

**T.C.
CELAL BAYAR ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLERİNİN ÖLÇME VE
DEĞERLENDİRME ALANINDAKİ KAVRAM YANILGILARI VE
ÖZ-YETERLİK İNANÇLARININ İNCELENMESİ**

SERVET SUNA ÜZTEMUR

MANİSA

2013

**T.C.
CELAL BAYAR ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLERİNİN ÖLÇME VE
DEĞERLENDİRME ALANINDAKİ KAVRAM YANILGILARI VE
ÖZ-YETERLİK İNANÇLARININ İNCELENMESİ**

SERVET SUNA ÜZTEMUR

**DANIŞMAN ÖĞRETİM ÜYESİ
DOÇ. DR. CELAL METİN**

**MANİSA
2013**

ÖZET

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLERİNİN ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME ALANINDAKİ KAVRAM YANILGILARI VE ÖZ YETERLİK İNANÇLARININ İNCELENMESİ

ÜZTEMUR, Servet Suna

Yüksek Lisans Tezi, İlköğretim Anabilim Dalı

Danışman: Doç. Dr. Celal METİN

Mayıs 2013, Sayfa, xvi+123

Bu araştırmada, Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme alanındaki kavram yanlışlarının belirlenmesi ve öz-yeterlik algılarının incelenmesi amaçlanmıştır. Tarama modelindeki araştırmanın çalışma grubunu 2012–2013 eğitim-öğretim yılında Manisa ili Merkez ilçesindeki resmi ortaokullarda görev yapan 122 Sosyal Bilgiler öğretmeni oluşturmaktadır. Veri toplamak amacıyla, Arık (2006) tarafından geliştirilen Ölçme ve Değerlendirme Kavram Testi (ÖDKT) ile araştırmacı tarafından geliştirilen Ölçme ve Değerlendirme Öz-Yeterlik Ölçeği (ÖDÖYÖ) kullanılmıştır. Verilerin analizinde; betimsel istatistikler (frekans, aritmetik ortalama, yüzde, standart sapma), korelasyon, faktör analizi, t testi, tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır.

Araştırma bulgularından elde edilen sonuçlara göre, 13 soruluk ÖDKT’de ortalama 2,32 soruda kavram yanlışlığı yapılmıştır. En fazla kavram yanlışlığı % 43,4 oranla “düzeltme puanı” kavramında yapılmıştır. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin kavram yanlışlığı puanları; cinsiyete, hizmet içi eğitim durumuna ve ölçme ve değerlendirme dersi alıp almama durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. 0–5 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlere göre daha az kavram yanlışlığı yaptıkları belirlenmiştir. Eğitim Enstitüsü mezunları, diğer fakülte mezunlarına göre daha fazla kavram yanlışlığına düşmüşlerdir.

Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme öz-yeterlik algıları “*Yeterli*” düzeyde bulunmuştur. Öz-yeterlik algıları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermiş ve erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre kendilerini daha yeterli algıladıkları ortaya çıkmıştır. ÖDÖYÖ’den alınan yeterlik puanları, mesleki kıdeme, mezun olunan okul türüne, hizmet içi eğitim alıp almama durumuna ve mezun olunan okulda ölçme ve değerlendirme dersi alıp almama durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin yeterlik puanları ile kavram yanılgısı puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme alanında kavram yanılgıları olduğu ortaya konulmuş ve araştırmanın sonunda kavram yanılgılarının giderilmesine yönelik önerilere yer verilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Ölçme ve Değerlendirme, Kavram Yanılgısı, Öz-Yeterlik

ABSTRACT

EXAMINING SOCIAL STUDIES TEACHERS' MISCONCEPTIONS IN ASSESSMENT AND EVALUATION AND THEIR SELF-EFFICACY BELIEFS

ÜZTEMUR, Servet Suna

Master's Thesis, Department of Primary Education

Advisor: Assoc. Prof. Dr. Celal METİN

May, 2013, Pages, xvi+123

In this research, it was purposed to determine social studies teachers' misconceptions in assessment and evaluation and to examine self-efficacy beliefs. The research is carried out by survey model and the group of the study is composed of 122 social studies teachers who are working at state secondary schools in central district of Manisa in 2012–2013 Education Year. To collect data Measurement and Evaluation Concept Test (MECT) developed by Arik (2006) and Measurement and Evaluation Self-efficacy Scale (MESES) developed by the researcher were administered. In analyzing data; descriptive statistics (frequency, arithmetic mean, percentage, standard deviation) correlation, factor analysis, T-Test, One Way ANOVA were used.

According to the results of the study, in MECT which is made up of 13 questions, misconceptions were found out with an average of 2,32 of the questions. The highest misconception rate was found as % 43.4 for adjustment score concept. Misconception scores of social studies teachers did not present significant statistical differences according to their gender, in service education training condition, or their condition of whether they took measurement and evaluation lesson, or not. It was determined that teachers within the occupational experience group of 0 to 5 years presented less misconception compared to the other teacher experience groups of 21 years and up. Teachers graduated from the Institute of Education showed more misconception compared to the other graduated teacher groups.

Measurement and evaluation self-sufficiency perceptions of social studies teachers were found on the level of “*Adequate*”. Their self-sufficiency perceptions exhibited significant difference based on gender; and it was revealed that male teachers perceive themselves more “sufficient” compared to the female teachers. Sufficiency scores taken from the “MESES” did not present significant difference according to their occupational experience, type of the graduated academy the condition that whether in service education training was taken before or not, and the condition that whether measurement and evaluation lesson was taken in the graduated academy or not. There is no significant relationship found between sufficiency scores of social studies teachers and their misconception scores.

It was presented that social studies teachers have misconceptions about measurement and evaluation field; and relevant suggestions were made at the end of the study to dismiss these misconceptions.

Key Words: Measurement and Evaluation, Misconception, Self-efficacy.

Yüksek Lisans tezi olarak sunduğum “*Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Alanındaki Kavram Yanılgıları ve Öz Yeterlik İnançlarının İncelenmesi*” adlı çalışmanın, tarafımdan bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin bibliyografyada gösterilen eserlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanmış olduğumu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

.../.../2013

Servet Suna ÜZTEMUR

TEZ SAVUNMA SINAV TUTANAĞI

Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü 25.04.2013 - 9/Elz tarih ve sayılı toplantısında oluşturulan jürimiz tarafından Lisans Üstü öğretim Yönetmeliği'nin 8. maddesi gereğince Enstitümüz İlköğretim Anabilim Dalı Sosyal Bilgiler Eğitimi Programı öğrencisi Servet Suna ÜZTEMUR'un "Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Alanındaki Kavram Yanılgıları ve Öz Yeterlik İnançlarının İncelenmesi" konulu tezi incelenmiş ve aday 15/05/2013 tarihinde saat 14:30'de jüri önünde tez savunmasına alınmıştır.

Adayın kişisel çalışmaya dayanan tezini savunmasından sonra 75 dakikalık süre içinde gerek tez konusu, gerekse tezin dayanağı olan anabilim dallarından jüri üyelerine sorulara verdiği cevaplar değerlendirilerek tezin,

BAŞARILI	olduğuna	<input checked="" type="checkbox"/>	<u>OY BİRLİĞİ</u>	<input checked="" type="checkbox"/>
DÜZELTME	yapılmasına *	<input type="checkbox"/>	<u>OY ÇOKLUĞU</u>	<input type="checkbox"/>
RED	edilmesine **	<input type="checkbox"/>	ile karar verilmiştir.	

* Bu halde adaya 3 ay süre verilir.

** Bu halde adayın kaydı silinir.

Yrd. Doç. Dr.
İsmail TAŞLI
ÜYE

Doç. Dr. Celal METİN
BAŞKAN

Yrd. Doç. Dr.
Abdullah İLHAN
ÜYE

Evet Hayır

*** Tez, burs, ödül veya Teşvik prog. (Tüba, Fullbright vb.) aday olabilir.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tez, mutlaka basılmalıdır.	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tez, mevcut haliyle basılmalıdır	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tez, gözden geçirildikten sonra basılmalıdır.	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tez, basımı gereksizdir.	
<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

ÖNSÖZ

Her sistemde olduğu gibi eğitim sisteminin çıktılarının da kontrolünün yapılması gerekir. Eğitimde, programların istenilen hedefe ulaşip ulaşmadığı, öğrencilerin kazanılması gereken bilgi, beceri ve tutumları kazanıp kazanamadığı, ölçme ve değerlendirme yoluyla tespit edilir. Ölçme ve değerlendirme sayesinde eğitim ve öğretim süreci sürekli izlenerek ortaya çıkan sorunlar tespit edilir ve düzeltilir.

Öğretmenlerin öğrenciler hakkında doğru kararı verebilmeleri için ölçme ve değerlendirme işlemini en az hata ile yapmaları gerekmektedir. Ölçme ve değerlendirme alanında kendini geliştiren bir öğretmen, öğrenci öğrenmelerini doğru ölçerek öğrenciler hakkında isabetli kararlar verir. Ölçme ve değerlendirme alanındaki kavramların bilinmesi ve uygulanması bu açıdan önemli görülmektedir. Yanlış bilgi yanlış uygulamayı da beraberinde getireceğinden, Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme alanında kavram yanlışlarının belirlenmesi ve öz-yeterlik algılarının incelenmesi bu araştırmanın genel amacını oluşturmuştur.

Bu çalışmanın planlanıp yürütülmesinde yardım ve desteğini hiçbir zaman esirgemeyen ve bana her zaman yol gösteren saygıdeğer danışman hocam Sayın Doç. Dr. Celal METİN'e, değerli görüşleri ve desteğinden her zaman yararlandığım hocam Yrd. Doç. Dr. Abdurrahman İLĞAN'a ve yaşamımın her anında bana destek olup sevgisini ve desteğini hiçbir zaman esirgemeyen sevgili eşime sonsuz teşekkür ederim.

Servet Suna ÜZTEMUR

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
TEZ VERİ ONAY FORMU.....	i
ÖZET.....	ii
ABSTRACT.....	iv
YEMİN METNİ.....	vi
TUTANAK.....	vii
ÖNSÖZ.....	viii
ÇİZELGELER LİSTESİ.....	xi
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xv
KISALTMALAR.....	xvi

BÖLÜM I

GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	7
1.3. Araştırmanın Önemi.....	8
1.4. Sayıtlılar.....	9
1.5. Sınırlılıklar.....	10
1.6. Tanımlar.....	10

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	11
2.1. Eğitimde Ölçme ve Değerlendirmenin Önemi.....	11
2.2. Ölçme Değerlendirmeye İlgili Temel Kavramlar.....	14
2.2.1. Ölçme.....	14
2.2.2. Değerlendirme.....	16
2.2.3. Ölçme Aracında Bulunması Gereken Özellikler.....	18
2.2.4. Geleneksel Ölçme ve Değerlendirme Yöntem ve Teknikleri.....	21
2.2.5. Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Yöntem ve Teknikleri.....	23
2.3. Kavram ve Kavram Yanılgıları.....	33

2.4. Öz-Yeterlik Kavramı.....	40
2.5. İlgili Araştırmalar.....	41

BÖLÜM III

YÖNTEM.....	46
3.1. Araştırmanın Modeli.....	46
3.2. Çalışma Grubu.....	46
3.3. Veri Toplama Araçları.....	48
3.3.1. Ölçme ve Değerlendirme Kavram Testi.....	48
3.3.2. Ölçme ve Değerlendirme Öz-Yeterlik Ölçeği.....	49
3.4. Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi.....	55

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLAR.....	57
4.1. Birinci Alt Amaca Yönelik Bulgular ve Yorumlar.....	57
4.2. İkinci Alt Amaca Yönelik Bulgular ve Yorumlar.....	79
4.3. Üçüncü Alt Amaca Yönelik Bulgular ve Yorumlar.....	84
4.4. Dördüncü Alt Amaca Yönelik Bulgular ve Yorumlar.....	90
4.5. Beşinci Alt Amaca Yönelik Bulgular ve Yorumlar.....	98

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER.....	99
5.1. Sonuçlar.....	99
5.1.1. ÖDKT'den Elde Edilen Sonuçlar.....	99
5.1.2. ÖDÖYÖ'den Elde Edilen Sonuçlar.....	101
5.2. Öneriler.....	102
KAYNAKÇA.....	104
EKLER.....	115

ÇİZELGELER LİSTESİ

Çizelge 3.1. Araştırmaya Katılan Sosyal Bilgiler Öğretmenlerine Ait Kişisel Bilgiler.....	47
Çizelge 3.2. Ölçme ve Değerlendirme Yöntem ve Tekniklerini Belirleme Boyutuna İlişkin Güvenirlik, Madde Toplam Test Korelasyonu ve Faktör Analizi Sonuçları.....	51
Çizelge 3.3. Verileri Analiz Ederek Yorumlama Öğrencinin Gelişimi ve Öğrenmesi Hakkında Geri Bildirim Sağlama Boyutuna İlişkin Güvenirlik, Madde Toplam Test Korelasyonu ve Faktör Analizi Sonuçları.....	53
Çizelge 3.4. Değişik Ölçme Tekniklerini Kullanarak Öğrencinin Öğrenmelerini Ölçme Boyutuna İlişkin Güvenirlik, Madde Toplam Test Korelasyonu ve Faktör Analizi Sonuçları.....	55
Çizelge 4.1. ÖDKT'nin Birinci Sorusuna Ait Kavramlama Düzeyleri.....	58
Çizelge 4.2. ÖDKT'nin Birinci Sorusuna Ait Kavramlamaların Dağılım Düzeyi.....	58
Çizelge 4.3. ÖDKT'nin İkinci Sorusuna Ait Kavramlama Düzeyleri.....	60
Çizelge 4.4. ÖDKT'nin İkinci Sorusuna Ait Kavramlamaların Dağılım Düzeyi	60
Çizelge 4.5. ÖDKT'nin Üçüncü Sorusuna Ait Kavramlama Düzeyleri.....	61
Çizelge 4.6. ÖDKT'nin Üçüncü Sorusuna Ait Kavramlamaların Dağılım Düzeyi.....	61
Çizelge 4.7. ÖDKT'nin Dördüncü Sorusuna Ait Kavramlama Düzeyleri.....	62
Çizelge 4.8. ÖDKT'nin Dördüncü Sorusuna Ait Kavramlamaların Dağılım Düzeyi.....	63
Çizelge 4.9. ÖDKT'nin Beşinci Sorusuna Ait Kavramlama Düzeyleri.....	64
Çizelge 4.10. ÖDKT'nin Beşinci Sorusuna Ait Kavramlamaların Dağılım Düzeyi.....	64
Çizelge 4.11. ÖDKT'nin Altıncı Sorusuna Ait Kavramlama Düzeyleri.....	65
Çizelge 4.12. ÖDKT'nin Altıncı Sorusuna Ait Kavramlamaların Dağılım Düzeyi.....	66

Çizelge 4.13. ÖDKT'nin Yedinci Sorusuna Ait Kavramlama Düzeyleri.....	67
Çizelge 4.14. ÖDKT'nin Yedinci Sorusuna Ait Kavramlamaların Dağılım Düzeyi.....	67
Çizelge 4.15. ÖDKT'nin Sekizinci Sorusuna Ait Kavramlama Düzeyleri.....	68
Çizelge 4.16. ÖDKT'nin Sekizinci Sorusuna Ait Kavramlamaların Dağılım Düzeyi.....	68
Çizelge 4.17. ÖDKT'nin Dokuzuncu Sorusuna Ait Kavramlama Düzeyleri.....	70
Çizelge 4.18. ÖDKT'nin Dokuzuncu Sorusuna Ait Kavramlamaların Dağılım Düzeyi.....	70
Çizelge 4.19. ÖDKT'nin Onuncu Sorusuna Ait Kavramlama Düzeyleri.....	71
Çizelge 4.20. ÖDKT'nin Onuncu Sorusuna Ait Kavramlamaların Dağılım Düzeyi.....	72
Çizelge 4.21. ÖDKT'nin Onbirinci Sorusuna Ait Kavramlama Düzeyleri.....	73
Çizelge 4.22. ÖDKT'nin Onbirinci Sorusuna Ait Kavramlamaların Dağılım Düzeyi.....	73
Çizelge 4.23. ÖDKT'nin Onikinci Sorusuna Ait Kavramlama Düzeyleri.....	74
Çizelge 4.24. ÖDKT'nin Onikinci Sorusuna Ait Kavramlamaların Dağılım Düzeyi.....	75
Çizelge 4.25. ÖDKT'nin Onüçüncü Sorusuna Ait Kavramlama Düzeyleri.....	76
Çizelge 4.26. ÖDKT'nin Onüçüncü Sorusuna Ait Kavramlamaların Dağılım Düzeyi.....	76
Çizelge 4.27. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin ÖDKT'deki Kavramlama Düzeyleri.....	77
Çizelge 4.28. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin ÖDKT'den Aldıkları Toplam Kavram Yanılgısı Puanlarının Betimsel İstatistikleri.....	79
Çizelge 4.29. ÖDKT'den Alınan Kavram Yanılgısı Puanlarının Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları.....	80
Çizelge 4.30. Mesleki Kıdeme Yönelik Puanların Betimsel İstatistikleri.....	81
Çizelge 4.31. ÖDKT Kavram Yanılgısı Puanlarının Mesleki Kıdeme Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	81
Çizelge 4.32. Okul Türüne Yönelik Puanların Betimsel İstatistikleri.....	82

Çizelge 4.33. ÖDKT Kavram Yanılgısı Puanlarının Okul Türüne Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	82
Çizelge 4.34. ÖDKT'den Alınan Kavram Yanılgısı Puanlarının Ölçme ve Değerlendirme Alanında Hizmet İçi Eğitim Alıp Almama Durumuna Göre T-Testi Sonuçları.....	83
Çizelge 4.35. ÖDKT'den Alınan Kavram Yanılgısı Puanlarının Ölçme ve Değerlendirme Dersi Alıp Almama Durumuna Göre T-Testi Sonuçları.....	84
Çizelge 4.36. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin ÖDKT'den Aldıkları Toplam Puanların Betimsel İstatistikleri.....	85
Çizelge 4.37. ÖDKT'den Alınan Toplam Puanların Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları.....	86
Çizelge 4.38. Mesleki Kıdeme Yönelik Puanların Betimsel İstatistikleri.....	87
Çizelge 4.39. ÖDKT Puanlarının Mesleki Kıdeme Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	87
Çizelge 4.40. Mezun Olunan Okul Türüne Yönelik Puanların Betimsel İstatistikleri.....	88
Çizelge 4.41. ÖDKT Puanlarının Mezun Olunan Okul Türüne Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	88
Çizelge 4.42. ÖDKT'den Alınan Toplam Puanların Ölçme ve Değerlendirme Alanında Hizmet İçi Eğitim Alıp Almama Durumuna Göre T-Testi Sonuçları...	89
Çizelge 4.43. ÖDKT'den Alınan Toplam Puanların Ölçme ve Değerlendirme Dersi Alıp Almama Durumuna Göre T-Testi Sonuçları.....	90
Çizelge 4.44. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin ÖDÖYÖ'den Aldıkları Toplam Yeterlik Puanlarının Betimsel İstatistikleri.....	91
Çizelge 4.45. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme Yeterliklerine Yönelik Görüşleri.....	92
Çizelge 4.46. ÖDÖYÖ'den Alınan Yeterlik Puanlarının Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları.....	93
Çizelge 4.47. Mesleki Kıdeme Yönelik Puanların Betimsel İstatistikleri.....	94
Çizelge 4.48. ÖDÖYÖ Puanlarının Mesleki Kıdeme Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	95

Çizelge 4.49. Mezun Olunan Okul Türüne Yönelik Puanların Betimsel İstatistikleri.....	95
Çizelge 4.50. ÖDÖYÖ Puanlarının Mezun Olunan Fakülte Türüne Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	96
Çizelge 4.51. ÖDÖYÖ'den Alınan Yeterlik Puanlarının Ölçme ve Değerlendirme Alanında Hizmet İçi Eğitim Alıp Almama Durumuna Göre T-Testi Sonuçları.....	96
Çizelge 4.52. ÖDÖYÖ'den Alınan Yeterlik Puanlarının Ölçme ve Değerlendirme Dersi Alıp Almama Durumuna Göre T-Testi Sonuçları.....	97

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2.1. Çoktan Seçmeli Soruların Yapısı.....	23
Şekil 2.2. Tanılayıcı Dallanmış Ağaç Tekniğinin Temel Yapısı.....	29
Şekil 2.3. Örnek Kavram Haritası.....	32
Şekil 3.1. Ölçme ve Değerlendirme Yöntem ve Tekniklerini Belirleme Boyutu Özdeğer Grafiği.....	52
Şekil 3.2. Verileri Analiz Ederek Yorumlama Öğrencinin Gelişimi ve Öğrenmesi Hakkında Geri Bildirim Sağlama Boyutu Özdeğer Grafiği.....	53
Şekil 3.3. Değişik Ölçme Tekniklerini Kullanarak Öğrencinin Öğrenmelerini Ölçme Boyutu Özdeğer Grafiği.....	54
Şekil 4.1. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Toplam Kavram Yanılgısı Puanlarının Dağılımı.....	79
Şekil 4.2. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin ÖDKT'den Aldıkları Toplam Puanların Dağılımı.....	85
Şekil 4.3. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin ÖDÖYÖ'den Aldıkları Toplam Yeterlik Puanlarının Dağılımı.....	91

KISALTMALAR

f	: Frekans
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
N	: Veri Sayısı
ÖDKT	: Ölçme ve Değerlendirme Kavram Testi
ÖDÖYÖ	: Ölçme ve Değerlendirme Öz-Yeterlik Ölçeği
P	: Anlamlılık Düzeyi
S	: Standart Sapma
sd	: Serbestlik Derecesi
X_{Ort}	: Ortanca
X_{Tepe}	: Tepedeğer (Mod)
\bar{X}	: Aritmetik Ortalama

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde, ilk olarak araştırmanın problemi tanımlanmakta, amacı, önemi, sayıltıları, sınırlılıkları ve tanımlar açıklanmaktadır.

1.1. PROBLEM

Küreselleşme olgusu ile birlikte toplumlar arasındaki mesafeler ortadan kalkmış ve dünya üzerinde yaşanan olaylar bütün devletleri ekonomik, siyasi, hukuki, sosyal ve kültürel yönden etkilemiştir. Bununla birlikte ülkelerin birbirleriyle etkileşimi neticesinde bilim ve teknolojiye çok hızlı ilerlemeler olmuş ve sanayi toplumundan bilgi toplumuna geçiş süreci başlamıştır. Öğrenme, araştırma ya da gözlem yolu ile edinilen gerçekler¹ diye tanımlanan bilgi, yaşadığımız çağın en önemli objesi olarak karşımıza çıkmaktadır. Günümüz toplumlarında bilgi üretim için temel bir kaynak olarak görülmekte, bilgi üretimi ve iletimi gitgide yaygınlaşmaktadır. Bilgi üretimi ve dağıtımında çalışanların çoğunlukta olduğu, sürekli öğrenme ve bilgilenme yoluyla değişme ve gelişmenin kaçınılmaz hale geldiği yeni toplumsal ve ekonomik örgütlenme dönemini bilgi çağı ya da enformatik yüzyıl diye nitelendirebiliriz (Öğüt, 2003).

