler çalışmanın zaman alıcı olması ve bu nedenle diğer derslere yeterli zamanın ayrılmaması, özgün ürün bulmakta zorlanma ve dosya geliştirme sürecinde edinilen bilginin kalıcı olmamasıdır. Örneğin 3. veli *“Özgün bir ürün bulmakta çok zorlandı.”* ve *“Ürün dosyası hazırlamak çocuk için çok zor. Diğer dersleri de olduğu için zaman ayırmakta zorlanıyorlar.”* sözleriyle bu görüşleri dile getirmiş, 6. veli de bu düşüncüyü destekleyen *“Çocukların zamanlarını çok alan bir çalışma, bence öğrencileri zorluyor.”* ifadesini kullanmıştır. 4. veli ise çalışmanın düzeni geliştirme konusunda olumlu olmakla birlikte edinilen bilginin

kalıcı olmadığını “Amaç düzen ise iyi fikir ama hiçbir bilgi kalıcı olmadı.” şeklinde dile getirmiştir.

Ürün Dosyasına İlişkin Öğrenci Görüşleri

Öğrencilerin ürün dosyası konusundaki görüşlerine ilişkin ulaşılan alt kategori ve kodlar uzun olması nedeniyle ayrı bir tablo olarak Tablo 43’te sunulmuştur.

Öğrenciler, ürün dosyası ile ilgili olarak çalışma süreçlerine ilişkin çeşitli düşünceler dile getirmişlerdir. “Ürün Dosyası ile Çalışma Süreci” olarak adlandırılan bu alt kategoride öğrencilerin ürün dosyalarını hazırlarken geçtikleri aşamalar betimlenmiştir. Çoğu öğrenci dosya geliştirmeye zamanla alıştıklarını ve zaman ilerledikçe daha iyi ürünler ortaya koyduklarını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin ifadelerinden bu konuda zamanla yetkinleştikleri anlaşılmaktadır. Örneğin 5. öğrenci “İlk önce ürün dosyasının içine ne konulup konulmayacağını çok bilmiyordum Ancak son 2 ay içinde tamamıyla kavradım. Böylece dosyayı tamamlamak zor olsa da anladığım için yapabildim.” sözleriyle bu konudaki gelişimini ortaya koymuştur. Serap dosya ile çalışma sürecindeki düşüncelerini “...ilk duyduğumda çok şey yapmıştım, of ya anlamıyorum filan demiştim ama sonra sonra eğlenceli hale geldi, zamanla alıştım...” şeklinde dile getirmiş, Sevil ise dosya geliştirmenin zamanla daha kolay olduğunu “Ya önce kitaba baktım neler yapabilirim diye sonra internetten önce araştırdım sonra şüir falan yazdım. Zor olmadı yani. İlk başta zordu ama sonra öğrendikçe çalıştıkça kolay oldu.” ifadesiyle ortaya koymuştur. Sevgi ürün dosyası hazırlamayı gelecek sene tercih edip etmeyeceğine ilişkin bir soruyu yanıtlarken dosyayla çalışırken edindiği deneyimi “...mesela ilk önce ürün dosyasının nasıl yapılacağını bilmiyorduk. Onun için başka başka şeyler koyduk. Öğretmen sonra bize anlattı. Böyle şeylerin olmaması gerektiğini neler koyulacağını onun için öğrendik nasıl olduğunu ve seneye böyle bir çalışma olursa bunu daha iyi öğrenmiş olacağız. Hani daha iyi bileceğiz. Onun için daha güzel şeyler daha iyi ürünler eklemiş olacağız. Daha iyi puan alacağız. Çünkü bunu bilmiş olacağız. Zaten bun yanlışlarını 7. sınıfta gördük. 8. sınıfta ayınlarını yapmamaya çalışacağız. Onun için daha iyi olacak bir ürün dosyası yaparken. Daha iyi şey olacak yani daha az yanlışlarımız olacak şeyler yapmaya çalışacağız.” ifadesiyle dile getirmiştir. Öğrencilerin bu ifadelerinden ürün dosyasının onlar için oldukça yeni bir çalışma şekli olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 43: Ürün Dosyası ile Değerlendirmeye İlişkin Öğrenci Görüşlerine Ait Alt Kategoriler ve Kodlar

a) Ürün Dosyası ile Çalışma Süreci <ul style="list-style-type: none">• Dosya geliştirmeye zamanla alışma• Ürün dosyasının işlevini kavrayamama• Ürün dosyası çalışmaları<ul style="list-style-type: none">▪ Araştırma yapma▪ Bilgileri değerlendirme▪ Bilgileri inceleyip eleme▪ İnternette yararlanma▪ Gazetelerden yararlanma▪ Kitaptan takip etme▪ Dershane kitabından faydalanma▪ Yazı yazma▪ Slayt hazırlama▪ Açıklayıcı bilgiler yazma▪ Gazete hazırlama▪ Bulmaca hazırlama▪ Özet yazma▪ Haber yazıları ekleme▪ Kavram haritası oluşturma▪ Resimler ekleme▪ Dergilerden bölümler ekleme▪ Galeri oluşturma• İzleme ve dönüt vermenin olumlu katkısı<ul style="list-style-type: none">▪ Kendini değerlendirerek gelişme▪ Yanlışlarının farkına varma▪ Eksiklerinin farkına varma▪ Gelecek çalışmalar için yol gösterme	b) Ürün Dosyası ile Değerlendirmeden Ulaşılan Öğrenci Kazanımları <ul style="list-style-type: none">• Araştırarak ve üretmek öğrenmeyi sağlama• Dosya kullanmayı öğrenme• Araştırma becerisinde gelişim• Sınavları destekleyici olması• Okul dışında çalışma ve genel tekrar yapma imkanı sağlama• El becerisinde gelişme• Kalıcılık sağlama• İyi not almayı olanaklı kılması c) Ürün Dosyası Oluşturmada Yaşanan Sorunlar <ul style="list-style-type: none">• Ürün oluşturamama• Özgün ürün ve yaratıcı fikir bulamama• Düzenleme• Zaman alması,• Aceleyle getirme,• Diğer derslerin aksaması• Ürün değerlendirme ve yansıtma formlarının kullanılmasından sıkılma• Kaynak ve malzemelere ulaşamama• Dosyayı koruma ile ilgili sorunlar• Uzun süre çalışmak ve fazla ürün tasarlamak• Kaygı duyma• Takvime uymada sorun yaşama d) Ürün Dosyasına İlişkin Olumlu Görüşler <ul style="list-style-type: none">• Ürün oluşturmaktan keyif alma• Eğlenceli olması• Oluşturduğu ürün ve dosyadan kıvanç duyma• Araştırmaktan zevk alma• Dosyayı düzenlemekten keyif alma• Kolay olması e) Ürün Dosyası Oluşturmaya İlişkin Olumsuz Görüşler <ul style="list-style-type: none">• Ürün oluşturmaktan hoşlanmama• Sıkıcı• Gereksiz
--	---

Bazı öğrenciler ürün dosyaları ile çalışırken bu dosyaların işlevini tam olarak kavrayamadıklarını ifade etmişlerdir. Bu durumun öğrencilerin ürün dosyasına ilişkin görüşlerini olumsuz yönde etkilediği ve bazı öğrencilerin bu nedenle zorlandıkları anlaşılmaktadır. Örneğin Gökhan “...amacını anlayamamıştım, anca verdikten sonra hoca açıklıyordu sonrasında bilgiler oturmıştı anca öyle anlamıştım. Amacını bilmediğim için yapamıyordum yapamadığım için de yapmak istemiyordum.” diyerek dosyasını geliştirirken yaşadığı zorluğa ve isteksizliğe değinmiştir. Sevil de dosyasını oluştururken ilk başlarda yaşadığı zorluğu “Ne koyacağımı bilmediğim için biraz zorlandım.” sözleriyle dile getirmiştir. Meltem ise ürün dosyasını geliştirirken ailesiyle arasından geçen diyalogları “...güzel dediler, ama sonuçta şey dediler hani sen buna çalıştıklarını mı koydun yoksa kendin koymak için mi koydun dediler, zor durumda kaldım. Ben de koymak için koydum dedim. Hı falan yaptılar. O zaman o yüzden gereksiz gördüler. Ama ben dedim ki öğretmen verirken amacı o değildi dedim. O zaman bir şey demediler. Diyemediler daha doğrusu.” şeklinde ifade etmiştir. Meltem’in bu sözleri öğrencinin ürün dosyasıyla çalışmanın amacını ve işlevini tam olarak kavrayamadığını, ürünleri sadece dosyasındaki ürün sayısını artırmak için eklediğini ortaya koymaktadır.

Öğrencilerin ürün dosyaları kapsamında yaptıkları çalışmalar konusundaki ifadelerinden, çoğunun ürün dosyaları hazırlarken araştırmalar yaptıkları, bu amaçla İnternet ve gazete, dergi, ders kitabı, dersane kaynakları gibi kaynakları kullandıkları, bazılarının edindikleri bilgileri değerlendirdikleri ve elemeye tabi tuttıkları, bu bilgilerden yeni bir ürün ortaya koymaya başladıkları anlaşılmaktadır. Bu süreçte özetler çıkarmak, yazılar yazmak, slayt hazırlamak, bulmaca hazırlamak, haber yazıları, resimler, dergilerden bölümler eklemek, bulmaca hazırlamak, gazete hazırlamak, kavram haritası oluşturmak ve galeri oluşturmak öğrencilerin geliştirdikleri ürünler olarak belirlenmiştir. Öğrencilerin ürün dosyalarını geliştirirken yaptıkları çalışmalara ilişkin düşüncelerini yansıtan ifadelerinden bazı örnekler aşağıda sunulmuştur:

“Kendim konular hakkında yazılar yazdım, araştırmalar yaptım ve çalışma yapraklarını koydum.” (3. öğrenci)

“Daha çok araştırmaya yönelikti dosyam. Yaptığım çalışmaları düzgünce yapmaya özen gösterdim. İlk önce konu hakkında bilgi edindim. Sonra o bilgileri nasıl değerlendireceğime karar verdim.” (5. öğrenci)

“Konuyla alakalı açıklayıcı bilgi, gazete tarzı hazırladım.” (12. öğrenci)

“Araştırdım, kısalttım, bulmaca ve slayt hazırladım.” (17. öğrenci)

“Haber yazılan, konu bilgileri, bulmacalar vb. yer verdim.” (20. öğrenci)

“Bazen düz bir bilgi yazdım. Bazen de kendim bulmaca, kavram haritası gibi özgün ürünler hazırladım.” (22. öğrenci)

“Ben öncelikle bir kapağı hazırladım. Sonra işte arkasından ürünler ekledim konuyla ilgili. Mesela diyelim ki meslek seçimleri ile ilgili kendi görüşlerimi yazdım. Eklemelerimi yaptım gerekiyorsa bazı kaynaklardan yardım aldım. Bu gibi şeyler yaptım. Konuyla ilgili yazılar yazdım. Sonra bulmaca da yaptım bununla ilgili. Hani mesela o kavramları verdim bulmacada bulun diye şey yaptım. Ondan sonra resimlerle bunları belirledim. Mesela bir ahilikle ilgili bir kişiyi çizdim. Bununla ilgili eğitimini aldığı yeri gösterdim. Nasıl yapıldığını gösterdim. Bunun gibi şeyler ekledim, çalışma yapraklarını ekledim bu kadar yani.” (Sevgi)

Öğrencilerin ürün dosyaları ile çalışma süreciyle ilgili olarak değindikleri bir diğer konu düzenli olarak yapılan izleme ve dönütlerin çalışmalarını şekillendirmedeki olumlu etkisi hakkındadır. Buna göre bazı öğrenciler bu dönütler sayesinde kendilerini değerlendirdiklerini, yanlış ya da eksiklerini fark ettiklerini ve bu dönütlerin sonraki çalışmalarda yönlendirici olduğunu belirtmişlerdir. Örneğin Serkan, bu konudaki düşüncesini “*..böyle dosya ile değerlendirmesinde kötü yanlarımız ortaya çıktı, dosya ile ilgili yanlışlarımızı öğrenip o yanlışları bir daha yapmamaya karar verdik.*” şeklinde ifade etmişken Hakan, “*Değerlendirme onlar öğretmen nerede yanlış yapmışız onları bize söylüyor, nerede şunu yanlış yapmışınız, daha eklemen gerek. Eksik olduğu yerleri bize söylüyor. Onları işte biz de yapmaya çalışıyoruz.*” diyerek dönütlerin sonraki çalışmaları üzerindeki etkisini vurgulamıştır. Ayşe de bu konuda benzer düşüncelere sahiptir. Ayşe bu görüşünü “*...şey olarak güzeldi, hem eksikliklerimizi görüyorduk hem bir sonrakinde ne yapacağımızı görüyorduk. O güzel bir şeydi hani. İnsanlar ne yapacağını bilince güzel oluyor yani.*” ifadesiyle dile getirmiştir.

Ürün dosyaları ile ilgili öğrencilerin görüşleri hakkında ulaşılan ikinci alt kategori bu süreçten öğrencilerin edindikleri kazanımlarla ilgilidir. Bazı öğrenciler bu süreçte araştırarak ve üreterek öğrendiklerini ifade etmişlerdir. Örneğin 3. öğrenci “*Kendim yazı yazmam hoşuma gidiyo, çünkü daha iyi öğreniyorum.*” sözleriyle dosyasına eklediği yazıların öğrenme sürecindeki etkisini vurgulamışken Serkan ise “*..araştırma yaparak mesela biz konuyu araştırırken yanda bir şey çıktı ve onu da öğrenmiş oldum.*” diyerek araştırma sürecinde bilgisinin artmasını vurgulamıştır. Derya “*Zamanımı bunlarla geçirmek hoşuma gidiyor. Hem yapıyorum hem öğreniyorum. Güzel bir öğrenme aracı yani.*” ifadesiyle çalışmaların aynı zamanda öğretici olduğuna işaret etmiştir. Öğrencilerin bu süreçten edindikleri diğer bazı kazanımlar dosya kullanmayı öğrenme, araştırma becerisinde gelişim

olarak belirlenmiştir. Örneğin 11. öğrenci bu konudaki düşüncesini *“Bu araştırma yapmamızı ve dosya hazırlamamızı geliştirdi.”* şeklinde dile getirmişken 13. öğrenci ise *“Konu araştırması nasıl yapılır, portfolyo nasıl hazırlanır, hepsini öğrendim.”* diyerek çalışmadan edindiği kazanımları belirtmiştir. Bazı öğrenciler ürün dosyası hazırlamanın sınavları üzerinde olumlu olduğunu, sınavlara yardımcı bir çalışma olduğunu ifade etmişlerdir. Örneğin 13. öğrenci *“Beni derse ve sınavlara hazırlıyor.”* sözleri ile 17. öğrenci ise *“O ürünleri hazırlarken bazı bilgiler aklımda kalıyordu. Böylece sınavlarda o bilgilerden yararlanıyordum.”* şeklindeki sözleriyle bu etkiyi ortaya koymuşlardır. Bir öğrenci ürün dosyasının okul dışında çalışma ve genel tekrar yapma imkanı sağladığını, başka bir öğrenci ise bu çalışmaların el becerisini geliştirdiğini belirtmiştir. Bir öğrenci ürün dosyaları hazırlarken edinilen bilginin kalıcı olduğunu ifade ederken bir diğer öğrenci ise bu çalışmanın iyi not almayı olanaklı kıldığını belirtmiştir.

Ürün dosyaları konusundaki öğrenci görüşlerinin üçüncü alt kategorisi ürün dosyası oluşturmada yaşanan sorunlarla ilgilidir. Öğrenciler dosyalarını geliştirirken birçok zorluk yaşadıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin bu süreçte yaşadıkları en büyük zorluğun ürün oluşturmada yaşadıkları sıkıntılarla ilgili olduğu anlaşılmıştır. Çoğu öğrenci dosyasına ürün eklerken başlangıçta karar veremediklerini, dosyaya koyacakları ürünü belirleyemediklerini dile getirmişlerdir. Bu konuda yaşadıkları sıkıntının öğrencilerin ürün dosyasına ilişkin olumsuz görüş oluşturmaları üzerindeki etkisi anlaşılmaktadır. Örneğin 23. öğrenci bu süreçte yaşadığı zorluğu *“Hangi ürünü koyacağım diye düşünüyordum. Ürün bulamıyordum, o beni zorluyordu.”* sözleriyle dile getirmişken ifadelerinden bu süreçte büyük zorluk yaşadığı anlaşılan 6. öğrenci de *“Dediğim gibi ben en az 3 tane ürün getirecektim ama sadece 1 tane getirebildim. Çünkü her şeye baktım ama hiçbir şey bilemedim.”* şeklindeki ifadesiyle sıkıntısını dile getirmiştir. Ürün oluşturma konusunda benzer şekilde sorunlar yaşadığı anlaşılan Serap *“Ürün dosyasına şey ben pek fazla kendi yaptığım etkinlikleri koyamadım. Koydum ama o kadar çok değil.”* diyerek ürün oluşturma konusundaki sıkıntısını dile getirmiştir. Ürün dosyasından hoşlandığını belirten Serkan da ürün oluşturma konusunda sorun yaşadığını *“Ürün dosyası çok güzeldi. Konuyu kavramamıza yardım etti ama zor yanı ürün bulmaktı benim için, yani ürün bulamadım sonlara doğru. Ne yapacağıma karar veremedim. En sonunda her üniteden bir ürün*

çıkarmaya karar verdim. Başarılı da oldum.” diyerek bu konuda yaşadığı kararsızlığı dile getirmiştir.

Öğrencilerin ürün dosyasını geliştirirken yaşadıkları bir diğer sorunun kendi özgün ürünlerini oluşturma ve yaratıcı fikirler ortaya koyma konusunda olduğu belirlenmiştir. Ürün dosyalarının izlenmesi sırasında öğrencilerin ilk aşamalarda İnternette indirdikleri bilgileri ya da konularla ilgili olmayan resim vb. materyalleri dosyalarına ekledikleri gözlenmiş, öğrencilerden bu ürünleri dosyalarından çıkarmaları ve kendi oluşturdukları ürünleri eklemeleri istenmiştir. Öğrencilerde zamanla bu konuda ilerlemeler gözlenmekle birlikte özgün ürün oluşturma konusunda genel olarak sorun yaşadıkları anlaşılmaktadır. Dosyasını geliştirmek istediği anlaşılan 13. öğrenci *“Ürün bulmakta bir süreden sonra zorlandım, çünkü bütün çalışmalarını okulda yapıyorduk. Bu yüzden aynı çalışmalar olmasını istemiyordum.”* diyerek farklı çeşitte özgün ürün oluşturma konusunda yaşadığı sıkıntıyı dile getirmiştir. Ürün dosyası oluşturmanın zaman zaman sıkıcı olduğunu belirten 17. öğrencinin *“Bazı yönleri güzel, bazı yönleri sıkıcı. Yaratıcı fikirler bulmakta zorlanıyordum.”* ve *“Bazen sıkıcı olduğunu düşünüyorum. Çünkü yaratıcı ürünler koymam için düşünmem gerekiyor. Ben de bundan üzünüyorum.”* şeklindeki sözleri özgün ürün yaratma konusunda yaşadığı sorunun kaynağına dair bir açıklama sunmaktadır. Görüşme yapılan öğrencilerden Fatma, Meltem ve Ayşe'nin yaratıcı ürünler oluşturma konusunda benzer sorunlar yaşadıkları anlaşılmaktadır. Fatma bu soruna *“Ürün dosyası yani ben pek böyle yaratıcı şeyler bulmakta zorlandım ama bence o yararlı oldu yani. Öğrendiklerimiz o dosyanın içindeydi.”* sözleriyle değinirken Meltem ise *“Ben son gün denk getiriyordum hep. Öyle olunca moralim bozuluyordu, ne düşünebilirim. Yaratıcı bir şey ortaya koyamıyordum. Ben mesela araştırdıklarımı direk kopyalayıp yapıştırmıyorum, onlardan alıyorum sonuçta, yani çıkartarak bir ürün ortaya koyuyorum. Çünkü çok fazla abuk sabuk bilgiler oluyor içinde, onun için okumak gerekiyor. Ben de öyle yapıyorum ama yazmak... Mesela bilgisayardan değil de kendimiz ortaya koymak birazcık sıkıcı geliyor bana. En son yapmaya kalktım saat on ikiydi yattım, ödevimi yapmamıştım daha. O zaman ben de dedim ki bilgisayardan çıkartayım dedim.”* açıklamasıyla bu sorunun aslında çalışmayı son güne bırakma alışkanlığından kaynaklandığının ipuçlarını vermiştir. Ayşe ise ürün dosyası oluştururken ürün çeşidi konusunda yaşadığı sıkıntıyı *“Şimdi ben aklıma gelen her şeyi koydum oraya. Kavram haritası koydum, bulmaca koydum, slayt yaptım. Aklıma gelebilecek bütün özgün*

ürünleri yaptım yani. Bir tane daha ürün koy deseniz ben onların ayısından yapacağım yani. En son buraya kadar gelebildim yani.” sözleriyle ifade etmiştir.

Öğrencilerin ürün dosyası oluştururken yaşadıkları zorluklardan bir diğerinin dosyaya şekil vermek ve dosyayı düzenlemek konusunda olduğu anlaşılmıştır. Öğrencilerin dosyaları için bir düzen oluşturmaları sistematik bir düşünce yapısını gerektirmektedir. Bazı öğrencilerin kapak hazırlamak, içindekiler bölümü oluşturmak, bir sunum sistematigi oluşturmak gibi konularda zorluklar yaşadığı anlaşılmaktadır. Örneğin 8. öğrenci ürün dosyası oluştururken yaşadığı zorluğu *“kapak hazırlamak”* sözleriyle doğrudan belirtirken 19. öğrenci *“Sıraya sokma. Neyin nereye geleceğini hazırlamak çok zor.”* sözleriyle bu sistematigi oluşturma konusunda sorun yaşadığını ifade etmiştir. Hatice de *“Ne yapacağım, neyi nereye koyacağım hani sıralamada falan. Bayağı zor geliyor o yüzden ürün dosyası, sıraya sokmak onları.”* sözleriyle bu konudaki sıkıntısını dile getirmiştir.

Öğrencilerin ürün dosyaları konusunda yaşadıkları zorluklardan bir diğeri ürün dosyası ile çalışmanın oldukça çok zaman almasıdır. Öğrencilerin yaşadıkları zaman sıkıntısının aynı zamanda işleri aceleye getirme, diğer derslerin aksaması gibi sorunlar oluşturduğu da anlaşılmaktadır. 22. öğrenci ürünleri oluşturmanın oldukça fazla zaman almasını *“Bir tek ürünü hazırlamak bile çok uzun sürdü. O yüzden beni çok yordu.”* sözleriyle dile getirip bu yüzden yorucu olduğunu vurgularken 13. öğrenci ise bu sorununu *“Hazırlaması zor oluyor. Bu yüzden çok zamanımızı alıyor.”* sözleriyle ifade etmiştir. Hatice ise bu sorunlar arasındaki ilişkiyi açıklayan şu sözleri söylemiştir: *“Ürün dosyası gayet iyi de zamanını yetiştiremiyorsun zamanında, o zaman aceleye getiriyorsun kötü yapıyorsun telaşlanıyorsun yaparken de. O yüzden ürün dosyasında ben bayağı sıkıntılar yaşamıştım.”* Öğrencilerin yaşadıkları zorluklardan birisi diğer derslerin aksaması olarak belirlenmiştir. Örneğin 18. öğrenci *“Pek hoşuma gitmedi. Çünkü bunu yapmaktan diğer derslere zaman ayıramadım.”* şeklindeki ifadesiyle bu zorluğu dile getirmiş, Serap ise *“Başka bir yerde ödevim varken onu yapmak böyle çok sıkıcı geliyordu.”* şeklinde bu düşüncesini açıklamıştır. Hatice *“Ürün dosyası gayet iyi de zamanını yetiştiremiyorsun zamanında, o zaman aceleye getiriyorsun kötü yapıyorsun telaşlanıyorsun yaparken de. O yüzden ürün dosyasında ben bayağı sıkıntılar yaşamıştım.”* diyerek bu soruna dikkat çekmiştir.

Öğrencilerin ürün dosyaları ile çalışırken zorlandıkları bir başka nokta ürün yansıtma ve değerlendirme formlarının doldurulması konusundadır. Bu formların doldurulması konusunda bazı öğrenciler zorlandıklarını, bunların doldurulmasını gereksiz bulduklarını ifade etmişlerdir. Bu konuda 5. öğrenci “*..her üründen sonra yapılması gereken değerlendirme soruları sıkıcıydı. Nasıl cevap vereceğimi bilemedim.*” sözleriyle, 23. öğrenci de “*Öz geçmişini koymak çok sıkıcıydı.*” sözleriyle düşüncelerini dile getirmişlerdir. Bazı öğrenciler ise ürün geliştirirken kaynaklara ve malzemelere ulaşma konusunda zorlandıklarını belirtmişlerdir. Örneğin 16. öğrenci bu sorunu “*Kaynak bulmada ve araştırma yaparken.*” şeklinde ifade etmişken Ahmet ise “*Bazen kaynakları bulamıyordum, o zordu.*” sözleriyle dile getirmiştir. Bazı öğrencilerin ise ürün dosyalarını koruma konusunda sorunlar yaşadıkları anlaşılmıştır. Bu süreçte özellikle sorunlar yaşayan Semih “*...ürün bulurken zorlanıyorum, bulmaya çalışıyorum ama bulamıyorum. Kardeşlerim bize verdiğiniz ürün dosyasını yırtıyor, sonra onu yapmakta çok zorlanabiliyorum.*” şeklinde bu sorununu dile getirirken 10. öğrenci de “*Birkaç tane kağıdımı kaybettim.*” sözleriyle dosyasını koruma konusunda yaşadığı soruna değinmiştir. Öğrencilerin ürün dosyası ile çalışırken zorlandıkları konulardan birisi de çalışmanın uzun bir zamanı içermesi ve bu nedenle daha fazla ürün tasarlama gerekliliği konusundadır. Örneğin 9. öğrenci “*Hoşlanmadığım noktalar bir sürü ürün tasarlamaktı. Çünkü zor bir çalışmaydı.*” diyerek ürünlerin fazla olmasının yarattığı sıkıntıyı dile getirirken 18. öğrenci “*Çok uzun süre çalışmak.*” sözleriyle ürün dosyası geliştirmenin uzun zaman gerektiren bir süreç olmasından duyduğu memnuniyetsizliği dile getirmiştir. Yukarıda belirtilen zorlukların yanı sıra bazı öğrencilerin dosyasının beğenilmesi konusunda kaygı duyduğu ve çalışma takvimine uyma konusunda sorunlar yaşadıkları belirlenmiştir.

Öğrencilerin ürün dosyaları konusundaki görüşleri ile ilgili olarak ulaşılan dördüncü alt kategori ürün dosyasına ilişkin olumlu görüşler şeklinde belirlenmiştir. Öğrencilerin bu kapsamda ifade ettikleri olumlu görüşlerden birisi ürün oluşturmaktan keyif almaktır. Çoğu öğrenci bu süreçte ürün oluşturmaktan hoşlandıklarını ifade etmişlerdir. Özellikle bu ürünleri kendilerinin hazırlamalarına vurgu yapan öğrencilerin bu durumdan hoşnut oldukları ve gurur duydukları anlaşılmaktadır. Örneğin 9. öğrenci “*Ürün dosyasında araştırıp kendi ürünüümü hazırlamak çok*

güzeldi. Çünkü kendi ürünüümü yapmak güzel bir duygu.” sözleriyle, 12. öğrenci *“Kendi emeğimizle kendimize ait, kendimizin dekorasyonu olduğu için çok zevkliydi.”* sözleriyle, 23. öğrenci ise *“Ürünleri süslemek, boyamak çok güzeldi. Ürünleri dosyaya, onlara baktığımda süslemeleri düzeltmek güzeldi.”* ifadesiyle bu memnuniyeti yansıtmıştır. Ahmet de bu bulguyu destekleyen bir açıklama getirmiştir: *“Dediğim gibi kendi emeğimizle hazırladığımız şeyleri koymak daha eğlenceliydi, daha hoşumuza gidiyordu. En azından bunu ben yaptım diyebiliyorduk hani başkalarının çıktı olarak çıkardığı kağıtlar yerine daha iyiydi.”* Öğrencilerin oluşturdukları bulmacalardan, görsellerle ilgili araştırma yapmaktan ve yazmaktan, olay sonuç ilişkisi kurmaktan, sorunlara çözüm bulmaktan hoşlandıkları anlaşılmıştır. Bu konuda örneğin Sevgi *“...ürünleri yazmak benim çok hoşuma gidiyor. Kompozisyon yazmayı ben çok severim. Öğretmen de bunları nota ekleyince kompozisyonda iyi olunca daha iyi sonuç elde edebiliyorum. Onun için bence iyi oluyor. Hoşlandığım yönler de bu şeyleri yapmak. İçindeki etkinlikleri kendim hazırlamak kendim yapmak.”* diyerek özellikle yazma etkinliği üzerindeki olumlu düşüncelerini dile getirmişken Derya ve Meltem *“Özellikle slayt hazırlamak hoşuma gidiyor.”* ve *“O çok hoşuma gitmişti. Yani slayt yapabilmem de çok hoşuma gitmişti.”* sözleriyle slayt hazırlayabilmekten duydukları memnuniyeti ifade etmişlerdir. Serpil de dosya geliştirirken yaptığı etkinliklerden hoşnutluğunu *“Çalışırken çok zevkli oluyordu araştırıyordum hani onları kesip yazıyordum, süsliyordum, onlar güzeldi.”* sözleriyle açıklamıştır.

Öğrencilerin ürün dosyaları ile ilgili olumlu buldukları ikinci özellik dosya geliştirmenin eğlenceli olmasıdır. Bazı öğrenciler ürün dosyalarını hazırlarken eğlendiklerini, çalışmanın zevkli olduğunu, hoşlanarak ve heyecanla yaptıklarını ifade etmişlerdir. 16. öğrenci bu konuyla ilgili düşüncesini *“Ben hoşlanarak ve heyecanla yapmıştım.”* ifadesiyle dillendirmiş, Hakan ise *“Çalışırken yaparken eğlenmiş oluyorsun güzeldi. Öğrendim araştırarak öğrendim okudum, tabii öğrenmeme yardımcı oldu. Hem de zevkliydi yaparken.”* sözleriyle bu düşünceleri örneklendirmiştir. Serap da çalışmanın eğlenceli yönünü belirterek *“Daha da eğlenceli hale getirdi çünkü evde kendi kendime uğraşmayı seviyorum.”* demiş ve özellikle evde çalışmaya imkan vermesinin bu düşüncesi üzerindeki etkisini vurgulamıştır.

Öğrencilerin ürün dosyası konusundaki olumlu görüşlerinden bir diğeri oluşturdukları ürün ve/veya dosyadan kıvanç duymalarıdır. Öğrenciler, kendi

oluşturdukları dosyaları ya da ürünleri düşündüklerinde böyle bir üretim yapmış olmaktan, dosyalarının gittikçe zenginleşmesinden gurur duyduklarını ifade etmişlerdir. Örneğin 5. öğrenci “*Ürün dosyasında hoşlandığım nokta dosyayı tamamladığımda dosyanın düzenli oluşu, sayfalardaki yazıların, araştırdığım konular hoşuma gitti.*” şeklindeki sözleriyle bu düşüncenin ipuçlarını verirken Meltem “*..Birde orda farklı şeyler yaratırken bazı farklı şeyler ortaya koyarken o farklı şeyleri sonradan gördükçe daha çok hoşuma gidiyordu. Hani ben bunu mu yapmışım. Vay be gibisinden... Başlangıçta sıkıcı gelmişti ama sonradan hani pek bir sıkıcı gelmedi. Hani zenginleştikçe gözüme güzel göründükçe hoşuma gidiyordu.*” ifadesiyle bu düşüncesini doğrudan ortaya koymuştur.

Öğrencilerin ürün dosyaları ile ilgili olarak belirttikleri olumlu görüşlerden bir diğeri araştırma yaparken zevk almaları konusundadır. Örneğin 14. öğrenci bu konudaki düşüncesini “*Bilgi bulma, araştırma güzeldi.*” sözleriyle ifade etmiş, 11. öğrenci “*Onlara görsel bulmak ve yazmak, araştırmak zevkliydi.*” diyerek belirtmiştir. 16. öğrenci ise araştırma yaparken ve başlık oluştururken hoşlandığını belirtmiştir. Öğrencilerin ürün dosyaları ile çalışırken olumlu buldukları bir başka özellik dosyayı biçimsel olarak düzenlemekten duydukları hoşnutluktur. Örneğin bu konuda Derya “*...ben öyle ürün dosyalarını hazırlamayı çok seviyorum. Zevkle hazırlıyorum hatta. Onları düzenlemek ve kalın olması dosyanın hoşuma gidiyor.*” Hem dosyayı düzenlemekten hoşlandığını belirtmiş hem de dosyanın zamanla kalınlaşmasından duyduğu gurura işaret eden açıklama getirmiştir. Hatice de “*O kapak hazırlama, içindekileri hazırlama, soruları falan, onlardan gayet çok hoşlanıyorum.*” diyerek bu düşüncüyü destekleyen bir ifade kullanmıştır. Öğrencilerin ürün dosyaları ile ilgili olarak belirttikleri son özellik ise çalışmanın kolay olmasıdır. Çok az öğrenci ürün dosyalarını hazırlarken zorlanmadığını, çalışmanın kolay olduğunu dile getirmiştir.