Bilgi çağıyla birlikte ülkeler birbirleriyle kıyasıya bir yarış sürdürmekte ve bunun sonucu olarak bilimde, teknolojiye ve ekonomik alanda her geçen gün baş döndürücü gelişmeler yaşanmaktadır. Ülkelerin bu değişim ve gelişime seyirci kalmadan kendilerini bu sürece dâhil etmeleri için bilgiye yani insana yatırım yapmaları kaçınılmazdır. Meydana gelen bu yoğun değişimler, ülkelerin eğitim sistemlerini de etkilemiş ve toplumların varlığını devam ettirecek bireylerin sahip olması gereken özellikler de değişim göstermiştir. Bilgi çağında bireylerden beklenen özellikler her geçen gün daha da artmakta ve sadece bilmekle kalmayıp bilgiyi nasıl elde edebileceğini bilen, araştıran, sorgulayan, analiz eden ve özgün eserler üreten bireylere ihtiyaç duyulmaktadır.

¹ Türk Dil Kurumu, Büyük Türkçe Sözlük (<http://tdkterim.gov.tr/bts/>). (Erişim Tarihi: 29.10.2012)

Toffler'ın "Geleceğin cahili, okuyamayan değil; nasıl öğreneceğini bilmeyen kişi olacaktır" sözü, öğrenme yol ve yöntemlerini bilmenin yeni dönemdeki önemini açıkça ortaya koymaktadır (Boydak, 2001, akt. Balay, 2004, s. 68). Sözü edilen bireylerin yetişmesi için eğitim amaçlarının gözden geçirilmesi ve çağın şartlarına göre yenilenmesi gerekmektedir. Karip ve Köksal'a (1996, s. 245) göre bu yenilikler, sistem düzeyinde reformları, modern kurumlar oluşturma çabalarını, modern öğretim araç ve gereçlerin sağlanmasını, öğretmenlerin mesleki bilgi ve beceri düzeylerinin yükseltilmesini ve okul yönetiminde yenilikler yoluyla öğretme-öğrenme sürecini geliştirmeye yönelik değişik politika ve uygulamaları kapsamaktadır.

Eğitimin amacı ve okulların işleyişini yeniden tanımlamanın bir zorunluluk haline gelmesinin temelinde toplumsal yapıdaki "inanç, değer ve tekniklerin" değişmesi vardır (Özden, 2005, s. 10). En genel tanımı ile kişinin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişiklikler meydana getirme süreci (Ertürk, 1993) olarak betimlenen eğitimin; toplumun süzgeçten geçirilmiş değerlerinin, ahlak standartlarının, bilgi ve beceri birikimlerinin yeni nesillere aktarılması (Senemoğlu, 2005) işlevinden ziyade bilgi toplumuna geçiş süreci ile birlikte bireyi daha fazla ön planda tutan tanımları yapılmaya başlanmıştır. Bilgi toplumu sürecinde eğitimin yeni tanımı şu şekilde yapılabilir (Genç ve Eryaman, 2008, s. 94):

"Kişide kendi öğrenme profili hakkında farkındalık yaratılması yoluyla, daha üst zihinsel yeteneklerini ortaya çıkarıp geliştirmesi ve bu arada da değişen çevresel koşullara uyum gösterebileceği bilgi, beceri ve davranışları sürekli olarak güncelleyebilmesi için uygun öğrenme ortamlarının yaratılması süreci."

Bilgi toplumuna geçişte eğitimin hemen her alanında kaçınılmaz bir değişim görülmektedir. Bu değişim kendisini en çok eğitim programlarında göstermekte ve eğitim programları yeniden ele alınmaktadır. Değişim süreci Türk milli eğitim sistemini de etkilemiş ve yenileşme çabaları sonucunda öğretim programlarında köklü değişiklikler yapılarak 2005–2006 eğitim öğretim yılından itibaren davranışçı öğrenme yaklaşımından yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına geçilmiştir.

Yapılandırmacı yaklaşımın temel alındığı programlarda, bilginin öğrenci tarafından yapılandırıldığı kabul edilmektedir. Bunun bir gereği olarak öğretmen merkezli bir öğretimden uzaklaşarak öğrenci merkezli öğretim yöntemi

benimsenmektedir. Aynı zamanda öğrenci-öğretmen ve öğrenci-öğrenci etkileşimine aile ve çevrenin de katılımı amaçlanmaktadır. Öğretim programlarındaki bu değişiklik derslerin içeriğinde, öğretim yöntemlerinde, kullanılan araç ve gereçlerle ölçme ve değerlendirme yöntemlerinde de değişikliklere neden olmuştur (Gelbal ve Kelecioğlu, 2007, s. 136).

Geleneksel ölçme değerlendirme yaklaşımlarında öğrencinin sadece neyi bilip bilmediği ölçülür. Bu tip değerlendirme sisteminde bütün öğrencilere nesnel davranılır ve geleneksel ölçme değerlendirme sonuç odaklıdır. Hâlbuki öğrenme öznel bir süreçtir. Yapılandırmacı yaklaşımın temel aldığı en büyük düşünce bireyin bilgiyi kendi zihninde kurması ve oluşturmasıdır. Her birey tektir ve öğrencilerin öğrenme tarzları birbirinden farklıdır. Bu nedenle öğrencilerin kişisel farklılıklarını dikkate alan ölçme ve değerlendirme yaklaşımına ihtiyaç vardır.

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

- Öğrencilerin neyi bildiğini, ne anladığını ve ne yapabildiğini keşfetmeye yardımcı olur.
- Öğrencilerin gelişim düzeylerini gösterir.
- Gelecekteki öğrenme sürecini planlamaya yardımcı olur.
- Belli bir dönemde öğrencilerin ulaşması beklenen standartları değerlendirme imkânı verir.
- Öğrencilerin nasıl daha iyi öğrenebileceği ve daha iyi yapabileceğini betimlemeye yardım eder.
- Değerlendirme sonuçlarının paylaşılması öğretmene, öğrencinin kendisine ve velilere öğrencinin öğrenme süreci hakkında bilgi sağlar.
- Öğretmenlerin ve ilgili kişilerin programın uygulama, izleme ve geliştirme süreciyle ilgili kararlar almasına yardımcı olur.

- Öğretim programlarında kullanılan yöntemler ve yaklaşımların yeterliliğini ölçerken öğretmene yardımcı olur.
- Öğrencilerin anlamakta güçlük çektiği alanları, zayıf yönlerini ve bilgi boşluklarını tespit etmede önemli bir rol oynar.
- Öğretmenin, öğrencilerin öğrenmesini geliştirecek yaklaşımlar ve öğrenme-öğretme süreçlerini tasarlamasına yardım eder.

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

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

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

Öğrencilerin öğretim süreci içinde gözlenerek onların akademik anlamda başarıları, ilgileri, yetenekleri hakkında ölçümler elde edilmesi ve bu ölçümlere dayanarak onların hangi alanda daha başarılı olabileceklerine dair yönlendirilmeleri konusunda kararlar (değerlendirmeler) verilmektedir. Yapılan değerlendirmelerin doğruluğu ölçümlerin güvenilir ve geçerli olmasına bağlıdır. Burada yapılacak yönlendirmelerin doğruluğu öğrencinin ilerideki mesleki yaşantısında karşılaşacağı problemlerin çözümünde, mesleki olarak iş doyumunu ve üretken birey olup olmasını

etkileme gücüne sahip olacağı için, öğretmenlerin ölçme değerlendirme öneminin çok iyi kavramaları gerekmektedir (Yaşar, 2010, s. 6).

Öğretmenin; öğrenci, öğretim ve ölçme değerlendirme ile ilgili değerlendirmeleri yapabilmesi için ölçme değerlendirme konularında yetişmiş olması gerekir. Bu nedenle ölçme ve değerlendirme konuları, öğretmenlik meslek programlarının bir parçasıdır. Öğretmen; bu görevi yerine getirebilmek için, ölçme değerlendirme alanındaki kavramları rahatlıkla kullanabilecek derecede iyi bilmek, bu alanda bazı beceriler geliştirmek ve olumlu tutumlar kazanmış olmak zorundadır (Turgut ve Baykul, 2011, s. 4).

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) 2006 yılında yayımladığı 2590 sayılı Tebliğler Dergisinde “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri”ni belirlemiştir. Buna göre öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri 6 ana yeterlik, 31 alt yeterlik ve 233 performans göstergesinden oluşmaktadır. Bu 6 ana yeterlikten birisi de **öğrenmeyi, gelişimi izleme ve değerlendirme** bölümüdür. Bu bölümdeki 4 alt yeterlik ve 24 performans göstergesi şu şekildedir (MEB, 2006b, s. 1529):

Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme Ve Değerlendirme

A. Ölçme ve Değerlendirme Yöntem ve Tekniklerini Belirleme

Öğretmen, öğrenci kazanımlarını değerlendirmeye uygun ölçme stratejilerine ve araçlarına karar vererek ölçme ve değerlendirme plânını hazırlayabilmelidir.

Performans göstergeleri

A.1. Hangi amaçla ölçme ve değerlendirme yapacağına karar verir.

A.2. Amaca uygun ölçme araçlarını belirler.

A.3. Ölçme araçlarını çeşitlendirir.

A.4. Çok yönlü değerlendirme için alternatif ölçme araçlarını belirler.

(Portfolyo, kavram haritaları, gezi, gözlem, görüşme vb.)

A.5. Ölçme ve değerlendirmeye yönelik plan yapar.

B. Değişik Ölçme Tekniklerini Kullanarak Öğrencinin Öğrenmelerini Ölçme

Öğretmen, öğrencilerin belirlenen öğretim hedeflerine ulaşma düzeylerini ölçebilecek en uygun ölçme yöntem ve stratejilerini uygulayabilmeli; öğrencilerin gelişim ve öğrenmelerini düzenli olarak izleyebilmelidir.

Performans göstergeleri

B.1. Ölçme aracını geliştirir.

B.2. Ölçme aracının geçerlilik ve güvenilirliğini test eder.

B.3. Ölçme aracını uygular.

B.4. Öğrencinin çalışmalarını kontrol eder (proje, ödev, vb.

B.5. Bireysel ölçme ve değerlendirme etkinlikleri düzenler ve bu etkinliklere öğrencileri dâhil edecek stratejiler kullanır.

B.6. Öğrenenlerin performans ve gelişim düzeylerini düzenli olarak ölçer.

C. Verileri Analiz Ederek Yorumlama, Öğrencinin Gelişimi ve Öğrenmesi Hakkında Geri Bildirim Sağlama

Öğretmen, ölçme sonuçlarını uygun teknikler kullanarak yorumlayabilmeli, öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerini belirleyerek geri bildirim sağlamalı ve gerekli önlemleri alabilmelidir.

Performans göstergeleri

C.1. Veri analizinde uygun istatistik tekniği seçer ve uygular.

C.2. Bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanarak verileri analiz eder.

C.3. Ölçme sonuçlarını tablo, grafik türü görsel biçimlere dönüştürür.

C.4. Ölçme sonuçlarını yorumlar ve öğrenciye geri bildirim sağlar.

C.5. Ölçme sonuçları hakkındaki öğrenci tepkilerine önem verir.

C.6. Öğrenci başarılarını ve olumlu davranışlarını ödüllendirir.

C.7. Olumsuz davranışlar için yapıcı yönlendirmeler yapar.

C.8. Bilgi ve iletişim teknolojilerini de kullanarak değerlendirme sonuçlarını veliler, okul yönetimi ve diğer eğitimcilerle paylaşır.

D. Sonuçlara Göre Öğretme-Öğrenme Sürecini Gözden Geçirme

Öğretmen, ölçme ve değerlendirme sonuçlarına göre öğretme-öğrenme sürecini gözden geçirmeli ve gerekli gördüğü düzenlemeleri yapabilmelidir.

Performans göstergeleri

D.1. Hedefleri yeniden gözden geçirir.

D.2. Öğrenme ortamını yeniden gözden geçirir.

D.3. Ölçme araçlarını yeniden gözden geçirir.

D.4.Öğretim stratejilerini, yaklaşım, yöntem ve tekniklerini yeniden gözden geçirir.

D.5. Gerektiğinde alternatif materyal, strateji ve etkinlikler geliştirir.

Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin ölçme değerlendirme alanında kavram yanlışlarına sahip olup olmadıkları, ölçme ve değerlendirme alanındaki öz-yeterlik inançlarının ne düzeyde olduğu ve ölçme ve değerlendirme alanındaki kavram yanlışları ile öz-yeterlik inançları arasında ilişki olup olmama durumu; bu araştırmanın problemini oluşturmaktadır.

1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu araştırmanın genel amacı; Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme alanındaki kavram yanlışları ve öz-yeterlik inançlarını betimleyerek bu iki değişken arasında ilişki olup olmadığını ortaya çıkarmaktır. Araştırmanın genel amacı çerçevesinde aşağıdaki sorulara (alt amaçlar) cevap aranmaktadır:

1) Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Kavram Testi'ndeki doğru kavram, yanlış kavram ve kavram yanlışları ne düzeydedir?

2) Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Kavram Testi'nden aldıkları toplam kavram yanlışlığı puanları arasında;

a. Cinsiyete

b. Mesleki kıdeme

c. Mezun olunan fakülte türüne

ç. Ölçme ve değerlendirme alanında hizmet içi eğitim alıp almama durumuna

d. Mezun olunan fakültede ölçme ve değerlendirme dersi alıp almama durumuna

göre anlamlı bir farklılık var mıdır?

3) Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Kavram Testi'nden aldıkları toplam puanlar arasında;

a. Cinsiyete

b. Mesleki kıdeme

c. Mezun olunan fakülte türüne

ç. Ölçme ve değerlendirme alanında hizmet içi eğitim alıp almama durumuna

d. Mezun olunan fakültede ölçme ve değerlendirme dersi alıp almama durumuna

göre anlamlı bir farklılık var mıdır?

4) Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirmeye yönelik öz-yeterlik inançları ne düzeydedir? Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme öz-yeterlik inançları arasında

a. Cinsiyete

b. Mesleki kıdeme

c. Mezun olunan fakülte türüne

ç. Ölçme ve değerlendirme alanında hizmet içi eğitim alıp almama durumuna

d. Mezun olunan fakültede ölçme ve değerlendirme dersi alıp almama durumuna

göre anlamlı bir farklılık var mıdır?

5) Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Kavram Testinden aldıkları kavram yanılıgısı puanları ve toplam puanlar ile Ölçme ve Değerlendirme Öz-Yeterlik Ölçeği'nden aldıkları yeterlik puanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Eğitim sisteminde ölçme ve değerlendirme, öğretmene öğrenciyi tanıtır, öğrenciyi durumunu bildirir, öğrenciyi davranışını nasıl değiştireceği veya geliştireceği konusunda dönüt sağlar, öğrenilenlerin başka alanlarda kullanılmasında yardımcı olur, başarılı öğrencilerin daha fazla güdülenmesini sağlar. Öğrenciyi hangi dersleri almaya hazır olduğu, hangi çalışmaları yapmasına gerek olduğu, ilgi ve yeteneğinin hangi alanda olduğu konusunda bilgi verir. Öğretmen ve yöneticinin geleceğe yönelik planlar yapmasına, eğitim ve öğretimin daha nitelikli olmasına yardımcı olur. Öğretmene uyguladığı öğretim yöntemlerinin ne derece yeterli olduğu konusunda fikir verir. Veliyi öğrencinin durumu ve gelişimi hakkında bilgilendirir. Ölçme ve değerlendirme sonuçları, eğitim sürecine ilişkin birçok sorunu tespit etmemize, bu sorunların kaynağını bulmamıza yardımcı olur. Başarılı olmak isteyen her öğretmen, kendini bu alanda yetiştirmek zorundadır (Yılmaz, 2002, s. 35, akt. Eytmiş, 2007, s. 3).

Değerlendirme sürecinde doğru kararlar verebilmek, öğretmenlerin yeterli ölçme ve değerlendirme bilgisine sahip olmalarıyla mümkündür. Bir öğretmenin, öğrencilerinin dersle ilgili başarılarını sağlıklı bir şekilde değerlendirebilmesi; yapılacak ölçümlerin geçerli ve güvenilir olmasına, ölçme tekniklerinin eksiksiz uygulanmasına,

ortaya çıkan sonuçların doğru yorumlanmasına bağlıdır. Bu araştırmada Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin ölçme değerlendirme alanındaki kavram yanılgıları belirlenmeye çalışılmıştır. İlgili literatür incelendiğinde daha çok öğrencilerin kavram yanılgıları üzerinde araştırma yapıldığı görülmektedir. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin ölçme değerlendirme alanındaki kavram yanılgıları üzerinde yapılacak araştırma bu açıdan önemlidir.

Ölçme ve değerlendirme alanında yapılan çalışmalara bakıldığında kavram yanılgısı üzerine yapılan çalışmaların azlığı görülmektedir. Bu araştırmada, Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin ölçme değerlendirme alanındaki kavram yanılgıları iki aşamalı tanı testi ile belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma, öğretmenlerimizin çok sık kullandıkları ölçme ve değerlendirme kavramlarına dikkat çekmelerini sağlayarak bu konuda yeterliklerini gözden geçirmeleri bakımından önem taşımaktadır.

Araştırmanın üniversitelerimizin eğitim fakültelerinde verilen ölçme değerlendirme dersine katkı sağlayacağı öngörülmektedir. Araştırma neticesinde ölçme değerlendirme dersinin amaç ve kapsamı gözden geçirilebilir. Ayrıca araştırma sonuçlarından faydalanan öğretim elemanlarının; öğrencilerde kavram yanılgısı oluşmaması için öğrenme-öğretme stratejilerini yenilemesini sağlaması bu bakımdan önemlidir. Araştırma neticesinde öğretmenlerimizin ölçme değerlendirme alanındaki kavram yanılgılarını gidermek için MEB tarafından hizmet içi eğitim düzenlenebilir. Bu sayede öğretmenlerimizin yanılgıya düştükleri kavramlar hakkında çalışmalar yapılarak kavram yanılgılarının giderilmesi sağlanabilir. Araştırmanın, öğretmenlerin ölçme değerlendirme alanında kendilerini ne derecede yeterli algıladıkları, yetersiz olarak algıladıkları noktaların belirlenmesi ve bunların giderilmesi konusunda farkındalık yaratacağı düşünülmektedir. Diğer taraftan bu çalışma, konu ile ilgili yapılacak olan diğer araştırmalara da kaynak olması açısından önemli görülmektedir.

1.4. SAYILTILAR

- 1) Araştırma için yapılan kaynak taraması yeterlidir.
- 2) Araştırma sürecine dâhil olan öğretmenler, veri toplama araçlarındaki maddelere içtenlikle cevap vermişlerdir.
- 3) Araştırmada kullanılan veri toplama araçları mevcut durum ve görüşleri betimlemede yeterlidir.

1.5. SINIRLILIKLAR

1) Araştırma Manisa ili merkez ortaokullarında görevli olan Sosyal Bilgiler öğretmenleri ile sınırlıdır.

2) Araştırma 2012–2013 eğitim-öğretim yılı ile sınırlıdır.

3) Araştırma bulguları veri toplama aracı olarak kullanılan “Ölçme ve Değerlendirme Kavram Testi” ve “Ölçme Değerlendirme Öz-Yeterlik Ölçeği”nde yer alan sorular ve elde edilen verilerle sınırlıdır.

1.6. TANIMLAR

Sosyal Bilgiler: Sosyal Bilgiler, bireyin toplumsal varoluşunu gerçekleştirebilmesine yardımcı olması amacıyla; Tarih, Coğrafya, Ekonomi, Sosyoloji, Antropoloji, Psikoloji, Felsefe, Siyaset Bilimi ve Hukuk gibi Sosyal Bilimlerin ve Yurttaşlık Bilgisinin konularının, öğrenme alanlarını yansıtan bir ünite ya da tema altında birleştirilmesini içeren, insanın sosyal ve fizikî çevresiyle etkileşiminin geçmiş, bugün ve gelecek bağlamında incelendiği toplu öğretim anlayışından hareketle oluşturulmuş bir ilköğretim dersidir (MEB, 2006a).

Ölçme ve Değerlendirme: Öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilerin başarılarını saptamak, eksikliklerini belirlemek, öğretim yöntemlerinin etkinliğini anlamak, uygulanan programın zayıf ve kuvvetli yanlarını ortaya çıkarmak için yapılan çalışmalar bütünüdür (MEB, 2005).

Kavram: Bir şey üzerine ve özellikle o şeyin nitelikleri ya da imleri üzerine taşıdığımız genel düşünceye verilen addır. Temel kavramlar yüksek düzeyde soyutlamalar taşıyan sözlü örüntülerdir. Kavramlar soyut olup belli bir hüküm taşırlar (MEB, 2006a).

Kavram Yanılgısı: Kavram yanılgıları, öğrencilerin öğretim öncesi ya da öğretim sürecinde edindikleri bilimsel gerçeklere aykırı olan bilgiler, fikirler olarak tanımlanabilir (Atılboz, 2004, s. 148).

Öz-yeterlik: Bireyin belli bir performansı göstermek için gerekli etkinlikleri organize edip başarılı olarak yapma kapasitesine ilişkin kendi yargısıdır (Bandura, 1999, s. 28).

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Araştırmanın bu bölümünde, araştırma konusu ile ilgili kuramsal bilgiler ve ilgili araştırmalara yer verilerek araştırmanın kavramsal çerçevesi belirlenmiştir. Kuramsal bilgiler kısmında ilk önce eğitimde ölçme ve değerlendirmenin yeri ve öneminden bahsedilmiş ve ölçme ve değerlendirmeyle ilgili temel kavramlar açıklanmıştır. Daha sonra kavram ve kavram yanılgıları ve öz-yeterlik kavramı ele alınmıştır. İlgili araştırmalar bölümünde ise kavram yanılgıları ve ölçme ve değerlendirme yeterlikleri alanında yapılan çalışmalara yer verilmiştir.

2.1. EĞİTİMDE ÖLÇME VE DEĞERLENDİRMENİN YERİ VE ÖNEMİ

Bireyin toplumsallaşmasının en önemli ölçütlerinden biri olan eğitim, kişinin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişiklikler meydana getirme sürecidir (Ertürk, 1993). Eğitim kişinin doğumundan itibaren ailesiyle ve yakın çevresiyle girdiği etkileşimle başlar. Öğrenme olarak adlandırılan bu etkileşim sürecinde, birey içinde yaşadığı toplumun kültürünü benimser. Bu benimseme süreci kimi zaman plansız bir şekilde devam eder. Her toplum, içinde yaşayan bireye kendi kültürünü ve yapısını öğretme gayreti içindedir. Eğitim sayesinde kişi davranışlarını toplumun beklentileri yönünde geliştirir ve değiştirir. Bu nedenle eğitim planlı ve programlı bir şekilde ve toplumun beklentileri yönünde yapılmalıdır.

Eğitimin toplum beklentilerine göre yapılması görevi eğitim kurumlarına yani okullara düşmektedir. Okul bu görevi üstlenirken belli bir plan ve program içerisinde ele almaktadır. Yani kasıtlı davranış değişikliği meydana getirme süreci oluşturmaktadır. Okul bu süreci oluştururken toplumun ihtiyaçlarını dikkate almaktadır. Bir bakıma okulun görevi, toplumun farklı alanlarda ihtiyaç duyduğu nitelikli kişilerin yetiştirilmesidir. Okullar bu görevi yerine getirirken bir sistem yaklaşımını benimsemektedir. Her sistemde olduğu gibi eğitim sistemi de **girdi, süreç, çıktı** ve **kontrol** öğelerinden oluşmaktadır. Eğitim sisteminin kontrolü değerlendirme vasıtasıyla

gerçekleştirilmektedir. Değerlendirme, sistemi oluşturan öğelerin planlandığı gibi işleyip işlemediğini, varsa herhangi bir noktada işlemeyen kısımların belirlenip sistemin planlandığı gibi işler hale getirilmesi için onarılmasına katkı sağlamaktadır (Yaşar, 2010, s. 3).

Eğitimde amaç, kişide önceden belirlenen olumlu davranışların öğrenilmesini, olumsuz davranışların ise kaybolmasını sağlamaktır. Kişide olumlu davranışların geliştirilmesini sağlamak, hem okul içinde hem de okul dışında gerçekleştirilen eğitim etkinliklerinin düzenlenmesine bağlıdır. Eğitim programı; bir çalışma planı olduğu için, programın öğeleri olan hedeflerin, hedeflere uygun içeriğin, uygulanacak yöntem ve tekniğin, kullanılacak araç ve gereçlerin ve bütün bu öğelerin ne derecede gerçekleştirildiğini ve ne kadar öğrenmenin meydana geldiğini belirleyen ölçme değerlendirme boyutunun etkili bir şekilde organizasyonunu gerektirir (Güven, 2006, s. 4).

Yaşar'a (2010, s. 5) göre eğitim süreci içerisinde yer alan kişiler sistemin daha iyi işleyebilmesi için birtakım kararlar alırlar:

- Seçme ve yerleştirme ile ilgili kararlar
- Öğretim ile ilgili kararlar
- Öğrencilerin ihtiyaç duydukları rehberlik ve ilgileri doğrultusunda yönlendirilmeleri ile ilgili kararlar
- Öğrencilerin süreç içerisindeki başarıları ve başarısızlıkları ile ilgili kararlar
- Uygulanmakta olan programın etkililiği ile ilgili kararlar
- Değerlendirme öğesinin değerlendirilmesine ilişkin kararlar
- Sistem içinde fiili olarak yer alan öğretmenlerin kendilerine yönelik değerlendirmeleri ile ilgili kararlar
- Sistemin ayrılmaz ve asıl öğesi olan öğrencilerin öğretmenlere ilişkin algılarına yönelik kararlar
- Sistemin çıktılarına yönelik kararlar.

Bu kararların doğru ve yerinde alınabilmesi için ölçme değerlendirme alanına mutlak ihtiyaç vardır. Ölçme değerlendirme programın hedeflerine ulaşıp ulaşılmadığını kontrol eder ve hedeflere ulaşılmadıysa bunun sistemin hangi öğesinden kaynaklandığını ortaya çıkarır. Aynı hataların tekrarlanmaması için gerekli önlemleri alır. Bu şekilde program kendini revize etmiş olur. Eğitim programı içerisinde ölçme

değerlendirme ne kadar öğretildiği ile ilgilenerak sisteme dönüt sağlamakta ve sistemin kendisini çağın gereklerine, teknolojik gelişmelere ve toplumun isteklerine göre yenilenmesini sağlamaktadır. Turgut ve Baykul'a (2011, s. 67) göre değerlendirme, sistemdeki olumsuzlukları, eksiklikleri ve kaynaklarını saptayarak bir bakıma sistemin onarılmasını sağlamaktadır. Turgut ve Baykul (2011, s. 71) eğitimde değerlendirmenin amaçlarını şu şekilde açıklamışlardır:

- Öğretim programının değerlendirilmesi
- Öğretim etkililiğinin değerlendirilmesi
- Öğrenme eksikliklerinin saptanması
- Öğrencilerin yetenek ve ilgilerine göre uygun alanlara yönltilmesi
- Öğrenci başarısının değerlendirilmesi
- Değerlendirme amaç ve ölçütünün değerlendirilmesidir.

Yeni yaklaşımlarla ölçme ve değerlendirme sadece ürünü değil, aynı zamanda süreci de ölçer. Öğrencilerin bir yıl boyunca geçirdikleri eğitim yaşantılarının onlarda bıraktığı öğrenmelerin sadece tek bir sınavla ölçülmesi ve bunun sonucunda öğrenci hakkında karar verilmesi yerine öğrenme aşamalarının bir bütün olarak izlenmesini esas alır. Bu durum ölçme değerlendirmenin eğitim sisteminde her aşamada kullanılmasını sağlar. Bu sayede eğitim sisteminin her ögesinden dönütler alınarak sistemin öğeleri çağın şartlarına göre yenilenir. Sistemin bir ögesinde ortaya çıkan sorunlar diğer bütün öğelere de etki eder. Bu nedenle Tan'a (2012, s. 12) göre ölçme değerlendirmenin işlevleri:

- Eğitim sisteminin **girdilerinin** uygunluğunun belirlenmesi
- Eğitim sisteminin **süreç** ögesinin işlerliğinin belirlenmesi
- Eğitim sisteminin **çktılarının** kalitesinin belirlenmesi
- Eğitim sisteminin **değerlendirme** ögesinin değerlendirilmesidir.

Ölçme ve değerlendirme, eğitim ve öğretimin önemli bir parçasıdır. Eğitimde, programların istenilen başarıyı gösterip göstermediği, öğrencilerden beklenen bilgi, beceri ve tutumların gelişip gelişmediği, ölçme ve değerlendirme yoluyla tespit edilir. Ölçme ve değerlendirme ile eğitim ve öğretim sürecinin sürekli izlenmesi her aşamada ortaya çıkan sorunları tespit ve düzenleme imkânı verir (MEB, 2006a).

2.2. ÖLÇME DEĞERLENDİRMEYLE İLGİLİ TEMEL KAVRAMLAR

Araştırmanın bu kısmında ilgili literatür taranarak ölçme ve değerlendirme ile ilgili temel kavramlar belirlenmiş ve ayrıntılı bir şekilde ele alınmıştır.

2.2.1. Ölçme

Özçelik'e göre ölçme " Varlık veya olayların belli bir özelliğe (nitel ve nicel) sahip oluş derecelerini belirleme işlemidir" (Özçelik, 1981, s.10, akt. Tavşancıl, 2010, s. 3). Tekin'e (2000) göre ölçme "Belli bir nesnenin ya da nesnelerin belli bir özelliğe sahip olup olmadığının, sahipse oluş derecesinin gözlenip gözlem sonuçlarının sembollerle ve özellikle sayı sembolleriyle ifade edilmesidir." Turgut ve Baykul (2011, s. 102) ölçmenin tanımını "*Bir niteliğin gözlenip gözlem sonucunun sayı ve başka sembollerle gösterilmesidir*" ifadesiyle tanımlamıştır.

Eğitimde öğrenme yaşantıları geçiren öğrencilerin kazandırılmak istenen davranışları kazanıp kazanmadığını belirlemek amacıyla ölçme yapılır. Yukarıdaki tanımlardan da anlaşılacağı üzere ölçme işlemi sadece belli bir niteliğe yöneliktir. Belli bir özelliğe sahip olup olmama kişiden kişiye, durumdan duruma ve zamandan zamana değişebilmektedir. Örneğin, boy uzunluğu kişiden kişiye, sıcaklık ise zamandan zamana değişiklik göstermektedir. Örnekte görüleceği üzere özellikler açısından farklar bulunmaktadır. Ölçme bireyler arasındaki bu farkların derecesini ve miktarını saptamaya çalışma işlemidir. Fark kavramı ölçmede önemli bir yer tutar ve bir anlamda ölçme, farktan doğmuştur. Eğer sahip olunan özellikler hep aynı olur veya aralarında fark bulunmazsa, bu özelliklere ilişkin kavramlar olmayacak ve bunların ölçülmesi de söz konusu olmayacaktır (Tavşancıl, 2010; Yaşar, 2010).

Tan'a (2012, s. 43) göre ölçme nitelikleri niceleştirme işidir ve üç aşamada gerçekleşir:

- Ölçülmek istenen niteliklerin ne olduğunun tespit edilmesi (niteliklerin belirlenmesi)
- Ölçülecek niteliklerin hangi sayı veya sembollerle ifade edilebileceğine karar verilmesi
- Belirli kurallara göre niteliklerle nicelikleri eşleştirme işleminin yapılması. (eşleştirmelerin yapılması)

Ölçme ile ilgili bazı kavramları da açıklamakta yarar vardır. “*Ölçmeyi yaparken niteliğin hangi miktarına ne değer verileceğinin belirlenmesine ölçme kuralı denir.*” (Tan, 2012 s. 42). Örneğin sınavlarda hangi sorunun kaç puan değerinde olacağı bir ölçme kuralıdır.

“Ölçme sonuçlarına **ölçüm** denir. Ölçme işleminin sonucunda elde edilen sayı veya semboldür.” (Tan, 2012 s. 42).

“Ölçümler hakkında bir karara varırken kullanılan kriterlere **ölçüt** denir.” (Tan, 2012 s. 42). Ölçütler değerlendirme yaparken kullanacağımız kurallardır. Örneğin; okullarda birinci dönem veya yıl sonunda takdir belgesi almak için bütün derslerin not ortalaması 85 ve üzeri olmalı ve Türkçe dersi ortalamasının 55’ten az olmaması gerekir. Bu kurallar takdir belgesi almanın bir ölçütüdür.

Ölçülecek niteliğin özelliğini doğrudan gözleyerek yapılan ölçmelere doğrudan ya da temel ölçme adı verilir. Doğrudan ölçme aşamasında araya başka değişkenler girmez. Ölçmeye konu olan özellikler kendileri ile aynı türden bir araçla ölçülürler. Bu tür ölçmelerde dolaysız bir şekilde gözlem yapılması dolayısıyla ölçülen değişkenler somuttur. Öğrencileri boy sırasına koymak, derste öğrencileri gözleyerek olan ve olmayan öğrencileri belirlemek, bir sınıfın enini adımlamak doğrudan ölçmeye örnek gösterilebilir. Eğitimde doğrudan ölçmelere çok az rastlanır (Tan, 2012; Turgut ve Baykul, 2011; Yaşar, 2010).

Ölçmeye konu olan değişkenin belirli bir niteliğinin varlığı doğrudan gözlemlenemeyebilir. Doğrudan gözleme uygun olmayan değişkenin niteliğinin var olma derecesini veya miktarını belirlemek için bir başka değişken yardımıyla ölçme işlemi yapılmasına dolaylı ölçme denir (Yaşar, 2010, s. 19). Termometre ile ısı ölçme, yaylı kantarla ağırlık ölçme, bir derste öğrencilerin başarısını testler aracılığıyla ölçme dolaylı ölçmeye örnek gösterilebilir. Sıcaklığı doğrudan ölçemediğimizden termometredeki cıvanın sıcaklığa bağlı olarak genişmesi yardımıyla sıcaklık hakkında bir fikir elde edebiliriz. Öğrencilerin derste başarılı olup olmadıkları doğrudan gözlenen bir değişken değildir bu yüzden öğrencilere sorulan sorular sayesinde öğrencilerin başarıları hakkında bir yorumda bulunulur. Eğitimde dolaylı ölçmeden sıkça faydalanılmaktadır.

Ölçmek istediğimiz değişken üzerinde bir ölçme işlemi yapmadan, bu değişkenle diğer değişkenler arasında bir bağıntı kurarak elde edilen ölçümlere

türetilmiş ölçme denir (Tan, 2012, s. 51). Örneğin: ÖYP (Öğretim Üyesi Yetiştirme) programına araştırma görevlisi alımında ALES (Akademik Personel ve Lisansüstü Eğitimi Giriş Sınavı) puanının yüzde 60'ı, lisans not ortalamasının yüzde 25'i ve yabancı dil sınav puanının yüzde 15'i hesaplanarak oluşturulan yerleştirme puanı kullanılmaktadır. Üniversitelerdeki ders geçme sistemi vize sınav puanının yüzde 40'ı final sınav puanının yüzde 60'ı alınarak oluşturulan geçme notu da türetilmiş ölçmeye örnek gösterilebilir.

2.2.2. Değerlendirme

Değerlendirme, “Ölçme sonuçlarını bir ölçüt (kriter veya referans) ile karşılaştırarak bir karara varma sürecidir” (Turgut ve Baykul, 2011, s. 70). Öğrencinin bir derste başarılı ya da başarısız olduğuna karar verme işlemi bir değerlendirmedir (Semerci, 2009, s. 4). Ölçme, bir yargıya varmak için yapılır. Ölçme işlemi, değerlendirme yapabilmek için bir ön koşuldur. Değerlendirme, ölçmeyi de içine alan karşılaştırmaya, yorum yapmaya ve karar vermeye dayanan sübjektif bir kavramdır. Değerlendirme ölçme sonuçlarının amaca uygun olup olmadığını denetler. Doğru değerlendirme yapabilmek için ölçümlerin hata oranının az olması ve ölçütün uygun olması şarttır. Bir öğrencinin sınavdan 44 alması ölçme; 45 alamadığı için başarısız olması bir değerlendirmedir. Bu örnekte 45 notu değerlendirmenin ölçütüdür.

Turgut ve Baykul'a (2011 s. 71) göre isabetli bir değerlendirme yapabilmek için aşağıdaki şartların oluşması gerekir:

- Ölçme sonuçları geçerli olmalıdır.
- Ölçme sonuçları güvenilir olmalıdır.
- Değerlendirme geçerli bir ölçüte dayanmalıdır.
- Değerlendirme işlemleri hatasızca yapılabilmelidir.
- Değerlendirme, ilgilendiğimiz eğitim kararı için kullanışlı bir değer yargısı vermelidir.

Eğitimde değerlendirme, amaçlarına göre; tanıma ve yerleştirme amacıyla yapılan değerlendirme, biçimlendirme ve yetiştirme amacıyla yapılan değerlendirme ve değer biçme amacıyla yapılan değerlendirme olmak üzere üçe; kullanılan ölçütün

yapısına göre ise mutlak değerlendirme ve bağıl değerlendirme olmak üzere ikiye ayrılır (Yaşar, 2010, s. 33)

Bireylerin bir kursa, derse veya işe başlamadan önce, sahip oldukları bilgi seviyesini belirlemek amacıyla; yani öğrencileri tanımak için yapılan değerlendirmelere tanıma ve yerleştirmeye yönelik değerlendirme denir. Bu değerlendirmeyle öğrencilerin uygulanacak olan program için hazır bulunuşluk düzeyleri belirlenir. Bu belirlemeler sonunda, öğretimin başlangıç noktasını saptanır ve uygulanacak olan öğretim öğrencilerin seviyelerine göre ayarlanır (Çalışkan ve Yiğittir, 2008, s. 219). Bu tip değerlendirmelere İngilizce kurslarında kur sistemi örnek verilebilir. Kursa başlamadan önce kursiyerlerin hazır bulunuşluk seviyeleri ölçülerek seviye sınıfları oluşturulur.

Bıçimlendirme ve yetiştirmeye yönelik değerlendirme; öğretim sürecinde, her bir üniteadaki öğrenme eksikliklerini ve güçlüklerini belirleme, eksik ve yetersizlikleri giderme, ünitenin daha iyi öğrenilebilmesi için her bir öğrenciye geribildirim verilmesi amacıyla yapılan değerlendirmelerdir (Tekin, 2000).

Değer biçmeye yönelik değerlendirme; program ya da dersin sonunda öğrencilerin, bu program veya dersin kapsamındaki kritik kazanımlara ne düzeyde eriştiklerini belirlemek için kullanılır. Bu değerlendirme yöntemiyle programın öngördüğü hedeflere ulaşıp ulaşılmadığına bakılarak öğrenci, öğretmen ve programa ilişkin yargılarda bulunulur (Bahar, Nartgün, Durmuş ve Bıçak, 2006).

Değerlendirmede kullanılacak ölçüt, yapılan ölçme işleminden önceden belirlenmiş ve öğrenciler birbirlerinden bağımsız olarak değerlendiriliyor ise bu tür değerlendirmelere mutlak değerlendirme denir (Çalışkan ve Yiğittir, 2008). Mutlak ölçüt, ölçme işlemi gerçekleştirilmeden bir kurum veya kurum adına yetkili bir kurul tarafından ölçmeye tabi tutulandan bağımsız olarak belirlenen referans noktası olarak adlandırılabilir. Değerlendirme, mutlak bir ölçüt tespit edilerek yapılıyorsa bu değerlendirmeye mutlak değerlendirme denir (Yaşar, 2010, s. 35).

Bağıl değerlendirmede kullanılacak ölçüt öğrenciler sınava girdikten sonra grubun ortalama başarısına bakılarak belirlenir. Sınıfın ortalama başarısı veya standart sapması ölçüt olur. Bireyleri bir yere seçmek ve bireyler arası karşılaştırma yapmak istendiğinde bağıl değerlendirme kullanılır (Bahar ve diğerleri, 2006). Bağıl değerlendirmenin temelinde öğrencilerin buldukları grup içinde kıyaslanması ve

başarının göreceli olarak ifade edilmesi söz konusudur. Bağlı değerlendirilmede öğrencilerin başarısı göreceli olarak değerlendirilir (Başol, 2010, s. 225).

2.2.3. Ölçme Aracında Bulunması Gereken Özellikler

Öğretim sürecinde, bireylerin istenen davranışları kazanıp kazanmadıklarını anlamak için çeşitli gözlemler yapılır ve bu gözlemler için çeşitli ölçme araçlarından faydalanılır. Öğretime katılan bireylerin, bu ölçme araçlarında bulunan uyarıcılara (sorulara) verdikleri cevaplara bakılarak onların istenen davranışları kazanıp kazanmadıkları saptanmaya çalışılır. Bireylerin, davranışları kazanıp kazanmadıkları konusunda doğru sonuçlara ulaşabilmek ve bu konuda isabetli kararlar verebilmek, ölçmede kullanılacak ölçme araçlarının güvenilir, geçerli ve kullanışlı olmasına bağlıdır (Kutlu, 2008, s. 3).

Güvenirlilik, ölçülen niteliğin hatasız veya doğru ölçülebilme derecesidir. Ölçme sonuçlarının güvenilirliğinin yüksek olması ölçümlerdeki tesadüfî hataların az olması anlamına gelir (Tan, 2012, s. 127). Karasar'a (2011, s. 148.) göre güvenirlilik; aynı şeyin birbirinden bağımsız ölçümleri arasındaki kararlılıktır; ölçülen niteliğin sürekli aynı sembollerini alması, aynı süreçlerin izlenmesi ve aynı ölçütlerin kullanılması ile aynı sonuçların alınmasıdır. Turgut ve Baykul'a (2011, s. 123) göre; bir ölçme sonucu, içindeki tesadüfî hataların azlığı oranında güvenilirdir. Güvenirlilik, ölçme işleminin duyarlılık derecesini ifade eder.

Eğitimde isabetli bir değerlendirme yapabilmek için ölçme işleminin hatasız yapılması gerekmektedir. Eğitimde dolaylı ölçmeler kullanıldığından tam anlamıyla hatasız ölçme yoktur. Hatası en aza indirilmiş ölçme işlemi sayesinde öğretmenler öğrencilerin gerçek seviyelerini tespit edebilirler. Eğitimde kullanılan ölçme araç ve yöntemlerinin hata oranını azaltarak güvenilirliği arttırmak için aşağıdaki tedbirleri almak mümkündür:

- Testin asıl uygulamasını yapmadan önce bir pilot uygulama yapılabilir ve ölçme aracındaki soruların özelliği ve ölçme aracını uygulamak için gerekli koşullar hakkında ayrıntılı bilgi edinilebilir.
- Bir sınavda kullanılan soru sayısı arttıkça, genellikle o sınavdan elde edilen toplam puanın güvenilirliği de artar.

- Özelliğin farklı test formlarıyla ölçülmesi madde örnekleminin genişlemesine izin verecek ve bu da güvenilirliğin artmasını sağlayacaktır. Bu sebeple başarı testlerinde farklı test türlerinin kullanılması gerçek puanın daha gerçekçi olarak kestirilmesini sağlayabilir. Örneğin bir yazılıda hem çoktan seçmeli, kısa cevaplı, boşluk doldurma, eşleştirme tipi soruların sorulması.
- Bir sınavda kullanılacak soruların açıkça anlaşılır ve kesinlikle cevaplanabilir olması, o sınavdan elde edilen puanın güvenilirliğini artırır.
- Sınav sırasında kopya çekilmesini önlemek için her türlü önlem alınmalıdır.
- Sınav süresi öğrencilerin hemen hepsinin bütün soruları cevaplandırmalarına yetecek uzunlukta olmalıdır.
- Bir sınavda kullanılacak sorular, o sınavı cevaplayacak bireylerin yaklaşık yarısı tarafından doğru cevaplandırılabilir güçlükte olmalıdır.
- Teste tek boyutlu maddelerin eklenmesi, testin iç tutarlılığını arttıracak ve testin güvenilirliğini yükseltecektir.
- Ölçme sonuçlarının ölçme işleminin elverdiği duyarlılıkta kaydedilmesi güvenilirliği gerçek değerine yaklaştırır (Özbek, 2010, s. 66; Turgut ve Baykul, 2011, s. 132).

Geçerlik, bir ölçme aracının amacına hizmet edebilme ve ölçülmek istenen değişkeni istenmedik bir değişkenle karıştırmadan doğru olarak ölçebilme derecesidir (Köksalan, 2006, s. 182). Bailey'e (1994) göre geçerlik derecesi yüksek olan bir ölçme aracı; sadece ölçmek istediği özelliği ölçer. Ölçümlerine başka bir özellik karıştırmaz; aynı zamanda ölçmek istediği özelliği doğru ölçmelidir.

Ölçme sonuçlarını, ölçmek istenilen değişkenden başka değişkenlerin etkilememesi ölçme araç veya yönteminin daha geçerli puanlar vermesini sağlar. Bir ölçme aracından elde edilen puanlara, aracın ölçmek istediği niteliklerin dışındaki niteliklerin karışması (dili kullanma becerisi, öğrencinin kişiliği, kültür, cinsiyet gibi) ölçümlerin geçerliğini düşürür (Tan, 2012, s. 176). Sınavda sorulacak soruların derste öğretilmiş bilgilerle ve cevaplandırılmayacak nitelikte olması, sınav sorularının derste işlenen konuları dengeli içermemesi, sınavda kopya çekilmesi, puanlamalarda yanlı davranılması, ölçme aracının güvenilirliğinin olmaması vb. sınavlardan elde edilecek puanların geçerliğini düşürür (Turgut ve Baykul, 2011, s. 133). Genel olarak geçerlik

türleri; kapsam geçerliği, yapı geçerliği, ölçüt geçerliği, yordama geçerliği ve görünüş geçerliği şeklinde beş grupta ele alınabilir (Tavşancıl, 2010, s. 37).

Kapsam geçerliği, ölçme aracındaki maddelerin kazandırılmış davranışla ilgili olması ve kazandırılmış davranışlar evrenini temsil edebilme derecesidir. Bir ölçme aracının bu araçla ölçülmek istenen davranışları ne derecede kapsadığıdır (Turgut ve Baykul, 2011, s. 133). Testlerin kapsam geçerliğinin sağlanması için yapılması gerekenler şunlardır:

- Ölçülecek davranışlar evreninin belirlenmesi (öğretim aşamasında kazandırılmış tüm davranışlar).
- Testin ölçeceği davranışların (örneklem) belirlenmesi.
- Testin ölçeceği davranışlar örnekleminin öğretim sürecinde kazandırılmış davranışlar evrenini temsil edebilme derecesinin belirlenmesi.
- Testteki her bir maddenin, ölçülmek istenen davranışı ölçmeye uygun olup olmadığının kontrol edilmesi (Tan, 2012, s. 179).