Öğrencilerin ürün dosyaları konusundaki görüşlerine ilişkin olarak belirlenen son alt kategori ürün dosyaları ile ilgili olumsuz görüşler olarak belirlenmiştir. Çoğu öğrenci ürün oluşturmaktan hoşlanmadığını, bu sürecin sıkıcı ve gereksiz olduğunu düşünmektedir. Örneğin Ayşe “*aslında iyi yanı yok gibi. Ne bileyim bence özgün bir çalışma koymak o kadar da şey değil. Biz kendimiz yapıyoruz onları. Çoğu kişi kendi yapmıyor zaten.*” diyerek ürün geliştirmekten hoşlanmadığını ve bir anlamda gereksiz de olduğunu dile

getirmiştir. Gökhan da benzer şekilde ürün geliştirmeyi sevmediğini “*Hoşlanmadığım yönleri onları kendimiz üretmek böyle şeyleri yapmayı istemiyorum mesela kendimi yormayı sevmiyorum direk internetten çıktı almak hoşuma gidiyor. O da burada işe yaramıyordu. O yüzden onlardan hoşlanmıyordum.*” sözleriyle, Meltem ise ürün dosyasından evde çalışmayı gerektirmesi nedeniyle hoşlanmadığını “*Bilmiyorum sonuçta araştırıyorum ben ama böyle evde olunca ben ders çalışmak istemiyorum bazen. O zaman benim ürün dosyam geliyor aklıma. Hani ona bir ürün koyarken ben de ezberlemiş oluyorum evet öğrenmiş oluyorum ama olmazsa da zamanım kalır.*” sözleriyle dile getirmiştir. Öğrenciler bu düşünceyle paralel olarak bu çalışmanın sıkıcı olduğunu da belirtmişlerdir. Örneğin 2. ve 8. öğrenciler “*Hiç sevmiyorum, çünkü sıkıcı.*” ve “*Çok sıkıcı geçti.*” diyerek bu düşüncelerini açıklıkla ortaya koymuşlardır. 6. öğrencinin “*Ürünleri sıkılarak buluyorum, yani keşke böyle ürün dosyası olmasaydı. Başka bir şey olsaydı.*” sözleri ise ürün oluşturmakta yaşadığı zorluğun dosyaya ilişkin görüşünü olumsuz etkilediğine bir örnek oluşturmaktadır. Öğrencilerin ürün dosyaları konusunda dile getirdikleri başka bir olumsuz özellik ise bu çalışmayı gereksiz bulmaları şeklinde ortaya çıkmıştır. 20 öğrencinin “*Ürün dosyası değerlendirmesini gereksiz buldum.*” sözleriyle, 22 öğrencinin “*Bence gereksiz, O ürünleri hazırlamanın bana pek bir şey kattığını düşünmüyorum.*” sözleriyle dile getirdiği bu düşünceyi Fatma ise “*...mesela göz hesabı ile onu kesip onu yapıştır sonra işte oradan çıkarttığımız sonuçları falan yazmak ne biliyim bence gereksizdi bence*” şeklinde ortaya koymuştur. Sevil ürün dosyasına ilişkin düşüncesini “*Bence çok saçma bir şeydi. Hazırlamasak da olurdu. Saçma buluyorum.*” sözleriyle ifade etmiştir.

4.3.2.5. Ara Değerlendirme Tekniklerine İlişkin Görüşler

Bu kategori öğretmen ve öğrencilerin araştırma sürecinde kullanılan yapılandırılmış grid, tanılayıcı dallanmış ağaç, kavram haritası gibi zaman zaman derslerde kullanılan değerlendirme araçları konusundaki görüşlerini yansıtmaktadır. Analizler sonucunda ulaşılan alt kategori ve kodlar Tablo 44’te sunulmuştur.

Tablo 44: Ara Değerlendirme Tekniklerine İlişkin Görüşler Kategorisine İlişkin Alt Kategoriler ve Kodlar

A. Öğretmenin Görüşleri

- Faydalı olması
- Öğrencilerin farklı değerlendirme tekniklerini tanımalarını sağlaması
- Öğrencileri aktif kılması
- Dönüt sağlayarak olumlu gelişime destek olması
- Puan almaya odaklanma sıkıntısı
- Kopya çekme

B. Öğrencilerin Görüşleri

a) Olumlu Görüşler

- Eğlenceli
- Öğrenme sürecine doğrudan katkı sunma
 - Eğitici/öğretici/bilgilendirici
 - Akılda kalıcı
 - Daha iyi öğrenme ve kavrama sağlama
 - İlişki kurmayı sağlama
 - Bilgileri pekiştirmeyi sağlama
- Kendini değerlendirmeyi sağlama
- Puan almayı kolaylaştırma
- Merak uyandırıcı
- Motive edici
- Kolay
- Pratik
- Konunun bütünü sunma
- Çoklu değerlendirme fırsatı sunma
- Aktif kılma

b) Olumsuz Görüşler

- Zor
- Karmaşık
- Sıkıcı

Öğretmenin Görüşleri

Tablo 44 incelendiğinde, öğretmenin ara değerlendirme tekniklerinin kullanılmasıyla ilgili genel olarak olumlu görüşe sahip olduğu anlaşılmaktadır. Öğretmenin bu tekniklerin kullanılmasının öğrenciler için faydalı olması, öğrencilerin farklı değerlendirme yöntemlerinin farkına varmalarını ve tanımalarını sağlaması, öğrencileri aktif kılması, dönüt sağlayarak gelişime olumlu destek vermesini olumlu özellikler olarak değerlendirdiği anlaşılmaktadır. Öğretmen bu konudaki *dişüncelerini* “Onlar çok faydalı oldu bence. Hem çocuklar farklı ölçme değerlendirme yöntemlerini tanıdılar yani farklı şekillerde de değerlendirilebileceklerini de fark ettiler. İkincisi hem çocuklara şu açıdan faydalı oldu

bir ders sırasında öğrenmeleri gerektiği konusunda aktif olmaları gerektiği konusunda faydalı oldu. Yani böylece eksikliklerini de dile getirdiler. Şunu öğrenememişim şunu anlamamışım gibi fark etmelerine yardımcı oldu.” sözleriyle ifade etmiştir. Öğretmen bu tekniklerin kullanılması konusunda olumlu görüşler belirtmekle birlikte süreç içerisinde yaşanan bir sıkıntıyı dile getirmiştir. Buna göre öğrenciler belirtilen değerlendirme tekniklerini puan odaklı olarak düşünmekte ve yüksek puan almaya odaklanma ve sonucunda da kopya gibi olumsuz bir davranış ortaya çıkmaktadır. *“Kendi öğrenme sürecindeki rolünü öğrenmesi açısından faydalı oldu, yardımcı oldu bence ama yine de şöyle bir şey var, ders sonunda yapılan etkinliklerden benim puan almam gerek, genel olarak böyle düşünüyorlar ama zaman içerisinde karlıabilir. Şu an bunu düşünüyorlar yani puan kazanmalıyım, bu yüzden bunu yapmalıyım gibi. Bu yüzden kopya olayı da artıyor. Bunu sağlamak, diğer tür öğrenmeler için sorumluluğu arttırmak için biraz çalışmak lazım üzerinde, ama ilk aşama itibariyle bence iyiydi.”* şeklindeki sözleriyle bu düşüncesini dile getiren öğretmenin bu ifadelerinden, bu çalışmalardan beklenen yararın elde edilebilmesi için daha uzun bir zamanın gerektiği anlaşılmaktadır.

Öğrencilerin Görüşleri

Öğrencilerin ara değerlendirme tekniklerine ilişkin görüşlerinin olumlu ve olumsuz olarak iki boyutta toplandığı belirlenmiştir. Öğrencilerin ara değerlendirme teknikleri konusunda olumlu buldukları özelliklerden birisi bu tekniklerle çalışmanın eğlenceli olmasıdır. Öğrencilerin özellikle tanılayıcı dallanmış ağaç tekniğini eğlenceli buldukları anlaşılmaktadır. Örneğin 2. öğrenci bu düşüncesini *“Bunlar bence çok iyi ve eğlendirici.”* sözleriyle dile getirmişken 11. öğrenci de *“Eğlenceliydi. Onları kontrol etmesi, düzelmesi, onlara ilişki kurması da eğlenceliydi.”* sözleriyle ifade etmiştir. Bazı öğrenciler, bu tekniklerle çalışmanın zor ve zaman zaman sıkıcı olduğunu belirtmekle birlikte eğlenceli olarak da değerlendirmektedirler. 12. öğrencinin *“Çok zevkli ama bazen zor oluyor.”* şeklindeki sözleri, 23. öğrencinin *“Bazen bulamıyorum, o yüzden çok sıkıyorum, ama eğlenceli geçiyor çoğunlukla.”* şeklindeki sözleri bu düşünceleri örneklendirmektedir. 9. öğrenci tanılayıcı dallanmış ağaç tekniğini daha zevkli bulduğunu *“Güzelmişler. Değerlendirmeler biraz sıkıcı olsa da dallanmış ağaç daha zevkliydi.”* ifadesiyle dile getirirken Sevil *“O çıkışlı olanı tercih ederim. Hem o eğlenceli. Hem daha güzel.”* sözleriyle belirtmiştir.

Öğrencilerin kullanılan ara değerlendirme teknikleri konusunda olumlu buldukları özelliklerden bazılarının öğrenmeyle doğrudan ilgili olduğu anlaşılmaktadır. Bu tekniklerle çalışmanın eğitici/öğretici/bilgilendirici olması, bu süreçte edinilen bilgilerin akılda kalıcı olması, daha iyi öğrenme ve kavramayı sağlaması, bilgiler/kavramlar arasında ilişkiler kurulmasını sağlaması bilgilerin tekrarını ve pekiştirilmesini sağlaması öğrenciler tarafından sıralanan doğrudan öğrenme ile ilgili olumlu özellikler olarak belirlenmiştir. Örneğin 2. ve 20. öğrenci *“Tanımları daha iyi öğrendiğim için iyi.”* ve *“Kelime tanımlarını daha iyi öğrendim.”* şeklindeki sözleriyle bu tekniklerin doğrudan öğrenme üzerindeki etkisini vurgulamışlardır. Sevgi ise örneğin yapılandırılmış gridin kullanımı konusunda *“burun daha iyi olduğunu düşünüyorum. Çünkü mesela yasama yürütme yargı ile ilgili yapmıştık bir tane. Orda mesela yasamayla ilgili hangi kavramlar var, bu kavramları öğreniyorduk, yapamadığımızda da onu görüyoruz yanlış yaptığımızı, bir daha hani o onun değil yargının diye düşünüyorum, başka bir konunun diye düşünüyorum. Böyle daha iyi oluyor onların kavramlarını öğrenmiş oluyoruz, Böyle aklımızda kalıyor. Yapamadığımız şeyler aklımızda kalıyor. Onun için sınavda daha zorlanmadan yapıyoruz.”* biçimindeki ifadesiyle aynı zamanda öğrenme ve bilginin kalıcılığı konusundaki olumlu etkisini vurgulamıştır. Derya ise bu çalışmalar konusunda başarısız olduğunu düşünmesine rağmen bu tekniklerin öğretici olduğu düşüncesini *“...iyi hatta diğerlerinden daha iyi. Bir yapılandırılmış grid öğretiyor bana bir de kavram haritaları. Onu hem yapınca kendim öğreniyorum hem de yerleştirdiğimde kendim öğreniyorum.”* sözleriyle dile getirmiştir.

Bu tekniklerle çalışmanın kalıcılık üzerinde etkili olduğu bazı öğrenciler tarafından dile getirilmiştir. Örneğin 4. öğrenci *“Bilgilerimiz akılda kalıyor, unutmuyoruz.”* sözleriyle bu durumu vurgularken Ayşe bu değerlendirme tekniklerinden hoşlanmamakla birlikte bilginin akılda kalıcılığını sağladığını *“Çok gıcık bir şey. Yapamıyorsun hani. Oraya her şey koyabilirsin. Oradan oraya bağlantı kuracaksın falan. Çok zorluyor beni. Ama bilgi olarak çok kalıcı oluyor. Çünkü çok zorlanıyorum. Üstünde çok düşünüyorum. O kadar çok düşününce de kalıcı oluyor ama böyle kafayı yedirtiyor bana.”* sözleriyle ifade etmiştir. Sevgi de teknikleri kullanırken geçirdiği düşünme sürecini *“...kavramları unutuyorum aklıma gelmiyor. İşte hangisininindi onun mıydı onun mıydı diye düşündüğüm oluyor ama işte sonra şunu gördüğüm zaman onunmuş diye aklımda kalıyor yani. Onun kavramıymış diye, onu unutmuyorum mesela. Daha iyi oluyor*

bence.” şeklinde dile getirerek tekniklerin etkin düşünmeyi ve sonuç olarak kalıcılığı sağladığını vurgulamıştır.

Öğrencilerin ara değerlendirme tekniklerinin öğretici olması konusunda değindikleri bir başka özellik ilişki kurmayı sağlaması konusundadır. Öğrenciler özellikle kavram haritaları ve yapılandırılmış gridlerle çalışırken konu/kavramlar arasında ilişkiler kurarak daha iyi öğrendiklerini belirtmişlerdir. Örneğin Fatma bu konuda *“Mesela sınav olsaydı, soru olsaydı belki onu düşünemezdik ama önce kutucukta yazan bilgiye göre öbürünü düşündük falan, arasındaki bağı düşündük daha kolay yaptık. Daha şey oldu aralarındaki ilişkiyi öğrendik...“* *“Mesela doğru mu yanlış mu karar veremedim ve başka bakacağım bir şey yoktu. Öbüründe mesela bakıyordum direkt ilişki kurup düşünmeye çalışıyordum.”* sözleriyle aslında ilişkileri fark etmeye başladığını ifade etmiştir. Sevgi ise kendi oluşturduğu kavram haritasına konu ile ilgili kavram belirlerken yaşadığı süreci *“Mesela 3 tane kavramı biz bulacaktık, kendimiz, Bunda zorlandım baya. Hani bundan başka nasıl kavramlar olabilir diye baya bir düşünmemiz gerekiyordu. Onu da kendimiz bulduk.”* sözleriyle oldukça etkin bir düşünme süreci geçirdiğinin işaretini vermiştir. Nitekim öğrencilerin kendilerinin oluşturdukları süreçte konu ile ilgili ek kavramlar kullanmaları ve yerleştirmeleri için var olan konu ve kavramlar arasındaki ilişkileri daha etkin düşünmeleri gerekmektedir. Öğrenciler aslında bu sürecin geliştiğine dair açıklamalarda bulunmaktadır. Ara değerlendirme tekniklerinin öğrenme süreci üzerindeki doğrudan etkisinin aynı zamanda bilgilerin pekiştirilmesini sağlama konusunda olduğu da ifade edilmiştir. 9. ve 25. öğrenciler bu düşüncelerini *“Eğlenceliydiler. Bilgimi pekiştirmede bana yardımcı oldular.”* ve *“Bilgileri güçlendirmek ve ölçmek için yardımcı etkinlik.”* sözleriyle dile getirmişken Ahmet ise *“Güzel, yani öğrenmemizi pekiştiren, daha da eğlenceli bir hale getiren, öğrenmemizi birçok yönden, bir tek yönden değil de birçok yönden sağlayan, bence güzel bir şey.”* sözleriyle ifade etmiştir.

Ara değerlendirme tekniklerinin kullanılması konusunda öğrencilerin en sık değindikleri özelliklerden bir diğeri bu tekniklerle kendi öğrenmelerine ilişkin dönütler elde etmeleri ve kendilerini değerlendirmeleridir. Derslerde çeşitli etkinliklerden sonra kullanılan bu tekniklerle birlikte öğrenciler neyi, ne kadar öğrendiklerini, yanlış ya da eksik öğrendikleri konuları belirleyip bunu düzeltme

imkanı elde ettiklerini belirtmektedirler. Örneğin 9. öğrenci ve 18. öğrenciler *“Bu çalışmalar zordu ama ne bildiğimi öğrendim.”* ve *“Çok olumlu bakıyorum. Kendi hatalarımı gördüğüm için olumlu bakıyorum.”* şeklinde kendilerini değerlendirme fırsatı edindiklerine dair açıklamalarda bulunmuşlardır. Bu değerlendirme tekniklerinde genelde başarısız olduğunu belirten Derya da *“Evet yanlış yapıyorum ama sonra doğruyu öğreniyorum.”* diyerek dönütle kendisini düzeltme imkanı edinmiş olmasına, aynı şekilde Serkan da *“Yani aslında bir nevi bulmaca gibi oldu kendimiz bularak daha iyi öğrendik zaten siz de not verdiniz. Onlardaki performansımızı bulduk zaten yanlışlarımızı doğrularımızı söyleyince de o yanlışlara bakarak yanlışların doğrusunu öğrenerek o soruyla ilgili anlamış olduk.”* sözleriyle hem kendi bilgisini değerlendirdiğini hem de düzeltme imkanı bulduğunu belirtmiştir. Ayşe ise *“Aslında güzel bence. Hani kavram haritasının içeriği uygun. Hani her şeyi gösteriyor böyle. Bir şeyi bilip bilmediğini ölçüyor o dersi iyi anlamış mısın falan. O yüzden onun değerlendirilmesi mantıklı bence.”* sözleriyle özellikle kavram haritalarının durum belirleme konusunda etkili olduğunu ifade etmiştir.

Öğrencilerin kullanılan ara değerlendirme teknikleri konusunda değindikleri bir başka özellik bu tekniklerdeki puanlama sisteminin olumlu yönüdür. Bu tekniklerde öğrenciler tüm doğrularından puan almalarının olumlu olduğunu belirtmişlerdir. Örneğin 23. öğrenci normal değerlendirme araçlarıyla karşılaştırma yaparak *“Normalde hiç puan alamazken orada en azından not alabiliyorsun.”* sözleriyle her doğrusundan puan alma konusundaki olumlu düşüncesini dillendirmiş, Serpil de aynı konuya *“Bence çok iyi çünkü sonuçta 3. çıkış yerini 6. çıkış bile yapsam sonuçta not verilebiliyor puan verilebiliyor. Diğerindeyken öyle bir şey olmuyordu... Yazılı bir sınavda mesela o kavramı mesela bilmediğin bir kavram olsa o kavramın devamını getirmem, ama kendim bir kavram oluştursam hoca ona not verir, öyle bir iyi yönü var.”* ifadesiyle değinmiştir. Öğrencilerin bu tekniklerle çalışma konusunda belirttikleri olumlu görüşlerden bir başkası, çalışmaların merak uyandırıcı ve motive edici olmasıdır. Öğrencilerin çoğu bu çalışmalarını bulmaca gibi algılamışlar ve sonuca ulaşma konusunda hem merak hem de motive oldukları şeklinde yorumlanabilecek ifadeler kullanmışlardır. 12. öğrenci bu bulguyu destekleyen *“Zevkli, insan sonunun nasıl olduğunu merak ediyor (dallanmış ağaç ile ilgili)”* şeklinde bir açıklamada bulunurken Meltem *“Bence çok eğlenceli hani mesela bir bulmaca çözer gibi hani labirentteyiz de nasıl çıkacağız. Bunu bize bilmemiz*

gereken bilgileri soruyorlar. Çok eğlenceli geliyor bana işte. Hani sonuçta onları bilmemiz gerekiyor. E bu da bana çalışma azmini veriyor. Çalışmam gerekiyor ki onu yapabileyim. Öyle düşünüyorum.” sözleriyle bu düşünceyi desteklemiştir. Serap da “Doğru-yanlış daha zordu ama bunda bir yere çıkacağız diye seviniyorsun ama onu daha çabuk yapıp daha doğru yapmak istiyorsun... Daha böyle heyecanlandırdı. Oradan oraya gideceğiz işte doğru-yanlışlar neler diye bakacağız.” sözleriyle çalışmaların motive edici özelliğini vurgulamıştır. Ara değerlendirme teknikleri konusunda öğrencilerin daha az oranda belirttikleri diğer olumlu özellikler ise çalışmaların kolay olması, patik olması, konu bütünlüğü sunması, çoklu değerlendirme fırsatı sunması ve aktifliği sağlaması olarak sıralanmaktadır.

Öğrencilerin ara değerlendirme tekniklerine ilişkin olumsuz görüşleri incelendiğinde ise çoğunun bu teknikleri zor ve karmaşık olarak algıladıkları, bazı öğrencilerin başarısız olduklarını düşündükleri ve sıkıcı buldukları anlaşılmaktadır. Öğrencilerin kullanılan teknikleri klasik eşleştirme ya da doğru yanlış sorularıyla karşılaştırmaları istendiğinde bu teknikleri daha zor algıladıkları anlaşılmaktadır. Örneğin Gökhan eski tekniklere bu alternatiflerini kullanırken daha çok düşünmek, en uygun olanı/olanları seçmek gerektiğini ve bu yüzden zor olduğunu “Bence eski hali kolay, bu daha zor geliyor. Çünkü bana göre onda kesinlikle bir doğrucalık var bulabiliyorsun, onda bulamıyorsun... Daha çok düşündüm. Bunları zaten hemen bilgileri veriyor hemen yerleştiriyorsun ama onda kendi bilgine göre yapıyorsun o zor. Bunları bir şekilde kullanabiliyorsun ama bunda şey her yere her şey gelebiliyor, o yüzden eleme yok. Ben mesela şey ilk yaptığımız kısımda şöyle yapıyorum, mesela eleyerek gidiyorsun yapamadığını bırakıyorsun, zaten o sonda çıkıyor, ama bunda bütün şıklar her yere girebiliyor, eleme yok” şeklindeki sözleriyle ifade etmiştir. Sevil ise kendi kavram haritasını oluştururken zorlandığını “Onlar baya bir zordu işte kelimeleri yerleştirmek, cümleyi kurmak bize aitti. Bence baya bir zordu.” sözleriyle dile getirmişken Serpil ise kendi haritasını oluşturmaktan hoşlandığını, hazır haritayı doldurmanın daha zor olduğunu “...kendimiz yaptığımız o kavram haritası çok hoşuma gitti. Çok eğlenceliydi. Ama o kavramların yerlerini kendimiz doldurduğumuz zaman biraz zorlandım.” sözleriyle dile getirmiştir. Serkan klasik testlerin sakıncalarından sayılan tesadüfen doğru yanıt bulma ihtimalinin daha az olması nedeniyle daha zor olduğunu “Onun zorluğu yani o da zor değil ama buna

göre biraz daha zor çünkü ondan neyin neyle eşleştirileceğini bilmiyoruz, yani sallama atma yöntemimiz de çok az o yüzden.” sözleriyle dile getirmiştir.

Öğrencilerin ara değerlendirme teknikleri olarak kullanılan araçlar konusundaki olumsuz görüşlerinden bir diğeri bu tekniklerin karmaşık olarak algılanmasıdır. Bu kafa karışıklığının özellikle tanılayıcı dallanmış ağaç tekniği konusunda olduğu öğrencilerin ifadelerinden anlaşılmaktadır. Örneğin Hakan tanılayıcı dallanmış ağaç tekniğinin karmaşık olduğunu “*...daha da karmaşıktı ama yine de biraz çok yol vardı, onda da çok yol vardı onlardan biraz karmaşıktı, biraz uzun sürmüştü karmaşık gibiydi ama yine de kolay zaten ona doğru-yanlış dedikten sonra kolaylaşıyor.*” sözleriyle dile getirmişken Gökhan da “*...bana göre oradaki şeyler hepsine uyuyor, uyabiliyo ama sadece gerçekten doğrularını kullanacaksın, ben de doğru olanı yani bilmiyorum, takılıyorum. Hangisi oraya falan bulamıyorum çok karışık geliyor.*” sözleriyle bu karmaşıklığı dile getirmiştir. Ahmet de tanılayıcı dallanmış ağaç tekniğinin karmaşık olabildiğini “*Yani güzel iki tane cevap yerine yani bir tane, en azından bir sürü seçenek oldu insanın kafası da karışabiliyor ama bildiği yoldan gitmesi gerekiyor.*” sözleriyle ifade etmiştir. Ayşe de tanılayıcı dallanmış ağaç tekniği konusunda yaşadığı kafa karışıklığını “*Mesela bir tane soru vardı. Tanzimat Fermanı padişahın yetkilerini sınırlamış mıdır diye, doğru mu yanlış mı diye. Aslında doğru, padişahın yetkilerini sınırıyor. Ama mesela onu yanlış olarak da düşünebiliriz. Asıl olarak halka hitap ediyor falan. Bazen kafam karışıyor iyice yanlış bir yere yönlendiriyorum. Daha fazla seçenek olunca iyice kafam karışıyor. Bir de kafam karışınca diğer taraflara bakıyorum. Bu doğru mu yanlış mı diye düşünüyorum. Diğer soruya geçiyorum sonra. Onu düşünürken kafam karışıyor falan iyice yanlış yere gidiyorum.*” sözleriyle dile getirmiştir.

Öğrencilerin ara değerlendirme teknikleri konusunda belirttikleri üçüncü olumsuz görüş ise bu tekniklerin sıkıcı olduğu yönündedir. Tekniklerin zorluğu ve karmaşıklığı düşüncesiyle paralel olarak geliştiği anlaşılan bu düşünceyi 17. öğrenci “*Bence güzel ama sıkıcı, yaparken sıkılıyorum. Bir an önce bitsin istiyorum.*” sözleriyle, 24. öğrenci ise “*Bence çok kötü, çok sıkıcı, hiç yapasım gelmiyor.*” sözleriyle dile getirmiştir. Gökhan “*İşte o çok kötü, hoş ama yapamadığım için bana çok sıkıcı geliyor.*” sözleriyle başarısız olması nedeniyle teknikleri sıkıcı bulduğunu ifade etmiş, Sevil ise “*Onlar benim için çok garip çok sıkıcı bir şeydi. Sevmiyordum yani.*” sözleriyle bu tekniklerden hoşlanmadığını dile getirmiştir.

4.3.2.6. Öğrencinin Değerlendirme Sürecine Katıldığı Değerlendirme Tekniklerine İlişkin Görüşler

Geliştirilen eylem planının ölçme ve değerlendirme konusunda yapılan adımlarından birisi öğrencilerin değerlendirme sürecine katıldıkları değerlendirme tekniklerinin kullanılmasını sağlamak oluşturmaktadır. Bu kapsamda değerlendirmeler özellikle grup değerlendirmeleri şeklinde planlanmış ve buna yönelik çalışmalar yapılmıştır. Bu kategori öğretmen ve öğrencilerin bu tekniklere ilişkin görüşlerini içermektedir. Analiz sonucunda ulaşılan alt kategoriler ve kodlar Tablo 45'te sunulmuştur.

Tablo 45: Öğrencinin Değerlendirme Sürecine Katıldığı Değerlendirme Tekniklerine İlişkin Görüşler Kategorisine İlişkin Alt Kategoriler ve Kodlar

A. Öğretmenin Görüşleri

- Öğrenciler için yeni bir çalışma olması
- Değerlendirmelerin amacına ulaşmaması
 - Öğrencilerin tekniğin amacını kavrayamaması ve bilinç gelişmemesi
 - Öğrencilerin çalışmaya odaklanamaması
 - Gerekli ortamın bozulması
- Zamanla kullanımda olumlu yönde gelişim
- Daha çok zaman yaratılması gerekliliği

B. Öğrencilerin Görüşleri

a) Değerlendirmede Yaşanan Sorunlar

- Yanlı değerlendirme
- Adaletsiz değerlendirme
- Arkadaş kayırma
- Tehdit etme/edilme
- Değerlendirilme kaygısı
- Süre sınırlılığı
- Gücenme
- Dikkat dağıtma
- Arkadaşlık ilişkilerinin bozulması
- Grup değerlendirmelerinin grup çalışmaları üzerindeki olumsuz etkisi

b) Değerlendirmenin Olumlu Katkıları

- Geliştirici dönüt
- Düşüncelerinin dikkate alınmasını sağlama
- Herkesin söz sahibi olması
- Hoşlanma
- Eğlenceli
- Eleştirmeyi-eleştirilmeyi öğrenme

Öğretmenin Görüşleri

Tablo 45 incelendiğinde öğretmenin, öğrencilerin değerlendirme sürecine katıldıkları değerlendirme tekniklerinin amacına ulaşmadığını düşündüğü anlaşılmaktadır. Öğretmen, bu süreçte öğrencilerin değerlendirmenin amacını tam olarak kavrayamamaları ve gerekli bilince sahip olamamaları, çalışmaya odaklanamamaları, değerlendirme için gerekli ortamın bozulması gibi olumsuzluklar yaşandığını dile getirmiştir. Öğretmen bu nedenlerle değerlendirmelerin de amacına ulaşmadığını düşünmektedir. Çalışmanın ilerleyen aşamasında belirtilen bu olumsuzlukların bir nebze azaldığını, öğrencilerin daha dikkatli yaptıklarını gözlediğini belirten öğretmen yine de öğrencilerde bu değerlendirme tekniklerinin gerektirdiği bilincin oluşmadığını vurgulamaktadır. Bunun zamanla aşılabileceğini de belirten öğretmen bunun en önemli nedenlerinden bir tanesini çalışmanın öğrenciler için oldukça yeni olması olarak dile getirmiştir. Öğretmen özellikle bu değerlendirmeler için daha fazla zaman ayrılması gerektiğini de ifade etmiştir. Öğretmenin bu görüşlerini ortaya koyan ifadeleri aşağıda sunulmuştur:

“Yani, etkisi tartışılır diye düşünüyorum. Çünkü çocuklar bunu birbirlerine karşı etkili bir silah gibi kullanıyorlar. Ve her şeyin başında aslında özel bir zaman ayrılması lazım. Hani çocukların bir araya gelmesi, tartışıp ortaya bir şeyler koymasını düşünüyorsak, böyle bir gereklilik düşünüyorsak daha doğrusu onlara zaman vermemiz lazım. Büyük insanlar değiller bunlar hadi hemen yapın şunu hızlıca dediğimiz zaman yapmayabiliyorlar, o an kafalarında başka birşey olabiliyor, başka şeylere dikkat etmiş oluyor veya çok ufaklık şeylerde sürtüşüp tartışabiliyorlar. O yüzden bunu yaparken ya özel bir zaman ayırmak lazım mesela bütün gruplar sunumlarını yaptıktan sonra bir araya getirip çocukları şimdi mesela grup arkadaşlarınızı değerlendirin demek lazım. Böylece onlarda da belli bir bilinç artışı olabilir.”

...

“Sona doğru bu tür etkinlikler uyguladığımız zaman sona doğru baktığımda biraz daha dikkatli yapmaya çalışıyorlardı. Başta ki göre daha iyiydi ama yine de işte belki birkaç öğrencinin ortamı bozmasıyla da alakalıdır o şey... Birkaç öğrenci bunu birbirlerine karşı üstünlük durumu olarak kullanmaya çalışınca diğer grupların da odaklanması oraya kayıyor, ortam bozuluyor, onunla alakalı olabilir. O da zamanla aşılabilir diye düşünüyorum ama başanya ya da onların birbirlerini dinlemesine öyle bir etki fark edemedim. Yani bir grup değerlendirmesi yapacağız, arkadaşlarımızı daha iyi dinleyelim gibi bir şey yok bence, öyle bir şey göremedim yani öyle bir bilinç gelişmiyor. Evet, daha iyi yapmaya başlıyorlar ama bunun çok da bir etkisi olduğunun farkında değilim bence. Biz yapın dediğimiz için yapıyorlar. Mesela çalışma kâğıdı öyle değil. O konuda daha ne yaptıklarını biliyorlar ama bir öz değerlendirme grup değerlendirme onlar için çok ayrı bir şey. Şu ana kadar yaptıklarından çok farklı bir şey. Yani bunların içerisinde en yabancı ürün dosyası hazırlamak ve o bu kendini değerlendirme arkadaşını değerlendirme.”

Öğrencilerin Görüşleri

Öğrencilerin, kendilerinin değerlendirme sürecine katıldıkları tekniklere, özellikle grup değerlendirmelerine ilişkin görüşleri incelendiğinde ise bu tekniklerin uygulanması sürecine ilişkin iki kapsamda görüş belirttikleri anlaşılmaktadır. Öğrencilerin ilk ve en sık ifade ettikleri düşünceleri genel olarak bu süreçte yaşanan sorunlarla ilgilidir. Öğrenciler bu süreçte yanlı, adaletsiz değerlendirmelerin yapıldığını, arkadaş kayırmanın yaşandığını, bazı öğrencilerin arkadaşlarını tehdit ettiğini, hak ettiği şekilde değerlendirilmediklerini yoğun şekilde vurgulamışlardır. Öğrenciler yapılan değerlendirmelerin adil olmadığını, özellikle kendileri adil değerdendirse de adil olarak değerdendirilmediklerini düşünmektedirler. Örneğin Ahmet *“Genelde hiç böyle iyiliğiyle kötülüğüyle ilgili yapmıyorlar yani böyle hep birinci biz olalım, böyle kötü puan veriyorlar. Ama kendileri böyle değerdendirip verseler çok daha zevkli olur.”* sözleriyle diğer öğrencilerin kendi puanlarının yükselmesi için başka öğrencilerin çalışmalarını bilinçli olarak düşük puanladıklarını belirtmiştir. Öğrenciler, bazı arkadaşlarının yaptıkları bu değerdendirmelerde, değerdendirdikleri grubun ya da kişinin çalışmasını gerçekten dikkate almadan, çalışmayı izlemeden doğrudan düşük yönde değerdendirdiklerini belirtmişlerdir. Örneğin 15. öğrenci *“İyi çalışma ama bazı kötü niyetli arkadaşlar (içinde ben de varım) hiç izlemeden hepsi bir veriyor.”* ifadesiyle kendisinin de yaptığı bu davranışı ortaya koymuştur. 6. öğrenci ise kendilerinin daha önce tarafsız ve hakıyla değerdendirirken diğer arkadaşlarının yanlı davranmaları sonucunda kendilerinin de yanlı değerdendirmeye başladıklarını *“Bu grupların önceden iyi bir gruba iyi puan vermiştik. Ama sonra onlar kötü olmaya başlayınca maalesef kötü puan verdim.”* sözleriyle ifade etmiştir. Sevil öğrenciler arasında gelişen bu durumu *“İşte biri kötü eleştirince o karşı taraftaki grup da öyle dedi. Baya bi kötü oldu işte. Ona göre eleştirdiler. Sen nasıl eleştirdiyse onlar da öyle yaptılar yani. İyi yaptığında iyi kötü yaptığında kötü.”* şeklinde dile getirmiştir. Meltem ise bazı öğrencilerin bu değerdendirmeleri bir dalga geçme aracı olarak kullandıklarını *“Ben güzel değerdendirdiklerini davrandıklarını düşünmüyorum. Dalgaya aldılar, dalga geçmek için bir araç gibi kullandılar yani gerçekten hak edenlere yüksek verdik biz. Ama bu sefer herkese yüksek verince herkes düşük veriyor, orta derecede veriyor. Bu sefer kendin iniyorsun, kendin düşüyorsun.”* sözleriyle ortaya koymuştur.

Çoğu öğrenci yapılan değerlendirmelerin adil olmadığını, bu süreçte özellikle yakın arkadaş ya da sevdiği arkadaşın olumlu değerlendirildiğini belirtmiş, bir öğrenci ise popüler öğrencilerin daha olumlu değerlendirildiklerini ifade etmiştir. Örneğin 4. öğrenci *“Hiç adil değildi. Herkes arkadaşlarına göre puanlama yaptı. Adaletli olmadı.”* sözleriyle bu duruma doğrudan değinmiştir. Serpil de arkadaş kayırma şeklinde gelişen bu soruna *“Orda böyle sevdiğin arkadaşlarına hepsine 5 puan veriyor veya ‘sevmediğine ay 1 verelim’ falan. Hiç böyle bakmıyorlar, çok güzel yapmışlar falan demiyorlar. Eğer çok samimi arkadaşlarıysa hepsine 5 veriyorlar hiç sevmediklerine 3, 1, 2 puan veriyorlar.”* sözleriyle dikkat çekmiştir. Serkan ise *“İnceledik genellikle zaten sınıfın popülerlerinin olduğu grup en iyisini alıyordu kimse hakkıyla almıyordu yani.”* diyerek yaşandığını düşündüğü adaletsizliği dile getirmiştir. Öğrencilerin bu süreçte yaşadıkları olumsuzluklardan bir diğeri ise hak ettikleri gibi değerlendirilmediklerini düşünmeleridir. Yukarıda da değinildiği gibi öğrencilerin çoğu diğer arkadaşların yanlı, adaletsiz değerlendirmelerde bulduklarını belirtirken kendi çalışmalarının iyi olduğunu, hak ettiği şekilde değerlendirilmediğini düşünmektedirler. Örneğin Ahmet diğer grupların, onların çalışmalarına yaptıkları değerlendirmeleri incelerken *“Aslında hep böyle konuşuyorlar ‘biz daha iyisini hak ediyorduk, böyle olmamalıydı, inadına böyle yaptılar’ gibi”* şeklinde değerlendirmeler yaptıklarını kendi çalışmalarını ise *“...gerçekten iyi çalışmalar yapmıştık ama onlar hak ettiğimiz puanı vermemişti.”* sözleriyle ifade etmiştir. Derya ise diğer grupların yaptıkları değerlendirmeleri inceleyip dikkate alıp almadıkları sorusuna *“Onları fazla dikkate almadık. Çünkü kafalarına göre sallamışlar.”* sözleriyle yanıt vererek aslında hak ettikleri gibi değerlendirildiklerini düşünmediklerinin işaretini vermiştir.

Öğrencilerin yaptıkları değerlendirmeler sırasında ortaya çıkan bir başka sorun bazı öğrencilerin diğer öğrencileri tehdit etme, yüksek değerlendirmelerini isteme ve eğer böyle yapmazlarsa kendilerinin de düşük değerlendireceklerini ifade etme şeklinde dile getirilmiştir. 23. öğrenci *“Bence herkes sevdiğine 5 veriyor, sevmediğine 1-2 veriyor. Ayrıca tehdit de ediliyor.”* sözleriyle bu soruna dikkat çekmişken, Serpil *“Biz mesela bir gruba böyle eğer 30 üzerinden biz onlara 15 verdiysek onlar da siz bize böyle yaptınız biz de size böyle veriyoruz gibilerinden yapmışlar. Hele ki X’ler, siz görürsünüz şimdi falan filan dediler. Biz mesela şimdi çok iyiysek onlar bize 1, 2 falan koymuşlar, onları gördük.”* sözleriyle yaşanan bu tehdidi ve sonuçlarını dile getirmiştir. Öğrencilere bu tehditleri dikkate alarak mı değerlendirme yapip

yapmadıkları sorulduğunda ise bu durumu çok da dikkate almadıklarını belirtmişlerdir. Örneğin Sevil bu tehditleri dikkate almadıklarını fakat sorun yaratan öğrencilere farklı yansıttıklarını *“Ona göre not vermedik, değiştirmedik sadece onlara şey dedik işte iyi yaptık falan dedik onlar bizi kötü eleştirmesin diye.”* sözleriyle dile getirmiştir.

Öğrencilerin değerlendirme sürecinde yaşadıkları diğer sorunlar ise değerlendirilme kaygısı, zaman sınırlılığı, arkadaşlarına karşı gücenme, dikkatin dağılması, arkadaşlık ilişkilerinin olumsuz etkilenmesi ve yukarıda açıklanan sorunlar nedeniyle grup çalışmaları yapmaya isteksizlik olarak belirlenmiştir. Genellikle birer öğrenci tarafından dile getirilen bu sorunlardan zaman konusunda yaşanan soruna öğretmen de dikkat çekmiştir. 10. öğrenci bu değerlendirmelere ilişkin görüşünü *“Grupça yapılanlar zevkli oluyor fakat süre kısıtlı bayağı, yetiştirmek zor oluyor.”* sözleriyle dile getirerek zaman sorununa dikkat çekmiştir. Bu sorunlardan arkadaşlık ilişkilerinin bozulması ve gruplarda yapılan değerlendirmeler sırasında yaşanan sorunların grup çalışmaları konusundaki isteği olumsuz etkilemesi gelecekteki çalışmaları etkilemesi açısından önemli görülmektedir. Serpil arkadaşlarını tarafsız olarak değerlendirdiğinde ve eğer onlar daha düşük değerlendirmeyi hak ediyorlarsa aralarındaki ilişkinin bozulabileceğini *“Böyle arkadaşlarıyla falan, sevdiğin bir arkadaşın, ama çok kötü yapmışlar, ona böyle iyi not vermek istemiyorsun, hakka değil, o zaman da arkadaşınla aran bozuluyor.”* sözleriyle ifade etmiştir. Ahmet ise grup değerlendirmeleri sırasında daha önce belirtilen olumsuzluklar nedeniyle grup çalışmalarına ilişkin düşüncelerin ve isteğin olumsuz etkilendiğini *“Öbür grup değerlendirmelerinde dediğim gibi yapılan çalışmanın hakkını yiyorlar. Ondan sonra öğrenciler diyor yani artık ben grup çalışması filan yapmak istemiyorum. Böyle insanların morali bozuluyor.”* şeklinde dile getirmiştir.

Öğrencilerin dahil oldukları değerlendirme sürecine ilişkin görüşleri konusunda belirlenen ikinci alt kategori bu değerlendirmelerin olumlu katkıları ile ilgilidir. Öğrenciler bu süreçte yukarıda değinilen birçok sorun yaşamakla birlikte bu tekniklere ilişkin olumlu görüşler de belirtmişlerdir. Sözü edilen sorunların ortadan kalkması durumunda bu değerlendirmelerin daha iyi olacağını düşünmektedirler. Öğrenciler bu değerlendirmeler sonucunda elde edilen dönütün geliştirici katkısını, kendi düşüncelerinin dikkate alınmasının değerini, herkesin söz sahibi olmasını,

eğlenceli olmasını ve eleştirmeyi öğrenmeyi olumlu özellikler olarak sıralamışlardır. Bu özelliklerden öğrencilerin en sık vurguladıkları elde edilen dönütlerin geliştirici etkisi üzerinedir. Örneğin Fatma, *“Bence güzel yani. Yani onunla ilgili düşündüğümüz şeyleri belirtmemiz güzel bence. Yani sadece içimizde düşünmüyoruz yazıyoruz, falan. O kişi de görüyor bizim düşündüklerimizi sonraki çalışmasında onlara dikkat ediyor. O yüzden güzel bence.”* şeklindeki ifadeyle bu dönütün geliştirici etkisini vurgulamış, Serkan da benzer şekilde *“Bunun bana katkıları olurdu. Çünkü mesela arkadaşlarının hepsi bir şeye kötü puan vermişse öbür çalışmamda ona daha d üzgün yaparak o yönümü geliştirebilirdim”* sözleriyle bu düşüncüyü desteklemektedir. Sevgi bu süreçte edindikleri değerlendirmeyi kullanım şekillerine ilişkin olarak şu açıklamayı getirmiştir: *“Orda konuştuk işte mesela az yapanlara neyde çok az yapmışlar onların üstüne durduk. Neyde çok az puan almışız, düşük puan almışız onların üstüne durduk. Onları bir daha yapmamak için hani daha çok şey yaptık hani ne yapabiliriz diye düşündük. Hepimiz toplandık puanların üstüne durduk yani.”*

Öğrencilerin bu değerlendirme yaklaşımları konusunda olumlu olarak düşündükleri başka bir özellik ise kendi düşüncelerinin dikkate alınmasından duydukları hoşnutluktur. Bu değerlendirmelerle kendi fikirlerinin alınması öğrenciler için önemli görülmektedir. Örneğin 20. öğrenci *“Birbirimizi değerlendirmemiz bizim yorumlarımıza da değer verildiğini gösterir. Bu güzel bir şey.”* sözleriyle bu süreçten duyduğu memnuniyeti dile getirirken Fatma da *“Bence bizim de görüşlerimize yer verilmesi güzel. Bir de yani mesela öğretmenin düşündükleriyle bizim düşündüklerimiz aynı olmayabilir. O yüzden güzel yani.”* sözleriyle bu düşüncüyü paylaşmaktadır. 17. öğrenci olumlu bir başka özellik olarak herkesin bu süreçte söz sahibi olduğunu, 8. öğrenci eğlenceli olduğunu, 24. öğrenci ise eleştirmeyi ve eleştirilmeyi öğrendiğini ifade etmiştir.

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu araştırma 7. sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programının ölçme ve değerlendirme boyutunda yaşanan sorunların belirlenip bu sorunlara yönelik çözümler geliştirilmesini ve uygulanmasını, daha sonra ise bu uygulamalara ilişkin görüşleri belirlemeyi amaçlamaktadır. Araştırma, çözülmeye çalışılan problemin döngüsel bir yöntemi gerektirmesi nedeniyle nitel araştırma desenlerinden eylem araştırmasına uygun olarak desenlenmiştir. Bu süreçte genel olarak belirlenen sorunun bağlamını ortaya koymak amacıyla öncelikle bir durum belirlemesi ve sorun tanılaması işlemi yapılmış, daha sonra elde edilen bu verilere dayalı olarak eylem planı geliştirilmiş, geliştirilen eylem planının izlenmesi ve değerlendirilmesi sonucunda ilk hazırlanan eylem planında çeşitli değişiklikler ve eklemeler yapılmıştır. Son olarak ise öğretmen, öğrenci ve velilerin, gerçekleştirilen uygulama sürecine ilişkin genel görüşleri belirlenmiştir.

Araştırmanın çalışma grubunu İstanbul ili Maltepe ilçesinde bulunan bir ilköğretim okulunun 30 adet 7. sınıf öğrencisi, sınıfın sosyal bilgiler öğretmeni ve öğrencilerin velileri oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri, nitel veri toplama tekniklerinden öğretmen ve öğrencilerle yarı yapılandırılmış görüşmeler, öğrenci ve velilere uygulanan açık uçlu anketler ve yarı yapılandırılmış gözlemler yoluyla toplanmıştır. Bunun yanı sıra araştırmacı sürekli uygulama ortamında bulunduğundan öğretmen ve öğrencilerle formal olmayan görüşmeler ve gözlemler de yapmıştır.

Araştırma sürecinde elde edilen veriler nitel veri analizi tekniklerine uygun olarak analiz edilmiştir. Bu süreçte betimsel veri analizi sürecinin temel aşamaları izlenerek öncelikle elde edilen veriler Word yazılım programına geçirilmiş, daha sonra ulaşılan veriler arasında kod-kategori-tema hiyerarşi ilişkisi kurularak araştırma sorularına yanıt verecek örüntülere ulaşılmıştır. Ulaşılan verilerin geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarında bir uzmandan aynı verileri ayrıca kodlaması istenerek elde

edilen iki farklı kodlama sistemi karşılaştırılıp ortak bir örüntü oluşturulmuştur. Ayrıca ulaşılan bu son kod-kategori-tema sistemi başka bir uzmana gösterilerek ulaşılan bulguların yapılandırmacı yaklaşım konusunda bir örüntüyü temsil edip etmediği sorulmuş ve uzmandan gelen görüşler ışığında bazı düzenlemeler yapılmıştır. Bununla birlikte nitel araştırma yaklaşımının geçerlik ve güvenilirliği sağlamada izlenilmesini öngördüğü araştırılan ortamda uzun süre bulunma, katılımcı teyitleri alma, raporda doğrudan alıntılara yer verme gibi bir dizi önlem de alınmıştır. Araştırma sürecinde ulaşılan bulgular araştırmada izlenen döngüsel sürece ve ulaşılan temalara uygun olarak sunulmuş ve yorumlanmıştır. Araştırmada ulaşılan sonuçlar ve bu sonuçlara dayalı olarak getirilen öneriler aşağıda sunulmuştur.

5.1. SONUÇ VE TARTIŞMA

5.1.1. Sorunun Tanımlanmasına Yönelik Sonuçlar ve Tartışma

Sorunun tanımlanması aşamasında öncelikle öğretmenin ve velilerin yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına dayalı olarak geliştirilen öğretim programı konusundaki görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Buna göre öğretmenin, yeni programın öğrenme ve öğretme sürecinde olumlu yönde bir farklılaşma sağladığını düşündüğü; fakat tümüyle ideal duruma ulaşma konusunda çekimser kaldığı belirlenmiştir. Öğretmenin program konusunda genel olarak olumlu bir görüşe sahip olması ve bu konuda kendisini geliştirmeye istekli olmasının, araştırma kapsamında yapılan uygulamalara açık olmasını sağladığı ve bunun da gerçekleştirilen çalışmalarda kolaylaştırıcı bir etkide bulunduğu söylenebilir. Öğretmen programlarla ilgili ayrıca yetersiz tanıtım ve hazırlık yapıldığını, hizmet içi eğitimlerin bu konuda kendisine neredeyse hiçbir katkı sağlamadığını düşünmektedir. Öğretmenin ifade ettiği bu görüşlerin çeşitli araştırmalarda (Turan ve Akdağ, 2009; Gök ve Şahin, 2009; Algan, 2008; Adanalı, 2008) başka öğretmenler tarafından da dile getirildiği belirlenmiştir. Bu sonuçlar öğretmenlerin, programlar konusundaki eğitimleri ve kuramsal bilgilerinin uygulamaya geçirilmesi konusunda sorunlar yaşadıklarını ortaya koymaktadır. Belirtilen araştırmalarda öğretmenlerin aldıkları hizmet içi eğitimlerden yeterince yararlanamadıklarının belirlenmiş olmasıyla birlikte programlar konusunda seminer ve uzman desteğine gereksinimin arttığı Ataman

(2007) tarafından ulaşılan araştırma sonuçları arasındadır. Bu sonuçlar, öğretmenlere yönelik olarak düzenlenen hizmet içi eēitimlerin farklı Şekillerde planlanması gerektiēini ortaya koymaktadır. Bu araştırmada, öğretmenin özellikle lme ve deēerlendirme boyutu konusunda bilgi eksikliēinin belirlenmiş olması, öğretmenin bu konudaki bilgi ve becerisini geliştirmeye yönelik bir eylem adımı planlanmasına dayanak oluşturmuştur.

Velilerin ise programa ilişkin olarak bilgi eksiklerinin bulunduēu; bununla birlikte bir grup velinin yeni programların ērencileri daha aktif kıldıēını, ērencilerde olumlu yönde çeşitli deēiřimler saēladıēını düşündükleri; fakat uygulamada yaşanan bazı sorunlar nedeniyle bu konuda çekimsiz kaldıkları da bulgulanmıştır. Bazı velilerin ise programa ilişkin olarak tümüyle olumsuz görüşe sahip olduēu tespit edilmiştir. Programlarla ilgili olumsuz görüş belirten velilerin en büyük eleştiri konuları cahil bir toplum hazırlandıēı ve ders kitaplarının iinin bořaltıldıēı Őeklinindedir. Velilerin program konusundaki düşüncelerine ilişkin olarak ulaşılan bu bulgulara, Ersoy (2007) ve Hersan (2008) tarafından programlara ilişkin veli görüşlerinin belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilen araştırmalarda da ulaşılmıştır. Belirtilen araştırmalara konu olan programlar her ne kadar ilköēretimin ilk kademesi ile ilgili olsa da programların yenilenmesi ve uygulanması süreciyle ilgili veli görüşlerinin bazı ortak özellikler tařıdıēı dşnlmektedir. Nitekim anılan iki araştırma ile bu araştırmanın sonuçları bu düşünceyi destekler niteliktedir. Bu sonuçlara göre veliler programlarla ilgili olarak olumlu ve olumsuz görüşlere sahip olmakla birlikte belirli bir kısım velinin ise bilgi eksikliēi bulunmaktadır. Bu araştırmada da benzer sonuçlara ulaşılmış olması ve bu durumun, programın grlen Şekilde uygulanması açısından önemli görülmesi nedeniyle bu konuda bir çalışma yapılması gerekli görülmüştür. Nitekim yapılandırmacı ēretim programının uygulanması sürecinde velilere düşen sorumluluklar ve onların çalışmalara destek olmalarının önemi ilgili literatürde sıklıkla vurgulanmaktadır.

Sosyal bilgiler ēretim programının uygulamadaki mevcut durumu incelendiēinde öğretmenin kendisini yarı yapılandırmacı olarak deēerlendirdiēi, bununla birlikte zaman zaman farklı yöntem ve materyallerle dersleri zenginleştirmeye alıřtıēı,

buna rağmen derslerin genel olarak ders kitabı merkezinde işlendiği belirlenmiştir. Bu süreçte Sosyal Bilgiler derslerinin genel olarak benzer şekilde geliştiği ve ders kitabının önemli bir yerinin olduğu anlaşılmıştır. Sınıfın genel olarak olumlu bir iletişim yapısına sahip olduğu ve bu süreçte öğretmenin bilinçli çabasının rol oynadığı da tespit edilmiştir. Derslerde bazı öğrenciler daha çok öğretmenlerinin, bazıları ise kendilerinin aktif olduklarını düşünmektedirler. Sınıfta olumlu bir iletişim ortamı yaratmaya çalışan ve yapılandırmacı öğretim programı konusunda olumlu görüşe sahip olan öğretmenin, aktif öğrenme ortamı oluşturmada bilinçli bir çaba içerisinde olduğu belirlenmiştir. Yukarıda da değinildiği gibi öğretmen derslerde öğretim araç gereci olarak en çok ders kitabını kullanmakta, bununla birlikte çalışma kitabını, bilgisayar ve projeksiyonu da sıklıkla kullanmaktadır. Diğer araçları ise azalan oranlarda kullandığı saptanmıştır. Öğretmenin sınıfta en çok soru-yanıt yöntemini, tartışma yöntemini kullandığı belirlenmiştir. Öğretmen yöntem tercihini öncelikle soru-yanıt yönteminden yana kullanmasının nedenini öğrencileri derse katma isteği olarak belirtmiştir. Bununla birlikte diğer yöntem ve tekniklerin kullanılması konusunda yaşanan sorunların da yöntem tercihi üzerinde etkisinin olduğu ortaya çıkmıştır.

Yapılandırmacı yaklaşıma dayalı sosyal bilgiler öğretim programının uygulanması sürecinde bazı sorunların yaşandığı da belirlenmiştir. Derslerin yeterince zenginleştirilememesi ve ders kitabı merkezli ders işleme, öğrencinin derse katılımında sınırlılık ve öğrenci çalışmalarının sorunlu olması programın uygulanması sırasında en sık karşılaşılan sorunları oluşturmaktadır. Bu sorunların ise ders kitabının kullanılmasının çeşitli kolaylıklar sağlaması, farklı yöntem, teknik ve materyallerin kullanılmasının çeşitli sorunlar doğurması, programın oldukça yoğun olması ile velinin bilinçsizliği ve olumsuz düşüncesinden kaynaklandığı bulgulanmıştır. Bununla birlikte öğrencilerin ilgisizliği, işbirliği içerisinde çalışma eksikleri, başarısızlık düşünceleri, çekingenlikleri ve merak eksikliği ile SBS'nin çalışma yoğunluğunu arttırmasının da bu sorunların oluşmasına kaynaklık ettiği tespit edilmiştir.

Öğretmen, öğrenci ve velilerin program ile ilgili olarak bazı beklentilere sahip oldukları belirlenmiştir. Öğretmen, öğretim sürecine ilişkin olarak grup çalışmalarının geliştirilmesi, öğrencilerin hayatta karşılaşılabilecekleri sorunlarla karşı karşıya bırakılmaları, yapılandırmacı yaklaşıma uygun öğretim yöntem ve materyallerinin kullanılması, fiziksel ortamın geliştirilmesi, çalışmalara veli desteğinin sağlanması ve programın hafifletilmesi gerektiği konusunda çeşitli beklentiler dile getirmiştir. Öğrenciler ise derslerin daha eğlenceli olması farklı yöntemlerin kullanılması, daha aktif olma gibi genel ders süreciyle; canlandırma, grup çalışması, geziler yapılması gibi çeşitli yöntem ve tekniklerin kullanılmasıyla ve derslerde daha fazla materyal kullanılmasıyla ilgili beklentilere sahiptirler. Öğrencilerin en çok kullanılmasını istedikleri araç ise görsel materyaller ve teknolojik araçlardır. Veliler ise öğretimde dikkat edilmesi gereken bazı konulara ilişkin, öğretim yöntem ve tekniklerine, öğretmen rolüne, üst sisteme ve bilgilendirilme gereksinimine ilişkin bazı beklentiler dile getirmişlerdir. Bu konudaki veli beklentilerinin daha çok öğretim süreciyle ilgili ve öğrenciyi ön plana çıkaran beklentiler olduğu söylenebilir. Buna benzer bir sonuca Hersan (2008) tarafından yapılan araştırmada da ulaşılmış, velilerin programın uygulanması sürecinde karşılaşılan sorunların çözümü konusunda kalabalıklık sorununun çözümü ve öğrenci merkezli eğitimin gerçekleştirilmesi konularında beklentilerinin olduğu belirlenmiştir. Öğretmen, öğrenci ve velilerin öğretim programı konusundaki beklentileri birlikte değerlendirildiğinde, bunların temelde daha çok öğrenci merkezli bir eğitim ve aktif öğrenmeyi talep eden beklentiler olduğu anlaşılmaktadır.

Yapılandırmacı yaklaşıma dayalı öğretim programının ölçme ve değerlendirme boyutu konusundaki görüşler incelendiğinde ise öğretmenin programın gerektirdiği ölçme ve değerlendirme yaklaşımına ilişkin genel olarak olumlu görüşe sahip olduğu, bu sürece ilişkin bazı konularda ise kafa karışıklığı yaşadığı ve programın bu boyutunun sorunlu olduğunu düşündüğü belirlenmiştir. Öğretmen, bu tekniklerin kullanılmasının sınıf dışında zaman gerektirmesi, pratikte uygulamasının zor olması, emek isteyen ve zor bir süreç olması ve programın bu açıdan yoğun olmasını bu sürecin çeşitli dezavantajları olarak düşünmektedir. Bu araştırmada öğretmenin ölçme ve değerlendirme boyutu konusunda sahip olduğu görüşlere ilişkin ulaşılan

sonuçlara başka bazı araştırmalarda (Çelikkaya, Karakuş ve Öztürk Demirbaş, 2010; Algan, 2008; Adanalı, 2008; Acun ve Kamber, 2007; Kaya ve Ersoy, 2007; Gelbal ve Kelecioğlu, 2007; Yapıcı ve Demirdelen, 2007; Yapıcı ve Leblebicier; 2007; Acartürk Günay, 2006; Parmaksız ve Yanpar, 2006) da ulaşılmıştır. Buna göre bu sürecin zor olarak algılanması, zaman ve emek istemesi ve yeterli bilgiye sahip olunmamasının öğretmenler tarafından ortak olarak paylaşılan sorunlar olduğu söylenebilir. Belirtilen nedenlerle öğretmenlerin bu yaklaşımlar konusunda eğitime gereksinim duydukları da bazı araştırmaların sonuçları arasındadır (Ataman, 2007, Aykaç, 2007). Öğretmenin ayrıca, program yaklaşımının öngördüğu ölçme ve değerlendirme boyutu ile ilgili olarak ölçeklerle değerlendirmenin kolaylık ve standart sağlaması, ölçeklerin yönlendirici olması, değerlendirmede tarafsızlık sağlaması, öğrencinin cesaretini artırması ve motivasyon sağlaması açılarından avantajlara sahip olduğunu düşündüğu ortaya çıkmıştır.

Öğrencilerin programın ölçme ve değerlendirme boyutunu, eğlenceli olması, başarı algısını yükseltmesi, kavramayı kolaylaştırması, telafi imkanı sağlaması ve farklı yollarla öğrenme gereksinimlerini karşılaması nedeniyle olumlu olarak değerlendirdikleri anlaşılmıştır. Bununla birlikte bazı öğrencilerin derslerin zevkli geçmemesini ve grup değerlendirmelerindeki tarafsızlık kaygısını olumsuz özellikler olarak düşündükleri de belirlenmiştir. Ocak, Akgül ve Yıldız (2010), 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin Ortaöğretime Geçiş Sistemine ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla yaptıkları araştırmada öğrencilerin, başarının belirlenmesinde süreç değerlendirme yaklaşımını olumlu değerlendirdikleri sonucuna ulaşmışlardır. Bu kapsamda düşünüldüğünde öğrencilerin yeni değerlendirme yaklaşımı konusunda olumlu görüşlere sahip oldukları söylenebilir. Bununla birlikte daha sonra değinileceği gibi programın ve özelde ölçme ve değerlendirme sürecinin uygulanmasında öğrencilerden kaynaklanan engellerin varlığına da dikkat çekilmesi gerekmektedir.

Velilerin programın ölçme ve değerlendirme boyutu konusunda bilgi eksikliğine sahip oldukları, buna karşın bir grup velinin, yaklaşımın bütüncül bir değerlendirme sunması, farklı becerilerin gelişimine odaklanması ve etkili olması nedeniyle olumlu görüşlere sahip oldukları saptanmıştır. Ayrıca, velilerin SBS'nin yapısı ile programın

öngördüğü yaklaşım arasında tutarsızlık yaşandığını düşündükleri, bu tutarsızlığın ise yaklaşıma ilişkin görüşlerini olumsuz etkilediği belirlenmiştir. Bu konuda, Ersoy (2007) ve Hersan (2008) da benzer sonuçlara ulaşmışlardır. Bu durum velilerin sınav sistemi konusundaki tedirginliklerini yansıtmaktadır.

Programın ölçme ve değerlendirme boyutunun mevcut uygulama durumu ile ilgili olarak öğretmenin genellikle yazılılar, bir dönem içerisinde bir performans ödevi, isteyen öğrenciler için bir proje ödevi ve sınıf içi performans durumuna göre bir değerlendirme yaptığı; akran-öz-grup değerlendirmelerini oldukça az kullandığı, sınıfta yaptığı çalışmaları ve ürün dosyalarını değerlendirmedeği belirlenmiştir. Buradan öğretmenin değerlendirme sürecinde tümüyle olmamakla birlikte daha çok klasik değerlendirme yaklaşımlarını kullandığı söylenebilir. Programların yenilenmesine rağmen Sosyal Bilgiler derslerinde genel olarak geleneksel değerlendirme yaklaşımlarının tercih edildiği birçok başka araştırmada da ortaya konmuştur (Çelikkaya, Karakuş ve Öztürk Demirbaş, 2010; Dünder, 2008; Gelbal ve Kelecioğlu, 2007; Yapıcı ve Demirdelen, 2007; Acartürk ve Günay, 2006; Parmaksız ve Yanpar, 2006). Araştırma sonuçları, bu durumun genel olarak paylaşılan bir sorun olduğunu göstermektedir. Derslerde öğretmenin ayrıntılı dönütler vermeye dikkat etmesiyle birlikte bu durumun uçlarda yer alan öğrenciler için gelişen kısmi bir dönüt süreci olduğu, öğretmenin kendisini değerlendirme konusunda ise sistematik bir süreç izlemediği bulgulanmıştır. Ekili dönüt süreci, yapılandırmacı programın en temel ölçütlerinden birisini oluşturduğundan dönüt sürecinin yeterince etkili bir şekilde gerçekleşemiyor olması, yapılan çalışmalarda dönüt sürecinin özellikle dikkate alınmasını sağlamıştır.

Programın ölçme ve değerlendirme boyutunun uygulanması sürecinde yaklaşıma ilişkin anlayış ve davranış tarzının öğrenci ve velilerde yerleşmemiş olması, yapılan değerlendirmelerin işlevsel olmaması, zaman sorunu ve bütün öğrenciler için aynı değerlendirme imkanının oluşturulmaması gibi sorunlar yaşandığı belirlenmiştir. Bu sorunların ise alternatif değerlendirme yaklaşımı konusunda ve bazı değerlendirme tekniklerinin kullanılma yöntemi konusunda bilgisizlik, kafa karışıklığı yaşama ve iş yoğunluğu nedenlerinden dolayı öğretmenden kaynaklandığı; öğrencinin bilinçsiz

olması ve sürece alışık olmamasından dolayı öğrencilerden kaynaklandığı; programın yüzeysel olarak farkında olmaları ve geleneksel yaklaşımlarının devam etmesinden dolayı ise velilerden kaynaklandığı tespit edilmiştir. Bununla birlikte yaklaşımın doğasının ve kalabalıklık, ders verilen öğrenci sayısının fazla olması, grup değerlendirmeler için uygun ortamın olmaması gibi imkanların sınırlılığının da bu süreçte etkili olduğu anlaşılmıştır. Araştırmada, ölçme ve değerlendirme boyutunda yaşanan sorunlar konusunda ulaşılan ve yukarıda özetlenen bulguların, benzer amaçla yapılan araştırmalarda (Çelikkaya, Karakuş ve Öztürk Demirbaş, 2010; Akdağ, 2009; Algan, 2008; Adanalı, 2008; Kaya ve Ersoy, 2007; Acun ve Kamber, 2007; Gelbal ve Kelecioğlu, 2007; Yapıcı ve Demirdelen, 2007; Ataman, 2007; Acartürk ve Günay, 2006; Parmaksız ve Yanpar, 2006) ulaşılan bulgularla genel olarak tutarlı olduğu anlaşılmaktadır. Öğretmenin ise belirtilen bu sorunlara, konuyla ilgili araştırma yaparak, yaklaşımı aşama aşama uygulayarak ve olabildiğince açık değerlendirmelerde bulunarak çözüm üretmeye çalıştığı belirlenmiştir. Tüm bu sonuçlar, belirtilen sorunların çözümü için tüm paydaşlara yönelme ve bu konuda çalışmalar yapılması gerektiğini ortaya koymaktadır.