Yapı geçerliği, ölçme aracının soyut bir kavramı ya da olguyu ne derecede doğru ölçebildiğidir. Bunlar doğrudan gözlenmesi ve ölçülmesi güç, hatta imkânsız davranışlardır. Soyut kavramları (zekâ, sosyal uyum vb.) ölçebilmek için önce bu kavramların içeriğinin belirlenmesi gerekir. Kişi ne tür davranışlar, gösterdiği zaman hangi özelliklerin varlığına ya da yokluğuna karar verilebileceğine ilişkin ölçütler geliştirilmelidir ve bu ölçütlerin geliştirilmesi de literatür taramayı, değişik kaynaklardan bilgi toplamayı gerektirir (Tavşancıl, 2010, s. 45).

Ölçüt geçerliği; test puanlarının davranışın ya da karakterin ölçüsü olduğu düşünülen bir ya da daha çok dış değişkenle karşılaştırılması ile elde edilir. Bu karşılaştırma test puanları ile ölçüt arasındaki korelasyonun hesaplanması ile yapılabilir (Özbek, 2010 s. 72). Ölçüt geçerliği; uygunluk (eşzaman) ve yordama geçerliği olmak üzere iki şekildedir (Tavşancıl, 2010, s. 41).

Uygunluk geçerliği; ölçme aracıyla elde edilen ölçümlerle ölçüt kabul edilen ölçümlerin uyumlu ve benzer olmasıdır. Uygunluk geçerliğinde puanlar o anda var olan bir ölçütle karşılaştırılmaktadır. Örneğin geçerliği kanıtlanmış standart bir testle, öğretmen yapımı bir testin kısa süreli aralıklarla uygulanması sonucu elde edilecek ölçümlerden faydalanarak hesaplanan korelasyon katsayısı uygunluk geçerliğidir (Tavşancıl, 2010, s. 41; Tan, 2012, s. 185).

Yordama geçerliğinde, geliştirilen ölçme aracından elde edilen puanlar ile gelecekte gözlenecek, ölçülecek davranış arasındaki korelasyon hesaplanır. Böylece ölçme aracının ölçmek istediği davranışı ne düzeyde yordayabileceği anlaşılır (Tavşancıl, 2010, s. 41). Yordayıcı testin amacı, gelecekte belli olacak bir değişkene (ölçüte) yönelik tahminde bulunmaktır (Tan, 2012, s. 185). Öğrencilerin Lisans Yerleştirme Sınavındaki (LYS) puanları ile üniversitedeki başarı puanları arasındaki korelasyonun yüksek çıkması LYS sınavının üniversitedeki akademik başarıyı yordadığına örnek gösterilebilir.

Ölçme aracının hangi özelliği ölçtüğü hakkındaki uzman görüşüne başvurulması anlamına gelen görünüş geçerliği; ölçme aracının ne ölçtüğüyle değil, ne ölçüyor görüldüğü ile ilgilidir. Ölçme aracının kullanılacağı amaç için uygun olup olmayacağı ile ilgili uzmanlara danışmaktır (Tavşancıl, 2010, s. 37).

Ölçme aracıda olması gereken özellikler önem sırasına göre geçerlik, güvenilirlik ve kullanılabilirlik. Kullanılabilirlik; ölçme aracının hazırlanması, uygulanması ve puanlanması sürecindeki kolaylık ve ekonomiklik anlamına gelir (Özbek, 2010, s. 83).

Bir ölçme aracının kullanışlı olabilmesi için aşağıdaki hususlara dikkat edilmelidir:

- Ekonomi
- Hazırlama süresi
- Uygulama süresi
- Hazırlayıcı ve uygulayıcıların nitelikleri
- Cevaplayıcıların nitelikleri
- Uygulama kolaylıkları
- Puanlama kolaylıkları
- Puanları yorumlama kolaylıkları
- Etik sorunlar ve yasallık (Özbek, 2010, s. 83; Turgut ve Baykul, 2011, s. 141).

2.2.4. Geleneksel Ölçme Değerlendirme Yöntem ve Teknikleri

Geleneksel ölçme değerlendirme yaklaşımları, öğrenme sürecinden ziyade sonuca odaklanır ve bu yaklaşımlar öğretmen merkezlidir. Geleneksel ölçme değerlendirme teknikleri yazılı sınavlar, testler ve sözlü sınavlardır. Bu teknikler

öğrenme süreci bittikten sonra, belirlenen bir zamanda (ünite sonu, dönem sonu vb.) öğrencilerin öğrenme düzeylerini ölçmek için kullanılmaktadırlar. Öğrenmenin sonucunu ve öğrenci bilgilerini sınavdaki sorular kapsamında ölçerler (Kılıç, 2006). Geleneksel ölçme değerlendirme yöntem ve teknikleri aşağıdaki gibidir.

Yazılı yoklama, öğrencilere üç veya beş gibi az sayıda soru sorarak belli bir sürede yazılı olarak cevap istenen bir sınav türüdür (Turgut ve Baykul, 2011, s. 144). Yazılı anlatım becerileri, okuduğunu anlama, sentez yapma, muhakeme gücü gibi becerilerin ölçülmesinde yazılı yoklama uygun bir ölçme aracıdır. Hazırlanmasının kısa zaman alması, diğer soru türlerine göre daha az teknik bilgi, beceri ve tecrübe gerektirmesi ve az sayıda soru hazırlanması nedeniyle öğretmenlerin birçoğu yazılı yoklamalardan vazgeçmemektedir (Çakan, 2010, s. 115).

Yılmaz'a (1998) göre soruların genellikle sözlü sorulduğu ve cevapların da sözlü verildiği sınav çeşidine sözlü sınavlar denir. Öğretmenlerin sözel olarak yönelttiği sorulara sözel olarak cevap vermesi istenen öğrencilerin bu sınav türünde, öğrencilerin bilgisinin yanında, ifade kabiliyeti, dış görünüşü ve vücut dili de değerlendirilir (Küçükahmet, 2000, s. 183).

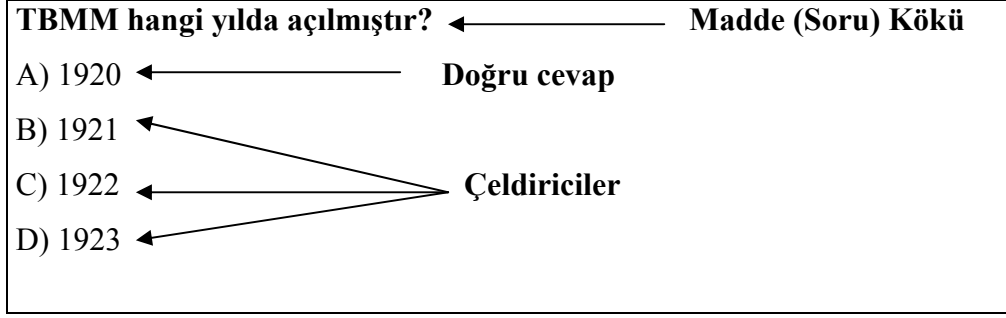
Doğru-yanlış testlerinde verilen önermelerin öğrenciler tarafından doğru-yanlış ya da evet-hayır biçiminde sınıflamaları istenmektedir. Bilgi, kavrama ve uygulama düzeyindeki davranışların ölçülmesi için uygun olan doğru yanlış test maddeleri eğitimin her düzeyinde kullanılabilir (Odabaşı, 2011, s. 95).

Cevaplayıcının, bir kelime, bir rakam bir ibare veya en çok bir cümle ile cevaplayabileceği sorulardan meydana gelen ölçme aracına, kısa cevaplı test denir (Turgut ve Baykul, 2011, s. 165). Kısa cevaplı sorular direkt soru cümlesi olarak sorulabileceği gibi eksik cümle (boşluk doldurmalı test) şeklinde de sorulabilir (Tan, 2012, s. 316).

Örneğin,

- Türkiye Cumhuriyeti'nin ilk cumhurbaşkanı kimdir?(M. K. ATATÜRK)
- Türkiye Cumhuriyeti'nin ilk cumhurbaşkanı tür.

Çoktan seçmeli sorular; yanıtlayıcıların soruya verecekleri yanıtı bir dizi seçenek arasından seçerek işaretleme yoluyla gerçekleştirdikleri ölçme araçlarıdır (Çetin, 2008, s. 96).



Şekil 2.1. Çoktan Seçmeli Soruların Yapısı

Çoktan seçmeli sorular; puanlamasının objektif, kolay ve kısa sürede olması, çok sayıda kişiyi kısa sürede sınav yapabilmeye olanağı olması, farklı türlerde bilgi ve beceriyi ölçebilen soruların hazırlanabilmesi, ilköğretimden yüksek öğretime kadar her yaş düzeyinden öğrencilere uygulanabilmesi sayesinde günümüzde en sık kullanılan madde (soru) türü olma özelliğine sahiptir (Çakan, 2010, s. 95).

Eşleştirme soruları; bir sütundaki soruların diğer sütundaki cevaplarla, bir kavramın ilişkili olduğu diğer kavram ya da kavramlarla eşleştirilmesi ile cevaplandırılır (Şimşek, 2009, s. 585). Bilişsel öğrenmenin üst düzey ürünlerini ölçmekte oldukça yetersizdir. Çok sık kullanılması halinde öğrenciyi ezberlemeye yöneltir. Soru sayısının fazla olması halinde öğrenci şaşırır ve öğrencinin cevaplaması fazla zaman alabilir. Az yer kaplar, ekonomiktir. Puanlaması kolay ve objektifliği yüksek olan bir sınav türüdür. Kim, ne, nerede, ne zaman gibi soru kalıpları şeklinde öğrencilerde hafıza bilgisini ölçmede sık kullanılan bir tekniktir (Nalçacı, 2006, s. 90).

2.2.5. Alternatif Ölçme Değerlendirme Yöntem ve Teknikleri

Geleneksel ölçme değerlendirme yaklaşımlarında öğrencinin neyi bilip bilmediği ölçülür. Bu tip değerlendirme sisteminde bütün öğrencilere nesnel davranılır ve geleneksel ölçme değerlendirme sonuç odaklıdır. Bu amaçla öğrenme ürünlerini ölçmek için yazılı ve sözlü yoklamalar, çoktan seçmeli, kısa cevaplı testlere ağırlık verilmektedir. Hâlbuki öğrenme öznel bir süreçtir. Yapılandırmacı yaklaşımın temel aldığı en büyük düşünce bireyin bilgiyi kendi zihninde kurması ve oluşturmasıdır. Her birey tektir ve öğrencilerin öğrenme tarzları birbirinden farklıdır. Bu nedenle öğrencilerin kişisel farklılıklarını dikkate alan ölçme değerlendirme yaklaşımına ihtiyaç vardır.

Öğrencileri kişisel olarak değerlendiren ve öğrenme sürecinin her aşamasında kullanılan alternatif ölçme değerlendirme yaklaşımları; öğrencinin sınıf içi ve sınıf dışındaki davranışlarını izleyerek süreç içerisindeki performanslarını gözleyerek ilgisini ve tutumunu ölçerek öğrenciyi de değerlendirme sürecine katarak öğrenci performansının her yönden değerlendirilmesini sağlar (Gelbal ve Kelecioğlu, 2007, s. 136).

Yeni Sosyal Bilgiler programında alternatif ölçme değerlendirme yaklaşımlarıyla ilgili şu açıklamalar yer almaktadır:

“Bu program, bireysel farklılıkları dikkate alan öğrenci merkezli öğretim ve öğrenme stratejileri benimsenmiş olduğu için, ölçme ve değerlendirmede de öğrencilerin bilgi, beceri ve tutumlarını sergilemeleri için çoklu değerlendirmeyi gerektirir. Bu nedenle sadece yazılı ve sözlü sınavlarla öğrenci başarısının ölçülmesi ve değerlendirilmesi uygun değildir. Çocukların tarihsel ve coğrafi becerileri uygulama düzeyleri farklıdır. Bazı çocuklar geçmişteki bir karakterin kararlarının tartışıldığı sırada sebep sonuç ilişkilerini başarılı bir şekilde kullanırken, olayları kronolojik olarak yerleştiremeyebilir. Yine bazı çocuklar harita çalışmalarında, bazıları da sözlü sunumda daha iyi olabilirler. Değerlendirme teknikleri öğrencinin tüm yeteneklerini değerlendirilmesini sağlamalıdır.” (MEB, 2006a).

Yeni Sosyal Bilgiler programının yukarıda belirttiği becerilerin öğrenciler tarafından kazanılması sürecinde alternatif (tamamlayıcı, sürece dayalı) ölçme değerlendirme yöntem ve tekniklerinin öğretmenler tarafından bilinmesi ve uygulanması gerekmektedir. Yeni ölçme ve değerlendirme yöntem ve teknikleri aşağıdaki gibidir.

Performans görevi; MEB İlköğretim Kurumları Yönetmeliği²’nde “*Programda öngörülen eleştirel düşünme, problem çözme, okuduğunu anlama, yaratıcılığını kullanma, araştırma yapma gibi öğrencinin bilişsel, duyuşsal, psikomotor, alandaki becerilerini kullanmasını, geliştirmesini ve bir ürün ortaya koymasını gerektiren çalışmaları kapsayan ve öğretmen rehberliğinde yaptırılan görevler,*” olarak tanımlanmaktadır. Göçer’e (2007) göre performans görevleri, öğrencinin bilgi ve becerisini günlük yaşamla ilişkilendirerek ortaya koyduğu kısa süreli çalışmalardır. Bu çalışmalar öğrenci tarafından geliştirilir ve belirli performans ölçütlerine göre öğretmen, öğrenci ve arkadaşları tarafından değerlendirilir.

Alıcı’ya (2010, s. 132) göre performans görevleri, “Öğrencilerin ders kitaplarında yer alan ve rutin bir biçimde ev ödevi olarak çözdükleri alıştırmalar

² MEB İlköğretim Kurumları Yönetmeliği. http://mevzuat.meb.gov.tr/html/225_0.html (Erişim Tarihi: 01/08/2012)

sorularından çok daha fazlasını ifade eder. Bir performans görevini günlük ev ödevinden ayıran en önemli özellik, derste edinilen bilgi ve becerileri üst düzey zihinsel becerilerle ilişkilendirerek yeni bir problemi çözmeyi gerektiren bir etkinlik olmasıdır.”

Proje görevi; MEB İlköğretim Kurumları Yönetmeliği³’nde; “*Öğrencilerin grup hâlinde veya bireysel olarak istedikleri bir alan veya konuda inceleme, araştırma ve yorum yapma, görüş geliştirme, yeni bilgilere ulaşma, özgün düşünce üretme ve çıkarımlarda bulunmaları amacıyla ders öğretmeni rehberliğinde yapacakları çalışmalar*” şeklinde tanımlanmaktadır.

Bir başka tanıma göre proje; “*Önceden belirlenmiş bir süre içinde, bir konuda derinlemesine araştırma yapılmasını gerektiren, uygulaması sonucunda çeşitli ürünlerin elde edildiği bir çalışmadır*” (Kabapınar ve Ataman, 2010, s. 778). Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı, öğrencilerin karmaşık etkinlikleriyle ilgilenir. Proje görevleri işbirlikçi çalışmayı gerektirir. Projeler bir ürünün veya performansın gelişimi üzerinde odaklanabilir ve projeler genellikle öğrencilerin etkinlikleri organize etmesini, araştırmayı yönetmesini, problemleri çözmesini ve bilgiyi sentezlemesini gerektirir. Projeler genellikle disiplinler arasıdır. Öğrenciler projeler boyunca ürünler oluştururlar. Öğretmenler proje sayesinde öğrencilerini gerçekçi bir şekilde değerlendirebilirler. (PBL, 2006, akt. Bilgü, 2008, s. 8). Bireysel ve grup olarak gerçekleştirilebilecek proje görevleri öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını karşılayacak, bilişsel gelişimlerini destekleyecek nitelikte olmalıdır. Çalışılacak konular belirlenirken öğrencilerin görüş ve istekleri de dikkate alınmalı, öğretmen ve öğrenci işbirliği içinde olmalıdır. Proje konuları öğrencilerin seviyelerinin çok üstünde ve çok altında olmamalıdır. Çalışmalar yapılandırıcı anlayışta; başlangıç, uygulama ve sonuç olmak üzere süreç üç aşamada değerlendirilmelidir (Gömleksiz, Sinan ve Demir, 2010, s. 1324).

Sosyal Bilgiler öğretim programına (MEB, 2006a) göre; “*Öğrenci ürün dosyası, öğrencilerin bir ya da birkaç alandaki çalışmalarını, harcadığı çabayı, geçirdiği evreleri gösteren başarılarının koleksiyonudur. Öğrencinin gelişimini, velisinin ve öğretmenlerinin izleyebilmesine olanak sağlayan bir çalışmadır. Sınıf içi etkinliklerin bir araya getirilip, yansıtılmasıyla oluşan öğrenci ürün dosyası, aynı zamanda hem öğretmen hem de öğrenci için bir değerlendirme yöntemidir*”. Öğrencilerin bireysel ürün dosyalarındaki çalışmaların seçiminde her bir öğrencinin sahip olduğu zihinsel, duyuşsal, devinişsel özelliklerin,

³MEB İlköğretim Kurumları Yönetmeliği. http://mevzuat.meb.gov.tr/html/225_0.html (Erişim Tarihi: 03/08/2012)

geçirdiği tecrübelerin, etkileşimde bulunduğu sosyal ortamın ve sahip olduğu sosyo-ekonomik seviyenin farklı olduğu göz önüne alınmalıdır. Bu nedenle portfolyo çalışmaları her bir öğrencinin bireysel ve grup olarak gösterdikleri performansları, bilişsel, duyuşsal ve devinişsel becerileri yansıtacak şekilde oluşturulmalıdır (Sewell vd., 2002, akt. Baki ve Birgin, 2004, s. 83).

Dereceli puanlama anahtarı, performansı tanımlayan ölçütleri içeren puanlama rehberidir. Herhangi bir çalışmanın puanlanması için geliştirilmiş ölçütleri içeren bir araçtır. En faydalı dereceli puanlama anahtarı, öğretmenin kendisinin bizzat yaptığıdır (MEB, 2006a). Bir başka tanıma göre; dereceli puanlama anahtarı, öğrencinin bir kavrama, duruma veya olaya ilişkin bilgisini ortaya koyması veya bir performans, proje görevi yapmasına ilişkin olarak öğrencinin yeterlilik düzeyini belirlemeye yönelik bir puanlama sistemidir (Bahar, vd, 2006). Öğrencilerin bireysel değerlendirme yeteneklerini geliştirmelerinde, planlı olarak öğretime odaklanmalarında, öğrencilere geribildirim verilmesinde ve öğrencilerin çalışmalarda daha etkin roller almalarını sağlayarak öğrencilere çalışmalarının nasıl değerlendirileceğini ve kendisinden neler beklendiğini açıkça belirten dereceli puanlama anahtarı analitik ve bütüncül olmak üzere iki şekilde oluşturulmaktadır (Mertler, 2001; Moskal, 2000, akt. Erişti ve Kuzu, 2011, s. 131).

Öz değerlendirme, belli bir konuda bireyin kendini değerlendirmesidir. Öz değerlendirme, öğrencilerin okulda yaptıkları çalışmaları nasıl düşündüklerini ve nasıl yaptıklarını değerlendirmelerini gerektirir. Bu da öğrencilere güçlü ve zayıf yönlerini görme fırsatı verir. Öz değerlendirme öğrencilerin güdülenme düzeylerinin yükselmesine yol açar. Öğrencilerin değişik durumlarda davranışlarını kontrol altına almalarını sağlar (MEB, 2010, s. 204). Öğrencinin kendi öğrenmelerini değerlendirmede yanlış davranması, kendi yeteneklerinin farkında olmadığı için öz değerlendirme yapamaması, kendisini öz değerlendirme yapma konusunda yeterli görmemesi veya değerlendirme işinin sadece öğretmen tarafından yapılması gerektiğine inanması, öz değerlendirmenin yapılmasını etkileyen olumsuz faktörler arasında yer alır (Alıcı, 2010, s. 147).

Akran Değerlendirme; öğrencilerin arkadaşlarının hazırladığı ödevler, araştırmalar, projeler, raporlar vb. çalışmalarını değerlendirmesidir. Öğrenciler, arkadaşlarının çalışmalarındaki yeterlik düzeylerini değerlendirirken kendilerinin

eleştirel düşünme becerileri gelişir. Akran değerlendirme, öğretmene öğrencilerin gelişim ve yeterlik düzeyleri hakkında geri bildirim sağlar (MEB, 2006a). Akran değerlendirme, öğrenciyi değerlendirme sürecine dahil ederek kendini öğretmenin yerine koymasını ve arkadaşlarını objektif olarak değerlendirmesini, aynı zamanda öğrencilerde sorumluluk ve motivasyonunun artmasını sağlar. Akran değerlendirmede öğrencilerin öznel davranmalarının önüne geçmek için öğretmen ölçütleri önceden belirlemeli ve öğrencilerin belirlediği ölçüte göre değerlendirme yapmalarını sağlamalıdır.

Grup değerlendirmesi, öğrencilerin oluşturduğu küçük grupların iş birliği içerisinde ortak öğrenme amaçlarını en üst düzeyde gerçekleştirmek amacı ile çalışma esnasında ortaya koydukları performans ve çalışma sonundaki ürünü değerlendirmek amacı ile yapılan değerlendirmelerdir (Tekin, 2000). Bir başka tanıma göre grup değerlendirme; grup çalışmalarının yapıldığı durumlarda, grup üyelerinin hem kendilerini hem de grubun diğer üyelerini değerlendirmesidir. Böylece öğrenciler birbirlerinin grup içerisindeki çalışmalarını değerlendirmiş ve bu konuda birbirlerinin düşüncelerini öğrenmiş olmaktadır. Grup değerlendirmede, grup üyelerinin bireysel olarak yaptıkları değerlendirmelerde ne kadar adil davrandığı ve her üyenin bireysel olarak çalışmaya katkısının ne kadar farkında olduğu önemlidir (Alıcı, 2010, s. 151).

Kontrol listeleri; davranışların, özelliklerin, hareketlerin listelerini oluşturarak hangilerinin kontrol edilip edilmeyeceğinin belirlenmesidir. Bu süreçte kesin adımların bir öğrenmeyi performansa dönüştüren öğrenciyi değerlendirmek için kullanılır (Bıçak, 2008, s. 212). Kontrol listeleri, öğrencilerin kazanmaları beklenen performans göstergelerinin çok özel olarak belirlendiği değerlendirme araçlarıdır. Kontrol listeleri performans ölçütlerinden oluşur ve bu ölçütler öğrencinin bir görevi yaparken bilmesi ve yapması gerekenlerin neler olduğunu tanımlayan değerlendirme araçlarıdır (Tezci, 2006, s. 280). Kontrol listeleri, iyi düzenledikleri takdirde eğitim hedeflerinin ve amaçlarının belirlenmesi, dersin gerekliliklerinin ve beklentilerinin ortaya konması, öğrencilerin öğrenme deneyimlerini inceleme, bu deneyimlere odaklanma ve rehberlik etme öğrencilere sınıf içi ya da sınıf dışı projelerini gerçekleştirmede rehberlik etme ya da referans oluşturma, öğrencilere geri bildirim verme, öğretim etkinliklerini ve materyalleri geliştirme, öğrencilerin öğrenmelerini olabildiğince nesnel bir biçimde değerlendirme, öğrencilerin öğrenmelerini ve düşüncelerini destekleme gibi amaçlarla

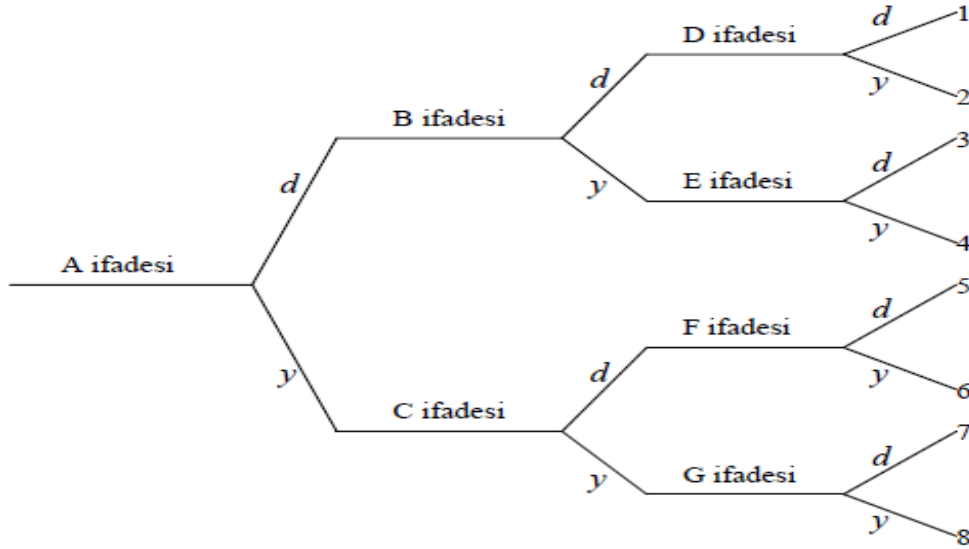
eğitimde sıklıkla kullanılmaktadır (Hurst, 1979, akt. Alıcı, 2010, s. 152). Kontrol listeleri, sadece ilgili davranışın öğrencide bulunup bulunmadığına ilişkin bilgiler verir, davranışın ne kadar sıklıkla ya da hangi düzeyde yapıldığına ilişkin herhangi bir bilgi vermez (Alıcı, 2010, s. 152).

Öğretmenlerin en fazla kullandıkları yöntemlerden birisi de gözlemdir. Gözlem, belli bir konuda önceden belirlenen veya belirlenmeyen ama konuyla ilgili davranışların gözlenmesi yoluyla verilerin toplanmasını içerir. Gözlem, görüşlerin alınmasını değil, davranışların incelenmesini içerir. Davranışlar hakkında daha somut ve ayrıntılı bilgi sunar (Tan, 2012, s. 410). Öğretmen öğrencilerin; soru ve önerilerine verilen cevaplarını, sınıf içi tartışmalarda katılımlarını, grup çalışmalarında ve tartışmalarında katılımlarını, öğretmenin, öğrenmeyle ilgili yaptığı görevler ve materyallere öğrencinin gösterdiği tepkiyi gözlemler (MEB, 2006a). Gözlem yoluyla öğrencilerin öğrenme ve gelişimlerin izlenebilmesi için öncelikle öğretmenin gözlemek istediği özelliği tanımlaması ve daha sonra da bu özelliğin varlığını ya da yokluğunu ifade eden davranışsal göstergeleri ortaya koyması gerekir. Gözlem sonuçlarının kaydedilmesinde kontrol listelerinden çok sık faydalanılır (Alıcı, 2010, s. 143).

Mülakat, araştırmacının veri toplamak için araştırmaya konu olan kişilerle karşılıklı konuşarak veri toplamasıdır. Görüşme yüz yüze olabileceği gibi, telefonla veya video konferans yoluyla da olabilir (Şimşek, 2009, s. 610). Karasar'a (2011, s. 166) göre görüşme; işbirliği sağlamak ya da sürdürmek, sağaltım (tedavi kendine güveni arttırmak) ve araştırma verisi toplamak amacıyla yapılır. Görüşme, öğrencinin bir kavram, durum ya da olay hakkındaki anlayışını derinlemesine inceleme, istenilen konu alanındaki bilgisini açığa çıkarmak için yapılır. Ayrıca dersin yapısı, kullanılan öğretim yöntem ve teknikleri, materyaller vb. hakkında öğrencilerden sözel dönüt almak ve bunlara dayalı olarak öğretim uygulamalarını düzenlemek, geliştirmek amacıyla da görüşme tekniği kullanılabilir (Bahar, vd, 2006, s. 129).

Tanılayıcı Dallanmış Ağaç, öğrencilerin bir konuda neler öğrendiklerini veya öğrenmediklerini belirlemek için kullanılan değerlendirme araçlarından birisidir. Bu araçta, ana fikirden ayrıntılara doğru giden bir sıraya göre, doğru ve yanlış ifadeler seçilerek öğrenciden doğru seçimi yapması istenir. Tanılayıcı dallanmış ağaç, öğrencinin seçebileceği 8 veya 16 seçimli bir ifadeler listesinden oluşur. Hem geleneksel hem de alternatif ölçme değerlendirme araçları içinde kabul edilen bir

tekniktir. Birbirinden bağımsız olarak hazırlanan doğru-yanlış sorularının aksine, tanılayıcı dallanmış ağaç tekniğinde sorular ve cevaplar birbiri ile bağlantılı ve birbirini etkileyen bir yapıdadır (Çalışkan ve Yiğittir, 2008, s. 274).



Şekil 2.2. Tanılayıcı Dallanmış Ağaç Tekniğinin Temel Yapısı (Bahar, vd., 2006)

Şekil 2.2’de görüldüğü gibi her öğrenciye bir A ifadesi sunulur ve bu ifadenin doğru mu yoksa yanlış mı olduğunu belirtmesi istenir. Öğrenci tarafından verilen yanıt “doğru” şeklinde ise, bu yanıtla ilişkili B ifadesi verilir; fakat öğrencinin verdiği yanıt “yanlış” ise, verdiği yanıtla ilişkili bir C ifadesi verilir. Bu süreç B ifadesinden, ya D ya da E ifadesine doğru veya C ifadesinden F veya G ifadesine doğru devam eder (Bahar vd, 2006, s. 57). Tekniğine uygun, birbiri ile bağlantılı doğru-yanlış tipindeki ifadelerin hazırlanması tekniği ilk defa kullanan öğretmenler için biraz zaman alıcı olabilir. Fakat bu durum tecrübe kazandıkça ortadan kalkar. Diğer seçme gerektiren soru tiplerinde olduğu gibi bu teknikte öğrencinin tahminle doğru cevaba ulaşması çok düşük bir ihtimaldir. Bu teknik sentez ve değerlendirme gibi üst düzey öğrenme becerilerinin ölçülmesinde yeterli olmayabilir (Bahar, vd., 2006).

Yapılandırılmış grid, anlamlı öğrenmeyi ölçmeyi sağlaması, öğrencinin bilişsel yapısındaki kavram yanlışlarını ve bilgi ağındaki eksiklik veya aksaklıkları ortaya koyması açısından önemli bir ölçme değerlendirme tekniğidir (Bahar, vd., 2006, s. 61). Bu teknikte yaşa ve seviyeye bağlı olarak 9 veya 12 kutucuktan oluşan bir tablo hazırlanır. Gridi hazırlamak üzere öğretmen kendisine bir soru sorar ve bu sorunun

cevabını gelişigüzel kutucuklardan birine veya birkaçına yerleştirir. Sonra 2. soruyu sorar ve cevabını yine kutucuklara yerleştirir fakat 2. sorunun cevabını teşkil eden kutucuklarda bir kısmı birinci sorununda cevapları arasında olabilir. Başka bir ifadeyle 2. sorunun cevabının bir kısmı 1. sorunun da cevabı olabilir. Bu şekilde kutucukların tamamı doluncaya kadar soru hazırlanarak cevaplar kutucuklara dağıtılır. Sonuçta öğrencilerden; her sorunun cevabı için uygun kutucukların bulunması ve bu kutucuk numaralarının mantıksal veya işlevsel sıraya göre dizilmesi istenir. Öğrencilerin verdiği cevap o konudaki bilgi seviyesini, kavramsal bağları veya yanlış kavramları, bilgi eksikliğini gösterir (Bahar, Öztürk ve Ateş, 2002, s. 2). Kutucuklarda tek bir doğru yanıtın olmaması ve her bir kutucukta verilen yanıtın sorulardan en az biri için doğru olması, yapılandırılmış grid tekniğinin en önemli özelliğidir. Öğrencinin her bir soru için geçerli olan kutucuk sayısını bilmemesi, bu yaklaşımda tahminle doğru yanıtı ulaşma şansını düşürmektedir. Bundan dolayı öğrencinin seğtiği yanlış kutucuklardan öğrencinin zihninde oluşan kavram yanılgıları, doğru kutucuklardan ise öğrendikleri tespit edilebilmektedir (Eroğlu ve Kelecioğlu, 2011, s. 212).

Kelime ilişkilendirme testleri; öğrencinin bilişsel yapısını ve bu yapıdaki kavramlar arasındaki bağları, yani bilgi ağını gözler önüne serebilen, uzun dönemli hafızadaki kavramlar arasındaki ilişkilerin yeterli olup olmadığını veya anlamlı olup olmadığını tespit edebilmemize yarayan bir tekniktir (Bahar, vd., 2006). Kelime ilişkilendirme testlerinde; öğrenciden istenen belli bir süreç içerisinde (çoğunlukla 30 saniye olup bu süre öğrencinin seviyesine göre uzatılabilir) herhangi bir konu ile ilgili verilen bir anahtar kavramın zihninde çağrıştırdığı kelimeleri cevap olarak vermesidir. Öğrencinin herhangi bir anahtar kavrama verdiği cevaplar, bilişsel yapıdaki kavramlar arasında bağlantıları ortaya koyduğu ve anlamsal yakınlığı gösterdiği farz edilir (Bahar, vd., 2006). Örneğin; Sosyal Bilgiler dersinde demokrasi anahtar kavramının öğrencilerin zihninde hangi kavramları çağrıştırdığını bulmak amacıyla kelime ilişkilendirme testi yapılabilir.

DemokrasiEşitlik.....
DemokrasiSeçme.....
Demokrasi Halk.....
Demokrasi

Demokrasi

Demokrasi

Demokrasi

Demokrasi

Demokrasi

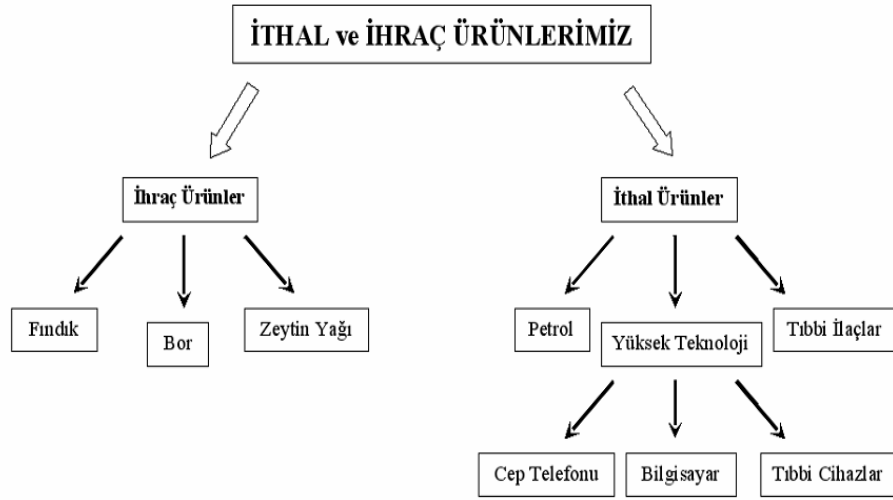
Demokrasi

Öğrencilerin cevabı her yazışında demokrasi kavramına geri dönmeyip verdiği cevabın aklına getirdiği kelimeleri yazmasının önlenmesi amacıyla demokrasi kavramı 10 kez alt alta yazılmıştır (Bahar, vd., 2006).

Kavram haritaları, bir bilgi alanındaki kavramları ve aralarındaki öne çıkan çağrışımları gösteren iki boyutlu, genelden özele veya özelden genele, parçadan bütüne gibi farklı seviyelerle düzenlenmiş birbiriyle bağlantı içinde olan şemalardır. Kavram haritaları öğrencilerin yeni bilgileri öğrenirken var olan bilgilerini de kullanarak yeni bilgilerini anlamlandırmalarını yani verimli ve anlamlı öğrenmeyi gerçekleştirmek amacıyla geliştirilmiş bir tekniktir (Yılmaz, 2008, s. 12). Kavram haritaları, bilgileri organize etmeye ve anlamlı hale getirmeye yarayan grafiksel araçlardır. Kavramlar arasındaki ilişkilerin ifade edilmesini kolaylaştırmak için kavramları somutlaştırır (Novak, 1990). Kavram haritaları, bireyin uzun süreli belleğindeki temel bilişsel yapının oluşmasında ve yeni gelen bilgilerin belleğe depolanmasında oldukça etkilidir. Kavram haritaları, öğrencilerin sosyal bilgilerle ilgili kavram, ilke ve genellemeleri birbiriyle bağlantılı olarak aralarındaki ilişkileri gözeterek bilişsel yapılarında organize etmelerine, uzun süre hafızalarında tutmalarına ve farklı öğrenme alanlarındaki kavramsal ilişkileri görebilmelerini sağlar (Yılmaz ve Çolak, 2012, s. 2).

Kavram haritaları; bir konunun öğretiminde, öğrenmeyi kolaylaştırmada, öğrenme sürecini kontrol etmede ve kavram yanlışlarını ortaya çıkarmada değerlendirme yapma amaçlı kullanılabilir (MEB, 2006a).

Sosyal Bilgiler dersinde kullanılan örnek bir kavram haritası Şekil 2.3'te gösterilmiştir.



Şekil 2.3. Örnek Kavram Haritası (Yılmaz, 2008)

Tutumların ölçülmesi, Amerika'da büyük bir endüstri haline gelmiştir. İnsanların tutumları hakkında bilgi edinmek için gösterilen bu çabanın sebebi, insanların tutumlarını bilmekle onların davranışlarını önceden kestirmeye ve kontrol etmeye dayanır (Tavşancıl, 2010, s. 101). Tutumlar doğuştan gelmedikleri gibi değişebilir bir niteliktedir. Öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumlarını bilen bir öğretmen dersini öğrencilerin ilgi ve istekleri doğrultusunda işleyerek onların Sosyal Bilgilere olan tutumlarını olumlu yöne çekebilir. Ayrıca Sosyal Bilgiler dersine karşı olumsuz tutumların kaynağı saptanarak gerekli önlemler alınabilir. Tutumların ölçülmesinde gözlem, soru listeleri, tamamlanmamış cümleler ve hikâyeler anlatma gibi çeşitli yöntemler ile yanlışı seçme tekniği, içerik analizi gibi çeşitli teknikler kullanılmaktadır. Tutum ölçekleri; bu yöntem ve teknikler içerisinde en önde gelen ve kullanımı en yaygın olanıdır (Tavşancıl, 2010). Tutum ölçeklerinden en çok kullanılan yöntem de Likert ölçeğidir. Likert tipi ölçeklerle, ölçülmek istenen tutumla ilgili çok sayıda olumlu ve olumsuz ifade yazılır. Bu ifadeler için, “Tamamen Katılıyorum”, “Katılıyorum”, “Kararsızım”, “Katılmıyorum” ve “Kesinlikle Katılmıyorum” biçiminde tepkide bulunulur. Böylece her cevaplayıcı, ölçekteki her ifadenin kapsadığı tutum objesine katılma / katılmama derecesini bildirmiş olur. Bir kişinin ölçekten aldığı puan, ölçekte bulunan maddelerden aldığı puanların toplamından oluşur (MEB, 2006a).

2.3. Kavram ve Kavram Yanılgıları

Türk Dil Kurumu⁴ sözlüğünde kavram; *“nesnelerin ya da olayların ortak özelliklerini kaplayan ve bir ortak ad altında toplayan genel tasarım; tek bir nesnenin (bireysel kavram) ya da bir nesnelere sınıfının (genel kavram) özünü belirleyen, birbirleriyle bağlantılı niteliklerin ya da özel belirtilerin (özelliklerin) bir sözcükte düşünülmüş olan birleşimi”* şeklinde tanımlanmaktadır. Kaptan’a (1998) göre, varlıklar, eşyalar ve olaylar benzer özelliklerine göre gruplandırıldıklarında, bu grupların her birine kavram denir. Ülgen (2004) ise kavramı; insan zihninde anlamlanan, farklı obje ve olguların değişebilen ortak özelliklerini temsil eden bir bilgi yapısı olarak tanımlamaktadır. Kavramlar soyuttur ve gerçek hayatta somut bir şekilde karşılıkları bulunmamaktadır. Gerçek dünyada kavramların ancak örnekleri bulunabilir. Kavramları öğrenmenin en iyi yolu, örnekleri öğrenmektir. Kavramlar basitten karmaşığa doğru sıralanırlar ve birbiriyle ilişkilidirler. Her kavram diğer kavramlardan farklı özelliklere sahiptir. Bireyin çevreyle etkileşimi ve kendini geliştirmesi sürecinde kavramlar sürekli gelişerek yeni anlamlar kazanır (Fidan, 1996; Şeker, 2010; Ülgen, 2004).

Kavramlar bilgilerin yapıtaşlarını, kavramlar arası ilişkiler de bilimsel ilkeleri oluşturur. Kavramlar düşüncenin birimleridir. Bizi ayrıntılardan kurtararak çevremizdeki olay ve nesnelere daha kolay tanımamıza ve anlamamıza yardım eder ve insanların birbirleriyle daha iyi anlaşmalarını sağlar. Bilgilerin sistematik olarak örgütlenmesini sağlayarak sürekli olarak benzerlikler kurup bilgi sistemimizi genişletmemize katkıda bulunmaktadırlar. (Yıldız, 2000, akt. Şeker, 2010, s. 57).

Yeni öğrenilen bilgiler bireyin zihninde daha önceden oluşturduğu ön bilgiler ile etkileşim halinde anlamlı ve tutarlı bir bütün oluşturmalıdır. Bireyin eskiyle yeni bilgi arasında bir bağ kurarak öğrenmenin meydana gelmesinde kavramlar önemli rol oynar. Kişi, doğumdan itibaren çevresiyle etkileşim haline girerek birçok nesne ve olay ile karşılaşır. Bu uyarıcıları anlamlandırabilmesi ve zihninde sınıflandırması kavramlar sayesinde olur. Kavramlar bilgileri gruplandırarak insanın zihnini daha etkin kullanmasına ve ayrıntılar içinde boğulmadan daha fazla bilgi öğrenebilmesine olanak sağlar. Kavramlarla ilgili yaşantılar ve bu yaşantılar sonucunda oluşan tecrübelerin sayısı ne kadar çoksa, kavramların kategorize edilmesi o kadar kolay olur ve kavram bizim için o kadar anlamlı olur. Kavramların oluşmasında deneyimler, etkileşimler ve

⁴ Türk Dil Kurumu Büyük Türkçe Sözlük <http://tdkterim.gov.tr/bts/> (Erişim Tarihi: 24.10.2012)

yaşantılar önemli bir yer tutar. (Ayas vd., 2005, akt, Şeker, 2010, s. 58). Bu açıklamalar ışığında kavramların özelliklerini şu şekilde özetlenebilir (Ülgen (2004, s. 108–116):

- Kavramların algılanan özellikleri bireyden bireye değişiklik gösterebilir.
- Kavramların orijinal halleri vardır. Bir kavramı oluşturan birey, zaman içerisinde farklı alanlarda değişme durumuyla karşılaştığında, bunun bir gelişme olup olmadığına karar vermek için, yeni algılarını daha önce edindiği gelişim kavramıyla karşılaştırır.
- Kavramların sahip olduğu bazı özellikler, bazen birden fazla kavramın üyesi olabilir.
- Kavramlar objelerin ve olayların hem doğrudan hem de dolaylı olarak gözlenebilen özelliklerinden oluşurlar. Fiziksel özellikler, objelerin veya olayların gözlenebilen (somut) özellikleri iken, dolaylı gözlenen (soyut) özellikleri ise anlamlardır.
- Kavramlar çok boyutlu ve esnek bir yapıya sahiptir.
- Kavramlar kendi içinde özelliklerine uygun belli ölçülere göre gruplanabilirler.
- Kavramlar dille ilgilidir. Her kavramın bir sözcükle ifade edilmesi o kültürün dil zenginliğiyle arasında olumlu bir ilişkinin olduğunu göstermektedir.
- Kavramların özellikleri de kendi içinde birer kavramdır.

Çakır ve Yürük (2000, s. 185) kavram yanılgılarını kişisel deneyimler sonucu oluşmuş bilimsel gerçeklere aykırı olan bilgiler olarak tanımlamaktadırlar. Kavram yanılgısı, kişinin kaynağı yetersiz veya hatalı zihinsel yapıdan dolayı düşünme sürecinde birbirleri ile ilintili bilimsel kavramları hatalı kullanmasıdır (Başer ve Çataloğlu, 2005, s. 44). Kavram yanılgılarını bilim adamları farklı şekilde tanımlamışlardır. Wandersee, Mintzes ve Novak, (1994) *alternatif kavramlar*, Driver ve Easley (1978) *alternatif çerçeveler*, McCloskey (1983) *sezgisel inançlar*, Anderson (1986) *ön kavramlar*, Viennot (1979) *kendiliğinden oluşan çıkarımlar*, Osborne ve diğerleri (1983) *çocukların bilimi*, Caramazza, McCloskey ve Green, (1981) ise *olgunlaşmamış inançlar* şeklinde tanımlamaktadır (CUSE, 1997, akt. Arık, 2006, s. 11). Bu araştırmada kavram yanılgıları terimi kullanılmıştır.

Kavram yanılgılarının yukarıdaki tanımlarına baktığımızda hata veya bilgi eksikliğinden dolayı verilen yanlış cevap diye bir şeyden söz edemeyiz. Kavram yanılgısı bir hata değildir veya bilgi eksikliğinden dolayı yanlış verilen cevap değildir.

Kavram yanılması zihinde bir kavramın yerine oturan fakat bilimsel olarak o kavramın tanımından farklı olması demektir. Hatalarının doğru olduklarını sebepleri ile birlikte açıklıyorlarsa ve kendilerinden emin olduklarını söylüyorlarsa o zaman kavram yanılmaları var diyebiliriz. Yani bütün kavram yanılmaları birer hatadır ama bütün hatalar birer kavram yanılmaları değildir (Eryılmaz ve Sürmeli, 2002, s. 1).

Piaget'e göre kavram yanılmaları bir yapıya benzer ve birbiri üzerine eklenir. Kavram yanılmaları bilgi eksikliğinden oluşan bir boşluk gibi başlar. Bu boşluk, öğretmen tarafından verilen niteliksiz öğretim, öğrencilerin var olan bilgileri ve karşı karşıya kalınan deneyimlerle rastgele dolar. Öğrenci tarafından rastgele boşluk doldurma ile elde edilen bilgiler hiç şüphesiz bir yere kadar başarılıdır ama bir noktadan sonra bu olay, karşımıza kavram yanılması olarak çıkar (Rowell, vd., 1990, akt. Baysal, 2010, s. 13).