Öğretmenin programın ölçme ve değerlendirme boyutunun uygulanması konusunda programda dengenin sağlanması, öz-akran-grup değerlendirmelerinin uygulanması ve süreç değerlendirmeye uygun tekniklerin kullanılması ile ilgili olarak program ve tekniklere yönelik; sürekli dönüt verilmesi gerekliliği ile ilgili olarak öğrencilere yönelik ve desteklerinin sağlanması ve bilgilendirilmeleri konusunda velilere yönelik beklentiye sahip olduğu anlaşılmıştır. Değerlendirmelerde öğrencilerin dikkate alınmasını istedikleri ölçütler, sistematik dönüt, ara değerlendirmelerin kullanılması, tüm çalışmaların kaydedilmesi ve dikkate alınması olarak belirlenmiştir. Velilerin ise yorum yapma yeteneğine yönelik çalışmalar yapılması, bireysel özelliklerin temel alındığı bir değerlendirme yapılması, bütünün değerlendirilmesi ve konu sonu değerlendirmelerinin yapılması konusunda beklentilere sahip oldukları bulgulanmıştır.

Daha önce vurgulandığı gibi özetlenen araştırmaların sonuçları, bu araştırmanın probleminin seçilmesine dayanak oluşturan etmenlerden birisi olmuştur. Belirtilen

araştırmalarda kalabalıklık, zamanın yetersizliği, değerlendirmenin zor olması, öğretmenlerin bu konuda yeterli eğitimi almaması, öğrencilerin İnternet kaynağına kolay ulaşmaları nedeniyle hazırcı davranmaları ve verilen görevlerin veliler tarafından yapılması, ailelerin alternatif değerlendirme yaklaşımları konusunda bilgi eksikliği, merkezi sınav sisteminin programa uygun olarak yapılmadığının dūřınılduđu şeklinde ulaşılan bulgulara bu araştırmada da ulaşılmıştır. Bununla birlikte velilerin ve öğrencilerin gürüşlerini yansıtan çok fazla araştırma olmaması nedeniyle bu araştırmada ulaşılan bulguların bu konuda ayrıntılı bilgiler verdiği söylenebilir. Sonuç olarak tüm bu araştırmalar programın ölçme ve değerlendirme boyutuna ilişkin gürüşler ačíısından kısmen ve uygulamada daha önemli olmak üzere kapsamlı sorunların varlığına dikkat çekmektedir. Genel olarak ilgili araştırmalarda ortaya konulan bu sorunlar, bu araştırmanın çalışma grubu bağlamında incelenmiş ve soruna yönelik çözümler bu bulgulara dayalı olarak geliştirilmiştir.

5.1.2. Eylem Planının Geliştirilmesi, İzlenmesi ve Yeniden Düzenlenmesine Yönelik Sonuç ve Tartışma

Yukarıda özetlenen bulgulara dayalı olarak ilk aşamada beş adımdan oluşan bir eylem planı geliştirilerek uygulamaya konmuştur. Bu adımlardan ilkini öğretmenin alternatif değerlendirme yaklaşımları konusundaki anlayış ve bilgisini geliştirmek amacıyla gerçekteşirilen literatür incelemesi ve ikincisini ise edinilen bilgiler ışığında ölçme ve değerlendirme tekniklerinin araştırmacıyla birlikte geliştirilmesi oluşturmuştur. Süreç içerisinde öğretmen, araştırmacının yönlendirmesinde konu ile ilgili bazı kaynakları tek başına ya da araştırmacıyla birlikte incelemiş ve sonraki adımda araçlar geliştirilmiştir. Bu adımın uygulanması sırasında öğretmenin iş yoğunluğu ve kendi eğitimine devam etmesi nedeniyle zaman sorunu oluşmuş, çözüm olarak ise ara değerlendirme teknikleri konusunda literatür incelemesi aynı şekilde yapılmış fakat bu teknikler araştırmacı tarafından geliştirilmiş ve öğretmene tanıtılarak sınıfta kullanılması sağlanmıştır.

Araştırmanın ikinci eylem adımını, yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı ve değerlendirme süreci konusunda öğrencilere yönelik bilgilendirme toplantılarının düzenlenmesi oluşturmuştur. Bu kapsamda öğrencilere araştırmaya başlarken

öncelikle genel bir tanıtım toplantısı yapıldıktan sonra bu süreçte nasıl bir öğrenme yaklaşımı takip etmeleri gerektiği ve uygulanacak ölçme ve değerlendirme tekniklerinin tanıtıldığı genel kapsamlı iki toplantı yapılmıştır. Bu toplantıların devamında gereken noktalarda açıklamalarda bulunularak süreçte ortaya çıkan sorunların çözümü konusunda öğrenciler aydınlatılmaya çalışılmıştır.

Araştırmanın üçüncü adımı olarak velilere yönelik olarak program ve alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri ile yapılacak çalışmanın tanıtılması amacıyla bir bilgilendirme toplantısı yapılması ve velilerle paylaşımın sağlanması planlanmıştır. Toplantıya tüm velilerin katılmamış olması nedeniyle bu konuda ek bir çalışma yapılarak velilere yönelik bir bilgilendirme mektubu gönderilmiş, bu süreçte kendilerine düşen sorumluluklar açıklanmıştır. Sürecin sonunda öğrenciler ve öğretmen değerlendirmelerinden ulaşılan verilere göre bu toplantılar bazı veliler üzerinde etkili olmuş, bu veliler eskisine oranla çocuklarının çalışmalarıyla daha yakından ilgilenmeye başlamışlardır. Fakat çoğu velide bu yönde bir değişim yaşanmadığı, ya da bazı velilerin zaten yaklaşımın öngördüğü desteği çocuklarına sağladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum velilerle daha uzun vadede ve periyodik çalışmaların yapılması gerektiğini ortaya koymuştur.

Eylem planının dördüncü adımı, yapılandırmacı yaklaşıma uygun ölçme ve değerlendirme yapılabilmesi için bu yaklaşımın gerektirdiği bir öğrenme sürecinin gerekli olduğu dayanağıyla program etkinliklerinin yapılandırmacı yaklaşıma dayalı olarak geliştirilmesi ve uygulanmasını içermektedir. Bu aşamada araştırmacı ve öğretmen birlikte çalışarak ve yapılan uygulamaların sonuçlarını değerlendirerek süreç içerisinde gereken yerde değişiklikler yapmışlardır. Bu süreçte öğrencilerin özellikle işbirlikli olarak tasarlanan çalışmalar konusunda sorunlar yaşadıkları belirlenmiş ve grupların oluşturulmasında zaman içerisinde farklı uygulamalara gidilmiştir. Örneğin çalışmanın ilk aşamasında öğretmen yönlendirmesinde belirlenen işbirlikli grup çalışmalarında çeşitli sorunların yaşanması nedeniyle daha sonra bir kez öğrencilerin ısrarlarıyla kendilerinin gruplarını oluşturmaları sağlanmış; fakat öğrenciler bu süreçte daha büyük sorunlar yaşamaları üzerine öğretmenin grupları belirlemesi gerektiğini kabul etmişlerdir. Uygulama geliştikçe

bir azalma olmakla birlikte bu sorunun zaman zaman ortaya çıktığı gözlenmiştir. Son olarak grupların yetenek temeline dayalı olarak belirlenmesine karar verilmiş, tematik olarak geliştirilen çalışmada öğrencilerden en çok hangi beceriye sahip oluklarını düşünüyorlarsa o grupta yer almaları istenmiştir. Öğrencilerin bu şekilde belirlenen grup çalışmaları konusunda çok daha az sorun yaşadıkları ve bu grupları daha verimli buldukları belirlenmiştir.

Beşinci eylem adımı, yukarıda sıralanan dört eylem adımında gerçekleşen çalışmaların devamı olarak geliştirilmiştir. Bu adım programın öngördüğü ölçme ve değerlendirme teknik ve araçlarının programa uygun olarak geliştirilmesini ve uygulamasını içermektedir. Uygulama geliştikçe bazı değerlendirme teknik ve araçları konusunda çeşitli sorunların yaşandığı belirlenmiştir. Grup performans görevleri sırasında yukarıda değinilen grup çalışmalarından kaynaklanan sorunlar yaşandığı, öğrencilerin ürün dosyalarının geliştirilmesi sürecinde önemli sorunlar yaşadıkları, uygulama başlangıcında değerlendirme araçlarını dikkate almadan çalıştıkları, verilen dönütleri zaman zaman dikkate almadıkları belirlenmiştir. Bu sorunların çözümüne yönelik olarak konularla ilgili ek bilgilendirme çalışmaları yapılmış, ayrıca ürün dosyaları konusunda her öğrenciye tek tek görüşme yoluyla dönütler verilerek sorunlar giderilmeye çalışılmıştır. Grup çalışmalarında kaytarmanın önüne geçebilmek ve öğrencilerin adil olarak algılamadıkları grup puanının tüm grup üyelerine verilmesinin yarattığı hoşnutsuzluğu giderebilmek amacıyla kademeli puanlama sistemi benimsenmiştir. Buna göre özellikle grup çalışması olarak tasarlanan performans görevleri kademeli hale getirilmiş, öğrencilerin hem grup çalışmalarından belirli bir oranda ortak bir puan almaları hem de görevin başlangıcında ya da sonunda bireysel çalışmalar yaparak belirli bir oranda bireysel puan almaları ve sonunda toplam bir puan elde etmeleri sağlanmıştır. Bu yaklaşımın öğrenciler tarafından daha adil algılandığı belirlenmiştir.

Eylem adımlarının uygulanması sürecinde öğrencilerin çoğunun, yeni karşılaştıkları tekniklerle çalışma sırasında sorunlar yaşadıkları; zaman içerisinde bu konudaki deneyimleri arttıkça yaşanan sorunların da azaldığı görülmüştür. Aynı zamanda yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına uygun bir öğrenme ortamı oluşturulması

sürecinde de ısrarlı olunması gerektiği, öğrencilerin zamanla bu yaklaşımın öngördüğü öğrenme davranışlarını sergiledikleri araştırmada belirlenen diğer bir durum olarak ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte yapılan uygulamalarda ısrarlı olmanın ve öğrenci performansını bir üst aşamaya çekmeye çalışmanın etkili olduğu anlaşılmaktadır. Örneğin öğretmenin ilk performans görevinin geliştirilmesi sırasında öğrencilerin görevi yapıp yapamayacakları konusunda çekincelerinin olduğu, fakat daha sonra yapılan çalışmaları değerlendirirken “bu kadarını beklemiyordum, güzel şeyler ortaya çıkardılar” şeklindeki ifadeleri, öğrencilerin kendilerinden beklenen performansa uygun olarak çalışabileceklerini göstermesi açısından önemlidir. Bu açıdan öğrenci performansının yavaş yavaş ve sistemli olarak bir üst aşamaya çekilebileceği anlaşılmıştır. Öğrenciler uygulamalarının sonuçlarını değerlendirirken genel olarak her teknığe alıştıkça daha iyi ve gerektiği gibi ürünler ortaya koyduklarını ve daha iyi çalıştıklarını ifade etmişlerdir.

5.1.3. Araştırmanın Yansımalarına Yönelik Sonuçlar ve Tartışma

Araştırmanın sonucunda öğrencilerin uygulama sürecinde gerçekleştirilen dersleri bazı özellikler açısından olumlu ve olumsuz olarak değerlendirdikleri belirlenmiştir. Bu kapsamda öğrenciler, gerçekleştirilen derslerin eğlenceli olduğunu, etkinlik temelli ders yapmaktan ve grup çalışmalarından memnun olduklarını, yapılan çalışmaların kalıcı bilgi sağladığını ya da bilgilerini pekiştirmelerine yardımcı olduğunu, derse katılımlarında artış olduğunu ve bunun gibi bir dizi olumlu özelliği sıralamışlardır. Bu sonuçlar öğrencilerin uygulama başlarken ifade ettikleri genel beklentilerinin karşılandığını, sürecin yapılandırmacı öğrenme ortamı açısından olumlu değişimleri gerçekleştirmiş olduğunu ortaya koymuştur. Uygulama sürecindeki derslerin yoğun ve yorucu olması, ürün dosyası hazırlanması, çalışma yapraklarının fazla kullanılması, istenilmeyen öğrencilerle grup çalışmaları yapılması öğrencilerin uygulama süreci konusunda en olumsuz olarak dile getirdikleri özelliklerdir. Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı açısından değerlendirildiğinde öğrencilerin yoğun çalışmaları ve yorulmaları doğaldır. Örneğin çoğu öğrencinin, ürün dosyasının geliştirilmesi sürecinde özgün bir ürün ortaya koyarken zorlandıklarını, bunun nedeni olarak ise daha çok ve farklı düşünceleri gerektiğini ya da üşendiklerini dile getirmiş olmaları öğrencilerin öncelikle böyle bir

öğrenme yaklaşımına hazır olmaları gerektiğini göstermektedir. Aktif öğrenme öğrencilerin kendi öğrenmelerinin farkında olmalarını ve düşüncelerini, yorum yapmalarını, üretmek öğrenmelerini gerektirmektedir. Bu açıdan öğrencilerin bir anlamda zorluk olarak belirttikleri “düşünmekten üşenme” aktif öğrenmenin gerçekleşmeye başlamasının göstergeleri olarak düşünülebilir. Nitekim uygulama sürecinde yapılan derslerin daha önceki derslerden oldukça farklı geliştiği öğrenciler tarafından dile getirilmiştir.

Araştırmanın uygulama sürecinin öğretmen ve öğrenciler açısından çeşitli kazanımlar sağladığı belirlenmiştir. Öğretmen literatür incelemesi ve araçların birlikte geliştirilmesi yoluyla alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşım ve teknikleri konusunda bilgiler edindiğini ve daha önce hazır formları doğrudan ya da küçük değişiklikler yaparak kullanırken bu süreç sonunda yeni araçlar geliştirebildiğini ve bu konuda kendisini daha yeterli gördüğünü ifade etmiştir. Bununla birlikte programın öngördüğü teknik ve araçları süreç içerisinde kullanabileceğini fark ettiğini, öğrencilere beklentilerini daha net bir biçimde sunabildiğini, çeşitli yollarla öğrencilerle ilgili geribildirimler aldığını ve sonraki çalışmaların planlanması sürecinde bunları kullanabildiğini belirtmiştir. Bu bulgular öğretmene sadece tanıtım şeklinde sağlanan destek yerine, öğretmenin üretme sürecine etkin bir şekilde katıldığı profesyonel yardımın yaşanan sorunların giderilmesi üzerinde etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Bu çalışmada gerçekleştirilmeye çalışılan öğretmene mesleki desteğin sağlanmasının bu konuda önemli bir kolaylaştırıcı olduğu anlaşılmaktadır. Öğretmen, araştırmaya başlarken bu amaçla gerçekleştirilmesi gereken hizmet içi eğitim etkinliklerinin kendisine neredeyse hiçbir katkı sağlamadığını ifade etmiştir. Öğretmenin dikkat çektiği bu durum Büyüköztürk, Akbaba, Altun ve Yıldırım (2010)’ın ilköğretim ikinci kademe öğretmenleri üzerinde yaptıkları 3637 örneklemlilikli çalışmada da ulaşılan sonuçlar arasındadır. OECD kapsamında gerçekleştirilen çalışmada öğretmenlerin bir mesleki gelişim etkinliği olarak en çok eğitim konferans ve seminerleri (% 72) ile kurslara ve çalıştaylara (% 64) katıldıkları; fakat yine öğretmenlerin ancak % 25’inin bu etkinliklerin mesleki gelişimleri üzerinde çok etkili olduğunu düşündükleri, % 20’sinin ise bu etkinliklerin mesleki gelişimleri üzerinde hiç etkisi olmadığını ya da

çok az etkisi olduğunu düşündükleri belirlenmiştir. Belirtilen araştırma ve bu araştırmanın sonuçları birlikte değerlendirildiğinde öğretmenlere sunulan mesleki gelişim etkinliklerinin, doğrudan bilgi aktarmak yerine kendi uygulamalarını geliştirebilecekleri ve birbirleri arasında uygulamalarını paylaşabilecekleri ve tartışabilecekleri bir yapıya oturtulması gerektiği anlaşılmıştır. Nitekim anılan araştırma sonuçları “mesleki gelişim alanıyla ilgili bireysel veya ortak araştırma yapma” ve “okul düzeninin bir parçası olarak meslektaşlara rehberlik etme, meslektaşları gözleme ve yetiştirme” etkinliklerinin mesleki gelişim üzerinde daha fazla etkiye sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Bu sonucu destekleyen bir başka araştırmada Jonson (1999), alternatif değerlendirme sürecinde yaşanan engellerin öğretmenlerin alternatif değerlendirme konusunda yetiştirilmeleri yoluyla alınan eğitimdeki kolaylaştırıcıların varlığı ile ilgili olduğunu belirlemiştir. Bu araştırmada ulaşılan sonuçlar, Jonson’un bulgularını örnek bir uygulamayla pekiştirmiştir. Öğretmenin süreçten çeşitli kazanımlar edinmiş olduğu yönündeki bulgular, incelenen konuda zamanla yetkinleşmesinin sonuçları olarak da değerlendirilebilir. Moon (2002) yaptığı araştırmada öğretmenlerin performans görevleriyle zaman içerisinde çalışırken yetkinleştikçe bu görevleri daha iyi yönlendirebildikleri sonucuna ulaşmıştır. Benzer bir durumun bu araştırmada gerçekleştiği söylenebilir.

Araştırma sürecinde literatür incelemesi sırasında bu çalışmanın emek isteyen bir süreç olması, zaman sıkıntısı yaşanması, öğretmenin iş yoğunluğu ve ölçme ve değerlendirme alanına belirli bir düzeyde hakim olamamaktan kaynaklanan sorunlar yaşandığı saptanmıştır. Ders içindeki çalışmalarda ise grup çalışmalarının sorunlu olması, özellikle grup değerlendirmelerinin amacına uygun olarak kullanılmaması ve değerlendirme araçlarının geliştirilmesinin zor olması nedeniyle sorunlar yaşandığı belirlenmiştir. Araştırma yönteminin işbirlikli eylem araştırması olarak belirlenmiş olması araştırma sürecine öğretmenle birlikte yön vermeyi gerekli kılmıştır. Bu süreçte ise belirlenen bir eylem adımı olarak literatür incelemesinin ve sürece birlikte yön vermenin öğretmen üzerinde bir çalışma yükü oluşturduğu anlaşılmaktadır. Öğretmenin yukarıda ifade edilen kazanımlara ulaşmış olması, gerçekleştirilmeye çalışılan adımın amacına ulaştığını göstermekle birlikte daha

genel kapsamda her öğretmenin böyle bir araştırma süreci içerisinde bulunması zor olacağından böyle bir yaklaşımın öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerine dahil edilmesine yönelik önlemler alınması gerekliliğini ortaya çıkarmaktadır. Öğretmenlerin, yapılan bu araştırmanın işbirlikli yöntemi benimseme amacını temel alan ve yukarıda belirtilen sorunlar açısından dengeyi sağlamış şekilde planlanmış çalışmalara dahil olmaları gereği anlaşılmaktadır. Böyle bir çalışmanın ise Milli Eğitim Bakanlığı'nın hizmet içi eğitim çalışmaları konusunda var olandan farklı bir yöntemi benimsemesiyle gerçekleştirilebileceği düşünülmektedir.

Uygulama süreci sonunda öğrencilerin de çeşitli kazanımlara ulaştıkları belirlenmiştir. Öğrencilerin Sosyal Bilgiler derslerine ilişkin bakış açılarında olumlu yönde bir değişim meydana geldiği, öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerinin farkında oldukları, yönergelere uygun hareket etmeye başladıkları, derslere ilgi ve isteklerinin arttığı ve aktif katılımın sağlandığı, kendini ifade etme, düzenli ve disiplinli çalışma, sorumluluk değerinde gelişme, ölçekleri dikkate alma ve kullanma, kendini planlama, dönütleri kullanarak kendisini düzenleme, grup çalışmalarında daha kontrollü çalışma, konuya daha çok hakim olma ve güncel sorunlara ilgide artış konusunda kazanımlara ulaştıkları belirlenmiştir. Bu sonuçlar öğrencilerin süreç içerisinde her ne kadar sorunlar yaşasalar da sonuçta olumlu kazanımların gerçekleştiğini, öğrencilerin hem bireysel olarak ve hem de öğretim programının ulaşmaya çalıştığı bazı bilgi, beceri ve değerleri kazandıklarını ortaya koymaktadır. Örneğin sorumluluk değerindeki gelişme veliler tarafından da dile getirilmiştir. Araştırmanın öğrencilerin derse bakış açılarında olumlu yönde değişimin gerçekleştiği ve öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerinin farkında olmaya başladıkları şeklinde belirlenen bulguları, Pfeifer (2002) ve Karakuş (2006) tarafından ulaşılan bulgularla örtüşmektedir. Pfeifer (2002), otantik görevlerin öğrencilerin derse ilişkin tutumları ve bilgilerini kendilerinin yapılandırma sürecinin farkına varmaları üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. Karakuş (2006) da yapılandırmacı öğrenme ve otantik değerlendirme yaklaşımının öğrencilerin derse ilişkin tutumları üzerinde olumlu bir etkisi olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Araştırma sonucunda süreci geliştirmeye yönelik olarak çalışmanın bir sonraki sene ve gelişen adımlarla devam etmesi, veli toplantılarının periyodik düzenlenmesi, öğrencilere yapılabilecek bir etkinlik olarak bir çalışma planının verilmesi, öğretmene yönelik olarak yapılan çalışmada profesyonel desteğin gittikçe azaltılarak kendi uygulamalarını geliştirmesine fırsat verecek bir araştırma sürecinin tasarlanması, süreç içerisinde ısrarla karşılaşılan sorunların çözümü için o konularda daha derinlemesine yönelik çalışmalar yapılması ve çalışmaların hafifletilmesi konularında beklentiler olduğu belirlenmiştir. Bu bulgular araştırma sürecinde bazı sorunlara zamanla çözüm bulunmakla birlikte yapılan çalışmaların daha uzun vadede izlenmesi ve eylem araştırmasının döngüsel süreci içerisinde çalışmalara tekrar ve sürekli yön verilerek geliştirilmesi gereğini ortaya koymaktadır. Bu araştırma kapsamında gerçekleştirilen eylem adımlarının çoğu daha önce uygulanmayan teknik ya da çalışmaların ilk defa uygulamasını ve kısa sürede ortaya çıkan düzeltmeleri içermektedir. Bundan sonra yapılan adımlarda öğretmen ve öğrencilerin bu tekniklere alışkın olarak nasıl kullandıklarının izlenmesi ve gerekliliği ortaya çıkmıştır. Nitekim ancak böyle bir yaklaşımla yaşanan sorunların giderilebilmesi için sağlam adımlar atılabilir.

Araştırmada kullanılan alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşım, teknik ve araçlarının ve sürekli dönüt sisteminin bir süreç değerlendirme yaklaşımı oluşturduğu söylenebilir. Süreç değerlendirmenin öğrenciler tarafından genelde olumlu açıdan algılandığı belirlenmiştir. Buna göre süreç değerlendirmeden elde edilen geliştirici dönüt, yaklaşımların telafi imkanı sunması, değerlendirme için çoklu yollar sağlaması, anlama ve aktif öğrenmeyi desteklemesi, öğrencinin ilgi alanına göre değerlendirilmesine imkan vermesi, dersi eğlenceli kılması, kalıcılık sağlaması ve adil bir değerlendirme sunması bu sürecin olumlu özellikleri olarak algılanmaktadır. Süreç değerlendirmenin olumsuz özellikleri olarak ise başarısızlık ve tedirginlik yaratması, yorucu ve zor olması ve karmaşık olması sıralanmaktadır. Değerlendirme sürecinde rubrik, dereceleme ölçeği gibi araçların kullanılması konusunda da öğretmen ve öğrencilerin genelde olumlu bir yaklaşıma sahip oldukları belirlenmiş, bu araçların veli katılımını sağladığı, beklentileri net olarak ortaya koyarak yönlendirme yaptığı, öğrenciye dönüt sağladığı, yüksek puan almayı

olanaklı kıldığı, dikkatli ve dzenli çalışmayı teşvik ettiği belirlenmiştir. Bu konuda ğretmen ve öğrencilerin, uygulama süreci ilerledikçe bu araçları daha etkili bir Şekilde kullandıkları belirlenmiştir. Araştırmada ulaşılan etkin dönüte sahip olma ve bu sayede kendini düzeltme ve geliştirme bulgusu Moon (2002)'un öğrencilerin rubrikleri ayrıntılı bir yönlendirme yapması nedeniyle yararlı olarak gördükleri bulgusuyla tutarlılık göstermektedir. Öğrencilerin bu araçların kullanılması konusunda olumsuz olarak ise ltleri karşılamakta zorlanma, gereksiz olarak algılanması, zaman kaybı olduğu düşüncesi, fazla kullanılmasının sıkıntı verici olması ve düşünceyi/çalışmayı sınırlandırması belirtilen özellikler arasındadır. Öğrencilerin değerlendirme araçlarının kullanılmasının yaratıcılıklarını ya da serbest düşünmelerini engellediğini düşünmeleri Şeklinde ulaşılan bulguya Moon (2002) tarafından da ulaşılmıştır.

Derslerde kullanılan performans görevleri konusunda ise öğretmenin aktif katılımı sağlaması nedeniyle olumlu düşündüğü, sayılarının arttırılmasının iyi bir uygulama olmakla birlikte bunun dengede olması gerektiğini düşündüğü tespit edilmiştir. Aynı zamanda disiplin sorunlarının yaşanması ğretmen tarafından dile getirilen bir başka sorundur. Öğrenciler performans görevlerinin eğitimsel olarak birçok katkısı olduğunu düşünmektedirler. Bununla birlikte öğrencilerin performans görevleri sırasında çeşitli sorunlar yaşadıkları da belirlenmiştir. Bu alışmalar kapsamında grupta yapılan çalışmaların bazı açılardan zor olması, gerekli becerilere sahip olamama, zaman sorunu yaşanması, yorucu olması öğrencilerin en sık belirttikleri sorunlar arasından sayılmaktadır. Bu alışmalar konusunda velilerin ise bazı açılardan olumlu, bazı açılardan olumsuz düşündükleri belirlenmiştir. Öğrencilerin bu çalışmaları zevkle, kendi başlarına yapabilmeleri, çalışmaların kavramayı kolaylaştırması ve sorumluluk değerindeki artış velilerin olumlu buldukları özellikler iken çalışmaların yorucu olması, sayısının fazla olmasının sorun yaratması velilerin belirttikleri olumsuzluklardandır.

Alternatif değerlendirme tekniklerinden ürün dosyaları konusunda ğretmen ve öğrencilerin görüşlerinin genel olarak olumsuz yönde olduğu, velilerin ise daha olumlu bir görüşe sahip oldukları belirlenmiştir. Öğretmen rn dosyaları konusunda

öğrenciler üzerinde önemli bir yük oluşturması, öğrencilerin dosya geliştirme konusunda beklenen davranışları sergileyememeleri gibi nedenlerle daha olumsuz düşünürken veliler bu çalışmayı öğrenciler için araştırmayı sağlayıcı ve teşvik edici, yararlı, yorum yapabildikleri, kaynakları kullanabildikleri, eğlenceli çalışabildikleri bir teknik olarak değerlendirmektedirler. Velilerin bu süreçte belirttikleri olumsuz özellikler ise çalışmanın zaman alıcı olması ve bu sorun nedeniyle diğer derslerin aksaması şeklinde ortaya çıkmıştır. Ürün dosyalarını konusunda öğrencilerin genel olarak öncelikle olumsuz görüşe sahip oldukları, bu dosyaların kullanımını gereksiz, sıkıcı değerlendirdikleri, bazı öğrencilerin ise ürün oluşturmaktan hoşlanmadıkları belirlenmiştir. Fakat öğrencilerin bu çalışmanın çeşitli eğitimsel katkıları olduğunu düşündükleri de belirlenmiştir. Öğrenciler ürün dosyalarının araştırarak ve üreterek öğrenmeyi sağladığını, kavramayı kolaylaştırdığını, dosya kullanmayı öğrenme, araştırma yapmayı öğrenme gibi önemli bazı beceriler kazandıklarını da dile getirmişlerdir. Ürün dosyalarını olumlu bulan öğrencilerin ürün oluşturmaktan hoşlandıkları ve keyif aldıkları, oluşturdukları dosyayı geriye dönüp değerlendirdiklerinde bundan kıvanç duydukları belirlenmiştir. Araştırmanın belirtilen olumlu yöndeki bulguları Yanpar Şahin (2002)'in ürün dosyaları konusundaki öğrenci görüşleriyle çoğunlukla örtüşmektedir. Nitekim Yanpar Şahin (2002) de araştırmasında öğrencilerin bu dosyaları yapmaktan hoşlandıkları, çeşitli becerilerde gelişim sağlandığı, dosyalarla çalışmanın kavramayı kolaylaştırdığı, bilgi gelişiminin ve kalıcılığın sağlandığı, düzenli olmayı sağladığı sonuçlarına ulaşmıştır. Ürün dosyası oluşturma sürecinde öğrencilerin ürün ve özgün ürün oluşturma konusunda sorun yaşadıkları, ürün geliştirmenin ne olduğunu zamanla kavrayabildikleri, dosyalarını oluştururken oldukça fazla zaman harcamaları ve düzenlemede sorun yaşamaları en belirgin sorunlardandır.

Uygulama sürecinde kullanılan ara değerlendirme teknikleri konusunda öğretmenin genel olarak olumlu görüşe sahip olduğu, bu tekniklerin derslerde kullanılmasının öğrenciler için faydalı olduğunu, öğrencileri aktif kıldığını, öğrenciye çeşitli dönütler sağladığını düşündüğü belirlenmiştir. Bununla birlikte öğretmen, öğrencilerin bu tekniklerin amacını tam olarak kavrayamamaları nedeniyle çeşitli sorunlar yaşandığını da ifade etmiştir. Öğrencilerin ara değerlendirme teknikleri

konusundaki görüşleri incelendiğinde bu tekniklerin kullanılması konusunda genle olarak olumlu görüşe sahip oldukları, bu teknikleri eğlenceli, öğrenme sürecine doğrudan katkı yapıcı, kendini değerlendirmeyi sağlayıcı, merak uyandıran ve motive eden çalışmalar olarak değerlendirdikleri anlaşılmıştır. Öğrenciler ara değerlendirme teknikleri ile ilgili olumsuz özellikler olarak ise bu tekniklerin zor, sıkıcı ve karmaşık olduğunu düşünmektedirler.

Öğrencilerin en çok sorun yaşadıkları değerlendirme tekniklerinden birisini kendilerinin değerlendirme sürecine katıldıkları özellikle grup değerlendirme teknikleri oluşturmaktadır. Öğrenciler bu süreçte kendilerinin yaptıkları değerlendirmeler sırasında yanlı, adil olmayan değerlendirmelerin yapıldığını, arkadaş kayırmalarının ve tehditlerin yaşandığını, süre açısından sınırlılıklar yaşandığını düşünmektedirler. Bu aşamada yaşanan sorunların hem öğrencilerin bu değerlendirme yaklaşımını ilk kez kullanıyor olmalarından hem de grup çalışmalarında yaşanan yöntemle özgü sorunlardan kaynakladığı söylenebilir. Öğrencilerin zaman ilerleyip tekniğe alışıkça ve bu değerlendirmelerin kendi notlarına bir etkisi olmadığını kavramaya başladıkça belirtilen sorunlarda azalma olduğunu düşündükleri bulgulanmıştır. Yine de yaşanan bu soruna tam anlamıyla çözüm üretebilmek için grup çalışmaları konusuna özellikle eğilmek ve bu çalışmalarda grup bilinci oluşturma ve grup dinamiğinin etkilerini ve gelişimini ortaya koyacak farklı çalışmalar yapmak gerekmektedir. Bununla birlikte öğrencilerin bu süreçten elde edilen dönütü geliştirici olarak niteledikleri, kendilerinin düşüncelerinin de alınmasından memnuniyet duydukları, bu sürecin eğlenceli olduğunu düşündükleri belirlenmiştir.