Öğrencilerin kendi deneyimleriyle geliştirdikleri teorileri veya sezgileri, kavram yanılmalarının gelişimine fırsat verir. Bu yönüyle kavram yanılması, bir kişinin bir kavramı anladığı şeklin, genel olarak kabul edilen bilimsel anlamından önemli derecede farklılık göstermesi olarak da ifade edilir. Kavram yanılmaları, bireyin diğer açıklayıcı bilgilerinden fazla bir farklılık göstermezler; aynı şekilde düzenlenirler, yeni bilgilerin genelinde yer alırlar. Kavram yanılması; yaşam tecrübesi sonucunda oluşan tecrübeye dayalı kavram yanılmaları ve öğretim sonucu oluşan öğretime dayalı kavram yanılmaları şeklinde kullanılır. Öğretim faaliyetlerinden önce oluşan ve değiştirilmesi zor olan tecrübeye dayalı kavram yanılmaları, öğrencilerin duysal bilgileri ve kanıtsal sınırlıklarının zihinsel etkileşimi sonucu meydana gelir. Yanlış kavramlar, öğrencilerin kendi gözlemleri sonucu uzun bir süreçte geliştiğinden ve bu kavramlar onlara daha yakın ve değerli geldiğinden kavram yanılmalarını ortadan kaldırmak zordur (Ayvacı ve Devecioğlu, 2009, akt. Kaya, 2011, s. 58). Kavram yanılmalarının özellikleri şu şekilde genellenebilir:

- Kavram yanılmaları, o alandaki uzmanların sahip olduğu kavramlardan farklıdır.
- Tek bir kavram yanılması veya bir kaç kavram yanılması pek çok birey tarafından da yaygın olma eğilimindedir.
- Pek çok kavram yanılması değişime veya dönüşüme –özellikle geleneksel öğretim metotları kullanıldığında- oldukça dirençlidir.

- Bazı kavram yanlışlarının tarihsel önceliği vardır. Önceden var olan bir kavram yanlışlığı yeni sunulan kavramın da zihinde yanlış yapılanmasına neden olması gibi.
- Bazen kavram yanlışları sistematik bir şekilde öğrencilerin kullandığı mantıksal olarak bağlantılı oranlardan meydana gelen alternatif inanç sistemlerinden oluşabilir (Demirci ve Yıldırım, 1995, akt. Doğar ve Başıbüyük, 2005, s. 349).

Duyduğu veya okuduğu bilgiyi yapılandırmaya çalışan öğrenci, çaba göstermesine rağmen bunu başaramamaktadır. Birkaç farklı zaman ve durumda benzer güçlükleri yaşayan öğrenci artık yapılandırma becerilerine ket vurmaya başlamaktadır. Böylelikle öğrenciler belki de hayatları boyunca bilgileri yapılandırmanın kolaylığı ve güvenilirliğinden yararlanmak yerine; onları ezberlemeyi tercih etmektedirler. Bu alışkanlık pekiştikçe öğrencilerde; anlamadan ezberleyerek öğrendiğini zannetme düşüncesi yerleşmektedir. Ezberleme, verimsiz ve anlamsız bir öğrenme çabasıdır. Ezberlenen bilgiler kalıcı değildir ve öğrenme ürününe dönüşmezler. Bir ürüne dönüşmeyen öğrenme çabaları, bireyin öğrenme etkinliklerinden zevk duymasını engellediğinden bireyin zamanla öğrenmeyi yorucu bir süreç olarak görmesine ve ondan soğumasına neden olacaktır. Her ne kadar kavram yanlışlarının değiştirilmesi çok güç olsa da, öğrenciler kavram yanlışlarının farkına vardıkça eleştirel düşünme becerilerini geliştireceklerdir. Böylelikle çevreden edindikleri bazı bilgilerin bilimsel geçerliği olmadığını bu bilgilerin test edilerek kabul edilmesi gerektiğini öğrenirler. Ayrıca kavramları yapılandırma yöntemlerini uygulayarak geliştirmeyi öğrenirler (Yelgün, 2009, s. 12).

Kavram yanlışlarının giderilmesi için ortaya çıkış nedenlerinin iyi bilinmesi ve gereken önlemlerin alınması gerekir. Yapılan literatür taramasında kavram yanlışlarının pek çok nedenden kaynaklandığı ortaya çıkmıştır. Yelgün'e (2009, s. 13) göre kavram yanlışlarının sebepleri; öğretmenler, müfredat ve öğretim metotları, yetersiz ve yanlış ön bilgiler, önyargılar ve sezgisel inanışlar, öğrenci yaşantıları, çevredeki informal uyarıcılar, kitaplar, öğrencilerin zihinsel becerileri, dile bağlı sebepler, aşırı genellemeler, model kullanımı, masal, hikâye, çizgi film ve mitolojik öğretiler, formüller ve ezberciliğdir. Başka bir tanımlamaya göre kavram yanlışları oluşum nedenlerine göre beş farklı türde ele alınmaktadır (Altınıyüzük, 2008; Arık, 2006; Aydın, 2007; Borazan, 2008):

Önyargıya dayalı kanılar: Bunlar gündelik yaşamda karşılaşılan deneyimler sonucu oluşan yanılgılardır.

Bilimsel olmayan inançlar: Bunlar, öğrencilerin dini ya da mitolojik kökenli bilimsel olmayan kaynaklardan öğrendikleri bilgiler sonucu oluşturdukları kavramlardır.

Kavramsal yanlış anlamalar: Bu yanılgılar, öğrencilerin, öğrenecekleri yeni kavramlarla ilgili önbilgilerini, ön yargılarını, iklimlerini açığa çıkarıp, bunları göz önüne almadan yapılan öğretimler sonucu yanlış modeller üretmeleriyle oluşur. Bu kavramlar oldukça zayıflatırlar ve öğrenciler bu kavramlar konusunda kendilerine güvenmezler.

Dilden kaynaklanan kavram yanılgıları: Bu tür kavram yanılgıları günlük konuşma dili ile bilimsel dilin farklılıklarından kaynaklanmaktadır. Bilimsel dille hazırlanan öğrenme kaynaklarındaki dille öğrencilerin alışık olmaması ya da öğrencilerin bu dildeki bazı sözcüklere farklı anlamlar yüklemesi bu tür yanılgıların oluşmasına neden olmaktadır.

Olgulara dayanan kavram yanılgıları: Erken yaşta öğrenilen ve yetişkinlikte değişmeden kalan yanılgılardır. Halk arasında çok rağbet gören aynı yere şimşek iki defa düşmez inancının hiçbir bilimsel dayanağı yoktur.

Aydoğan, Güneş ve Gülçiçek'e (2003, s. 112) göre kavram yanılgılarının nedenlerini saptamak ve yanılgıları gidermeye çalışmak, kavram yanılgılarını belirlemekten daha zordur. Öğrencilerin sahip olduğu kavram yanılgıları, kendi içlerinde belirli bir bütünlük arz eder ve günlük hayattaki bazı tecrübelerinden destek aldığından dolayı değiştirilmeye ve olumlu yönde geliştirilmeye karşı dirençlidir. Bu durum, öğrencinin yanlış anlamaya sahip olduğu o kavramın ilişkili olduğu diğer kavramları öğrenmesini de olumsuz etkilemektedir (Karataş, Köse ve Coştu, 2003, s. 55). Öğrencilerde kavramsal değişimi sağlamak için öncelikle onların zihinlerindeki anlama düzeylerini yani kavram yanılgılarını belirlemek gerekmektedir. Öğrencilerin kavram yanılgıları tek bir yöntemle ortaya çıkarmak veya ölçmek çok zordur. Bundan dolayı araştırmacılar, bireylerin zihinsel örgüsünü en iyi şekilde ortaya koyabilmek amacıyla çeşitli yöntem ve araçlar geliştirmişlerdir. Kavram yanılgılarını belirleyen bu yöntem ve araçlara; *kavram haritaları* (Novak & Gowin, 1984; Horton ve diğ., 1993), *tahmin-gözlem-açıklama* (POE) (Liew & Treagust, 1998; Champagne ve diğ., 1980), *mülakatlar* (Osborne & Gilbert, 1980; Osborne & Cosgrove, 1983; Mitchell &

Gunstone, 1984; Martinez ve diğ., 2001), *çizimler* (Smith & Metz, 1996), *fenomenografi* (Ebenezzer, & Fraser 2001), *V diyagramları* (Novak & Gowin, 1984; Mintzes ve diğ., 2001) ve *kelime ilişkilendirme* (Gussarsky & Gorodetsky, 1990) örnek verilebilir. (akt. Karataş, vd., 2003, s. 55).

Eryılmaz ve Sürmeli'ye (2002, s. 2) göre kavram yanlışlarını ortaya çıkarmak için öğrencilerin görmeye dayalı, konuşmaya dayalı ve yazmaya dayalı raporlarından yararlanır. Bir olayda öğrencinin araştırmacı tarafından gözlenmesi veya kameraya alınması görmeye dayalı ölçümdür. Konuşmaya dayalı ölçümler karşılıklı görüşmeyle (mülakat) olmaktadır. Bu metotta araştırmacı sorular sorar bu sorular resim edilmiş veya fotoğraflandırılmış bir olay hakkında olabilir veya hemen öğrencinin önünde yapılan bir gösterim hakkında olabilir veya bilgisayar ekranında gösterilen bir olay ile ilgili olabilir. Genelde öğrencilerden olayda ne olduğunu anlatmaları istenir veya kendilerine bu olayda belli bir kavramın nerede olduğu sorular veya belli bir kavramı ilgilendiren ve ilgilendirmeyen olayları seçmeleri istenebilir. Bu karşılıklı konuşmalar organizeli, yarı organizeli veya gelişigüzel olabilir.

Yazmaya dayalı ölçümler genelde klasik veya objektif sorularla yapılırlar. Klasik sorularda öğrencinin bir problemi tartışması veya çözmesi istenir. Bunu yaparken öğrencinin kullandığı ilgili kavramların da tanımını yapmaları ve nasıl yaptıklarıyla birlikte niye yaptıklarının da detaylı bir şekilde yazılması istenir. Klasik sorular uygulamada çok fazla zaman aldığından pek fazla kullanılmamaktadır. Objektif sorularla genelde çoktan seçmeli sorularla kavram yanlışlarını ölçmek sürekli tartışılan bir konudur. Büyük bir örnekleme uygulanmasının kolaylığından ve sonuçların kolayca analiz edilmesinden dolayı araştırmacılar çoktan seçmeli sorulardan vazgeçememişlerdir. Öğrencilerdeki kavram yanlışlığı ile bilgi eksikliği arasındaki farkın anlaşılabilmesi çoktan seçmeli soruların dezavantajlarından biridir. Bu nedenle ilgili literatürde konuyla ilgili bilinen kavram yanlışlarının çeldirici olarak şıklara dâhil edilmesi gerekir. Bu durumda bile öğrencilerin hiçbir şey bilmedikleri halde doğru cevabı bulma ihtimali vardır. Uzmanlar buna çözüm olarak iki-aşamalı veya üç-aşamalı çoktan seçmeli soruları önermişlerdir. (Eryılmaz ve Sürmeli, 2002; Karataş ve vd., 2003).

İki aşamalı testler, adından da anlaşılacağı üzere iki kısımdan oluşan testlerdir. Genellikle bu testlerin ilk kısmı bilinen çoktan seçmeli ve sınıflama gerektiren testlerle

aynıdır. Yani, kök denilen bir soru maddesi ya da bilgi önermesi, onu takip eden çeşitli adette cevap seçenekleri ve bu seçenekler arasında çeldiriciler ile doğru cevap şıkkı bulunmaktadır. İki aşamalı testleri çoktan seçmeli testlerden farklı kılan onun ikinci kısmıdır. Bu bölümde, öğrencinin ilk aşamada işaretlediği seçeneği, işaretleme gerekçesini belirtmesi istenmektedir. Testin ikinci aşaması, literatür incelemesi ya da mülakatlardan elde edilen bulgulara bağlı olarak belirlenen öğrenci yanlışlarını içeren çoktan seçmeli veya bir seçeneği açık uçlu-çoktan seçmeli bir formda olabilmektedir. Güvenilir ve geçerli standart iki aşamalı testler, öğrencilerin var olan kavram yanlışlarını ve bunların olası nedenlerini belirlemede büyük kolaylıklar sağlamakta ve öğrencilerin muhakeme yeteneğini geliştirmektedir (Karataş ve vd., 2003, s. 57).

Çoktan seçmeli sorulardan oluşmuş başarı testlerinde yalnızca bir tane doğru cevabın olması ve diğer seçeneklerin o konuyu bilmeyen öğrencileri yanıltıcı olması istenir. Çeldiriciler öğrencilerin sıkça yaptığı hatalardan seçilmeye çalışılır. Doğru cevap önemlidir ve doğru cevaba bir yanlış cevaba sıfır verilir. Çoktan seçmeli sorulardan oluşmuş kavram yanlışları testlerinde de bir tane doğru ve diğerleri yanlış olan seçenekler vardır. Yanlış seçenekler hata yapan öğrencileri çeldiren şekilde değil bu konuyla ilgili kavram yanlışlığı yaşayan öğrencileri çeldiren şekilde hazırlanır. Böylece öğrencinin seçtiği yanlış seçeneğe göre ne tür bir kavram yanlışlığı içerisinde olduğunu tespit edebiliriz. Yani yanlış seçenekler doğru seçeneklerden öğrencinin kavram yanlışları hakkında daha fazla bilgi vericidir. Fakat her kavram yanlışlığına kaç öğrencinin düştüğünü anlamak veya belli bir kavram yanlışlığına düşen öğrencilerin son testte değişip değişmediklerini anlamak için, öğrenciye belli kavram yanlışlığına düştüğü zaman bir düşmediği zaman sıfır verilir (Eryılmaz ve Sürmeli, 2002, s. 3).

Yapılan çalışmalar, kavram yanlışlarının kalıcı ve sürekli olmasından dolayı geleneksel öğretim yöntemleri ile giderilmesinin güç olduğunu aynı zamanda öğrencinin doğru kavramları geliştirmesinde de yeterli olmadığını göstermiştir (Tekkaya, Çapa ve Yılmaz, 2000, s. 140). Kavram yanlışları derslerin öğretim ve öğreniminde çok sık rastlanan bir sorun olsa da önlenemez veya giderilemez değildir. Kavram yanlışlarının giderilmesinde etkili olan çeşitli yöntem ve tekniklere kavram haritası, kavramsal değişim metinleri, kavramsal karikatürler, kavram çarkı diyagramı, yapılandırılmış grid, tanılayıcı dallanmış ağaç, analogi, metafor, sokratik diyalog, essay

tipi sorulardan oluşan ev ödevleri, kelime ilişkilendirme testi ve çizim örnek gösterilebilir (Yılmaz ve Çiviler, 2012, s. 3)

2.4. Öz-yeterlik Kavramı

Toplumunu oluşturan bireyler sosyal hayata uyum sağlayabilmek, toplumsallaşabilmek ve aidiyet duygusunu kaybetmemek için davranışlarını toplumun istekleri doğrultusunda tayin ederler. Bunun yanı sıra birey, kendisiyle ilgili oluşturduğu inançları doğrultusunda davranışlarını belirler. Bandura, (akt. Akbulut, 2006) kişinin kendisiyle ilgili oluşturduğu inançlar doğrultusunda davranmasını “öz yeterlik” kavramı ile açıklamıştır. Bandura (1997, akt. Aktağ ve Walter, 2005, s. 127) öz yeterliği, istenilen sonuca ulaşılabilmesi için kişinin kendi planlama ve kapasitesine olan inancı olarak tanımlamaktadır. İnançlarımız; davranışlarımızı, güdülerimizi, başarı ve başarısızlıklarımızı etkilemektedir. Bandura’ya göre, öz-yeterlik algısı yüksek kişiler hayatları boyunca birçok değişik olayla daha iyi başa çıkabilmektedir. Bu insanlar güçlüklerin üstesinden gelebilmeyi düşünmekte, görevlerinde başarılı olacaklarına dair kendine güven seviyelerini daima yüksek tutmaya çalışmaktadır. Öz yeterlik inancı düşük olan bireyler ise hayatın çeşitli olaylarıyla baş etmede kendilerini mutsuz ve umutsuz hissetmekte ve kendilerini etkileyen durum veya koşulları değiştirmek için ya çok az ya da hiç imkânları bulunmadığına inanmaktadırlar. Bu kişiler herhangi bir sorunla karşılaştıklarında, ilk denemeleri başarısızlıkla sonuçlandığı takdirde sorunu çözmek için denedikleri her şeyi bırakabilirler ve sonucu değiştirmek için yapabilecekleri hiçbir şey olmadığı fikrine kapılabilirler (Bandura, 1996, s. 264, akt. Küçüktepe, 2007, s. 10).

Öz yeterlik inançlarını belirleyen dört temel kaynağın olduğunu belirten Bandura, (1995, akt. Akbulut, 2006, s. 35) bunlardan en önemli olanının bireylerin doğrudan *kendi deneyimlerinden* kazandığı bilgiler olduğunu; diğer kaynakların ise bireylerin başarılı veya başarısız uygulamalarına ilişkin gözlemleri, toplum etkisinin başarabilmeye ilişkin etkisi ve başarıda psikolojik durum olduğunu vurgular.

Sharp (2002, akt. Akbulut, 2006, s. 36) öz yeterlik inancını, insan motivasyonunun, refahının ve kişisel başarılarının temelini oluşturduğunu vurgular. Çünkü insan, eylemlerinin istediği sonuçları doğuracağına inanmazsa hayattaki

güçlülere karşı durabilme ve reaksiyon göstermede isteksiz olur. Schunk'a (1990, akt. Akbulut, 2006, s. 36) göre yeterlik inancı, insan davranışlarının en önemli yordayıcısıdır. Bir hedefe ulaşma tatmini, öz yeterlik inancını ikiye katlar ve kişi kendisine daha zorlayıcı hedefler belirler. Bu süreç, bireyin kazanımlarını daha da artırır. Bireyler bir görevi gerçekleştirmek için gerekli yeteneğin ve denetim gücünün kendilerinde bulunduğuna inanırlarsa, bu görevi seçmek için daha istekli olur, bu konudaki kararlılıklarını dile getirir; gereken davranışları sergilerler (Eaton ve Dembo, 1997; Sharp, 2002, akt. Akbulut, 2006, s. 36).

Snyder ve Lopez'e (2002, s. 278, akt. Yağız, 2007, s. 16) göre öz yeterlik algısı, *“Gözlenen bir beceri değil, bireyin ‘ne yapabilirim’ sorusuna verdiği cevap ile ilgili duyduğu içsel inançtır. Bireyin bazı durumlarla mücadele etmede ve bunu değiştirmede, yeteneklerini ve becerilerini koordine etmek için bireyin yapabilecekleri hakkındaki inancıdır.”*

Öz yeterlik, bir tür yetenek değildir. Yetenekler, insanların dünya hakkında ne bildiği, dünyada neyi nasıl yapacaklarını bildikleri şeylerdir. Yetenek, bilişsel yapıların aralığını ve kalitesini yani bireysel kapasiteyi içine alır. Öz yeterlik inancı, inançlardır ve belli alanlarda, durumlardaki kişinin yeteneklerini deneyerek yapabilecekleridir.⁵

2.5. İlgili Araştırmalar

Adıyaman (2005) “İlköğretim 4. , 6. Ve 8. Sınıflarında Türkçe Dersine Giren Öğretmenlerin Ölçme Değerlendirme Düzeyleri” adlı yüksek lisans tezinde İlköğretim 4. 6. ve 8. sınıflarında Türkçe dersine giren öğretmenlerin ölçme değerlendirme bilgi ve uygulama düzeyleri ve bilgi düzeyleri ile girdikleri sınıf, mezun oldukları yüksek okul, cinsiyet, branş ve kıdem değişkenleri açısından farklılık olup olmadığını ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Araştırma sonuçlarına göre; İlköğretimin 4. 6. ve 8. sınıflarında Türkçe dersine giren öğretmenlerin ölçme değerlendirme ile ilgili konularda tam anlamıyla bilgi sahibi olmadıkları ve öğretmenlerin ölçme araçlarını doğru hazırlayıp uygulamaya aktarmada zorluk çektikleri söylenebilir. İlköğretimin 4. 6. ve 8. sınıflarında Türkçe dersine giren öğretmenlerin ölçme değerlendirmedeki bilgi düzeyleri ele alındığında, Eğitim Fakültesi mezunu öğretmenler lehine bir anlamlılık bulunmuştur.

⁵ Tülin Acar, *Öz-Yeterlik (Self-Efficacy) Kavramı Üzerine*.
www.parantezegitim.net/Bilgi_Bank/Oz_yeterlik_T.Acar_.pdf Erişim Tarihi: 05/10/2012

Cinsiyet değişkeni açısından bakıldığında, erkek ve kadın üretmenler arasında herhangi bir farklılık bulunmamıştır. İlkretimde 4. 6. ve 8. sınıflarında Tre dersine giren retmenlerin lme değerlendirme bilgi düzeylerine mesleki kıdem değişkeni açısından bakıldığında, 4-10 yıl ve 11-15 yıl arası kıdeme sahip üretmenler lehine bir durum söz konusudur.

Arık (2006) “İlkretim retmenlerinin lme Değerlendirme Alanındaki Kavram Yanılgılarının Belirlenmesi” adlı yüksek lisans tezinde ilkretimde görev yapan retmenlerin, lme ve değerlendirme alanı ile ilgili kavram yanılgılarını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonuçları, retmenlerin en fazla “düzeltme puanı” kavramında (% 40) kavram yanılgısına sahip olduklarını, genel olarak belirlenen kavramlarda yanlış kavramlama yaptıklarını göstermiştir. lme ve değerlendirme dersi alanlar ile almayanlar arasında kavram yanılgısı puanları bakımından anlamlı bir farklılık bulunmuş ve lme ve değerlendirme dersi alan üretmenler daha az kavram yanılgısı yapmışlardır. retmenlerin kavram yanılgısı puanları; mezun olunan fakülte, hizmet sürelerine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. retmenlerin lme ve değerlendirme alanındaki yeterlikleri ile kavram testinden aldıkları kavram yanılgısı puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Başarmak ve Gelibolu (2010) “retmen Adaylarının İnternet Konusundaki Bazı Kavramları Anlama Düzeyleri İle Kavram Yanılgılarının Belirlenmesi” adlı çalışmalarında retmen adaylarının internet konusundaki bazı kavramları anlama düzeyleri ile kavram yanılgıları belirlemeye çalışmışlardır. Araştırma bulguları sonucunda, retmen adaylarının internet ile ilgili kavramların çoğunu kısmen anladıkları ya da o kavramlarla ilgili hiç fikri olmadığı tespit edilmiştir. Sadece “Sohbet Programları” kavramını çok iyi anladıkları sonucu ortaya çıkmıştır.

Erdemir (2007) “İlkretim İkinci Kademe retmenlerinin lme Değerlendirme Tekniklerini Etkin Kullanabilme Yeterliliklerinin Araştırılması (Kahramanmaraş rneği)” adlı yüksek lisans tezinde; ilkretim okullarının ikinci kademesinde görev yapan branş retmenlerinin lme değerlendirme tekniklerini etkin kullanabilme yeterliklerini betimleyebilmeyi ve retmenlerin lme değerlendirmeye ilişkin yaklaşımlarını tespit etmeyi, retmenlerin lme değerlendirme konusunda olumlu tutumlar geliştirmelerini sağlamayı ve eğitim bilimleri alanında bilgi birikimine katkıda bulunarak bu konuda çözüm nerileri sunmayı amaçlamıştır. Araştırma

sonucunda öğretmenlerin mezun oldukları öğretim kurumlarından ölçme değerlendirme ile ilgili yeterli bilgileri almadıkları ve ölçme değerlendirme teknikleri uygulamalarından yeterli bilgi düzeyine sahip olmadıkları tespit edilmiştir. Eğitim Fakültesi mezunu olan öğretmenlerle diğer fakültelerden mezun olan öğretmenler arasında ölçme değerlendirme tekniklerinin uygulanmasında anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlere yüksek öğretim kurumlarındaki öğrenimleri sırasında verilen ölçme değerlendirme derslerinin niteliklerinin artırılması ve ölçme değerlendirme ile ilgili bilgilerin hem teorik hem de uygulamalı olarak daha kapsamlı bir şekilde verilmesi gerektiği ve öğretmenlere meslek yaşamları boyunca, MEB tarafından ölçme değerlendirme ile ilgili verilen hizmet içi eğitim kurslarının sayısının artırılarak tüm öğretmenlerin bu kurslardan yararlanması gerektiği konularında önerilerde bulunulmuştur.

Köklükaya (2010) “Alternatif Ölçme Ve Değerlendirme Teknikleri İle İlgili Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Yeterliklerinin Belirlenmesi” adlı yüksek lisans tezinde son sınıf fen bilgisi öğretmen adaylarının alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine ilişkin yeterlik düzeylerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, ölçme ve değerlendirme dersi almış fen bilgisi öğretmen adaylarının alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini hazırlamada kendilerini yeterli algıladıkları, ancak hazırladıkları alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin kullanıldığı dokümanlar incelendiğinde, öğretmen adaylarının bazı teknikler açısından az yeterli oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte öğretmen adaylarının teorik olarak alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini hazırlamayı bildiklerini düşündükleri ancak uygulamada bunu tam olarak gösteremedikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Maral (2009) “Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Yeterlilik Düzeyleri ve Hizmet İçi Eğitim Gereksinimleri” adlı yüksek lisans tezinde sınıf öğretmenlerinin ölçme değerlendirme konusundaki yeterliklerini belirlemeyi ve hizmet içi eğitim gereksinimlerini tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırma sonuçlarına göre sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitimin önemine ilişkin görüşlerinin cinsiyet, hizmet içi eğitim alma, mezun oldukları eğitim basamağı ve hizmet içi eğitim aldıkları zaman açısından anlamlı farklılık göstermediği; mesleki hizmet süresi açısından 0–5 yıl mesleki deneyimi olan öğretmenlerle 21 ve üstü yıl deneyimi olan öğretmenler arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin ölçme değerlendirme

konusundaki yeterlikleri ile cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılık bulunmazken, hizmet içi eğitim alma durumu, mesleki hizmet süresi, mezun oldukları eğitim basamağı ve hizmet içi eğitim aldıkları zaman açısından anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Pektaş (2010) “Öğretmen Adaylarının Ölçme Ve Değerlendirme Yeterlik Algılarının İncelenmesi” adlı yüksek lisans tezinde Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algılarını ve bu algıların cinsiyet öğretim türü ve öğrenim görülen alan değişkenleri bakımından farklılık gösterip göstermediğini tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda; yeterlik algıları bir bütün olarak incelendiğinde öğretmen adaylarının “Temel Kavramlar” ve “Ölçme Teknikleri” boyutlarında kendilerini yeterli; “İstatistiksel Çözümleme ve Raporlaştırma” boyutunda ise kendilerini orta düzeyde yeterli algıladıkları görülmüştür. Ölçeğin bütünü dikkate alındığında ise öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirmeye yönelik olarak kendilerini orta düzeyde yeterli algıladıkları görülmektedir. Cinsiyet değişkeni bakımından yapılan karşılaştırmalarda hem her bir alt boyutta hem de ölçeğin bütünü bazında erkek ve kız öğretmen adayları arasında manidar farklılıklar bulunmuştur. Ulaşılan sonuçlar erkek öğretmen adaylarının kız öğretmen adaylarına göre kendilerini daha yeterli algıladıklarını göstermektedir. Elde edilen sonuçlar özellikle Fen Bilgisi Öğretmenliği Anabilim Dalında öğrenim gören öğretmen adaylarının diğer bölümlerdeki öğretmen adaylarına göre kendilerini daha yeterli gördüklerini; Özel Eğitim Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının ise kendilerini daha az yeterli gördüklerini göstermektedir.

Sevimli (2010) “Matematik Öğretmen Adaylarının İstatistik Dersi Konularındaki Kavram Yanılgıları; İstatistik Dersine Yönelik Öz Yeterlik İnançları Ve Tutumlarının İncelenmesi” adlı yüksek lisans tezinde; matematik öğretmen adaylarının istatistik dersi konularındaki kavram yanılgılarını, istatistik dersine yönelik öz yeterlilik inançlarını ve tutumlarını incelemiştir. Araştırma sonuçları, matematik öğretmen adaylarının istatistik kavram testi başarılarının düşük olduğu ve öğretmen adaylarının olasılık, normal dağılım, grafik yorumlama, hipotez testleri, örneklem dağılımları, korelasyon konularında kavram yanılgılarına sahip olduklarını göstermektedir. Adayların istatistik dersine yönelik öz yeterlik inançlarının yüksek düzeyde ve istatistik dersine karşı tutumlarının ise orta düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca matematik öğretmen adaylarının istatistik Kavram Testi başarıları, istatistik dersine yönelik öz yeterlilik

inançları ve tutumları arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmekle birlikte; cinsiyet bağlamında anlamlı bir farka rastlanılmamıştır.

Turan (2010) “İlköğretim Birinci Kademe Sosyal Bilgiler Derslerinde Kullanılan Ölçme Değerlendirme Yöntemlerinin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi” adlı yüksek lisans tezinde ilköğretim birinci kademe Sosyal Bilgiler dersi öğretmenlerinin kullanmış oldukları ölçme ve değerlendirme yöntemleriyle ilgili görüşlerini, ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin uygulanabilirlik düzeyinin ne olduğunu, ölçme ve değerlendirme yöntemleriyle istenilen amaca ne kadar ulaşabildiğini araştırmıştır. Araştırma sonuçlarına bağlı olarak; eğitim fakültelerinde okutulan ölçme ve değerlendirme derslerine daha geniş kapsamlı yer verilmesi, öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme ile ilgili hizmet içi eğitim kurslarına alınarak bu konudaki eksiklerinin giderilmesi, sınav türleri ve sıklığı ile başarı arasındaki ilişkiye dair araştırmaların yapılması ve ölçme ve değerlendirmenin okullarda objektif olarak yapılmasına dikkat edilmesi önerilmiştir.

Yavuz (2011) “Öğretmen Adaylarının Öğrenme Öğretme Süreci ve Ölçme Değerlendirme Alanındaki Yeterliklerine İlişkin Görüşleri” adlı yüksek lisans tezinde öğretmen adaylarının öğrenme öğretme süreci ve ölçme değerlendirme alanındaki yeterliklerine ilişkin görüşlerinin cinsiyet, öğrenim görülen bölüm ve öğretmenlik mesleği tercihindeki isteklilik durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemiştir. Öğretmen adaylarının öğrenme öğretme süreci ve ölçme değerlendirme alanında kendilerini genel olarak yeterli gördükleri; cinsiyetin görüşlerinde anlamlı bir farklılaşma oluşturmadığı saptanmıştır. Okul öncesi öğretmeni adaylarının diğerleri kadar kendilerini yeterli görmedikleri; meslek tercihindeki isteklilik durumunun öğretmen adaylarının yeterlik düzeylerine ilişkin görüşlerinde her zaman farklılaşma oluşturan bir değişken olmadığı saptanmıştır. Öğretmen adaylarının kendilerini yeterli görmelerinin nedenlerinin yüksek öz yeterlik inancı, deneyimli olma, vb.; yetersiz görmelerinin nedenlerinin ise derslerin teorik işlenmesi, deneyimsizlik vb. olduğu saptanmıştır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, araştırmanın çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizi üzerinde durulmuştur.

3.1. Araştırmanın Modeli

Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin ölçme değerlendirme alanındaki kavram yanılgılarını ve öz-yeterlik inançlarını belirlemek amacıyla yapılan bu araştırmada; mevcut durum ve koşullar olduğu gibi betimlenerek tarama modelinden yararlanılmıştır. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve var olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları, herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez. Bilinmek istenen şey vardır ve oradadır. Önemli olan, onu uygun bir biçimde gözleyip belirleyebilmektir (Karasar, 2011, s. 77).

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2012–2013 eğitim öğretim yılı Manisa ili merkez ilçesi resmi ortaokullarında görev yapan Sosyal Bilgiler öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmada örneklem alınmamış, Manisa ili merkezinde ve merkeze bağlı köylerdeki resmi ortaokullarda görev yapan 122 Sosyal Bilgiler öğretmenine ulaşılmıştır.

Araştırmaya katılan Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin kişisel değişkenlerine yönelik dağılımları Çizelge 3.1’de verilmiştir.

Çizelge 3.1. Araştırmaya Katılan Sosyal Bilgiler Öğretmenlerine Ait Kişisel Bilgiler

Değişken	Düzy	f	%
Cinsiyet	1. Kadın	45	63,1
	2. Erkek	77	36,9
	Toplam	122	100
Mesleki Kıdem	1. 0- 5 yıl arası	23	18,9
	2. 6- 10 yıl arası	21	17,2
	3. 11- 15 yıl arası	31	25,3
	4. 16- 20 yıl arası	29	23,8
	5. 21 yıl ve üzeri	18	14,8
	Toplam	122	100
Mezun Olunan Fakülte Türü	1. Eğitim Enstitüsü	14	11,4
	2. Eğitim Fakültesi	79	64,8
	3. Fen Edebiyat Fakültesi	29	23,8
	Toplam	122	100
Eğitim Düzeyi	1. Eğitim Enstitüsü	14	11,5
	2. Lisans	105	86,05
	3. Yüksek Lisans	3	2,45
	Toplam	122	100
Ölçme- Değerlendirme Alanında Hizmet İçi Eğitim Aldı mı?	1. Evet	53	43,4
	2. Hayır	69	56,6
	Toplam	122	100
Mezun Olduğu Okulda Ölçme- Değerlendirme Dersi Aldı mı?	1. Evet	93	76,2
	2. Hayır	29	23,8
	Toplam	122	100

Çizelge 3.1'den görüleceği üzere 122 Sosyal Bilgiler öğretmenin 77'si erkek 45'i kadın; 23'ünün mesleki kıdemi 0–5 yıl arasında, 21'inin mesleki kıdemi 6–10 yıl arasında, 31'inin mesleki kıdemi 11–15 yıl arasında, 29'unun mesleki kıdemi 16–20 yıl arasında ve 18'inin mesleki kıdemi 21 yıl ve üzerinde değişmektedir. Araştırmaya katılan Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin 14'ü eğitim enstitüsünden, 79'u eğitim fakültesinden, 29'u fen-edebiyat fakültesinden mezun; 14'ü iki yıllık eğitim enstitüsü mezunu, 103'ü lisans mezunu ve 3'ü yüksek lisans mezunudur. Araştırmaya katılan Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin 53'ü ölçme ve değerlendirme alanında hizmet içi eğitim

almış, 69'u hizmet içi eğitim almamış; 93'ü mezun olduğu okulda ölçme ve değerlendirme dersi görmüşken 29'u ölçme ve değerlendirme dersi görmemiştir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme alanındaki kavram yanlışlarını belirlemek amacıyla veri toplama aracı olarak Arık (2006) tarafından geliştirilen Ölçme ve Değerlendirme Kavram Testi kullanılmış; öz-yeterlik inançlarını saptamak amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen Ölçme ve Değerlendirme Öz-Yeterlik Ölçeği kullanılmıştır. Bu başlık altında veri toplama araçlarının oluşturulma süreci ve içeriğinden bahsedilerek geçerlik ve güvenirlik çalışmaları hakkında ayrıntılı bilgi verilmiştir.

3.3.1. Ölçme ve Değerlendirme Kavram Testi (ÖDKT)

Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme alanındaki kavram yanlışlarını belirlemek için Arık (2006) tarafından geliştirilen Ölçme ve Değerlendirme Kavram Testi (ÖDKT) kullanılmıştır. Veri toplama aracını uygulamak için Arş. Gör. Dr. Serkan Arık'ın izni alınmıştır (EK 1). Arık (2006) tarafından ÖDKT'nin kapsamını oluşturabilmek için ölçme ve değerlendirme alanındaki uzmanların görüşüne başvurulmuş ve kavram yanlışlığı olabileceği düşünülen 10 kavram seçilerek bu kavramlarla ilgili 13 soru oluşturulmuştur. ÖDKT'de, yanıtlanması kısa zaman alması, çok soru sormaya olanak vermesi nesnel ve kolay puanlanması nedeniyle iki aşamalı tanı testi tercih edilmiştir. Testte, iki aşamadan oluşan maddeler kullanılmıştır. İlk aşamada iki seçenekli kavram bilgisi, ikinci aşamada dört seçenekli kavram tanımlama gerektiren maddeler kullanılmıştır. Kavramların birbirlerine dayanak olacak nitelikte soru ya da seçenek içermemesi gereğince soru sayısı sınırlanmıştır. Aynı kavramı farklı sorularla ölçmeye çalışırken ipucu olarak görülen maddeler olacağından aynı kavram ile ilgili çok sayıda soru sorulamamıştır. Belirlenen kavramlar ile ilgili 17 soru hazırlanmış, ölçme ve değerlendirme alanındaki uzmanlara incelettirilmiş, görüşleri doğrultusunda kavram yanlışlığını ölçmeye uygun olmayan, içerik ya da seçeneklerinde hata olan bazı maddeler teste alınmamıştır. Bunun sonucunda ÖDKT 13 sorudan oluşmuştur (Arık, 2006, s. 32).

ÖDKT'nin güvenilirliğini belirlemek için test-tekrar test güvenilirliği yöntemi kullanılmıştır. Test-tekrar test güvenilirliği, bir testin aynı gruba belli aralıklarla iki kez uygulanmasıyla elde edilen puanlar arasındaki korelasyon ile açıklanır. İki uygulama arasındaki zaman, ölçülen davranışa ve hedef kitleye göre değişmekle beraber ortalama dört haftalık bir sürenin genellikle uygun olduğu söylenebilir (Büyüköztürk, 2011, s. 170). ÖDKT, çalışma grubu dışında 41 öğretmene 24 gün arayla iki kez uygulanmıştır. Toplam kavram yanılgıları puanlarının ilk uygulama ile ikinci uygulama arasında Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı hesaplanmıştır. İki uygulama arasındaki korelasyon katsayısı $p = .78$ olarak bulunmuştur. Bu sonuç kavram yanılgısı puanlarının önemli derecede değişmediğini ve puanların kararlı olduğunu ortaya koymaktadır. Arık (2006) tarafından yapılan araştırmada test-tekrar test güvenilirlik katsayısı $p = .81$ bulunmuştur.

3.3.2. Ölçme ve Değerlendirme Öz-Yeterlik Ölçeği

Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme alanındaki öz-yeterlik inançlarını belirlemede, araştırmacı tarafından geliştirilen Ölçme ve Değerlendirme Öz-Yeterlik Ölçeği (ÖDÖYÖ) kullanılmıştır. ÖDÖYÖ'nün kapsamının belirlenmesi için alan yazın taraması yapılmış ve MEB (2006b) tarafından 2590 sayılı tebliğler dergisinde yayımlanan "Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri" başlığı altındaki öğrenmeyi, gelişimi izleme ve değerlendirme bölümündeki 4 alt yeterlik ve 24 performans göstergesinden faydalanılmıştır.

ÖDÖYÖ iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde araştırmaya katılan Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin kişisel özellikleri ile ilgili sorular bulunmaktadır. Bu bölüm 6 maddeden oluşmaktadır. Araştırmanın alt amaçları için veri toplamak amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. ÖDÖYÖ'nün ikinci bölümü, Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme alanındaki öz-yeterlik inançlarını belirlemeye yönelik 22 maddeden oluşmaktadır. 5'li likert tipinde olan ölçeğin maddeleri "Tamamen Yetersizim", "Yetersizim", "Kısmen Yeterliyim", "Yeterliyim", "Tamamen Yeterliyim" şeklinde derecelendirilmiştir. Ölçekteki maddeler 3 boyut altında toplanmıştır. Her bir boyut adlandırılmış ve aşağıda gösterilmiştir.

- 1) *Ölçme ve Değerlendirme Yöntem ve Tekniklerini Belirleme.*
- 2) *Verileri Analiz Ederek Yorumlama, Öğrencinin Gelişimi ve Öğrenmesi Hakkında Geri Bildirim Sağlama.*
- 3) *Değişik Ölçme Tekniklerini Kullanarak Öğrencinin Öğrenmelerini Ölçme*

ÖDÖYÖ' nün yapı geçerliğini belirlemek için ölçeğin her boyutuna açımlayıcı faktör analizi yapılmış; güvenirlik çalışmasında ise madde iç tutarlıklarına bakılmıştır. Alt boyutları oluşturan maddelerin birbirleriyle tutarlılık gösterip göstermediği, aralarındaki korelasyonun ölçülmesiyle ortaya çıkmaktadır. Alt boyutlara ait güvenirlik katsayısı Cronbach Alfa katsayısı kullanarak hesaplanmıştır. Cronbach Alfa katsayısı 0 ile 1 arasında değerler alır ve 1'e yaklaştıkça güvenirlik artar. Alfa (α) katsayısına bağlı olarak ölçeğin güvenirliği aşağıdaki gibi yorumlanır (Kayış, 2010, s. 405):

$0.00 \leq \alpha < 0.40$ ise ölçek güvenilir değildir,

$0.40 \leq \alpha < 0.60$ ise ölçeğin güvenirliği düşük

$0.60 \leq \alpha < 0.80$ ise ölçek oldukça güvenilir, ve

$0.80 \leq \alpha < 1.00$ ise ölçek yüksek derecede güvenilir bir ölçektir.

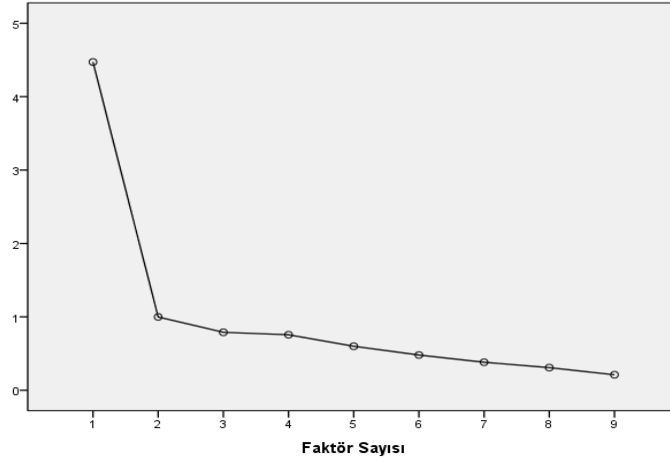
Veriler üzerinde faktör analizinin yapılabilmesi için Kaiser-Meyer Olkin (KMO) katsayısı ve Barlett Sphericity testine bakılmıştır. Verilerin faktör analizi için uygun olabilmesi için KMO'nun .50'den yüksek olması ve Barlett testinin anlamlı çıkması gerekmektedir (Kalaycı, 2010, s. 322). Yapılan analiz sonucunda ölçeğin birinci boyutu için KMO değeri **.85**, ikinci boyutu için **.75** ve üçüncü boyutu için **.72** olarak hesaplanmıştır. Barlett testi; ölçeğin birinci boyutu ($X^2=463,208$ $p<.05$), ikinci boyutu ($X^2=124,020$ $p<.05$) ve üçüncü boyutu için ($X^2=103,970$ $p<.05$) anlamlı bulunmuştur. Sonuçlar, verilerin faktör analizi için uygunluğunu ortaya koymuştur. Yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin alt boyutlarındaki maddelerin birbiriyle ilişkisi hesaplanmıştır. Buna göre ölçeğin ikinci boyutundaki 4 numaralı madde ile üçüncü boyutundaki 6 numaralı madde faktör yük değerleri .30'un altında çıktığı için ölçekten çıkarılmıştır. Böylece 22 maddeden oluşan ölçme aracı 20'ye inmiştir.

Ölçeğin birinci boyutu olan ölçme ve değerlendirme yöntem ve tekniklerini belirleme boyutunu oluşturan maddelerin madde toplam test korelasyonları, güvenirlik katsayısı ve faktör analizi sonuçları Çizelge 3.2'de verilmiştir.

Çizelge 3.2. Ölçme ve Değerlendirme Yöntem ve Tekniklerini Belirleme Boyutuna İlişkin Güvenirlik, Madde Toplam Test Korelasyonu ve Faktör Analizi Sonuçları

Madde No	Maddeler	Madde Toplam Korelasyonu	Madde Elendiğinde Oluşan Alfa Değeri	Faktör Ortak Varyansı	Faktör Yükleri
9	Ölçme ve değerlendirmeye yönelik plan yaparım.	,616	,855	,508	,713
10	Çeşitli ölçme araçlarını bir arada kullanırım.	,601	,857	,497	,705
14	Ölçme araçlarının dersin kazanımlarına uygun olmasına dikkat ederim.	,603	,856	,490	,700
15	Bir ölçme aracında bulunması gereken nitelikleri bilirim.	,633	,854	,536	,732
16	Hangi amaçla ölçme değerlendirme yapacağıma karar veririm.	,719	,847	,644	,802
17	Ölçme değerlendirme işlemini en az hata ile yaparım.	,474	,868	,328	,572
18	Ölçme ve değerlendirme arasındaki ilişkiyi açıklarım.	,495	,866	,350	,592
19	Çok yönlü değerlendirme için tamamlayıcı ölçme araçlarını (portfolyo, gezi, gözlem, kavram haritası vb.) belirlerim.	,646	,852	,539	,734
20	Tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanarak dersleri zevkli hale getiririm.	,678	,849	,581	,762
Birinci Faktör Özdeğeri: 4,472		İkinci Faktör Özdeğeri: 0,998			
Birinci Faktör Açıklanan Varyans: % 49,68		İkinci Faktör Açıklanan Varyans: % 11,10			
Güvenirlik (Cronbach Alfa): .87					

Açımlayıcı faktör analizi sonucunda; ilk boyutun 9 maddeden oluştuğu görülmüştür. Çizelge 3.2 incelendiğinde maddelerin sadece birinci faktöre yük verdiği, faktör yüklerinin .57 ile .80 arasında olduğu ve buna bağlı olarak özdeğeri 1'den büyük sadece bir faktör elde edildiği görülmektedir. Açıklanan varyanslara baktığımızda, birinci faktörün tek başına değişkenin % 49,68'ini, en yakınındaki faktörün ise yalnızca %11,10'unu açıkladığı görülmektedir. Madde toplam test korelasyonlarına bakıldığında birinci boyutun alfa güvenilirlik katsayısı .87 bulunmuştur. Şekil 3.1'de gösterilen faktör analizine ilişkin özdeğer grafiği incelendiğinde, sadece bir dik kırılmanın olduğu görülmektedir.