5.2. ÖNERİLER

Araştırmada ulaşılan bulgulara dayalı olarak uygulayıcılara ve araştırmacılara olmak üzere aşağıdaki öneriler getirilmiştir.

5.2.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

Araştırma bulguları, programların geliştirilmesinden okulda uygulayanlara, velilere, okul yöneticilerine, öğrencilere, kitap yazarlarına ve öğretmenin mesleki

gelişiminden sorumlu bakanlık birimlerine ilişkin sonuçlar ortaya koymuştur. Bu sonuçlara dayalı olarak aşağıdaki öneriler getirilebilir:

- Öğretmen, veli ve öğrencilerin yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı konusunda, özellikle yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının öngördüğü alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımı konusunda bilgi sahibi kılınmaları gerekmektedir. Bu konuda öğretmenlere kesitsel bir hizmet içi eğitim yerine süreç içerisinde gelişimi sağlayacak bir mesleki gelişim planlaması yapılması gerekmektedir. Bu kapsamda hizmet içi eğitimler, öğretmenlerin uzun vadede ve sistematik olarak ölçme ve değerlendirme yaklaşımları konusunda bilgi edinebilecekleri, edindikleri bu bilgileri çeşitli araçlar geliştirerek uygulamaya geçirebilecekleri ve geliştirdikleri araçları kullanarak bu süreçte ortaya çıkabilecek sorunları tartışıp sonuçlarını tekrar uygulamalarına yansıtabilecekleri workshoplar şeklinde düzenlenmelidir.
- Bununla birlikte velilerin ve öğrencilerin yeni programların öğrenme felsefeleri konusunda bilgilendirilmeleri gereği anlaşılmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı'nın böyle bir hedefi kısa vadeli hedefleri arasına alması ve programın başarıya ulaşabilmesi için bu eğitimleri yapması gerekmektedir.
- Veli ve öğrenci bilgisizliği ve bilinçsizliğinin önüne geçilebilmesi amacıyla okulların rehberlik servislerinin, yenilenen programların öğrenme yaklaşımları ve bu konudaki sorumlulukları konusunda öğrenci ve velilere yönelik olarak periyodik toplantılar düzenlemeleri sağlanabilir.
- Sosyal Bilgiler ders kitapları genel olarak öğrenciyi daha aktif kılacak ve performansı ortaya çıkarabilecek etkinlikler çerçevesinde geliştirilmelidir. Bununla birlikte kitaplarda yer alan değerlendirme çalışmalarının sadece ünite sonlarında verilmesi yerine tüm aşamalara yayılması yaklaşım açısından daha uygun görünmektedir.
- Sosyal Bilgiler öğretim programına uygun olarak geliştirilen ve her üniteye özgü kullanılacak alternatif değerlendirme örneklerini içeren kaynaklar geliştirilmelidir. Bu kaynaklar, farklı yerleşim çevresi, sosyo-ekonomik ve kültürel düzey dikkate alınarak olabildiğince farklı ve çok ölçme ve değerlendirme aracıyla zenginleştirilmelidir.

- Ölçme ve değerlendirme araçlarının kullanılması sürecinde yaşanan evrak yükü, kaybolma sorunu gibi sorunların giderilmesine yönelik olarak kullanılacak ve öğretmen ve öğrencilerin birlikte eklemeler yapmalarına imkan da verebilecek çalışma kitabı benzeri ayrı bir ölçme ve değerlendirme kitabı basılıp öğretmen ve öğrencilere dağıtılarak bu konudaki dağınıklık giderilebilir.

5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı, uygulamada birçok boyutun birlikte göz önünde bulundurulmasını gerektiren bir öğrenme yaklaşımıdır. 2005 yılı ile birlikte ilköğretim programlarının geliştirilmesinde benimsenen bu yaklaşım hem öğrenme-öğretme süreçleri açısından hem de değerlendirme süreçleri açısından birçok farklı anlayış, yöntem ve tekniğin kullanılmasını öngördüğünden araştırmacılara görgül olarak çalışılabilecek birçok araştırma konusu doğmuştur. Özellikle sosyal bilgiler öğretim programlarında yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının benimsediği alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının öğretim sürecine yansımaları konusunda yapılan çalışmaların sınırlı olduğu gözlenmektedir. Bu kapsamda araştırmada ulaşılan sonuçlara dayalı olarak ileride yapılabilecek araştırmalar için aşağıdaki öneriler getirilebilir:

- Bu araştırma eylem araştırması olması nedeniyle gelinen nokta bir sonraki aşamada temel alınıp yeni bir döngüsel araştırma gerçekleştirilerek başlanan bu sürecin daha uzun vadedeki sonuçları değerlendirilebilir,
- Yapılan bu araştırma, farklı özelliklere dayalı olarak belirlenen takımların oluşturduğu çalışma grupları ile birlikte gerçekleştirilecek bir eylem araştırması olarak geliştirilebilir,
- Sosyal bilgiler öğretim programlarının-özellikle ilköğretim ikinci kademe programı- ölçme ve değerlendirme boyutu konusunda mevcut durumun daha kapsamlı olarak incelenebileceği nicel ve nitel araştırmalar yapılabilir,
- Alternatif değerlendirme yaklaşımları içerisinde ifade edilen her bir değerlendirme teknik ve/veya aracın Sosyal Bilgiler derslerinde kullanılması sürecini ve sonuçlarını inceleyen araştırmalar yapılabilir,

- Alternatif değerlendirme yaklaşımı süreç ve sonuç değerlendirmeyi birlikte içeren bir yaklaşım olmakla birlikte bu değerlendirmelerin not verme sürecinde çeşitli sorunlar yaşandığı anlaşıldığından bu konuda daha ayrıntılı ve uzun vadeli araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Acartürk Günay, İ. (2006). *İlköğretim sosyal bilgiler öğretiminde kullanılan değerlendirme araç ve yöntemlerinin kullanılma sıklığına ilişkin sınıf öğretmenlerinin algı ve beklentileri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Acun, İ. ve Kamber, T. (2007). Yeni sosyal bilgiler programının uygulanabilirliği açısından değerlendirilmesi. *VI. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu Bildirileri, 27-29 Nisan 2007*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Açıkgöz, K. Ü. (2008). *Aktif öğrenme* (10. Baskı). İstanbul: Biliş Yayınları.
- Akdağ, H. (2009). İlköğretim 6. ve 7. sınıf sosyal bilgiler öğretim programının öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi (Konya ili örneği). *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 21*.
- Akdağ, H.ve Çoklar, A. N. (2009). İlköğretim 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersi proje ve performans görevlerini hazırlarken yararlandıkları kaynaklar, İnternet'in yeri ve karşılaştıkları güçlükler. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 2(2)*.
- Aksu, M. (1996). Nasıl bir insan? nasıl bir öğretim?. *Yeni Türkiye Dergisi, 7*, 101-105.
- Algan, S. (2008). *İlköğretim 6. ve 7. sınıf sosyal bilgiler dersi öğretim programının ölçme ve değerlendirme ögesinin öğretmen görüşleri açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Alicı, D. (2008). Öğrenci performansının değerlendirilmesinde kullanılan diğer ölçme araç ve yöntemleri. S. Tekindal (Ed.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Altıntaş, G. ve Altıntaş, S.U. (2008). İlköğretim 5. sınıf sosyal bilgiler dersinde “kavram haritası” kullanımının öğrenci akademik başarısı üzerindeki etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16(1), 61-66.
- Anderson, R. S. (1998). Why talk about different ways to grade? The shift from traditional assessment to alternative assessment. *New Directions for Teaching and Learning*, 74.
- Armstrong, D. (1980). *Social studies in secondary education*. New York: Macmillan Publishing.
- Armstrong, T. (2000). *Multiple intelligences in the classroom*. Alexandria, VA, USA: Association for Supervision & Curriculum Development.
- Ataman, M. (2007). *Benzeşen ve ayrışan yönleriyle 1998 ve 2004 ilköğretim sosyal bilgiler öğretim programlarında (4. ve 5. sınıflar) ölçme ve değerlendirme yöntem ve teknikleri ve bunlara ilişkin öğretmen görüşleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Atılğan, H. (2009). Değerlendirme ve not verme. H. Atılğan (Ed.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Austen, C. K., Kuhs, T. M. ve Ryan, J. M. (1993). *Assessment of student learning in social studies*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED358164).
- Aydın, İ. (2005). *Öğretimde denetim*. Ankara: PegemA Yayıncılık.

Aykaç, N. (2007). İlköğretim sosyal bilgiler dersi eğitim-öğretim programına yönelik öğretmen görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(22). 04.09.2008 tarihinde <http://esosder.org> adresinden alınmıştır.

Bacanlı, H. (tarihsiz). *Eğitim psikolojisi*. İstanbul: Alkım Yayınevi.

Bahar, M., Nartgün, Z., Durmuş, S. ve Bıçak, B. (2008). *Geleneksel-alternatif ölçme ve değerlendirme. Öğretmen el kitabı* (2. baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.

Baştürk, R. (2005). Overview of the performance assesment. *Eğitim Araştırmaları*, 21, 62-75.

Berberoğlu, G. (2006). *Sınıf içi ölçme ve değerlendirme teknikleri*. İstanbul: Morpa Yayınları.

Bıyıklı, C., Veznedaroğlu, L., Öztepe, B. ve Onur, A. (Tarihsiz). *Yapılandırmacılığı nasıl uyguluyoruz?* Ankara: ODTÜ Yayıncılık.

Bolinger, K. ve Warren, W. J. (2007). 'Methods practiced in social studies instruction'. a review of public schools teachers' strategies. *International Journal of Social Education*, 22(1).

Brooks, J.G. (1999). *In search of understanding: The case for constructivist classrooms*. Alexandria, VA, USA: Association for Supervision & Curriculum Development.

Brooks, J. G. (2006). Learning Among the Mandates. *The Constructivist*, 17(1).

Burden, P.R. ve Byrd, D. M. (2007). *Methods for effective teaching*. USA: Pearson Education.

- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Akbaba Altun, S. ve Yıldırım, K. (2010). *Talis: Uluslararası öğrenme ve öğretme araştırması Türkiye ulusal raporu*. Milli Eğitim Bakanlığı Dış İlişkiler Genel Müdürlüğü.
- Cevizci, A. (1996). *Felsefe sözlüğü*. Ankara: Ekin Yayınları.
- Cohen, L. ve Manion, L. (1994). *Research methods in education*. London: Routledge Publishing.
- Conlon, T. (2006). Formative assessment of classroom concept maps: The reasonable fallible analyser. *Journal of Interactive Learning Research*, 17(1), 15-36.
- Cooper, B. S. ve Gargan, A. (2009). Rubrics in education: old term, new meanings. *Kappan*, 91(1).
- Cross, K. P. (1990). Teaching to improve learning. *Journal on Excellence in College Teaching*, 1, 9-22.
- Cross, K. P. ve Angelo, T. A. (1988). *Classroom assessment techniques: A handbook for faculty*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED317097).
- Çakan, M. (2004). Öğretmenlerin ölçme-değerlendirme uygulamaları ve yeterlik düzeyleri: İlk ve ortaöğretim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(2), 99-114.

- Çalışkan, H. ve Yiğittir, S. (2008). Sosyal bilgilerde ölçme ve değerlendirme. B. Tay ve A. Öcal, (Ed.), *Özel öğretim yöntemleriyle sosyal bilgiler öğretimi* (s.217-281). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Çelebi, C. (2006). *Yapılandırmacılık yaklaşımına dayalı işbirlikli öğrenmenin ilköğretim 5. sınıf sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin erişimi ve tutumlarına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- 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.
- Çepni, S. (2008). Performansların değerlendirilmesi. E. Karip (Ed.). *Ölçme ve değerlendirme* (2. baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2007). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Deryakulu, D. (2001). Yapıcı öğrenme. *Sınıfta demokrasi*. Ankara: Eğitim-Sen Yayınları.
- Dikmen, F. (2008). *Sosyal bilgiler dersi 2005 öğretim programının değerlendirme boyutuna dair 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Dilaver, H. H. , Tay, B. A. (2008). Sosyal bilgilerde yapılandırmacılık. B. Tay ve A. Öcal, (Ed.), *Özel öğretim yöntemleriyle sosyal bilgiler öğretimi* (s.92-121). Ankara: PegemA Yayıncılık.

- Doğanay, A. (2005). Sosyal bilgiler öğretimi. C. Öztürk, ve D. Dilek (Ed.), *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi* (s.18-52) (5. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Doğanay, A. ve Sarı, M.(2008). Öğretmen gözüyle yeni sosyal bilgiler programı: Adana ilinde bir araştırma. *İlköğretim Online*, 7(2), 468-484. 04.09.2008 tarihinde <http://ilkogretim-online.org.tr> adresinden alınmıştır.
- Duman, B. ve İkiel, C. (2002). Yapıcı öğrenme kuramına göre sosyal bilgiler öğretimi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(2), 245-262.
- Duncan, A. ve Dunn, W. (1988). *What primary teachers should know about assessment*. London: Hodder and Stoughton Publishing.
- Dunn, K.E. ve Mulvenon, S.W. (2009). A critical review of research on formative assessment: The limited scientific evidence of the impact of formative assessment in education. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 14(7).
- Dündar, Ş. (2008). *İlköğretim sosyal bilgiler dersi öğrenme ortamlarının yapılandırmacı özellikler açısından değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ediger, M. (2000a). *Assessment with portfolio and rubric use*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED440127).
- Ediger, M. (2000b). *Assessing student achievement in social studies*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED449180).

- Ekinci, A. (2007). *İlköğretim sosyal bilgiler dersi öğretim programının yapılandırmacı yaklaşım bağlamında değerlendirilmesi (Eskişehir ili)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ellis, A. K. (2007). *Teaching & learning-elementary social studies* (8th edition). USA: Pearson Publishing.
- EPÖ Profesörler Kurulu. (2005). Eğitim programları ve öğretim alanı profesörler kurulu ilköğretim 1-5. Sınıflar öğretim programlarını değerlendirme toplantısı (Eskişehir) sonuç bildirisi. *İlköğretim Online*, 15(1). 19.09.2008 tarihinde <http://ilkogretim-online.org.tr/> adresinden alınmıştır.
- Erdemir, Z.A. (2007). *İlköğretim okulları ikinci kademe öğretmenlerinin ölçme değerlendirme tekniklerini etkin kullanabilme yeterliklerinin araştırılması-Kahramanmaraş örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Erden, M. (Tarihsiz). *Sosyal bilgiler öğretimi*. İstanbul: Alkım Yayınevi.
- Erden, M.(1998). *Eğitimde program değerlendirme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Erkuş, A. (2006). *Sınıf öğretmenleri için ölçme ve değerlendirme-kararlar ve uygulamalar*. Ankara: Ekinoks Yayınları.
- Ersoy, A. (2007). İlköğretim programının (1-5. sınıflar) uygulanmasına ilişkin aile görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 7(2), 728-752.
- Fer, S. ve Cırık, İ. (2007). *Yapılandırmacı öğrenme: Kuramdan uygulamaya*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

- Gelbal, S. ve Kelecioğlu, H. (2007). Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkındaki yeterlik algıları ve karşılaştıkları sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 135-145.
- Gipps, C. (1994). *Beyond testing: Towards a theory of educational assessment*. London: Routledge Publishing.
- Gagnon, G. W. ve Collay, M. *Constructivist learning design*. 11.02.2010 tarihinde <http://www.prainbow.com/cld/cldp.html> adresinden alınmıştır.
- Gök, B. ve Şahin, A. E. (2009). İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin değerlendirme araçlarını çoklu kullanımı ve yeterlik düzeyleri. *Eğitim ve Bilim*, 34(153), 127-143.
- Gömleksiz, M. N. ve Bulut, İ. (2006). Yeni sosyal bilgiler dersi öğretim programının uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 12(47), 393-421.
- Harris, K.H.ve Longestreet, W.S. (1990). Alternative testing and the national agenda for control. *Social Studies*, 81(4). 18.09.2008 tarihinde <http://web.ebscohost.com> adresinden alınmıştır.
- Hesapçioğlu, M. (1996). Bilgi toplumunda eğitim ve okulun geleceğine ilişkin düşünceler. *Yeni Türkiye Dergisi*, 7, 21-28.
- Jonson, J. L. (1999). *Understanding barriers to teachers' use of alternative classroom assessment*. Unpublished doctoral dissertation, The University of Nebraska, Lincoln, Nebraska.
- Kabapınar, Y. (2007). *İlköğretimde hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi*. Ankara: Maya Akademi Yayıncılık.

- Kan, A. (2007). Portfolyo değerlendirme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakóltesi Dergisi*, 32, 133-144.
- Kan, A. (2009). Ölçmenin temel kavramları. H. Atılgan (Ed.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (Geliştirilmiş 3. baskı.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Karaduman, H. (2005). *Sosyal bilgiler dersinde yapılandırmacı öğrenme ilkelerine göre hazırlanan öğretim materyallerinin öğrencilerin derse ilişkin tutumlarına, başarılarına ve hatırlama düzeylerine etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Karakus, F. (2006). *Sosyal bilgiler öğretiminde yapıcı öğrenme ve otantik ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının öğrencilerin akademik başarı, kalıcılık ve sosyal bilgiler dersine yönelik tutumuna etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kaya, E. ve Ersoy, A. F. (2007). Sosyal bilgiler programının uygulanmasında yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri. *VI. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu Bildirileri, 27-29 Nisan 2007*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakóltesi.
- Kemmis, S ve McTaggart, R. (2005). Participatory action research: Communicative action and the public sphere. N. K. Denzin ve Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research*. USA: Sage Publications.
- Koç, G. ve Demirel, M. (2004). Davranışçılıktan yapılandırmacılığa: Eğitimde yeni bir paradigma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakóltesi Dergisi*, 27, 174-180.
- Kuş, E. (2006). *Nitel-nitel araştırma teknikleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Kutlu, Ö. (2006). Üst düzey süreçleri belirleme yolları: Yeni durum belirleme yaklaşımları. *Çağdaş Eğitim*, 335,15-21.
- Mathison, S. (2001). Assessment in social studies: Moving toward authenticity. E. W. Ross (Ed.), *The social studies curriculum. Purposes, problem and possibilities*. New York: State University of New York.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2006). *İlköğretim sosyal bilgiler dersi 6. sınıf öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara: MEB Yayınları.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2008). *Proje ve performans görevleri konulu genelge*. 27.03.2010 tarihinde <http://iogm.meb.gov.tr/pages.php?page=haber&id=227> adresinden alınmıştır.
- Mills, G. E. (2007). *Action research: A guide for the teacher researcher*. New Jersey: Pearson Education.
- Moon, T.R. (2002). Using performance assessment in the social studies classroom. *Gifted Child Today*, 25(3). 27.02.2010 tarihinde <http://web.ebscohost.com> adresinden alınmıştır.
- Mueller, J. *What is authentic assessment?* 27.02.010 tarihinde <http://jonathan.mueller.faculty.noctrl.edu/toolbox/whatisit.htm#authentic> adresinden alınmıştır.
- Neuman, W. L. (2000). *Social research methods-qualitative and quantitative approaches*. USA: Allyn & Bacon Publishing.
- O'Brien, J. (1997). *Statewide social studies performance assessment: Threat or treat?.* *Social Studies*, 88(2), 53-59. (ERIC Document Reproduction Service No. EJ549801).

- Ocak, G., Akgül, A. ve Yıldız, S. Ş. (2010). İlköğretim öğrencilerinin ortaöğretime geçiş sistemi'ne (oges) önelik görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 37-55.
- Özden, Y. (2005). *Öğrenme ve öğretme* (7. baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Özkal, N. (2001). *İşbirlikli öğrenmenin sosyal bilgilere ilişkin benlik kavramı, tutumlar ve akademik başarı üzerindeki etkileri*. Yayınlanmamış doktora tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Öztürk, C. (2006). Sosyal bilgiler: Toplumsal yaşama disiplinlerarası bir bakış. C. Öztürk (Ed.), *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Öztürk, C. ve Otluoğlu, R. (2005). *Sosyal bilgiler öğretiminde edebi ürünler ve yazılı materyaller*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Öztürk, C. ve Dilek, D. (2005). Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretim programları. C. Öztürk ve D. Dilek (Ed.), *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi* (5. baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Parmaksız, R. Ş. ve Yanpar, T. (2006). Alternatif değerlendirme yaklaşımlarının sosyal bilgiler öğretiminde kullanılabilirliği. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(2), 159-172.
- Pat, N. (1993). *Alternative assessment: Implications for social studies*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED360219).
- Pellegrino, F. W., Chudowsky, N. ve Glaser, R. (Eds.). (2001). *Knowing what students know: The science and design of educational assessment*. Washington: National Academy Press.

- Pfeifer, G. R. (2002). *The influence of authentic assessment tasks and authentic instruction on Lutheran elementary school fifth and sixth grade students' attitudes toward social studies and authentic projects*. Unpublished doctoral dissertation, University of Minnesota, Minnesota, USA.
- Preston, R.C. (1974). *Teaching social studies in the elementary school*. USA: Holt, Rinehart and Winston Publishing.
- Punch, K. F. (2005). *Sosyal araştırmalara giriş nicel ve nitel yaklaşımlar*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Reeves, S. ve Stanford, P. (2009). Rubrics for the classroom: assessment for students and teacher. *Delta Kappa Gamma Bulletin, Fall 2009*.
- Rennert-Ariev, P. (2005). A theoretical model for the authentic assessment of teaching. *Practical Assessment Research & Evaluation, 10(2)*.
- Rogers, T. ve Swanson, M. (2006). *Effective students assessment and evaluation in the classroom: Knowledge and skills and attributes*. 16.09.2008 tarihinde <http://web.ebscohost.com> adresinden alınmıştır.
- Roos, B. ve Hamilton, D. (2004). Towars constructivist assessment?. *Annual Conference of the Nordisk Forening for Pedagogisk Forskning, 10-14 March 2004*. Reykjavik.
- Roos, B. ve Hamilton, D. (2005). Formative assessment: A cybernetic viewpoint. *Assessment in Education, 12(1)*.
- Ross, E. W. (2001). The struggle for the social studies curriculum. E. W. Ross (Ed.), *The social stadies curriculum: Purposes, problems and possibilities*. New York: State University of New York.

- Rust, C., O'Donovan, B. ve Price, M. (2005). A social constructivist assessment process model: How the research literature shows us this could be best practice. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 30(3).
- Safran, M. (2008). Sosyal bilgiler öğretimine bakış. B. Tay ve A. Öcal (Ed.), *Özel öğretim yöntemleriyle sosyal bilgiler öğretimi* (s.2-19). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Sağlam, H. İ. (2006). *Türkiye'deki davranışçı ve yapılandırmacı sosyal bilgiler öğretim uygulamalarının değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Sawyer, D. (2004). *Fundamental aspects of interpreter education. Curriculum and assessment*. Philadelphia, USA: John Benjamins Publishing.
- Semerci, Ç. (2008). Eğitimde ölçme ve değerlendirme. E. Karip (Ed.), *Ölçme ve değerlendirme*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Sezer, S. (2005). Öğrencinin akademik başarısının belirlenmesinde tamamlayıcı bir değerlendirme aracı olarak rubriklerin kullanımı üzerinde bir araştırma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 72-84.
- Silverman, D. (2000). *Doing qualitative research: A practical handbook*. London: Sage Publications.
- Sjoberg, S. (2007). Constructivism and learning. *International encyclopadia of education* (3rd edition). Oxford: Elseiver Punlishing.
- Stiggins, R. ve Chappius, J. (2005). Using student-involved classroom assessment to close achievement gaps. *Theory into Practice*, 44(1), 11-18.

Stiggins, R. J. ve Bridgeford, N. J. (1984). *The use of performance assessment in the classroom*. 29.03.2010 tarihinde <http://web.ebscohost.com> adresinden alınmıştır.

Stringer, E. T. (2007). *Action research* (3rd edition). London: Sage Publications.

Şahinel, M. (2003). *Etkin öğrenme*. Ankara: PegemA Yayıncılık.

Tanilli, S. (2005). *Nasıl bir eğitim istiyoruz?*. İstanbul: Adam Yayınları.

Tazebay, U. (1996). 2000'li yılların başında eğitim anlayışı: XXI. yüzyıla doğru eğitimde yönelimler. *Yeni Türkiye Dergisi*, 7.

Tekin, H. (1987). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Uzak Baskıcılık.

Tekindal, S. (2006). Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler derslerinde ölçme ve değerlendirme. C. Öztürk (Ed.), *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi*. Ankara: PegemA Yayıncılık.

Tezci, E. ve Dikici, A. (2003). Yaratıcı düşüncüyü geliştirme ve oluşturmacı öğretim tasarımı. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(1), 251-260.

The National Teaching & Learning Forum. *Classroom assessment techniques*. 27.02.2010 tarihinde <http://www.ntlf.com/html/lib/bib/assess.htm> adresinden alınmıştır.

Thorndike, R. M. (1997). *Measurement and evaluation in psychology and education*. New Jersey: Prentice Hall Publishing.

- Tuncel, G. (2007). *Yapılandırmacı öğrenme kuramına dayalı öğretim uygulamalarının ilköğretim 6. sınıf sosyal bilgiler dersi konularının öğretimi üzerine etkileri*. Yayınlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Turan, R. ve Akdağ, H. (2009). İlköğretim 6. ve 7. sınıf sosyal bilgiler öğretim programının sosyal bilgiler öğretmenleri açısından uygulama dönütleri (Konya ili örneği). *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 273-292.
- Uğur, A. (2007). *Oluşturmacı sosyal bilgiler öğretiminde örnek olay incelemesi tekniğinin kullanımının öğrencilerin empatik düşünme becerilerine etkisi: bir eylem araştırması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yanpar Şahin, T. (2002). Opinions of 5th grade students about different kinds of materials and concept maps prepared by themselves based on constructivist approach in social studies. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(3), 51-64.
- Yanpar, T. (2006). Etkili ve anlamlı öğrenme için kuramsal yaklaşımlar ve yapılandırmacılık. C. Öztürk (Ed.), *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Yapıcı, M. ve Demirdelen, C. (2007). İlköğretim 4. sınıf sosyal bilgiler öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri. *İlköğretim Online*, 6(2), 204-212. 19.08.2008 tarihinde <http://ilkogretim-online.org.tr> adresinden alınmıştır.
- Yapıcı, M. ve Leblebici, N. H. (2007). Öğretmenlerin yeni ilköğretim programına ilişkin görüşleri. *İlköğretim Online*, 6(3), 480-490. 19.08.2008 tarihinde <http://ilkogretim-online.org.tr> adresinden alınmıştır.

- Yaşar, M. (2008). Ölçme ve değerlendirme ile ilgili temel kavramlar. S. Tekindal (Ed.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Yıldırım, A. (2006). *İlköğretim okulları ikinci kademede ölçme ve değerlendirmeye ilişkin görüşler-Diyarbakır ve Elazığ ili örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yıldırım, A. ve Semerci, Ç. (2006). İlköğretimde (6., 7. ve 8. sınıflar) öğretmen ve öğrencilerin ölçme ve değerlendirmeye ilişkin görüşleri (Diyarbakır ve Elazığ ili örneği). *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(2), 83-95.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, K. (2009). Sosyal bilgiler derslerinde ölçme ve değerlendirme. C. Öztürk (Ed.), *Sosyal bilgiler öğretimi*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Yurdakul, B. (2004). Eğitimde davranışçılıktan yapılandırmacılığa geçiş için bilgi, gerçeklik ve öğrenme olgularının yeniden anlamlandırılması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(8), 109-120.
- Zane, T. W. (2009). Performance assessment design principles gleaned from constructivist learning theory (part 1). *TechTrends: Linking Research and Practice to Improve Learning*, 53(1), 86-94.
- Zimbicki, D. (2007). *Examining the effects of alternative assessment on student motivation and self-efficacy*. Unpublished doctoral dissertation, Walden University, Minnesota, USA.

EKLER

- Ek 1:** İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzin Belgesi
- Ek 2:** Öğrenci Yazılı İzin Formu
- Ek 3:** Öğrenci Bilgi Formu
- Ek 4:** Öğretmen Ön Görüşme Formu
- Ek 5:** Öğrenci Ön Görüşme Formu
- Ek 6:** Öğrenci Ön Açık Uçlu Anket Formu
- Ek 7:** Veli Bilgilendirme ve Ön Açık Uçlu Anket Formu
- Ek 8:** Sınıf Gözlem Formu
- Ek 9:** Odak Grup Görüşme Formu
- Ek 10:** Eylem Adımı Değerlendirme Açık Uçlu Anket Formu
- Ek 11:** Öğretmen Son Görüşme Formu
- Ek 12:** Öğrenci Son Görüşme Formu
- Ek 13:** Son Öğrenci Anket Formu
- Ek 14:** Son Veli Anket Formu
- Ek 15:** Uygulama Sürecinde Geliştirilen ve Kullanılan Ölçme ve Değerlendirme Araçlarından Örnekler

Ek 1: İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzin Belgesi

T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4.34.00.18.580/108/29265
Konu: Uygulama (Gülten YILDIRIM)

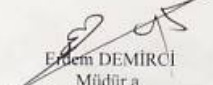
10 Mart 2009

MARMARA ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne

- İlgi : a) Valilik Makamının 09/03/2009 tarih 18.580/1062/28805 sayılı oluru.
b) Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi.
c) Marmara Üniversitesi'nin 30/12/2008 tarih 5189 sayılı yazısı.

Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Yüksek Lisans Programı öğrencisi **Gülten YILDIRIM**'ın ilimizde **Maltepe Hasan Şadoğlu İlköğretim Okulu**'nda uygulanmak üzere "**7. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programı Ölçme ve Değerlendirme Boyutunun Etkinliği Üzerine Bir Eylem Araştırması**" konulu uygulama çalışmasını yapma isteği İlgi (a) Valilik Oluru ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi, gereğinin İlgi(a) Valilik Oluru doğrultusunda, gerekli duyurunun anketçi tarafından yapılmasını, işlem bittikten sonra 2 (iki) hafta içinde sonuçtan Müdürlüğümüz Kültür Bölümüne rapor halinde bilgi verilmesini arz ederim.


Erdem DEMİRCİ
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

EKLER :
Ek-1. İlgi (a) Valilik Oluru.
2. Anket soruları.

NOT : Verilecek cevapta tarih, kayıt numarası, dosya numarası yazılması rica olunur.
Adres : İstanbul Milli Eğitim Müdürlüğü A Blok Ankara cad. No 2 Cağaloğlu
Tel. ve Fax : 212 526 13 82 İnternet : www.istanbul-meb.gov.tr E-mail : apk@istanbul-meb.gov.tr

Ek 2: Öğrenci Yazılı İzin Formu

ÖĞRENCİ YAZILI İZİN FORMU

Sayın,

Bu formun yazılma amacı sizi araştırma sürecinden haberdar etmek ve buna bağlı olarak araştırmaya katılımınız konusunda sizden izin almaktır.

Ben Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Anabilim Dalında araştırma görevlisi olarak çalışıyorum. 7. sınıf Sosyal Bilgiler derslerinde gerçekleştirilen ölçme ve değerlendirme boyutunun geliştirilmesi konusunda bir yüksek lisans tezi hazırlıyorum. Araştırmayı sizin sınıfınızda ve Sosyal Bilgiler öğretmeninizle birlikte yürütmek için Mili Eğitim Bakanlığı'ndan izin alınmıştır. Fakat araştırmaya katılımınız konusunda sizin de izninizin alınması gerekmektedir.

Araştırma sürecinde öncelikle var olan durumu ve sizin derslerle ilgili görüş, beklenti ve önerilerinizi belirlemek için Sosyal Bilgiler derslerinizde gözlem ve görüşmeler yapmayı, çalışmalarınızı incelemeyi ve sonunda Sosyal Bilgiler Öğretmeninizle birlikte uygulamaları geliştirmek için bir çalışma yapmayı planlıyorum. Araştırmanın herhangi bir bölümünde elde edilen kayıtları dinlemek/gözden geçirmek hakkınız vardır. Kimliğiniz her türlü yazılı metinde gizli tutulacak, gerektiği takdirde kodlamalar kullanılacaktır. Elde edilen kayıtlar, araştırmanın güvenilirliğinin sağlanması için araştırma yürütücüsü ve belirlenecek olan uzmanlar tarafından incelenebilir. Ancak kayıtlar sizin yazılı izniniz olmadan hiçbir şekilde başkalarına gösterilmeyecektir.

Araştırmaya katıldığınız takdirde isterseniz sonuçları bildiren bir yazılı rapor size sunulacaktır. Bu mektubu okuduğunuz ve araştırmaya katılıp katılmama konusunu düşünmek için zaman ayırdığınız için teşekkür ederim. Araştırma hakkında başka sorularınız varsa yanıtlamaktan memnun olacağımı bildirir saygılarımı sunarım.

Arş. Gör. Gülten YILDIRIM

Adres: Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği
Anabilim Dalı

Göztepe Kadıköy/İSTANBUL

Tel: (216) 3459090/295

Aşağıda imzası olan ben,....., yukarıdaki **açıklamaları okudum ve anladım**. Araştırmaya gönüllü olarak katıldığımı bildiririm.

Tarih:

İmza:

Ek 3: Öğrenci Bilgi Formu

ÖĞRENCİ BİLGİ FORMU

1. Adınız Soyadınız:.....
2. Cinsiyetiniz: Kız () Erkek ()
3. Yaşınız:.....
4. Siz de dahil toplam kaç kardeşsiniz:.....
5. Annenizin Mesleği:.....
6. Babanızın Mesleği:.....
7. Ailenizin aylık ortalama geliri ne kadardır?:.....
8. Geçen yıl Sosyal Bilgiler dersi karne notunuz kaçtı?:.....
9. Evde nasıl bir çalışma ortamınız var?:.....

10. Evde kişisel bilgisayarınız var mı? Varsa bilgisayarınızı hangi amaçlarla kullanıyorsunuz?

11. Şimdiye kadar elde ettiğiniz özel başarılarınız var mı? Varsa nelerdir?.....

12. Özel ilgi alanlarınız nelerdir?.....

13. Özel yetenekleriniz nelerdir?.....

Ek 4: Öğretmen Ön Görüşme Formu

ÖĞRETMEN GÖRÜŞME FORMU

Tarih:..... Saat (Başlangıç/Bitiş)...../.....

Merhaba,

Benim adım Gülten Yıldırım, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sosyal Bilgiler Eğitimi Programında yüksek lisans öğrencisiyim. “7. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programı Ölçme ve Değerlendirme Boyutunun Etkililiği Üzerine Bir Eylem Araştırması” konulu yüksek lisans tezi hazırlıyorum. Araştırma sürecinde öncelikle var olan durumun belirlenmesi için sizin bu konudaki görüşlerinize, beklentilerinize ve önerilerinize gereksinim duyduğum için bu görüşmeyi gerçekleştirmek istiyorum. Bu süreçte size Sosyal Bilgiler öğretim programı ve programın ölçme ve değerlendirme boyutu ile ilgili görüşleriniz, uygulamalarınız, beklentileriniz ve önerilerinizin belirlenmesi ile ilgili sorular yönelteceğim. Görüşme sürecinde söyleyeceklerinizim hepsi gizli tutulacaktır ve araştırma dışında başka bir amaçla kullanılmayacaktır. Ayrıca araştırma raporuna kimliğinizle ilgili hiçbir bilgi yansıtılmayacaktır. İzin verirseniz görüşmeyi veri kaybını önlemek için kaydetmek istiyorum. Görüşmeye başlamadan önce söylediklerimle ilgili bir düşünce ya da sorunuz var mı?

İzin verirseniz sorulara başlamak istiyorum.

A. KİŞİSEL BİLGİLER

1. Yaşınız:.....
2. Cinsiyetiniz:.....
3. Eğitim Durumunuz:.....
4. Meslekteki Kıdem Yılıınız:.....
5. Yenilenen programlarla ilgili olarak hizmet içi eğitim aldınız mı?
 - Eğitimlerin konusu ne üzerineydi?
 - Aldıysanız size katkısı konusunda ne düşünüyorsunuz?

B. GÖRÜŞME SORULARI

1. Davranışçılık temelli programdan yapılandırmacılık temelli Sosyal Bilgiler programına geçişi nasıl değerlendiriyorsunuz?
2. Yapılandırmacı program yaklaşımı size ne ifade ediyor? Açıklar mısınız?
3. Sizce yeni program, öğrencilerde eski programdan farklı değişiklikler gerçekleştiriyor mu? Nasıl?
4. Kendinizi yapılandırmacı bir öğretmen olarak görüyor musunuz? Nedenlerini açıklar mısınız?

5. Yapılandırmacı yaklaşımla hazırlanan yeni programı nasıl uyguluyorsunuz?
 - Programı uygularken ne tür yöntem ve teknikler kullanıyorsunuz?
 - Öğrencilerin aktif öğrenenler olması için neler yapıyorsunuz?
 - Öğrencilerin kendi aralarında ve sizinle olan ilişkileri nasıl?
 - Programı uygularken ders kitaplarını kullanıyor musunuz? Nasıl?
 - Ders kitaplarının dışında materyaller kullanıyor musunuz? Kullanıyorsanız neler olduğunu söyler misiniz?
6. Yeni programın ölçme ve değerlendirme yaklaşımı konusunda ne düşünüyorsunuz?
7. Öğrencilerinizi değerlendirirken ne tür ölçme ve değerlendirme yaklaşımı ve araçları kullanıyorsunuz? (Öğrencilere not verirken hangi durumları göz önünde bulunduruyorsunuz?)
 - Öğrencilerinizin bilişsel becerilerini ölçüyor musunuz? Nasıl?
 - Öğrencilerinizin duyuşsal becerilerini ölçüyor musunuz? Nasıl?
 - Öğrencilerinizin psikomotor becerilerini ölçüyor musunuz? Nasıl?
 - Öğrencilerin başarı notunu nasıl belirliyorsunuz?
8. Kullandığınız ölçme ve değerlendirme yaklaşımı ve araçlarının avantaj ya da dezavantajları var mı? Varsa neler?
9. Programın uygulanması sürecinde ölçme ve değerlendirme uygulamalarına ne kadar zaman ayırıyorsunuz? Bir öğretim yılı sürecinde ölçme ve değerlendirme konusunda hangi aşamaları izliyorsunuz?
10. Alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımları konusunda ne biliyorsunuz?
11. Alternatif değerlendirme yaklaşımlarının Sosyal Bilgiler dersinde kullanımına ilişkin ne düşünüyorsunuz?
12. Derslerinizde alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarını uyguluyor musunuz? Uyguluyorsanız nasıl bir yaklaşımla ne tür araçlar kullandığınızı açıklayabilir misiniz?
13. Alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarına karşı öğrencilerinizin tepkilerini nasıl değerlendiriyorsunuz?
14. Öğrencilere öğrenme süreçleriyle ilgili dönütler veriyor musunuz? Veriyorsanız ne tür dönütler veriyorsunuz?

15. Alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarını uygularken sorunlarla karşılaşılıyor musunuz?
- Ne tür sorunlar?
 - Bu sorunların çözümü konusunda neler yaptınız?
 - Bu sorunların çözümü konusunda neler yapılabilir?
16. Sosyal Bilgiler dersinde ölçme ve değerlendirme süreci sizce nasıl olmalıdır?
17. Öğretim sürecinde, öğrencileri değerlendirmenin dışında kendi öğretim sürecinizi değerlendirme amacıyla değerlendirme yapıyor musunuz? Neden ve nasıl?
18. Sosyal Bilgiler dersinde yapılandırmacı programı uygularken sorunlarla karşılaşılıyor musunuz? Karşılaşıyorsanız bunların hangileri ölçme ve değerlendirme ile ilgili?
19. Yeni programın daha iyi uygulanması için hangi konularda, ne tür öneriler getirilebilir?
20. Derslerde kullanmanın uygun olduğunu düşündüğünüz fakat hayata geçiremediğiniz ölçme ve değerlendirme teknik ve araçları var mı? Varsa neler olduğunu açıklar mısınız?
21. Çalıştığınız okulun imkanları konusunda ne söyleyebilirsiniz?

Ek 5: Öğrenci Ön Görüşme Formu

ÖĞRENCİ GÖRÜŞME FORMU

Ad-Soyad:

Tarih:..... **Saat(Başlangıç/Bitiş):**...../.....

Merhaba,

Benim adım Gülten Yıldırım, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sosyal Bilgiler Eğitimi Programında yüksek lisans öğrencisiyim. “7. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programı Ölçme ve Değerlendirme Boyutunun Etkililiği Üzerine Bir Eylem Araştırması” konulu yüksek lisans tezi hazırlıyorum. Sosyal Bilgiler dersinde yapılan ölçme ve değerlendirme etkinliklerine ilişkin görüşlerini, beklentilerini ve önerilerini belirlemek üzere bu görüşmeyi yapmak istedim. Araştırma sürecinde senin beklentilerine uygun değerlendirme etkinliklerinin geliştirilmesine çalışılacaktır. Bu nedenle değerlendirme süreci ile ilgili düşüncelerini açıkça ifade edebilirsin. Söylediklerinin tümü gizli kalacak, araştırma dışında bir amaçla kullanılmayacaktır. İzin verirken söylediklerinin unutulmaması ya da yanlış anlaşılmasının önlenmesi için görüşmeyi kaydetmek istiyorum. Araştırma raporunda kimliğin ile ilgili hiçbir bilgi yer almayacaktır. Şu ana kadar söylediklerimle ilgili bir düşüncen ya da sorun var mı?

İzin verirken görüşmeye başlamak istiyorum.

GÖRÜŞME SORULARI:

1. Sosyal Bilgiler dersi sana ne ifade ediyor?
2. Sosyal Bilgiler dersini seviyor musun? Neden?
3. Sosyal Bilgiler dersi denildiğinde aklına nasıl bir ders işlenişi(süreci) geliyor?
4. Sosyal Bilgiler derslerini nasıl işliyorsunuz?
 - Öğretmen dersi nasıl işliyor (Ne tür yöntemler kullanılıyor)?
 - Sınıf içinde daha çok öğretmeni mi dinliyorsunuz yoksa derse aktif olarak katılıyor musunuz? Nasıl?
 - Ders işlerken ne tür araç-gereç, materyaller kullanıyorsunuz?
 - Derslerinizde gelişmiş teknolojik araçlar (televizyon, projeksiyon cihazı vb.) kullanıyor musunuz?
 - Ders sürecinde öğrenciler arasında nasıl bir ilişki geliyor?
 - Ders sürecinde öğrenciler ile öğretmenler arasında nasıl bir ilişki geliyor?
 - Derslerinizde ders kitabı dışında başka kaynaklar kullanıyor musunuz? Bu kaynaklara nasıl ulaşıyorsunuz?
 - Derslerine ne tür kaynaklar kullanarak hazırlanıyor?

5. Derste başarı durumun nasıl? Bu başarı durumunu neye bağlıyorsun?
6. Öğretmenin seni nasıl ya da neye göre değerlendirdiğini biliyor musun? Nasıl değerlendiriyor?
7. Öğretmenin sende meydana gelen gelişimi her yönüyle ölçtüğünü düşünüyor musun? Hangi özelliklerini ölçüyor, hangilerini ölçmüyor?
8. Öğretmenin, sendeki gelişim konusunda sürekli bilgi verip seni yönlendiriyor mu? Nasıl?
9. Öğretmenin seni değerlendirmek için nasıl bir değerlendirme yapmasını isterdin?
 - Ne tür yöntem ya da araçlar kullanılmalı?
 - Nelere dikkat etmeli?
10. Dersler nasıl işlense, nasıl yöntemler kullanılsa senin için daha ilgi çekici/faydalı olabilir?
11. Derslerde araç-gereç, materyal ya da teknoloji kullanımı konusunda ne düşünüyorsun? Ne tür araç-gereç kullanılsa sana daha ilgi çekici gelir ve daha kolay öğrenebilirsin?

Ek 6: Öğrenci Ön Açık Uçlu Anket Formu

ÖĞRENCİ ANKET FORMU

Sevgili öğrenci,

Bu araştırma 7. sınıf Sosyal Bilgiler derslerinde gerçekleştirilen ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin geliştirilmesi amacıyla Prof. Dr. Cemil Öztürk danışmanlığında Gülten Yıldırım tarafından yapılmaktadır. Araştırmanın ilk aşamasında, öğrenciler olarak sizlerin Sosyal Bilgiler dersine ilişkin bazı konulardaki düşünceleriniz, beklentileriniz ve önerilerinizi belirlemek amacıyla bu anket düzenlenmiştir. Ankete vereceğiniz yanıtlar Sosyal Bilgiler derslerinin beklentileriniz ışığında düzenlenmesine yardımcı olacaktır. Bu nedenle tüm sorulara içten yanıtlar vermeniz beklenmektedir. Ankete vereceğiniz yanıtlar kesinlikle gizli tutulacak, araştırmacı tarafından güvenli bir şekilde saklanacak ve sadece araştırmayı yürütenlerce ulaşılabilecektir. Sözlü ya da yazılı olarak hiçbir katılımcının ismi açıklanmayacak, isimler yerine araştırmacı tarafından verilen kodlar kullanılacaktır. **Lütfen yanıtlanmamış soru bırakmayınız.**

Katılımınız için teşekkür ederim.

Araş. Gör. Gülten YILDIRIM
Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi
Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı/Göztepe
Tel: 02163459090/295
gulten.yildirim@marmara.edu.tr

1) Sosyal Bilgiler derslerini genelde nasıl işlediğinizi açıklar mısın?

2) Sosyal Bilgiler derslerinizi nasıl işlemek hoşunuza gider ve sizin daha iyi öğrenmeni sağlar?

- 3) Sosyal Bilgiler derslerinde ne tür araç-gereç, kaynak ve teknolojik araçlar kullanıyorsunuz?
- 4) Sosyal Bilgiler derslerinde ne tür araç-gereç, kaynak ve teknolojik araçlar kullanılmasını isterdin?
- 5) Sosyal Bilgiler derslerinde öğretmen sizi neye göre değerlendiriyor?
- 6) Sosyal bilgiler derslerinde öğretmenin sizi nelere göre değerlendirmesini isterdin?
- 7) Sosyal Bilgiler derslerinde öğretmenin sizin bilgi, beceri, değer ve davranışlarınızı ölçmek için ne tür yöntem ve araçlar kullanmasını isterdin?
- 8) Bunun dışında derse ilişkin belirtmek istediğiniz görüş, öneri ve beklentilerinizi yazar mısın?

Ek 7: Veli Bilgilendirme ve Ön Açık Uçlu Anket Formu

VELİ BİLGİLENDİRME MEKTUBU

Saygıdeğer Veli,

Bu bilgilendirme yazısı ve anket formu çocuğunuzun bulunduğu 7/... sınıfında lisansüstü eğitim amacıyla yapılan bir araştırma konusunda sizi bilgilendirmek ve görüşlerinizi almak için hazırlanmıştır

Ben Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Anabilim Dalında araştırma görevlisi ve yüksek lisans öğrencisiyim. Yüksek lisans tezimi Sosyal Bilgiler Öğretim Programındaki ölçme-değerlendirme uygulamalarını geliştirmek üzerine yapıyorum ve araştırmayı 7/... sınıfı Sosyal Bilgiler öğretmeniyle gerçekleştiriyorum. Araştırma için ilk olarak Milli Eğitim Banklığından gerekli izin alınmıştır. Bu süreçte öncelikle öğretmen, öğrenci ve velinin mevcut duruma ilişkin görüş, beklenti ve sorunları belirlenip daha sonra elde edilen bu verilere dayanılarak bir eylem planı geliştirilecek ve uygulanacaktır. Bu eylem planının amacı, belirlenen sorunlara çözüm üretmek; öğrenci, öğretmen ve veli beklentilerini göz önünde bulundurarak Sosyal Bilgiler öğretim programının ölçme ve değerlendirme boyutunu daha etkili uygulamaya çalışmaktır. Bu süreçte dersin öğretmeni ile işbirliği içinde bir çalışma yürütülecektir.

2005-2006 öğretim yılından itibaren ilköğretim programlarında köklü bir değişikliğe gidilmiş, programlar yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı temelinde yeniden hazırlanmış ve uygulamaya konulmuştur. Bu anlayışın en temel özü öğrenciye bilginin direkt aktarılması yerine keşfederek, düşünerek, sorgulayarak, araştırarak ve üreterek öğrenmesidir. Böyle bir anlayışta ise öğrenci daha önceki geleneksel anlayışta olduğu gibi ezberlemek yerine bilgiyi anlamlandırarak, ilişkilendirerek kendisi yapılandıracaktır. Bu çerçevede geliştirilen öğretim programlarının önemli bir ayağını veliler oluşturmaktadır. Bu amaçla sizin bu konudaki görüş, beklenti ve önerileriniz, programın etkili bir şekilde uygulanabilmesi ve öğrencilerin programda öngörülen eleştirel düşünebilme, karar verebilme, sorgulama, üretme, araştırma, işbirliği içerisinde çalışabilme, edindiği bilgiyi farklı durumlarda kullanabilme becerileri kazanabilmesi açısından oldukça önemlidir. Bu nedenle sorulara ayrıntılı ve samimi yanıtlar vermeniz beklenmektedir. Soruları yanıtlarken gerektiği kadar ek kağıt kullanabilirsiniz. Herhangi bir soru ve öneriniz olursa yanıtlamaktan memnuniyet duyacağım.

Katılımınız ve zaman ayırdığınız için şimdiden teşekkür eder saygılar sunarım.

Arş. Gör. Gülten YILDIRIM
Marmara Ün. Atatürk Eğitim Fakültesi
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Anabilim Dalı Göztepe/Kadıköy
Tel:02163459090/295
e-mail: gulten.yildirim@marmara.edu.tr

VELİ ÖN ANKET FORMU

SORULAR

1. Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı ve yenilenen ilköğretim programlarının yaklaşımı ile ilgili bildiklerinizi yazar mısınız?
2. Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımını siz nasıl değerlendiriyorsunuz?
3. Daha önceki öğretim programlarıyla karşılaştırdığınızda yeni öğretim programının uygulanması ile birlikte çocuğunuzda farklılıklar buluyor musunuz? Açıklar mısınız?
4. Çocuğunuzun Sosyal Bilgiler dersine nasıl çalıştığını anlatabilir misiniz?
5. Çocuğunuz ödevlerini nasıl hazırlıyor?

6. Çocuğunuzun derslerine herhangi bir katkı sağlıyor musunuz (her anlamda olabilir)? Eğer bir katkı sağlıyorsanız bu nasıl bir yardım oluyor?
7. Çocuğunuzun öğrenme süreci ile ilgili beklentilerinizi yazar mısınız?
8. Programın ölçme ve değerlendirme yaklaşımı ile ilgili bildiklerinizi yazar mısınız?
9. Sosyal bilgiler öğretim programının daha etkili uygulanabilmesi konusunda beklenti ve önerileriniz nelerdir?
10. Programın ölçme ve değerlendirme sürecine ilişkin öneri ve beklentileriniz nelerdir?

Ek 8: Sınıf Gözlem Formu

GÖZLEM FORMU

Gözlemin amacı: Bu gözlemin amacı yapılandırmacılık çerçevesinde işlenen Sosyal Bilgiler dersinde öncelikle nasıl bir öğrenme ortamı oluştuğunu, devamında ölçme ve değerlendirme boyutu ile ilgili olarak neler yapıldığını, uygulamaların nasıl gerçekleştirildiğini, ölçme ve değerlendirme boyutunu etkileyen etmenleri ve öğrencilerin süreçteki durumunu belirlemektir.

Tarih:..... **Başlangıç/Bitiş:**...../..... **Toplam Süre:**...

Sınıf mevcudu:..... **Kız Öğrenci Sayısı:**... **Erkek Öğrenci Sayısı:**...

GÖZLEM BOYUTLARI

Sınıfın fiziksel yapısı: Sınıf yerleşme düzeni, masaların yerleşimi, ürün köşeleri, haritalar, tablo-çerçeve ve resimler, aydınlanma, ısı, duvar rengi, dolaplar, sınıfta yer alan öğrenme kaynakları, teknoloji desteği. Tüm bu öğelerin öğrenme sürecindeki direkt etkileri.

Sınıfın iletişimsel yapısı: Öğrencilerin kendi aralarında ve öğretmenleri ile aralarında gelişen iletişim biçimleri, davranışları.

Yapılandırmacı öğrenme sürecinin boyutları:

- **Öğrencileri motive etmek için yapılan etkinlikler:**

- **Öğrencilerin ön bilgilerini belirlemek için yapılan etkinlikler:**

- **Öğretim sürecinde kullanılan yöntem ve teknikler:**
- **Öğrencilerin bireysel farklarına yönelik yapılan etkinlikler:**
- **Öğretmenin sınıf içerisinde üstlendiği rol:**
- **Öğrencileri aktif kılmak için yapılan etkinlikler:**
- **Öğretim sürecinde kullanılan kaynaklar ve farklı kaynaklara yönlendirmek için yapılan etkinlikler:**
- **Öğretim sürecinde teknoloji kullanımı ile ilgili etkinlikler:**
- **Öğrencilere dönüt vermeye yönelik yapılan etkinlikler:**
- **Öğretmenin ölçme ve değerlendirme amacıyla gerçekleştirdiği etkinlikler:**

Ek 9: Odak Grup Görüşme Formu

ÖĞRENCİ ODAK GRUP GÖRÜŞME FORMU

Saat: Yer:..... Tarih:.....

Merhaba, bu görüşme bir süredir birlikte gerçekleştirdiğimiz uygulamaları birlikte değerlendirmek ve bundan sonraki aşamalarda yapılacak çalışmalar için görüşlerinizi almak amacıyla düzenlendi. Görüşmenin yaklaşık olarak bir saat süreceğini tahmin ediyorum. Görüşme süresinde bazı kurallara dikkat etmeniz gerekiyor. Öncelikle herkes söz alarak konuşmalı, kimse birbirinin söylediğine müdahale etmemelidir. Eklemek istedikleriniz varsa arkadaşınız söyleyeceklerini bitirdikten sonra söz isteyerek konuşmalısınız. Görüşme kaydedileceği için gürültü yapacak hareketlerden uzak durmanız gerekiyor. Görüşmede söyleyecekleriniz gerçekleştirdiğim araştırmaya veri sağlayacağı için bu süreçte gerçek, samimi duygu ve düşüncelerinizi ifade etmenizi bekliyorum. Burada söyleyeceklerinizin hepsi öncelikle yazıya aktarılacak, daha sonra analiz edilecektir. Bu süreçte gerçekleşen görüşmeler kimseye gösterilmeyecek, yalnızca doğru sonuçlara ulaşıp ulaşılmadığını belirlemek amacıyla başka bazı araştırmacılara gösterilebilir. Söylenenler yazıya aktarılırken her birinize ayrı bir kod adı verilecek, araştırmacılara verilen ve raporda bu adlar kullanılacaktır. Sizin sormak ya da söylemek istediğiniz bir şey var mı?

1. Yaklaşık bir buçuk aydır bir çalışma yapıyoruz. Bu süredeki derslerle ilgili ne düşünüyorsunuz?
 - a. Derslerimizin hoşlandığınız yönleri var mı? Varsa neler?
 - b. Derslerde zorlandığınız noktalar var mı? Varsa neler ve neden?
2. Sınavınızda sınıfta kullandığımız çalışma yapraklardaki sorulara benzer sorular vardı. Sınavda bu soruları çoğunuz yapamamışsınız. Neden yapamadınız?
3. Derslerimizde zaman zaman grup çalışmaları yaptık, bu çalışmalarla ilgili ne düşünüyorsunuz? Ne tür sorunlar yaşıyorsunuz?
4. Derslerdeki değerlendirme çalışmaları eski derslerinize göre farklılık gösteriyor mu? Nasıl bir farklılık gösteriyor?
5. Derslerde yaptığımız performans görevleri ile ilgili ne düşünüyorsunuz?
6. Ürün dosyaları ile ilgili ne düşünüyorsunuz?
 - a. Hoşlandığınız yönleri neler?
 - b. Hoşlanmadığınız ya da zorlandığınız yönleri neler?
7. Bundan sonraki çalışmalarımızda nelere dikkat edilmesini istersiniz?
 - a. Bu dosyaları hazırlaman hoşlandığınız yönleri var mı? Varsa neler?
 - b. Bu süreçte ne tür zorluklar yaşıyorsunuz? Neden?
8. Sizin eklemek istediğiniz ya da sormak istediğiniz herhangi bir şey var mı? Teşekkür ederim.

Ek 10: Öğrenci Ara Değerlendirme Formu

EYLEM ADIMI DEĞERLENDİRME ÖĞRENCİ AÇIK UÇLU ANKET FORMU

Sevgili öğrenci, yaklaşık olarak bir aydır sizlerle bir çalışma yürütüyoruz. Bu çalışmalar henüz başlangıç aşamasındadır. Bu anketle yapılan bu çalışmalara ilişkin düşüncelerinizi, yaşadığınız sorunları ve önerilerinizi belirlemeye ve verdiğiniz yanıtlar doğrultusunda uygulamaları sizin beklentilerinize göre geliştirmeye çalışacağız. Bu nedenle aşağıda verilen soruları içtenlikle, gerçek düşüncelerinizi ifade ederek, çekinmeden, ayrıntılı bir şekilde yanıtlamanızı bekliyorum. Ankete isim yazmanına gerek yoktur. Teşekkür ederim.

Gülten YILDIRIM

- 1. Bazı derslerde size bazı öğrenme yaklaşımlarını ve değerlendirme tekniklerini tanıttım. Bu tanıtımlardan ne anladığınızı yazar mısınız? Ayrıca anlamadığınız ya da kafana takılan noktalar varsa ya da önerilerin onları da ekler misiniz?**

- 2. Yaklaşık olarak son bir ay içerisinde çeşitli grup çalışmaları yaptık. Bu grup çalışmalarlarıyla ilgili düşüncelerini yazar mısınız? (hoşlandığınız, iyi ya da kötü bulduğunuz yanları vb. her şey olabilir)**

3. Derslerimizde çeşitli görsel malzemeler, kaynaklar (resim, fotoğraf, ferman örnekleri vb.) kullandık. Bu tür malzemelerin kullanılması ile ilgili düşüncelerini yazar mısın?

4. Çalışmaya başladığımızda bir ürün dosyası hazırlamanız gerektiğini ve bunun sizin öğrenmeniz açısından önemini açıklamıştım. Ürün dosyası hazırlaman ne aşmada? Ürün dosyası hazırlama ile ilgili sorunlar yaşıyor musun? Yaşıyorsan neler olduğunu yazar mısın?

5. Öğretmeniniz son ünite de bir performans ödevi hazırlamanızı istemişti. Performans ödevini hazırlarken neler yaptın(ız)? Performans ödevi hazırlama sürecinde yaşadığın zorluklar ya da hoşlandığın konuları yazar mısın?

6. Performans ödevini değerlendirirken size üç not verildi: bireysel çalışma puanı, grupla çalışma puanı ve grup ürün puanı olarak. Daha sonra bu üç notun ortalaması alınarak performans ödevi notunuz verildi. Sence böyle bir değerlendirme nasıldı? Önerin var mı?

7. Gelecek dönem, her ünitenin sonunda hazırlanıp size verilecek bir sosyal bilgiler karnesi oluşturmayı düşünüyoruz. Bu karnedeki değerlendirmeye sence neler dahil edilmeli? Nasıl? Açıklar mısın?

Ek 11: Öğretmen Son Görüşme Formu

ÖĞRETMEN SON GÖRÜŞME FORMU

Merhaba,

Biliyorsunuz yaklaşık olarak bir yıldır Birlikte bir araştırma yürütüyoruz. Bu araştırma süreciyle ilgili görüşlerinizi öğrenme amacıyla bu görüşmeyi gerçekleştiriyoruz. Bu süreçte size birlikte gerçekleştirdiğimiz Sosyal Bilgiler dersleri ile ilgili sorular yönelteceğim. Araştırma sürecinde söyleyeceğiniz hiçbir şey araştırma amacı dışında başka bir amaçla kullanılmayacaktır. Görüşmeye başlamadan önce söylediklerimle ilgili bir düşünce ya da sorunuz var mı?

İzin verirseniz sorulara başlamak istiyorum.

1. Bu araştırmaya başlarken gerçekleştirmesini beklediğiniz değişimleri açıklar mısınız?
2. Araştırma sürecinde temel bazı eylem adımları çerçevesinde hareket etmeye başladık. Ailenin bilgilendirilmesi bu adımlardan birisiydi. Ailelere yönelik olarak bu çalışmanın aileler üzerinde herhangi bir etkisini gözlemleyebildiniz mi?
 - a. Evet ise nasıl?
 - b. Hayır ise sizce neden?
 - c. Programın ölçme ve değerlendirme boyutunda yaşanan sorunların giderilebilmesi için bir sonraki adımda neler yapılabilir?
3. Araştırmanın eylem adımların bir diğeri öğrencilerin yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı ve alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri konusunda bilgilendirilmesiydi. Öğrencilere yönelik olarak yapılan bu çalışmanın herhangi bir etkisi olduğunu düşünüyor musunuz, herhangi bir gözleminiz oldu mu?
 - a. Evet ise nasıl bir etki?
 - b. Hayır ise neden etkisi olmadığını düşünüyorsunuz?
 - c. Problemin çözümü için öğrencilere yönelik olarak bir sonraki aşamada sizce ne yapılması gerekir?
4. Araştırmanın üçüncü aşaması olarak sizinle birlikte alternatif değerlendirme yaklaşım ve araçları konusunda akademik literatür incelenmeye çalışıldı. Bu çalışmanın problemin çözümünde herhangi bir katkısı olduğunu düşünüyor musunuz?
 - a. Evet ise nasıl bir etkisi oldu?
 - b. Hayır ise neden etkili olmadığını düşünüyorsunuz?
 - c. Bu aşamada yaşadığınız sorunlar oldu mu?
 - d. Bu eylem adımıyla giderilmek istenen sorun kaynağına ilişkin başka neler yapılabilir?
5. Eylem adımlarından bir diğeri öğretim programının öğrencileri daha etkin kılacak şekilde geliştirilmesini içeriyordu. Burada amaç yapılandırmacı yaklaşıma uygun bir ölçme ve değerlendirme gerçekleştirilmek isteniyorsa öğrenme süreci daha çok yapılandırmacı yaklaşıma uygun olarak tasarlanmalı ilkesini uygulamaktı. Bu konuda yapılan çalışmaların problemin çözümünde bir katkısı olduğunu düşünüyor musunuz?

- a. Evet ise neden ve nasıl?
 - b. Hayır ise neden?
 - c. Bu adımda sorunlar yaşadınız mı? Evet ise ne tür sorunlar yaşadınız?
 - d. Bu adımda gerçekleştirilmek istenilen amaç bir sonraki aşamada daha iyi nasıl gerçekleştirilebilir, bu konuda neler yapılabilir?
6. Temel eylem adımlarından sonuncusu alternatif değerlendirme tekniklerinin programa uyarlanarak sınıfta kullanılmasına yöneliktir. Bu adımın problemin çözümüne bir katkısı olduğunu düşünüyor musunuz?
- a. Evet ise neden ve nasıl?
 - b. Hayır ise neden?
 - c. Bu adımın gerçekleşmesinde sorunlar yaşadınız mı?
 - d. Bu adımın geliştirilmesi için bir sonraki aşamada neler yapılabilir?
7. Programın uygulanması sürecinde sizin için eskisine oranla herhangi bir farklılık oluştu mu? Evet ise nasıl ve ne yönde?
8. Programın uygulanması sürecinde ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin uygulanması konusunda eskiye oranla bir farklılık oluştu mu? Evet ise nasıl bir farklılık ve ne yönde?
9. Alternatif değerlendirme tekniklerinin sosyal bilgiler öğretim programında kullanılması konusunda genel olarak ne düşünüyorsunuz?
- a. Performans görevleri ile ilgili ne düşünüyorsunuz?
 - b. Ürün dosyası ile ilgili düşünceleriniz nelerdir?
 - c. Öğrencilerin bu dönemki proje çalışmaları ile ilgili ne düşünüyorsunuz?
 - d. Sınıfta kullanılan ara değerlendirme teknikleri konusunda ne düşünüyorsunuz? Yapılandırılmış grid, tanılayıcı dallanmış ağaç, kelime ilişkilendirme testleri, kavram haritaları vb.)
 - e. Öz değerlendirme-grup değerlendirme gibi tekniklerin kullanılması konusunda ne düşünüyorsunuz?
 - f. Kullandığınız sınıf değerlendirme teknikleri konusunda ne düşünüyorsunuz?
 - g. Yapılan çalışmaların öğrenciler üzerinde etkileri olduğunu düşünüyor musunuz? Evet ise ne tür değişiklikler ve ne yönde?
 - h. Alternatif değerlendirme tekniklerini kullanmanın uygulama açısından sizin için avantajları oldu mu? Evet ise ne tür avantajlar ve neden?
 - i. Alternatif değerlendirme tekniklerini kullanmanın dezavantajlı yönleri oldu mu? Evet ise ne tür?
10. Genel olarak düşünüldüğünde problemin çözümü için bu yapılara ek olarak neler yapılabilir ya da değişiklik yapılması konusunda önerileriniz var mı?

Ek 12: Öğrenci Son Görüşme Formu

UYGULAMA SONRASI ÖĞRENCİ GÖRÜŞME FORMU

1. Sosyal Bilgiler dersi denildiğinde aklına nasıl bir ders işlenişi geliyor? Bu konuda araştırmadan önceki ve sonraki düşüncelerin arasında bir farklılık var mı? Varsa ne tür farklılıklar?
2. Araştırma sürecinde Sosyal Bilgiler dersini nasıl işlediğinizi anlatabilir misin?
3. Araştırma sürecinde Sosyal Bilgiler dersinde öğretmenin kullandığı ölçme-değerlendirme araçlarını söyleyebilir misin? Bu araçların kullanılması ile ilgili ne düşünüyorsun?
4. Öğretmenin kullandığı ölçme değerlendirme araçları konusunda ne düşünüyorsun?
 - Kelime ilişkilendirme testleri
 - Yapılandırılmış gridler
 - Tanılayıcı dallanmış ağaç
 - Gözlem formları
 - Dereceleme ölçekleri
 - Rubrikler
 - Öz/Grup değerlendirme formları
 - Portfolyo değerlendirme
 - Ders sonunda “Ne öğrendim” değerlendirmeleri
5. Öğretmenin kullandığı ölçme-değerlendirme teknik araçlarının, kendi başarı düzeyi ve becerilerinin farkına varmada etkisi olduğunu düşünüyor musun? Nasıl bir etki?
6. Sosyal Bilgiler dersinde kullanılan ölçme ve değerlendirme araçlarının daha da iyi uygulanmasına ilişkin önerilerin var mı? Varsa ne tür öneriler?

Ek 13: Öğrenci Son Değerlendirme Açık Uçlu Anket Formu

ÖĞRENCİ SON DEĞERLENDİRME AÇIK UÇLU ANKET FORMU

Sevgili öğrencim,

Bu açık uçlu anket formu, birinci dönemden itibaren gerçekleştirdiğimiz çalışmalarla ilgili senin düşüncelerini öğrenmek amacıyla hazırlanmıştır. Bu ankete vereceğin yanıtlar araştırmanın sonuçlarını değerlendirmek amacıyla veri olarak kullanılacaktır. Verdiğin yanıtlar bilimsel bir araştırmada veri olarak kullanılacağı için **bütün sorulara gerçek düşüncelerini yansıtan, samimi ve ayrıntılı yanıtlar vermeni bekliyorum. Ankete isim yazmana gerek yok.** Ankete vereceğin yanıtlar kesinlikle gizli tutulacak, güvenli bir şekilde saklanacaktır. Verilen tüm yanıtlar, araştırmada doğru sonuçlara ulaşıp ulaşılmadığını onaylatmak amacıyla başka araştırmacılara gösterilebilir; fakat diğer araştırmacılara senin okulun, sınıfın, kimliğin vb. hiçbir özellik belirtilmeyecek, isimler yerine farklı kodlar kullanılacaktır. **Lütfen yanıtlanmamış soru bırakma. Katılımın için teşekkür ederim.**

Araş. Gör. Gülten YILDIRIM
Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi
Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı/Göztepe
Tel: 02163459090/295 / gulten.yildirim@marmara.edu.tr

1. Araştırma süresince işlenen Sosyal Bilgiler dersleri hakkında ne düşünüyorsun?

2. Araştırma süresinde işlediğiniz Sosyal Bilgiler dersleri ile daha önceki Sosyal Bilgiler dersleri arasında **benzerlikler** var mıydı? Varsa nelerdir?

3. Araştırma süresinde işlediğiniz Sosyal Bilgiler dersleri ile daha önceki Sosyal Bilgiler dersleri arasında **farklılıklar** var mıydı? Varsa nelerdir?

4. Araştırma başladıktan sonra evde yaptığın çalışmalarda ailen herhangi (her türlü yardım olabilir) bir yardımda bulundu mu? Bulduysa nasıl?

5. Ailenin derslerine desteği, araştırmadan önceki desteğine göre farklılık gösterdi mi? Evet ise nasıl?
6. Derslerde en çok hoşlandığın noktalar/uygulamalar nelerdir? Neden, açıklar mısın?
7. Derslerde hoşuna gitmeyen noktalar/uygulamalar nelerdir? Neden, açıklar mısın?
8. Araştırma boyunca değerlendirme sadece sınavlar ile değil, birçok teknik bir arada kullanılarak ve tüm dersler süresince yapılmış, her çalışman değerlendirilmiştir. Uygulanan bu değerlendirme yaklaşımı hakkında ne düşünüyorsun?
9. Araştırmada uygulanan değerlendirme yaklaşımı ile daha önceki Sosyal Bilgiler derslerindeki değerlendirme yaklaşımları arasında **benzerlikler** var mı? Varsa neler?
10. Araştırmada uygulanan değerlendirme yaklaşımı ile daha önceki Sosyal Bilgiler derslerindeki değerlendirme yaklaşımları arasında **farklılıklar** var mı? Varsa neler?

11. Derslerde yaptığımız uygulamalarda sıklıkla değerlendirme ölçekleri kullandık. Değerlendirmede bu tür ölçeklerin kullanılması konusunda ne düşünüyorsun?

12. **Değerlendirme ölçeklerinin** kullanılmasının, **hoşlandığın/ yararlı bulduğun** yönleri var mı? Varsa nelerdir? Neden, açıklar mısın?

13. **Değerlendirme ölçeklerinin** kullanılmasının, **hoşlanmadığın/ zorlandığın** yönleri var mı? Varsa nelerdir? Neden, açıklar mısın?

14. Derslerinizde sıklıkla performans görevleri yaptınız. Performans görevlerine ilişkin ne düşünüyorsun?

15. **Performans görevlerini** yaparken **hoşlandığın** noktalar nelerdi? Neden, açıklar mısın?

16. **Performans görevlerini** yaparken **hoşlanmadığın** noktalar nelerdi? Neden, açıklar mısın?

17. Performans görevlerini yaparken **zorlandığın** noktalar nelerdi? Neden, açıklar mısın?

18. Yapılandırılmış grid ile değerlendirme konusunda ne düşünüyorsun? Açıklar mısın?

19. Tanılayıcı dalanmış ağaç ile değerlendirme konusunda ne düşünüyorsun? Açıklar mısın?

20. Kavram haritaları ile değerlendirme konusunda ne düşünüyorsun? Açıklar mısın?

21. Araştırma boyunca grupların birbirlerinin çalışmalarını değerlendirdikleri grup değerlendirme çalışmaları yaptık. Bu değerlendirme ile ilgili ne düşünüyorsun?

22. Araştırmanın başladığı andan itibaren derslerde kullanılan tüm çalışma yaprakları incelenerek hepsine tek tek dönüt (geri bildirim/değerlendirme) verildi. Bu süreçle ilgili ne düşünüyorsunuz?

23. Araştırma başladıktan sonra öğretmeniniz derslerin sonunda zaman zaman “bu dersten ne düşünüyorsunuz?” gibi teknikleri kullanarak sınıfı genel olarak değerlendirdi. Bu değerlendirme ile ilgili ne düşünüyorsunuz?

24. Uygulama sürecinde, ders notu verilirken sadece yazılılar değil, sınıftaki performansın, performans görevlerin, çalışma yaprakların vb. dikkate alındı. Bu durum hakkında ne düşünüyorsunuz? Böyle bir değerlendirmeyi nasıl buluyorsunuz?

25. Araştırma süresince Sosyal Bilgiler Ürün Dosyası hazırlandı. Ürün dosyasıyla değerlendirmeye ilgili ne düşünüyorsunuz?

26. Ürün dosyası için nasıl bir çalışma gerçekleştirdin? Ne tür ürünler hazırlandı?

27. Ürün dosyası hazırlarken **hoşlandığın** noktalar nelerdi? Neden, açıklar mısın?

28. Ürün dosyası hazırlarken **hoşlanmadığın** noktalar nelerdi? Neden, açıklar mısın?

29. Ürün dosyası hazırlarken **zorlandığın** noktalar nelerdi? Neden, açıklar mısın?

30. Sence ürün dosyaları Sosyal Bilgiler derslerinde daha iyi nasıl kullanılabilir?

Senin ayrıca belirtmek istediğin düşüncen var mı? Varsa buraya yazarsan çok memnun olurum:

Ek 14: Veli Son Değerlendirme Açık Uçlu Anket Formu

VELİ SON DEĞERLENDİRME ANKET FORMU

Saygıdeğer Veli,

Bildiğiniz gibi geçen dönemden itibaren velisi bulunduğunuz 7-C sınıfında Sosyal Bilgiler öğretmeni ile bir araştırma gerçekleştirmekteyim. Bu süreçte Sosyal Bilgiler öğretim programının öngördüğü ölçme ve değerlendirme etkinlikleri gerçekleştirilmeye çalışılmıştır. Öğrenciler, sadece yazılı sınavlar ile değil çok yönlü araçlarla değerlendirilme fırsatı edinmişlerdir. Araştırmanın uygulama sürecinin sonuna gelmiş bulunmaktayım. Bu aşamada, gerçekleştirilen uygulamaların öğrencinin çalışma sürecine yansımalarını veli olarak siz daha iyi izleme imkanı bulmuş olmalısınız. Ayrıca yapılan çalışmalar konusunda sizin görüşlerinizin alınması da önemli görülmektedir. Yanıtlarınız bundan sonra yapılacak araştırmalara ve program geliştirenlere veli bakış açısını yansıtacağından aşağıdaki soruları içten bir şekilde yanıtlamanız beklenmektedir. Ankete isim vb. yazma zorunluluğunuz yoktur. Verdiğiniz yanıtlar kesinlikle gizli tutulacak, kimseye gösterilmeyecek, her anket kağıdına bir kod numarası verilerek araştırma raporuna yansıtılacaktır. Ulaşılan sonuçların doğru olarak yorumlanıp yorumlanmadığını belirlemek ve teyit ettirmek için elde edilen veriler hiçbir kimlik vb. bilgisi içermeksizin sadece iki araştırmacıya gösterilebilir.

Lütfen tüm soruları olabildiğince uzun ve ayrıntılı yanıtlamaya çalışın. Soruları yanıtlarken gerektiği kadar ek kağıt kullanabilirsiniz. Herhangi bir soru ve öneriniz olursa yanıtlamaktan memnuniyet duyacağım.

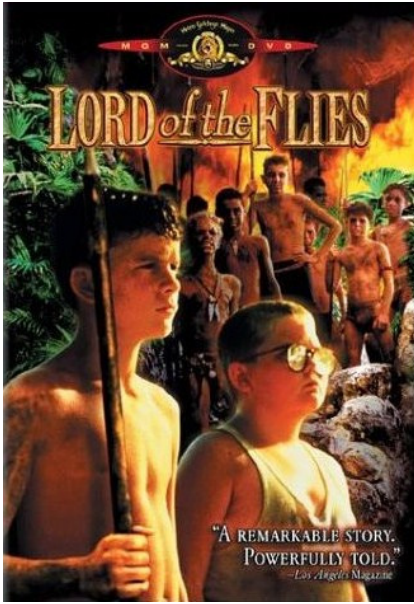
Katılımınız ve zaman ayırdığınız için şimdiden teşekkür eder saygılar sunarım.

Arş. Gör. Gülten YILDIRIM
Marmara Üniv. Atatürk Eğitim Fakültesi
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Anabilim Dalı Göztepe/Kadıköy
Tel:02163459090/295
e-mail: gulten.yildirim@marmara.edu.tr

1. Uygulama yapılan süreçte çocuğunuzun Sosyal Bilgiler dersine nasıl çalıştığını anlatabilir misiniz?
2. Araştırma başlangıcından itibaren çocuğunuzun ders çalışma alışkanlığında bir değişiklik gözlemlediniz mi? Evet ise ne tür bir değişiklik?

3. Araştırma sürecinde öğrenciler performans görevlerini daha yoğun yaptılar ve değerlendirildiler. Performans görevlerine ilişkin düşüncelerinizi açıkla mısınız?
4. Araştırma sürecinde öğrenciler ürün dosyası hazırladılar. Bu süreçte çocuğunuzun nasıl bir çalışma izlediğini açıkla mısınız?
5. Ürün dosyaları ile değerlendirmeye ilişkin düşüncelerinizi açıkla mısınız?
6. Çocuğunuzun yaptığı çalışmalarda herhangi bir katkınız oldu mu (her anlamda olabilir)? Olduysa nasıl bir katkı oldu?
7. Uygulama sürecinde yapılanları gözlemleriniz ışığında gerçekleştirilen ölçme ve değerlendirme etkinliklerini nasıl değerlendiriyorsunuz? Bu konuda sorunlar yaşadınız mı?
8. Uygulama sürecinde çocuğınızı gözlemleriniz ışığında, programın ölçme ve değerlendirme sürecine ilişkin öneri ve beklentileriniz nelerdir?

Ek 15:Uygulama Sürecinde Geliştirilen ve Kullanılan Ölçme ve Değerlendirme Araçlarından Örnekler



SİNEKLERİN TANRISI KİTABI PERFORMANS ÖDEVİ ÇALIŞMA YAPRAĞI

Sevgili öğrencim, bu çalışma yaprağı okuduğunuz kitapla ilgili hazırlayacağınız performans ödevinizin ikinci bölümünü oluşturmaktadır. Aşağıdaki sorulara cevap verirken kitabın ilgili sayfalarını tekrar okuyabilirsiniz. Bu bölümden alabileceğiniz toplam puan 30'dur.



Kitabı okumaya başladığında çocukların adada yaşamlarının nasıl olacağını düşündün? Neden?



Çocukların adada yaptığı ilk şeylerden biri şef seçmektir. Neden bir şef seçmek ihtiyacı duydular? (Sayfa 19-20)



Şefi nasıl seçtiler? (Sayfa 19-20)



Domuzcuk akıllı ve Jack de koronun lideri olmasına rağmen çocuklar neden Ralph'i şef seçtiler? (Sayfa 19-20)



Kitabın 34. ve 35. sayfalarında çocukların grupça yaptıkları ilk toplantı anlatılmaktadır. Bu toplantıda hangi kuralları belirlediler? Bu kuralları oluşturmaya neden ihtiyaç duydular?

Toplantının Kuralları



Sence adada kurallar ilk hangi olayla ihlal edilmeye başlandı? Bundan sonra hangi kurallar ihlal edildi?



Sayfa 36'da Ralph "Bu bizim adamız. Güzel bir ada. Çok eğleneceğiz, büyükler gelip bizi alıncaya kadar." diyor. Fakat adadaki çocuklar kısa zaman içinde ikiye bölündüler. Neden?



Bu kitapta bazı semboller var. Bunların anlamları hakkında neler düşünüyorsun?

Sayfa 175-Domuz başı:



Sayfa 76-77-İşaret ateşi:



Sayfa 12-13-Şeytanminaresi:



Sayfa 185-Av dansı:



Her iki grubun özelliklerini tanımlayabilir misin?



**SİNEKLERİN TANRISI KİTABI PERFORMANS ÖDEVİ ÇALIŞMA YAPRAĞI DEĞERLENDİRME
ÖLÇEĞİ**

DEĞERLENDİRME ÖLÇÜTLERİ	Yetersiz (1)	Kabul edilebilir (2)	Orta (3)	İyi (4)	Çok iyi (5)
1) Tüm sorulara yanıt verme					
2) Doğru yanıt gerektiren sorulara doğru yanıt verme					
3) Derinlemesine yorum yapma					
4) Görüşlerini gerekçelendirme					
5) Anlaşılır bir dil kullanma					

**SİNEKLERİN TANRISI KİTABI PERFORMANS GÖREVİ
DİĞER GRUBU DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ**

Değerlendirmeyi yapan grup üyeleri:

Tarih:

Değerlendirilen grup üyeleri:

	Geliştirilmesi gerekli (1)	Kabul edilebilir (2)	Orta (3)	Başarılı (4)	Çok iyi bir örnek (5)
1. Ana fikri içerme					
2. Yaratıcılık/orjinallik					
3.İkna edici mesaj verme					
4. Günümüzle bağlantı kurma					
5. Etkileyici bir slogan içerme					
6. Akıcı sunum					
7. Sunumda her üyenin görev alması					
8. Grup içerisinde işbirliği ve uyum					

Grubun çalışmasının en iyi yönleri:

Grubun çalışmasının geliştirilebilecek yönleri:

BARIŞ KONULU AFİŞ ÇALIŞMASI

Sevgili öğrenciler, Ülkeler Arası Köprüler Ünitesinde barış değerine özel bir önem verilmektedir. Bu nedenle "Barış" konusunda grup olarak yapacağınız bir afiş hazırlama performans görevi tasarlanmıştır. Afişi tasarlariken izleyeceğiniz ve dikkat edeceğiniz aşamalar aşağıda sıralanmıştır. Bu aşamalara ve rubrikte verilen ölçütlere dikkat ederek afişini tasarlayınız. Asıl afişi 28 Mayıs Cuma günü 1. ders saatinde yapacaksınız. Çalışırken zamanı verimli kullanmaya dikkat edin. Sadece bir ders saati süreniz var.

1. Grubunuzda bir lider, bir sözcü, bir süre tutucu, iki malzeme koruyucu ve düzenleyici belirleyiniz.
2. Grubunuzla birlikte ortak olarak bir ön taslak hazırlayınız. Bu taslak asıl derste yapacağınız afişin tüm özelliklerini içermeli. Bu taslağı 28 Mayıs Cuma günü gelirken yanınızda getiriniz. Asıl taslağı 28 Mayıs Cuma günü bir ders saatinde yapacaksınız.
 - Afişinizi zengin, farklı materyallerle desteklemeye çalışın.
 - Derste afişi gerçekleştirirken tüm öğrenciler çalışmalı, çalışırken lider grubu yönetmeli, sözcü öğretmene ve sınıfa gerekli açıklamaları yapmalı, süre tutucu zamanın etkili kullanılmasını sağlamalı, malzemeciler diğer grup arkadaşlarının getirdikleri malzemeleri bir araya getirip kontrol etmeli ve düzeni sağlamalı.
 - Derse gelirken grubunuza bir ad vermiş olun ve bu rubriği yanınızda getirin.

BAŞARILAR DİLERİM!

BARIŞ KONULU AFİŞ ÇALIŞMASI DEĞERLENDİRME RUBRİĞİ

ÖLÇÜTLER	Mükemmel 4	İyi 3	Kabul edilebilir 2	Geliştirilmesi gerekli 1
GÖRÜNÜM				
Kağıdı Orantılı Kullanma	Kağıt tümüyle orantılı kullanılmış	Kağıt genel olarak orantılı olmakla birlikte bir-iki alanda orantısızlık var	Kağıtta genel bir orantı yok, bazı alanlarda orantı gözetilmiş	Kağıtta hiç orantı yok
Resim Ve Fotoğrafların Kullanımı	Afiş ilgi çekici, konuyu destekleyen ve konuyla ilişkisi kurulan görsellerle çok iyi desteklenmiş	Afişte ilgi çekici ve konuyu destekleyen görseller kullanılmış fakat ilişkiler kurulmamış	Afişte bir-iki görsel kullanılmış, konuyla ilgili değil ya da ilişkiler kurulmamış	Afişte hiç görsel malzeme kullanılmamış
Temizlik	Afişin tümünde oldukça temiz çalışılmış	Afiş genel olarak temiz olmakla birlikte bir-iki alan kirli	Afişin çoğu alanı kirli	Afişin tümünde kirli çalışılmış

İÇERİK				
Ana Fikir İçerme	Afiş net bir şekilde anlaşılabilir bir ana fikir taşıyor	Afiş bir ana fikir taşıyor fakat belirsiz	Afiş bir ana fikir taşıyor fakat çok zor anlaşılıyor	Afişin bir ana fikri yok
Slogan İçerme	Afiş ana fikri destekleyen etkileyici bir slogana sahip	Afiş ana fikri destekleyen bir slogana sahip fakat etkileyici değil	Afiş bir slogana sahip fakat ana fikri yeterince desteklemiyor, etkileyici değil	Afiş bir slogana sahip değil
Noktalama Ve Yazım Kuralları	Afişte hiçbir noktalama ve yazım hatası yok	Afişte bir-iki noktalama ve yazım hatası var	Afişte dört-beş noktalama ve yazım hatası var	Afişte beşten fazla noktalama ve yazım hatası var
ÇEKİCİLİK VE İKNA ETME	Afiş, içerik ve görünüm açısından oldukça ilgi çekici ve ikna edici	Afiş ilgi çekici ve ikna edici olmakla birlikte içerik ve görünüm uyumu az	Afiş bazı noktalarda ilgi çekici ve ikna edici olmakla birlikte görünüm ve içerik birbirini destekleyecek tarzda kullanılmamış	Afiş ilgi çekici ve ikna edecek özellikte değil
YARATICILIK	Afiş görünüm ve içerik açısından oldukça yaratıcı	Afiş yaratıcı özellikler taşımakla birlikte bir-iki nokta yaratıcı değil (bilinen görsel ya da içerik kullanılmış)	Afişin bazı öğeleri yaratıcı özellikte	Afişte yaratıcılık oldukça az
GÖREVİ BAŞARMA				
Planlama (Afiş taslağı hazırlama)	Dersten önce afiş taslağı tüm ayrıntılarıyla hazırlanmış	Dersten önce afiş taslağı hazırlanmış fakat bazı ayrıntılar eksik	Afiş taslağı hazırlanmış fakat çok az ayrıntı verilmiş	Dersten önce afiş taslağı hazırlanmamış, derste gelişigüzel çalışıldı
Zamanın Kullanımı	Tüm ders saati verimli kullanıldı	Bazı aşamalarda zaman boşa harlandı	Ders saati boyunca çok fazla boşa zaman harlandı	Zaman hiç verimli kullanılmadı
Grup İşbirliği	Grup içerisinde her öğrencinin ayrı bir sorumluluğu var ve her üye etkin ve uyum içerisinde çalışıyor	Grupta bir-iki öğrenci etkin çalışmıyor, bazı konularda uyum gözlenmiyor	Grup içerisinde bir-iki öğrenci etkin çalışıyor, uyum çok az	Grupta sadece bir öğrenci etkin çalışıyor, grupta işbirliği ve uyum yok
Bitirme	Ders saati sonunda afiş planlanan tüm ayrıntılarıyla bitirildi	Afiş, planlanan ayrıntılarında iki-üç eksiklikle bitirildi	Afişin çoğu kısmı tamamlanmamış olmasına rağmen ortaya kabaca bir ürün çıktı	Ders saati sonunda afiş için çok az çalışma yapılmış, afişin çoğu tamamlanmamış

TÜRK KÜLTÜR HARİTASI OLUŞTURMA PERFORMANS GÖREVİ

Performans Ödevinin Amacı

- Seyahatnamelerden yararlanarak Türk kültürünün özelliklerini kavrama. Bu amaçla Seyahatnameyi okuyup Türk Kültür Haritası oluşturma.
- Araştırma becerisi.
- Edindiği bilgileri yaratıcı bir şekilde yansıtabilme.

Ödev Hazırlama sürecinde temel aşamalar

- Evliya Çelebi'nin ve İbni Batuta'nın Seyahatnamesinden alıntılanan bilgileri okumalısınız.
- Seyahatnameleri okurken Türklerin yaşadığı bölgelere ilişkin kültürel özellikleri (yemek ve kıyafet kültürleri, gelenek ve görenekleri, eğlence yaşamları, inanış, mimari ve sanat gibi kültürel özellikleri) belirlemelisiniz.
- Metinlerde ismini daha önce duymadığınız yerlerle karşılaşırsanız bu yerlerin tarihini araştırıp günümüzde nerede olduğunu haritadan bulmalısınız. Belirlediğiniz bir özelliğin ait olduğu yere ilişkin bir bilgi edinmiyorsanız metinde geçen kişileri araştırarak yaşadıkları yeri belirleyebilirsiniz.
- Belirlediğiniz kültürel özellikleri öncelikle kendi Türk Kültür Haritanıza bölge ya da şehir olarak işlemelisiniz (bu konuda harita üzerine öncelikle hatırlatıcı notlar düşmelisiniz). Haritayı hazırlarken görsel malzemeler, çizimler, şekiller, yazılar vb. kullanabilirsiniz. Görsel çizimlerinizi hazırlarken boncuk, pul, maket, ip, parlak kağıtlar gibi yaratıcı malzemeleri kullanabilirsiniz.
- Daha sonra bireysel olarak hazırladığınız haritalardan yararlanarak yapacağınız grup çalışmasında büyük grup haritasını oluşturacaksınız.
- Okumalarınızı yaparken ve haritayı oluştururken size verilen değerlendirme ölçeğinden yararlanınız.

Ödev Teslim Tarihi

- 31.12.2009 Perşembe günü hazırladığınız bireysel haritaları ve kullanacağınız her çeşit malzemeyi sınıfa getiriniz. Getirdiğiniz malzemelerle birlikte o gün grup çalışması yaparak grubunuza ait "Türk Kültür Haritasını" oluşturacaksınız.

TÜRK KÜLTÜR HARİTASI PERFORMANS GÖREVİ DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ

Grubun Adı:					
Gruptaki Öğrencilerin Adı-					
Soyadı:1.....2.....					
3.....4.....5.....					
GÖZLENECEK ÖĞRENCİ KAZANIMLARI	DERECELER				
	Zayıf (1)	Kabul Edilebilir (2)	Orta (3)	İyi (4)	Çok İyi (5)
1. HAZIRLIK					
Kaynaklardan not çıkarma					
Haritasını işleme					
Yer adları ile ilgili araştırma yapma					
Kişi adları ile ilgili araştırma yapma					
Gerekli malzemeleri getirme					
Grup arkadaşlarıyla					
2. İÇERİK					
Türkçeyi doğru ve düzgün kullanma					
Bilgilerin doğruluğu					
Bilgileri analiz ve sentezleyerek kendi metinlerini oluşturma					
3. HARİTANIN SUNUMU					
Düşüncesini destekleyen farklı görsel malzemeler kullanma					
Görsel malzemeleri yaratıcı bir şekilde kullanma					
Haritanın temizliği ve düzeni					
4. GÖREVİ ZAMANINDA BİTİRME					
GENEL TOPLAM					

PROJE ÖDEVİ: "Çöpten Oyuncaklar"

Sınıf	Ünite	Beklenen Beceriler	Kullanılabilecek Kaynaklar	Teslim Tarihi	Değerlendirme
7. sınıf	Ülkeler Arası Köprüler	Kaynakları kullanabilme, Araştırma	Ansiklopedi, internet, dergiler,	30 Nisan Cuma 2010	Proje Değerlendirme Formu, Öz Değerlendirme Formu

Bu çalışmanın amacı, atık ürünleri kullanarak bir oyuncak tasarlayıp üretmendir. Ayrıca oyuncayı üretirken kullandığın atık malzemelerin özellikleri ve geri dönüşümü ile ilgili bir araştırma yapman beklenmektedir. Araştırmanın rapor kısmında aşağıdaki konulara dikkat ederek bilgi toplamaya çalışmalısın.

- ⊗ Seçtiğin atık malzemelerin özellikleri,
 - ⊗ Bu malzemelerin doğada ne kadar zamanda ve nasıl çözüldüğü,
 - ⊗ Bu malzemelerin doğaya etkisi,
 - ⊗ İstanbul'da hangi atık malzemelerin dönüştürüldüğü
-
- Araştırma raporunu yazarken;
 - ✚ Araştırmanı tanıtıcı bir kapak hazırlaman,
 - ✚ İçindekiler bölümü oluşturman,
 - ✚ Kaynaklardan alıntı yaptığında sayfa sonuna dipnot göstermen,
 - ✚ Araştırmanın sonunda tüm araştırmadan edindiğin bilgileri ve çıkardığın sonuçları içeren bir sonuç bölümü yazman,
 - ✚ Raporun sonunda kullandığın kaynakları içeren bir kaynakça bölümü (internet adreslerini de belirterek) hazırlaman gerekmektedir.
 - ✚ Araştırma raporun 5-10 sayfa arasında olmalıdır.
 - Araştırmanı yaparken puanlama anahtarını göz önünde bulundurmalısın.
 - Araştırma boyunca ödev takip çizelgesine uygun hareket etmelisin.

PROJE TAKİP ÇİZELGESİ:

Sevgili öğrencim, proje ödevini hazırlarken aşağıda belirtilen tarihlere uygun olarak hazırlıklarını yapman ve bana göstermen gerekmektedir. Bu bölümden alacağın puan değerlendirme ölçeğinin hazırlık bölümündeki puanları oluşturacaktır.

22-29 Şubat	Yapacağı oyuncayı ve kullanacağı atık malzemeleri belirleme	
15-19 Mart	Kaynakları belirleme ve inceleme	
5-9 Nisan	Araştırma raporunun ve tasarımının ön taslağını sunma	
30 Nisan	Raporun zamanında teslimi	

"Çöpten Oyuncaklar" PROJESİ DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ

Sevgili öğrencim, bu değerlendirme ölçeği hazırladığın proje ödevini puanlamak için geliştirilmiştir. Aşağıda bulunan maddeler seni çalışmanı hazırlama konusunda yönlendirecektir.

Öğrencinin adı ve soyadı:..... Sınıf-No:.....

ÖLÇÜTLER	Çok İyi (5)	İyi (4)	Orta (3)	Zayıf (2)	Başarısız (1)
1. Hazırlık:					
1) Proje takip çizelgesine uyma					
2. İçerik (Kaynakların Kullanımı)					
1) Araştırmada en az üç kaynağa yer verme					
2) Belirlenen konulara uygun bilgi toplama					
3) Araştırmada belirtilen konular dışında orijinal bilgilere ulaşma					
4) Farklı kaynakları kullanma (kitap, ansiklopedi, dergi vb.)					
3. Rapor					
1) Araştırmayı ve kendisini tanıtıcı bir kapak hazırlama					
2) İçeriğe uygun içindikiler bölümü oluşturma					
3) Konuları başlıklarla sıralama					
4) Raporu görsel malzemelerle destekleme					
5) Dipnot verme					
6) Kaynakça oluşturma					
7) Raporun düzeni ve temizliği					
4. Tasarım					
1) Oyuncaktaki tüm parçaların atık malzemelerden oluşması					
2) Farklı malzemeleri kullanma					
3) Yaratıcılık					
4) Malzemelerin temizliği					
5) Estetik ve düzen					
Toplam:					

Tavsiye Edilen Kaynaklar

Bilim Çocuk Dergisi

Bilim Teknik Dergisi

Focus Dergisi

Atlas Dergisi

<http://www.tema.org.tr>

<http://www.cevreonline.com>

PROJE ÖDEVİ: "Ortak Mirasımız"

Sınıf	Ünite	Beklenen Beceriler	Kullanılabilir Kaynaklar	Teslim Tarihi	Değerlendirme
7. sınıf	Ülkeler Arası Köprüler	Kaynakları kullanabilme, Araştırma	Ansiklopedi, internet, dergiler,	30 Nisan Cuma 2010	Proje Değerlendirme Formu, Öz Değerlendirme Formu

Bu çalışmanın amacı, Türk İslam Eserleri müzesine bir gezi düzenleyerek aşağıda verilen durumla ilgili bir araştırma yapmaktır. Araştırmada bu ve buna benzer konularla ilgili gazete ve dergilerde çıkmış haberleri incelemen, farklı kaynaklardan konuyla ilgili bilgi ve materyal toplaman ve topladığın malzemeleri kullanarak kendi dergini oluşturman beklenmektedir.

1. **Aşama:** Aşağıda verilen durumu yerinde tespit etmen gerekmektedir.

Durum: *Ek'te verilen Türk İslam Eserleri Müzesi krokisini incelemelisin. Bu krokide işaretlenmiş koridoru takip ederek belirlenen odaya ulaşmalısın. Bu odada yer alan tarihi eseri inceleyip (kapı) bu eserle ilgili var olan bir sorunu öğrenmelisin.*

2. **Aşama:** Öğrendiğin sorunla ilgili bir araştırma yapmalısın. Bu ve buna benzer sorunlarla ilgili gazete ve dergilerde çıkmış haberleri toplamalısın. Ayrıca konuyla ilgili farklı kaynaklardan bilgiler toplamalısın.

3. **Aşama:** Topladığın bilgiler, haberler ve görsel malzemeleri kullanarak bu soruna değinen bir dergi oluşturmalısın. İncelediğin kaynaklara dayanarak derginin yazılarını kendin hazırlamalısın ve bu sorunun önlenmesi için çözüm önerileri üretmelisin.

- Araştırmanı yaparken puanlama anahtarını göz önünde bulundur.
- Araştırma boyunca ödev takip çizelgesine uygun hareket et.

Tavsiye Edilen Kaynaklar

Atlas Dergisi

<http://www.kultur.gov.tr>

<http://www.kulturvarliklari.gov.tr>

PROJE TAKİP ÇİZELGESİ

Sevgili öğrencim, proje ödevini hazırlarken aşağıda belirtilen tarihlere uygun olarak hazırlıklarını yapman ve bana göstermen gerekmektedir. Bu bölümden alacağın puan değerlendirme ölçüğünün hazırlık bölümündeki puanları oluşturacaktır.

22-29 Şubat	Müze ziyaretini gerçekleştirmiş ve belirlenen durumu tespit etmiş olma	
15-19 Mart	Durumla ilgili gazete, dergi ve diğer kaynaklardan haberler ve bilgi toplamış olma	
5-9 Nisan	Derginin ön taslağını sunma	
30 Nisan	Ödevin zamanında teslimi	

"Ortak Mirasımız" PROJESİ DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ

Sevgili öğrencim, bu değerlendirme ölçeği hazırladığın proje ödevini puanlamak için geliştirilmiştir. Aşağıda bulunan maddeler seni çalışmanı hazırlama konusunda yönlendirecektir.

Öğrencinin adı ve soyadı:..... Sınıf-No:.....

ÖLÇÜTLER	Çok İyi (5)	İyi (4)	Orta (3)	Zayıf (2)	Başarısız (1)
1. Hazırlık:					
2) Proje takip çizelgesine uyma					
2. Derginin İçeriği					
5) Haberlerin amaca uygun olması					
6) Yazılan makalelerin amaca uygunluğu					
7) Yazılan makalelerin ilgi çekici olması					
8) Sorunun çözümüne yönelik öneriler içermesi					
9) Yazıların 5N 1K modeline uygun hazırlanması*					
10) Haberlerin yorumlanarak orijinal metinlerin oluşturulması					
11) Dergiye, var olan soruna dikkat çeken bir isim verilmesi					
12) Yazılara ilgi çekici başlıklar verme					
13) Verilen bilgilerin doğruluğu					
3. Derginin Görünümü					
8) Yazıların sütunlar halinde belli aralıklar bırakılarak düzenlenmesi					
9) Konuya uygun görsel malzemelerin kullanılması					
10) Derginin estetik bir görünüme sahip olması					
11) Derginin yaratıcı bir biçime hazırlanması					
12) Derginin düzeni ve temizliği					
4. Kaynakların kullanımı					
6) Farklı kaynaklardan yararlanma					
7) En az 5 kaynaktan yararlanma					
8) Yazılarında dipnot verme					
9) Derginin son sayfasında kaynakça oluşturma					
Toplam:					

* 5N 1K: Makalelerde verilen bilgi ve yorumların 'Ne, nerede, ne zaman, niçin, nasıl ve kim tarafından' sorularına yanıt verecek şekilde düzenlenmesine denir.

PORTFOLYO/ÖĞRENCİ ÜRÜN DOSYASI

Portfolyo / öğrenci ürün dosyası, öğrencilerin bir dönem ya da yıl boyunca bir ya da birden fazla konu alanında yaptığı çalışmaların sistematik, amaçlı ve anlamlı bir koleksiyonu olarak tanımlanmaktadır. Portfolyo öğrenci olarak sizlerin, ailelerinizin ve öğretmenlerinizin tüm yıl ya da dönem boyunca nasıl bir gelişim gösterdiğinizi, öğrenme sürecinde ne gibi eksikliklerinizin olduğunu ya da ne gibi iyi beceri ve özelliklerinizin olduğunu belirlemeye yarayan yararlı bir çalışmadır. Özellikle öğrenmeyi ve sizin başarılı yönlerinizi belirlemede oldukça etkili olduğu söylenebilir. Böylelikle sizler kendi gelişiminizi daha net olarak görebilirsiniz. Bu amaçla hazırlayacağınız ürün dosyaları için aşağıdaki kurallara ve özelliklere dikkat etmeniz gerekmektedir:

1. Ürün dosyanın seni tanıtan, mümkünse bilgisayarla hazırlanmış bir **kapağının** olması gerekmektedir.
2. Kapak sayfasından sonra her eklediğin çalışmayı sonuna elle ekleyeceğin bir **içindekiler** sayfası oluşturman gerekmektedir.
3. Ürün dosyana koyacağın bireysel çalışmalarda ve grup çalışmalarında **yazım kurallarına uygun, güzel ve okunaklı yazmanı** bekliyorum.
4. Öğrenci ürün dosyanın **temizliği ve düzenine** dikkat etmen gerekmektedir.
5. Öğrenci ürün dosyanı her haftanın son dersinde (Perşembe günü dersten sonra) bana teslim etmen gerekmektedir. Ben her hafta yaptığın çalışmalarını inceleyeceğim ve sana bildirimlerde bulunağım. Çalışma kağıtlarına yazdıklarımı da göz önünde bulundurarak ödev ve çalışma kağıtların üzerinde tekrar çalışmalısın. Çalışma sırasında eğer bir yazı yazman vb. gerekirse eski yazılardan ve benim yazdıklarımın farklı bir renkte kalem kullanmalısın.
6. Derste kullandığımız hiçbir materyali kaybetmeyerek dosyana yerleştirmen, tekrar çalışman gerekiyorsa düzeltmelerini yapıp tekrar yerleştirmen gerekmektedir.
7. Dosyana istersen kendin özel olarak dersle ilgili hazırladığın ya da çalıştığın dosya ya da materyaller ekleyebilirsin.
8. Dönemin sonunda ürün dosyalarından bazı materyalleri çıkararak dosyanın son şeklini oluşturacaksın. Dönem sonunda değerlendirilmesini istediğin ürünlerine sen karar vereceksin.
9. Dönem sonunda teslim edeceğin dosyada 1) özgeçmişin, 2) seçtiğin ürünler ve 3)her bir ürünü seçme nedenin ve ürün dosyasına ilişkin görüşlerini belirteceğin üç bölüm olacaktır. Bununla birlikte ben de dosyana gözlem kayıtları, kontrol listesi gibi bazı eklemelerde bulunabilirim.
10. Teslim ettiğin dosyaları benimle birlikte son kez gözden geçireceksin.
11. Yaptığın ödevlerde de dikkatli olmanı bekliyorum.
12. Teslim ettiğin ürün dosyası hem süreç içerisinde ve hem de dönem sonunda belirli kriterlere göre değerlendirilecektir. Bu kriterler bu formula birlikte sana verilecektir. O nedenle dosyanı hazırlarken bu kriterlere uygun hareket etmen, daha dikkatli ve seçici olman senin yararınadır.
13. Herhangi bir sorun olursa her zaman sorabilirsin.

Göstereceğin titiz ve özenli çalışman için şimdiden teşekkür ederim.

ÜRÜN DOSYASININ İÇEREBİLECEĞİ MATERYALLER

Ürün dosyanızda aşağıdaki materyaller bulunabilir:

- Yazılı ödevler
- Ders notları, çizimler, modeller
- Bir otobiyografi
- Gazete veya magazin yazıları
- Kavram yanlışlarının düzeltildiğini gösteren bir makale
- Problem çözme, grup tartışma ve grup proje raporları
- Diyagramlar, fotoğraflar, resimler
- Video teyp, konuşma kasetleri, okuma, soru sorma teknikleri, şarkı söyleme
- Grup ödevleri ve grup çalışmaları
- Öz değerlendirmeler
- Mülakat ve gözlem kayıt notları
- Portfolyo içeriği ile ilgili veliye ve/veya öğretmene yazılan öğrenci mektupları
- Öğretmen kontrol ve değerlendirme listeleri
- Öğrencilerin zorlukla tekrar yapmak istedikleri ödevler
- Laboratuvar deney raporları
- İşbirlikli hazırlanmış gelişim not ve değerlendirmeleri
- Gelecek ile ilgili planlanan hedefler
- Konferans veya seminer notları
- Öğrencinin kendi seçtiği herhangi bir derleme

Bu belirtilenlerin dışında sizin kendinin koymak istediğin bir çalışma da dosyaya eklenebilir.

ÜRÜNÜMÜN ÖZGEÇMİŞİ

Öğrencinin Adı: _____
Ürünümün Adı: _____
Tarih: _____

1. Bu ürünü hazırlamaktaki amacım neydi?
2. Ürünü hazırlamak için nasıl bir ön çalışma yaptım?
3. Ürünü ne kadar zamanda hazırladım?
4. Ürünü nasıl hazırladım?

ÜRÜN YANSITMA VE DEĞERLENDİRME FORMU

Öğrencinin Adı: _____
Ürünümün Adı: _____
Tarih: _____

1. Bu ürünü dosyaya neden koydum?
2. Bu çalışmayı yaparken beklemediğim nelerle karşılaştım?
3. Benim için bu çalışmanın anlamı nedir?
4. Hangi alanda zayıfım?
5. Bu ürünü daha iyi nasıl geliştirebilirim?
6. Bu çalışmadan ne öğrendim?

PORTFOLYO/ÜRÜN DOSYASI DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ

Öğrencinin Adı-Soyadı:

Puan:

Tarih:

Dereceleme puanları:	1-Geliştirilmesi gerekli	3-Yeterli
	2- Kabul edilebilir	4- Örnek nitelikte

DEĞERLENDİRME KRİTERLERİ	1	2	3	4
Düzenleme ve sunum				
1. Ürün dosyasına kendisini tanıtan temiz ve düzenli bir kapak ekleme				
2. Ürün dosyası için içindekiler sayfası oluşturma				
3. İçindekiler bölümünün dosyanın içeriğiyle tutarlı olması				
4. Dosyanın genel olarak temiz ve düzenli olması				
5. İçeriğin sunumunda belirli bir düzen oluşturulması				
İçerik				
6. Yazım ve noktalama kurallarına uyma				
7. Ürün dosyası özgeçmişi ekleme (en son teslimde)				
8. Ürün dosyası için özgün ürünler oluşturma				
9. Çalışmaların amaca uygunluğu				
10. Ürün dosyasında farklı çeşitte ürünler kullanma				
11. Dosyanın yeterince çalışma içermesi				
12. Her bir ürüne ilişkin ürün özgeçmişi ekleme				
13. Her bir ürüne ilişkin ürün yansıtma ve öz değerlendirme formu ekleme				
14. Ürünlerin kazanımlarla ve konularla ilgili olması				
15. Ürünlerin kazanım ve konularla bağlantılarının kurulması				
16. Ürünlerin öğrenmenin gerçekleştiğine dair kanıtlar içermesi				
Geliştirme				
17. Önemli tarihlere uygun olarak çalışma				
18. Ürün dosyası için derste kullanılan materyaller dışında ürünler ekleme				
19. Verilen dönütleri dikkate alıp düzeltmeler yapma				
20. Dosyasını geliştirmek için çaba gösterme				
Toplam:				

Ekleme istedikleriniz:

Yorumlar:

Öğrencinin Adı-Soyadı:

2. DÖNEM SOSYAL BİLGİLER DERSİ ÜRÜN DOSYASI DEĞERLENDİRME TAKVİMİ

Sevgili öğrencim, ürün dosyanı geliştirirken aşağıda belirtilen tarihlere ve öğretmenle düzenli olarak yapacağın görüşmelere göre çalışmalarını yürütmelisin.

Değerlendirme sırası	Öğrencinin dosyasını teslim tarihi:	Öğretmenin öğrenciye dosyasını teslim tarihi ve görüşmeler:	Dosyanın durumu:	Sonraki yapılacak çalışmalar için öneriler:
Ön Değerlendirme				
1. Değerlendirme				
2. Değerlendirme				
3. Değerlendirme				
4. Değerlendirme				• (değerlendirmeye alınacak son ürünlerin seçimi yapılacak)
5. Değerlendirme (notlandırma, öz değerlendirmeler, öğretmenin ve velinin değerlendirmesi)				
Son aşama: Ürün Dosyası sergisinin düzenlenmesi ve ürün dosyasının sınıfta tanıtımı				

Ad-Soyad:
Numara

MERAK ETTİĞİM MESLEK KONULU PERFORMANS ÖDEVİ ÖZ DEĞERLENDİRME FORMU

Grup çalışması olarak gerçekleştirdiğiniz performans ödevinin hazırlanması sürecinde kendinizi aşağıdaki özelliklere göre değerlendiriniz.

1. HAZIRLIK	Yeterli	Kısmen yeterli	Yetersiz
a. Görüşme sorularına karar verirken grup tartışmasını etkin bir şekilde katıldım			
b. Seçilen meslekle ilgili önceden genel bilgi topladım			
c. Görüşme yapılacak kişiyi belirlerken arkadaşlarımla birlikte araştırma yaptım			
d. Görüşme yapılacak kişi ile irtibata geçilmesinde etkin rol oynadım			
e. Görüşme öncesinde kayın yapılması ile ilgili olarak araçları araştırdım			
f. Arkadaşlarımla işbirliği içinde çalıştım			
2. GÖRÜŞME SÜRECİ			
a. Görüşmenin başlangıcında kendini tanıttım			
b. Konu ile ilgili sorular yönelttim			
c. Konuşmanın içeriğine göre daha derinleştirici sorular sorabildim			
d. Görüşme sırasında rahattım			
3. RAPORLAŞTIRMA (Her öğrenci bireysel hazırlayacak)			
a. Raporuma bir isim verdim			
b. Raporuma bir kapak hazırladım			
c. Raporunda yazım ve noktalama kurallarına uydum			
d. İncelediğimiz mesleğin eğitim, iş bulma ve ekonomik koşulları ile toplum yaşamındaki yerini anlatan bir rapor hazırladım			
e. Raporumda, yapılan görüşmenin benim meslek seçimim üzerindeki etkisini belirten bir bölüm yazdım			
f. Raporumda görüşme öncesinde bilgi edinmek için yaptığım araştırmayı özetleyen bir bölüm ekledim			
g. Raporumda görüşme sürecinde edindiğim kaynaklara (fotoğraf, nesne vb.) yer verdim			

Çalışma süresince kendinizle eklemek istedikleriniz ya da değerlendirmeleriniz:

MERAK ETTİĞİM MESLEK KONULU PERFORMANS ÖDEVİ HAZIRLAMA VE DEĞERLENDİRME YÖNERGESİ

Bu yönerge, merak ettiğiniz meslekle ilgili olarak bu mesleği yapan bir kişi ile grup olarak yapacağınız görüşme, grup çalışması ve hazırlanacak olan raporların olması gereken özelliklerini (kriterleri) belirtmek için hazırlanmıştır. Yapacağınız çalışma bu kriterlere göre değerlendirilecektir. Bu nedenle çalışmanızda bu kriterlere uymanız beklenmektedir.

1. HAZIRLIK	Yeterli	Kısmen yeterli	Yetersiz
g. Grup olarak tartışarak bilgi edinilmek istenilen alanlara ve görüşmede sorulacak sorulara karar vermek			
h. Seçilen meslekle ilgili önceden genel bilgi toplamak			
i. Grup arkadaşlarıyla birlikte araştırarak görüşme yapılacak kişiyi belirlemek			
j. Görüşme yapmak için görüşme yapılacak kişiden yazılı olarak izin almak			
k. Görüşme yapılacak kişi ile irtibata geçilerek görüşmenin yapılacağı yer ve tarihini belirlemek			
l. Görüşmeden önce kaydın nasıl yapılacağına karar vermek, ön deneme çekimi yapmak ve araçları kontrol etmek			
m. İşbirliği içinde çalışmak			
2. GÖRÜŞME SÜRECİ			
e. Görüşme başlangıcında kısaca kendini tanıtmak (her öğrenci yapacak)			
f. Görüşülen kişiye görüşme yapmalarının amacını belirtmek			
g. Görüşülen kişinin kısaca kendisini tanıtmasını sağlamak			
h. Konu ile ilgili sorular yöneltmek			
i. Konuşmanın içeriğine göre daha derinleştirici sorular sormak			
j. Görüşme sırasında rahat bir ortam oluşturmak			
3. RAPORLAŞTIRMA (Her öğrenci bireysel hazırlayacak)			
h. Raporuna bir isim vermek			
i. Raporuna bir kapak hazırlamak			
j. Raporunda yazım ve noktalama kurallarına uymak			
k. İncelenen mesleğin eğitim, iş bulma ve ekonomik koşulları ile toplum yaşamındaki yerini anlatan bir rapor hazırlamak			
l. Raporunda, yapılan görüşmenin kendisinin meslek seçimi üzerindeki etkisini belirten bir bölüm eklemek			
m. Raporunda görüşme öncesinde bilgi edinmek için yaptığı araştırmayı özetleyen bir bölüm eklemek			
n. Raporunda görüşme sürecinde edindiği kaynaklara (fotoğraf, nesne vb.) yer vermek			

DERS İÇİ PERFORMANS DEĞERLENDİRME RUBRİĞİ

Ad-Soyad:

Değerlendirme Ölçütü	5	4	3	2	1
Derse ve çalışmalara hazırlık	Derslere ve görevlere her zaman hazırlıklı geldi	Derslere ve görevlere genelde hazırlıklı geldi, bir-iki çalışmaya hazırlıksız geldi	Bazen görevlere hazırlıklı, bazen hazırlıksız geldi	Görevler için çok az hazırlık yaptı	Derslere hiçbir zaman hazırlıklı gelmedi
Ders içi çalışmalara istek ve ilgi	Ders içi çalışmalara her zaman istekli ve ilgili davrandı	Çoğu çalışmaya istekli ve ilgili davrandı, bazı çalışmalara isteksiz ve ilgisiz göründü	Bazı çalışmalara istekli ve ilgili, bazılarında isteksiz ve ilgisiz davrandı	Çalışmalara genel olarak ilgisiz ve isteksizdi	Ders içi çalışmalara hiçbir zaman istek ve ilgili davranmadı
Çalışmalarda etkin görev alma ve katılımında bulunma	Ders içi çalışmaların tümüne etkin katıldı ve yönlendirici katkıda bulundu	Çalışmaların çoğunda etkin görev aldı, çalışmaya önerilerde bulundu, bir-iki çalışmada katılım göstermedi,	Bazı çalışmalarda etkin görev alıp öneriler vb. etkin katılımında bulunurken bazı çalışmalarda etkin görev almadı	Bir-iki çalışmada etkin katılımında bulundu ve görev aldı, önerilerde bulunmadı	Ders içi çalışmalarda etkin rol almadı ve hiçbir katılımında bulunmadı
Grup çalışmalarına hazırlık	Grup çalışmalarına her zaman hazırlıklı geldi ve sorumluluklarını yerine getirdi	Grup çalışmalarına çoğu zaman hazırlıklı geldi, sorumluluklarını yerine getirdi	Grup çalışmalarına bazen hazırlıklı geldi, bazen hazırlıksız geldi, sorumluluklarını ara sıra yerine getirmede	Çok az grup çalışmasında hazırlıklı geldi, sorumluluklarını yerine getirmede	Grup çalışmalarına hiçbir zaman hazırlıklı gelmedi ve grup içindeki görevlerini yerine getirmede
Grup çalışmalarına istek ve ilgi	Grup çalışmalarına her zaman ilgili ve istekli davrandı	Bir iki çalışma dışında çoğu çalışmada ilgili ve istekli davrandı	Bazı çalışmalarda istekli ve ilgili iken bazı çalışmalarda isteksiz ve ilgisiz davrandı	Genelde isteksiz ve ilgisiz davrandı	Grup çalışmalarında hiçbir zaman ilgili ve istekli davranmadı
Grup içerisinde uyum ve işbirliği	Bütün grup çalışmalarında grup arkadaşlarıyla uyum ve işbirliği içerisinde çalıştı	Grup üyelerinin bazılarıyla bir iki kez uyum ve işbirliği sorunları yaşadı	Grup arkadaşlarıyla zaman zaman uyum ve işbirliği sorunları yaşadı.	Çoğu çalışmada arkadaşlarıyla uyum ve işbirliği sorunları yaşadı	Grup arkadaşlarıyla her zaman uyum sorunları yaşadı ve işbirliği göstermedi
Çalışma yaprakları ile çalışmaya ilgi ve istek	Çalışma yaprakları ile çalışmaya her zaman ilgili ve istekli oldu	Çalışma yapraklarıyla çalışmaya genelde ilgili ve istekli olurken bir iki çalışma yaprağı ile ilgisiz ve isteksiz çalıştı	Çalışma yapraklarının bazılarını ilgi ve istekle yanıtlarken bazılarında ilgisiz ve isteksiz davrandı	Çalışma yaprakları ile çalışırken çoğunlukla ilgisi ve isteksiz davrandı, bir iki çalışma yaprağını ilgiyle kullandı	Çalışma yaprakları ile çalışmaya hiçbir zaman ilgili ve istekli olmadı
Derinlemesine çalışma	Çalışma yaprakları ile çalışırken tüm soruları derinlemesine yanıtladı	Çalışma yapraklarının çoğu sorusuna derinlemesine, uzun, açıklayıcı yanıtlar verirken bir iki soruya yanıt vermedi ya da geçiştirici yanıtlar verdi	Bazı çalışma yapraklarına derinlemesine, uzun, açıklayıcı yanıtlar verirken bazılarında geçiştirilmiş, kısa yanıtlar verdi	Çalışma yapraklarına genelde kısa, geçiştirilmiş yanıtlar verirken bir iki soruya derinlemesine, uzun, açıklayıcı yanıtlar verdi	Çalışma yapraklarında hiçbir soruyu yanıtlamadı
Çalışma yapraklarında verilen dönütleri dikkate alma ve düzeltme	Çalışma yapraklarında verilen bütün geri bildirimleri dikkate alarak gerekli düzeltmeleri yaptı	Verilen çoğu geri bildirimini dikkate alıp düzeltmeleri yaptı, bir iki geri bildirimini dikkate almadı ve düzeltme yapmadı	Bazı geribildirimleri dikkate alıp düzeltmeleri yaparken bazılarında dikkate almayıp yapmadı	Çoğu geri bildirimini dikkate almayıp düzeltmeleri yapmadı, bir iki düzeltmeyi yaptı	Çalışma yapraklarında verilen hiçbir geribildirimini dikkate almadı ve düzeltmeleri yapmadı
Görevini zamanında bitirme	Verilen her görevi zamanında bitirdi	Çoğu görevi zamanında bitirdi, bir iki görevini zamanında bitirmedi	Bazı görevleri zamanında bitirirken bazı görevlerini zamanında bitirmedi	Çoğu görevini zamanında bitirmedi, bir iki görevini zamanında bitirdi	Verilen hiçbir görevi zamanında bitirmedi
Ödevler	Ödevlerini her zaman, eksiksiz yaptı	Çok az ödevini yapmamış, ödevler genel olarak eksiksiz	Ödevlerinin yarısını yapmamış, eksiklikler var	Birkaç ödevi yapmış, eksiklikler çok fazla	Hiçbir ödevini yapmadı

SOSYAL BİLGİLER DERSİ DEĞERLENDİRME ÖLÇÜTLERİ

Sosyal Bilgiler dersindeki başarı durumunuz aşağıda verilen notların ortalaması alınarak gerçekleştirilecektir.

Öğrencinin Adı- Soyadı:	Yazılı Notları			Performans Görevi Notları					Ürün Dosyası Notu	Proje Ödevi Notu	Ders İçi Performans Notu			
	1. Yazılı	2. Yazılı	3. Yazılı	1.	2.	3.	4.	5.			Çalışma Yapraklarından Alınan Puan	Ödevleri Tamamlama	Derse Katılım	Ara Değerlendirmelerden Alınan puanlar

DRAMA ÇALIŞMASI DIĞER GRUBU DEĞERLENDİRME FORMU

Değerlendirmeyi yapan grubun adı:	Değerlendirilen grubun adı:
Grubun çalışmasının iyi yönleri nelerdi?	
Grubun çalışmasının geliştirilebilecek yönleri nelerdi?	

DRAMA ÇALIŞMASI ÖĞRENCİ GÖZLEM FORMU

DERECELER <i>Çok iyi: 5</i> <i>İyi: 4</i> <i>Orta: 3</i> <i>Geliştirilebilir: 2</i> <i>Geliştirilmesi gerekli:1</i>	Çalışmalarda istekli bir şekilde davranır.	Gruba uyum sağlar.	Çalışmaya hazırlanırken ilgilidir.	Çalışmaya hazırlanırken grubu ve çevreyi rahatsız etmez.	Etkinlikte aktif görev almıştır.	Rolüne tam olarak adapte olmuştur.	Konuyla bağlantı kurmuştur.	Diğer grupların çalışmalarını dikkatle izler.			TOPLAM
ADI SOYADI											

KELİME İLİŞKİLENDİRME TESTİ

Bu çalışmanın amacı, Zaman İçinde Bilim ünitesi içerisinde geçen bazı kavramların aklınıza ne tür kelimeleri getirdiğini bulmaktır. Size verilen birinci örneği inceleyerek sonraki sayfada verilen anahtar kavramla ilgili aklınıza gelen kelimeleri 30 saniye içerisinde anahtar kelimenin karşısında verilen boşluğa yazın. Her anahtar kavram için sadece 30 saniye süreniz vardır. Bu nedenle cevaplarınızı mümkün olduğu kadar hızlı yazmaya çalışın. Diğer boşlukları da aynı şekilde doldurun.

Kesin bir doğru yanıt olmadığından aklınıza gelen kelimeler konusunda seçme yapmayın.

Örnek:

HOŞGÖRÜ

HOŞGÖRÜ ...iyilik

HOŞGÖRÜ ...güzellik.....

HOŞGÖRÜ ...Türkler.....

HOŞGÖRÜ ...değer verme.....

HOŞGÖRÜ ...affetme.....

HOŞGÖRÜ ...insan.....

HOŞGÖRÜ ...Mevlana.....

HOŞGÖRÜ ...vatan.....

HOŞGÖRÜ

HOŞGÖRÜ

Bilim

Bilim

Bilim

Bilim

Bilim

Bilim

Bilim

Bilim

Bilim

Bilim

Buluş

Buluş

Buluş

Buluş

Buluş

Buluş

Buluş

Buluş

Buluş

Buluş

Teknoloji

Teknoloji

Teknoloji

Teknoloji

Teknoloji

Teknoloji

Teknoloji

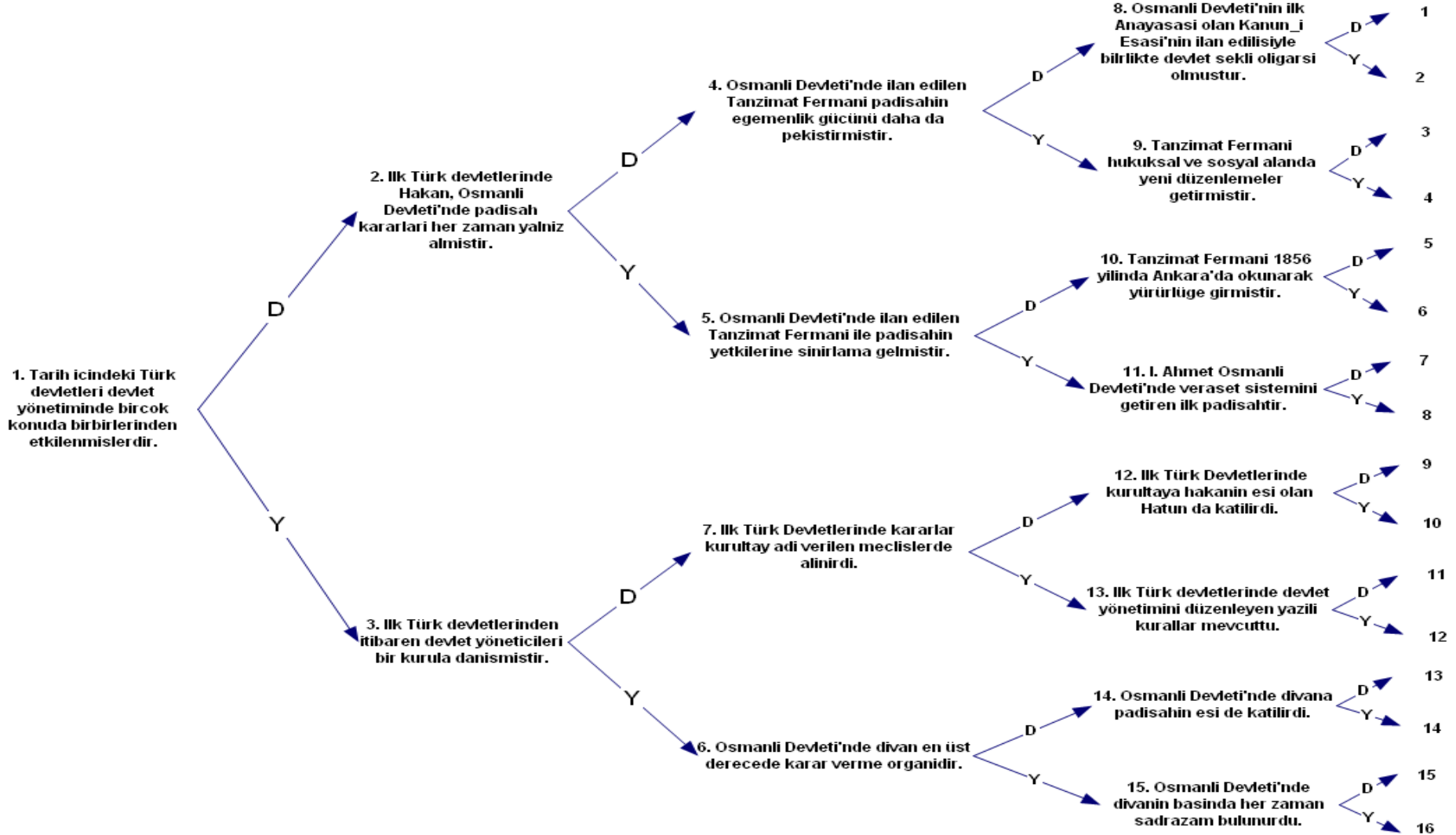
Teknoloji

Teknoloji

Teknoloji

TÜRK DEVLETLERİNDE DEVLET YÖNETİMİ KONUSUNDA TANILAYICI DALLANMIŞ AĞAÇ FORMU

Aşağıda Türk devletlerinde devlet yönetimi konusunda bazı cümleler verilmiştir. İlk cümlenin doğru ya da yanlış olduğuna karar vererek tek bir yönde ilerleyiniz. Verdiğiniz her karar sizi başka bir cümlenin doğru olup olmadığı konusunda yeni bir karar vermeye yöneltecektir. Formda tek bir doğru çıkış vardır. Cümlelerde verilen bilgilerin doğru olup olmadığını düşünüp karar vererek en son ulaştığınız sayıyı yuvarlak içine alın.



BİZİM KAVRAM HARİTAMIZ

Öğrencilerin ADI-SOYADI:

Sevgili öğrenciler, sıra arkadaşınızla birlikte çalışarak ortadaki makineleşme ana kavramı çerçevesinde aşağıda verilen kavramları kullanarak bir kavram haritası oluşturunuz. Alan yetmezse sayfanın arka kısmını kullanabilirsiniz. Verilen kavramlara iki tane de siz ekleyebilirsiniz.

Kullanılacak kavramlar:

Tarım Sanayi Ticaret Sanayi devrimi Üretim Tüketim Emek Ürün Ekonomi Pazar

Makineleşme

Ad- Soyad:

Puan:

YAPILANDIRILMIŞ GRİD

Aşağıdaki yapılandırılmış hücreler Türk ve İslam devletlerinde bilim ve teknoloji konusunda isim ve kavramları içermektedir. Aşağıda verilen soruların yanıtlarını bu kutulardan bularak sorunun yanına kutunun numarasını yazın. Bir soru için birden fazla kutu numarası yanıtını verebilirsiniz. Aynı kutucuğu bir veya birden fazla sorunun yanıtı olarak kullanabilirsiniz.

1 Balık	2 Usturlab	3. Kum	4 Bağdat
5 Güneş	6 Merağa	7 İğne	8 Su
9 Semerkant	10 Gemi	11 Yüzer	12 Hacamat
13 Zemberekli	14 Mükemmel alet	15 Mum	16 İstanbul
17 Gök küre	18 Namaz	19 Takiyeddin	20 Ekvatoryum

Soru 1: Yukarıda verilen kutucuklardan hangilerinde İslam devletlerindeki rasathanelerin isimleri verilmiştir?

.....

Soru 2: Yukarıda verilen kutucukların hangilerinde astronomi alanında kullanılan aletlerin adları verilmiştir?

.....

Soru 3: Yukarıda verilen kutucuklardan hangisinde tıp alanında kan ölçümü yapmak amacıyla kullanılan bir aletin adı verilmiştir?

.....

Soru 4: Yukarıda verilen kutucuklardan hangilerinde zamanı ölçmek için kullanılan kaynakların isimleri verilmiştir?

.....

Soru 5: Yukarıda verilen kutucuklardan hangisinde pusulaların isimleri verilmiştir?

.....

Soru 6: Yukarıda verilen kutucuklardan hangisinde İstanbul Rasathanesi'nde çalışan ünlü bir bilim adamının ismi verilmiştir?

.....