Şekil 3.1. Ölçme ve Değerlendirme Yöntem ve Tekniklerini Belirleme Boyutu Özdeğer Grafiği

Bu durum ölçeğin birinci boyutunun yüksek derecede güvenilir olduğunu göstermektedir. Maddelerin toplam korelasyon değerleri .47 ile .71 aralığında değerlere ulaşmıştır. Maddelerin elenmesiyle ulaşılan alfa değerleri .87'den daha büyük değer olamamaktadır. Bu bulgulara göre maddelerin iç tutarlılıklarının yüksek olduğu yani tek bir boyutu ölçtüğü söylenebilir.

Ölçeğin ikinci boyutu olan verileri analiz ederek yorumlama, öğrencinin gelişimi ve öğrenmesi hakkında geri bildirim sağlama boyutunu oluşturan maddelerin madde toplam test korelasyonları, güvenilirlik katsayısı ve faktör analizi sonuçları Çizelge 3.3'te verilmiştir.

Açımlayıcı faktör analizi sonucunda; ikinci boyutun 6 maddeden oluştuğu görülmüştür. Çizelge 3.3 incelendiğinde maddelerin sadece birinci faktöre yük verdiği, faktör yüklerinin .45 ile .74 arasında olduğu ve buna bağlı olarak özdeğeri 1'den büyük sadece bir faktör elde edildiği görülmektedir. Açıklanan varyanslara baktığımızda, birinci faktörün tek başına değişkenin % 41,44'ünü, en yakınındaki faktörün ise yalnızca %15,91'ini açıkladığı görülmektedir. Madde toplam test korelasyonlarına bakıldığında ikinci boyutun alfa güvenilirlik katsayısı .70 bulunmuştur. Şekil 3.2'de gösterilen faktör analizine ilişkin özdeğer grafiği incelendiğinde, sadece bir dik kırılmanın olduğu görülmektedir.

Çizelge 3.3. Verileri Analiz Ederek Yorumlama Öğrencinin Gelişimi ve Öğrenmesi Hakkında Geri Bildirim Sağlama Boyutuna İlişkin Güvenirlik, Madde Toplam Test Korelasyonu ve Faktör Analizi Sonuçları

Madde No	Maddeler	Madde Toplam Korelasyonu	Madde Elendiğinde Oluşan Alfa Değeri	Faktör Ortak Varyansı	Faktör Yükleri
1	Bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanarak verileri analiz ederim.	,301	,697	.208	.457
2	Veri analizinde uygun istatistik tekniği seçer ve uygulamam	,367	,689	.295	.543
4	Ölçme sonuçlarını yorumlar ve öğrenciye dönüt (geribildirim) sağlarım.	,500	,644	.501	.708
6	Ölçme sonuçları hakkındaki öğrencilerimin tepkilerine önem veririm.	,477	,653	.462	.680
7	Öğrencilerimin başarılarını ve olumlu davranışlarını ödüllendiririm.	,541	,635	.560	.748
8	Öğrencilerimin olumsuz davranışlarında onlara yapıcı yönlendirmeler yaparım.	,458	,658	.460	.678

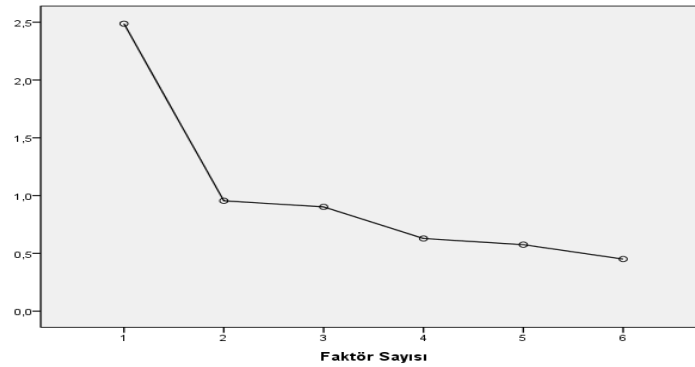
Birinci Faktör Özdeğeri: 2,487

İkinci Faktör Özdeğeri: 0,955

Birinci Faktör Açıklanan Varyans: % 41,44

İkinci Faktör Açıklanan Varyans: % 15,91

Güvenirlik (Cronbach Alfa): .70

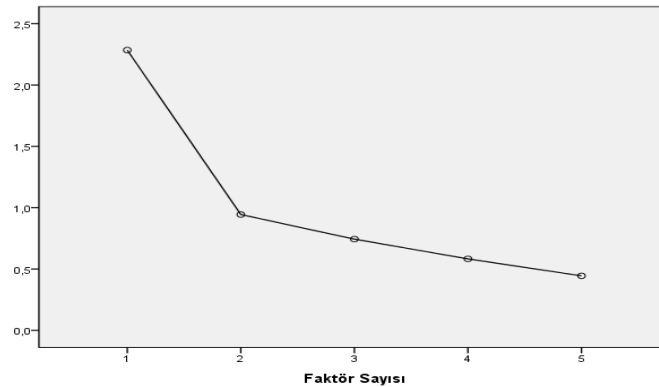


Şekil 3.2. Verileri Analiz Ederek Yorumlama Öğrencinin Gelişimi ve Öğrenmesi Hakkında Geri Bildirim Sağlama Boyutu Özdeğer Grafiği

Bu durum ölçeğin ikinci boyutunun oldukça güvenilir olduğunu göstermektedir. Maddelerin toplam korelasyon değerleri .30 ile .54 aralığında değerlere ulaşmıştır. Maddelerin elenmesiyle ulaşılan alfa değerleri .70'den daha büyük değer olamamaktadır. Bu bulgulara göre maddelerin iç tutarlılıklarının yüksek olduğu yani tek bir boyutu ölçtüğü söylenebilir.

Ölçeğin üçüncü boyutu olan değişik ölçme tekniklerini kullanarak öğrencinin öğrenmelerini ölçme boyutunu oluşturan maddelerin madde toplam test korelasyonları, güvenirlik katsayısı ve faktör analizi sonuçları Çizelge 3.4'te verilmiştir.

Açımlayıcı faktör analizi sonucunda; üçüncü boyutun 5 maddeden oluştuğu görülmüştür. Çizelge 3.4 incelendiğinde maddelerin sadece birinci faktöre yük verdiği, faktör yüklerinin .54 ile .77 arasında olduğu ve buna bağlı olarak özdeğeri 1'den büyük sadece bir faktör elde edildiği görülmektedir. Açıklanan varyanslara baktığımızda, birinci faktörün tek başına değişkenin % 45,68'ini, en yakınındaki faktörün ise yalnızca %18,88'ini açıkladığı görülmektedir. Madde toplam test korelasyonlarına bakıldığında üçüncü boyutun alfa güvenirlik katsayısı .70 bulunmuştur. Şekil 3.3'te gösterilen faktör analizine ilişkin özdeğer grafiği incelendiğinde, sadece bir dik kırılmanın olduğu görülmektedir. Bu durum ölçeğin üçüncü boyutunun oldukça güvenilir olduğunu göstermektedir. Maddelerin toplam korelasyon değerleri .34 ile .55 aralığında değerlere ulaşmıştır. Maddelerin elenmesiyle ulaşılan alfa değerleri .70'den daha büyük değer olamamaktadır. Bu bulgulara göre maddelerin iç tutarlılıklarının yüksek olduğu yani tek bir boyutu ölçtüğü söylenebilir.



Şekil 3.3. Değişik Ölçme Tekniklerini Kullanarak Öğrencinin Öğrenmelerini Ölçme Boyutu Özdeğer Grafiği

Çizelge 3.4. Değişik Ölçme Tekniklerini Kullanarak Öğrencinin Öğrenmelerini Ölçme Boyutuna İlişkin Güvenirlik, Madde Toplam Test Korelasyonu ve Faktör Analizi Sonuçları

Madde No	Maddeler	Madde Toplam Korelasyonu	Madde Elendiğinde Oluşan Alfa Değeri	Faktör Ortak Varyansı	Faktör Yükleri
3	Ölçme aracının geçerliğini ve güvenilirliğini test ederim.	,362	,688	.325	.570
5	Öğrencilerimin performansını ve gelişim düzeylerini düzenli olarak ölçerim.	,342	,690	.294	.542
11	Bireysel ölçme değerlendirme etkinlikleri düzenler ve bu etkinliklere öğrencileri dâhil edecek stratejiler kullanırım.	,483	,636	.511	.715
12	Test geliştirme aşamalarını dikkate alarak kazanımlara uygun bir ölçme aracı geliştiririm.	,557	,602	.596	.772
13	Ölçme araçlarını öğrencilerimin özelliklerine göre belirlerim.	,534	,614	.559	.748
Birinci Faktör Özdeğeri: 2,84		İkinci Faktör Özdeğeri: 0,944			
Birinci Faktör Açıklanan Varyans: % 45.68		İkinci Faktör Açıklanan Varyans: % 18.88			
Güvenirlik (Cronbach Alfa): .70					

3.4. Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi

Manisa İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izinler alındıktan sonra ölçme araçları, Manisa İli Merkez ilçesindeki resmi ortaokullarda görev yapan 122 Sosyal Bilgiler öğretmenine uygulanmıştır. Yapılan uygulama neticesinde elde edilen veriler kontrol edilip gerekli düzenlemeler yapıldıktan sonra bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Verilerin analizi SPSS 20 (Statistical Package for the Social Science) programı ile yapılmıştır. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin ÖDKT'ye verdikleri cevaplara bakılarak doğru kavram için 2, kavram yanlılığı için 1, yanlış kavram için 0 şeklinde puanlama yapılmıştır. Ayrıca ÖDKT'ye verilen cevaplarda kavram yanlılığı varsa 1, yoksa 0 şeklinde puanlara dönüştürülerek Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin toplam kavram yanlılığı puanları hesaplanmıştır. ÖDKT'deki doğru kavram, yanlış kavram ve kavram yanlılığı puanları tezin dördüncü bölümündeki bulgular ve yorumlar kısmında

tablolarda frekans ve yüzde ile gösterilmiştir. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin, ÖDKT’den aldıkları kavram yanlışlığı puanları arasında; cinsiyete, ölçme değerlendirme alanında hizmet içi eğitim alıp almama durumuna ve mezun olunan fakültede ölçme değerlendirme dersi alıp almama durumuna göre anlamlı bir fark olup olmadığını saptamak amacıyla bağımsız gruplar için t-testi analizi yapılmıştır. ÖDKT’den aldıkları kavram yanlışlığı puanları arasında; mesleki kıdeme ve fakülte türüne göre anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemede ise tek yönlü varyans analizinden (One-Way Anova) faydalanılmıştır. Gözlenen anlamlı farkların hangi gruplar arasında ortaya çıktığını belirlemek amacıyla Post-Hoc testlerinden Scheffe ve Dunnett C testi kullanılmıştır.

ÖDÖYÖ’de yer alan maddelere verilen cevaplar; Tamamen Yetersizim: 1, Yetersizim: 2, Kısmen Yeterliyim: 3, Yeterliyim: 4, Tamamen Yeterliyim: 5 şeklinde puanlanmıştır. Maddelerin gerçekleşme düzeyini belirlemek için aşağıda belirtilen puan aralıkları temel alınmıştır:

Tamamen Yetersizim	1.00 – 1.80
Yetersizim	1.81 – 2.60
Kısmen Yeterliyim	2.61 – 3.40
Yeterliyim	3.41 – 4.20
Tamamen Yeterliyim	4.21 – 5.00

Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin ÖDÖYÖ’ den aldıkları puanlar arasında; cinsiyete, ölçme değerlendirme alanında hizmet içi eğitim alıp almama durumuna ve mezun olunan fakültede ölçme değerlendirme dersi alıp almama durumuna göre anlamlı bir fark olup olmadığını saptamak amacıyla bağımsız gruplar için t-testi analizi yapılmıştır. ÖDÖYÖ’ den alınan puanlar arasında; mesleki kıdeme ve fakülte türüne göre anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemede ise tek yönlü varyans analizi (One-Way Anova) tekniğinden faydalanılmıştır. Gözlenen anlamlı farkların hangi gruplar arasında ortaya çıktığını belirlemek amacıyla Post-Hoc testlerinden Scheffe ve Dunnett C testi kullanılmıştır. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin ÖDKT ile ÖDÖYÖ’den aldıkları puanlar arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek için Pearson Korelasyon Katsayısına bakılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmanın alt amaçlarını yanıtlamak üzere önceki bölümde açıklanan veri toplama araçları ile elde edilen verilerin uygun istatistiksel yöntemlerle analizi sonucunda ortaya çıkan bulgulara ve bu bulgulara ilişkin yorumlara yer verilmiştir.

4.1. Araştırmanın Birinci Alt Amacına Yönelik Bulgu ve Yorumlar

Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Kavram Testi'ndeki doğru kavram, yanlış kavram ve kavram yanılgıları ne düzeydedir?

Araştırmaya katılan Sosyal Bilgiler öğretmenlerine uygulanan ÖDKT' de iki aşamalı tanı testi kullanılmış ve ilk aşamada birbirine karıştırılması olası iki kavram verilerek cevaplanması istenmiştir. İkinci aşamada ise verilen cevabın sebebini isteyen dört seçenek verilmiştir. Sorunun ilk bölümünde ve ikinci bölümünde doğru cevap verilirse **doğru kavram**; ilk bölümde yanlış, ikinci bölümde doğru cevap verilirse **kavram yanılgısı**; her iki bölümde de yanlış cevap verilirse **yanlış kavram** yapıldığı kabul edilmiştir.

Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Kavram Testi'ndeki doğru kavram, yanlış kavram ve kavram yanılgıları düzeylerini belirlemek amacıyla ÖDKT'deki bütün sorular tek tek yazılarak çözümlenmiştir. Ayrıca Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin sorulara verdikleri cevaplar tablolştırılmış, frekans ve yüzde olarak gösterilmiştir.

Soru 1) Okullarda öğrencilerin bir derse ilişkin başarı düzeyini belirlemek amacıyla yapılan ölçmeler;

() I. Doğrudan ölçmelerdir.

() II. Dolaylı ölçmelerdir.

Bunun bir sonucu olarak,

A) Ölçme sonuçlarının mükemmel olması sağlanır.

B) Ölçme sonuçlarına hata karışma olasılığı artar.

C) Ölçme sonuçlarının yansız olması sağlanır.

D) Ölçme sonuçlarına güvenilmez.

ÖDKT’de yer alan birinci soruya ait kavramlama düzeyleri Çizelge 4.1’de, kavramlamaların dağılım düzeyleri ise Çizelge 4.2’de verilmiştir.

Çizelge 4.1. ÖDKT’nin Birinci Sorusuna Ait Kavramlama Düzeyleri

Doğru Kavram	Kavram Yanılgısı	Yanlış Kavramlama
Dolaylı Ölçme	Doğrudan Ölçme	Doğrudan Ölçme
B) Ölçme sonuçlarına hata karışma olasılığı artar.	B) Ölçme sonuçlarına hata karışma olasılığı artar.	C) Ölçme sonuçlarının yansız olması sağlanır. D) Ölçme sonuçlarına güvenilmez. A) Ölçme sonuçlarının mükemmel olması sağlanır.

Çizelge 4.2. ÖDKT’nin Birinci Sorusuna Ait Kavramlamaların Dağılım Düzeyi

	f	%
Doğru Kavram	25	20,5
Kavram Yanılgısı	19	15,6
Yanlış Kavram	78	63,9
Toplam	122	100

Birinci soruda Sosyal Bilgiler öğretmenlerine dolaylı ölçme kavramı yöneltilmiştir. Bu soruda Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin % 15,6’sı kavram yanılgısı yaparak dolaylı ölçme ile doğrudan ölçmeyi birbirine karıştırmıştır. Sosyal Bilgiler

öğretmenlerinin % 63,9'u ise soruya yanlış cevap vermiş, % 20,5'i ise doğru cevap vermiştir. Bu durum Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin dolaylı ölçme kavramı hakkında eksik veya yanlış bilgiye sahip olduklarını göstermektedir. Arık (2006) tarafından yapılan araştırmada ise öğretmenlerin % 10,18'i kavram yanlışlığına düşmüş, % 77,35'i yanlış kavrama yapmış, % 11,32'si ise doğru kavrama yapmıştır. Her iki araştırma sonucunda da dolaylı ölçme kavramına yanlış cevap verenlerin oranı yarıdan fazla çıkmıştır. Dolaylı ölçme; bir değişkenin o değişkenin göstergesi olduğu düşünülen başka bir değişken yardımıyla ölçülmesidir (Tan, 2012, s. 50). Buna göre, öğrencilerin dersteki konuları anlayıp anlamadığını öğrencilerin sınavdaki sorulara verdikleri cevaplar sayesinde öğrenebiliriz. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin yarıdan fazlasının, öğrencilerin akademik başarılarının doğrudan ölçülemeyeceğini bilmediği görülmektedir. Ölçme araçları hazırlayan öğretmenlerin dolaylı ölçme ile doğrudan ölçme kavramlarını birbirine karıştırmaları, Sosyal Bilgiler dersi gibi soyut kavramların fazlaca olduğu derslerde ölçme araçlarındaki soruların kalitesini ve değerlendirme sürecini olumsuz yönde etkileyebilir.

Soru 2) Öğretmen, bir dersin ilk beş ünitesini işledikten sonra, dersteki başarıyı ölçmek için hazırladığı teste sadece 2., 3. ve 5. ünitelerden seçtiği konuları içeren sorulara yer vermiştir.

Bu test hangi bakımdan yetersizdir?

- I. Kapsam geçerliği
- II. Yordama geçerliği

Çünkü;

- A) Test ders içeriğini yeterince temsil etmemektedir.
- B) Kullanılan ölçüt kişinin başarısını yansıtan nesnel ve güvenilir bir ölçüt değildir.
- C) Testte yer alan sorular başarıyı yordamaktan çok uzaktır.
- D) Soruların neyi ölçmeye çalıştığı konusunda belirsizlikler vardır

ÖDKT' de yer alan ikinci soruya ait kavramlama düzeyleri Çizelge 4.3'te, kavramlamaların dağılım düzeyleri ise Çizelge 4.4'te verilmiştir.

Çizelge 4.3. ÖDKT'nin İkinci Sorusuna Ait Kavramlama Düzeyleri

Doğru Kavram	Kavram Yanılgısı	Yanlış Kavramlama
Kapsam Geçerliği	Yordama Geçerliği	Yordama Geçerliği
A) Test ders içeriğini yeterince temsil etmemektedir.	A) Test ders içeriğini yeterince temsil etmemektedir.	B) Kullanılan ölçüt kişinin başarısını yansıtan nesnel ve güvenilir bir ölçüt değildir. C) Testte yer alan sorular başarıyı yordamaktan çok uzaktır. D) Soruların neyi ölçmeye çalıştığı konusunda belirsizlikler vardır.

Çizelge 4.4. ÖDKT'nin İkinci Sorusuna Ait Kavramlamaların Dağılım Düzeyi

	f	%
Doğru Kavram	88	72,1
Kavram Yanılgısı	10	8,2
Yanlış Kavram	24	19,7
Toplam	122	100

Sosyal Bilgiler öğretmenlerine ikinci soruda kapsam geçerliği kavramı sorulmuştur. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin % 72,1'i soruyu doğru cevaplamış, % 19,7'si ise yanlış cevaplamıştır. Kavram yanılgısı yapanların oranı ise sadece % 8,2'dir. Bu durum, Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin çoğu tarafından kapsam geçerliği kavramının bilindiğini göstermektedir. Arık (2006) tarafından yapılan araştırmada da soruyu doğru cevaplayanların oranı % 74 gibi çok yüksek çıkmıştır. Geçerlik türleri arasında çok önemli bir yere sahip olan kapsam geçerliği kavramının bilinmesi, ders kazanımlarına uygun sorular hazırlanılmasında önemlidir. Soruları hazırlarken testin kapsamının geniş tutulması ve derste işlenen konuların sınavda sorulması, yapılan sınavın kapsam geçerliğini olumlu yönde etkiler.

Soru 3) Aşağıdakilerden hangisinde “mutlak değerlendirme” yapılmıştır?

- () I. Sınıf ortalamasının üstünde puan alanları başarılı kabul etmek.
() II. 100 sorudan 60 soruyu doğru yapanları başarılı kabul etmek.

Çünkü mutlak değerlendirme yapılırken;

- A) Başarı yüzdesi tahmin edilir ve ona göre not verilir.
B) Öğrencinin ders içerisindeki başarısına göre not verilir.

- C) Öğrenci başarısı önceden belirlenmiş bir değerle karşılaştırılarak not verilir.
D) Öğrenci başarısı diğer öğrencilerin başarılarıyla karşılaştırılarak not verilir.

ÖDKT’ de yer alan üçüncü soruya ait kavramlama düzeyleri Çizelge 4.5’te, kavramlamaların dağılım düzeyleri ise Çizelge 4.6’da verilmiştir.

Çizelge 4.5. ÖDKT’nin Üçüncü Sorusuna Ait Kavramlama Düzeyleri

Doğru Kavram	Kavram Yanılgısı	Yanlış Kavramlama
100 sorudan 60 soruyu doğru yapanları başarılı kabul etmek.	Sınıf ortalamasının üstünde puan alanları başarılı kabul etmek	Sınıf ortalamasının üstünde puan alanları başarılı kabul etmek
C) Öğrenci başarısı önceden belirlenmiş bir değerle karşılaştırılarak not verilir.	C) Öğrenci başarısı önceden belirlenmiş bir değerle karşılaştırılarak not verilir.	A) Başarı yüzdesi tahmin edilir ve ona göre not verilir. B) Öğrencinin ders içerisindeki başarısına göre not verilir. D) Öğrenci başarısı diğer öğrencilerin başarılarıyla karşılaştırılarak not verilir.

Çizelge 4.6. ÖDKT’nin Üçüncü Sorusuna Ait Kavramlamaların Dağılım Düzeyi

	f	%
Doğru Kavram	64	52,5
Kavram Yanılgısı	20	16,4
Yanlış Kavram	38	31,1
Toplam	122	100

Çizelge 4.6’da görüleceği üzere, doğru cevap verenlerin oranı % 52,5, yanlış cevap verenlerin oranı ise % 31,1’dir. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin % 16,4’ü kavram yanılgısı yaparak mutlak değerlendirme ile bağıl değerlendirmeyi birbirine karıştırmışlardır. Ölçme işlemine başlamadan önce, standart özelliğe sahip mutlak ölçütlere dayanarak yapılan değerlendirmelere mutlak değerlendirme denilmektedir. Mutlak değerlendirme ile bağıl değerlendirmenin birbirine karıştırılması, öğrenci başarısını dersin kazanımlarına yönelik değerlendirmede sorunlara yol açacaktır. Sınıf

ortalamasını dikkate alarak yapılan değerlendirme işlemi sonucunda, bir öğrencinin dersin kazanımlarına ulaşmasından ziyade ortalamanın üstünde yer alması kabul edilecektir. Üstelik sınıf ortalamasına göre verilen notlar, bir sınıftaki öğrencinin diğer bir sınıftaki öğrenciyle karşılaştırılması olanağını sunmadığı gibi herhangi bir sınıfın ya da bireyin mutlak başarı düzeyini de göstermez (Turgut ve Baykul, 2011, s. 361). Bu durum başarı seviyesi düşük olan sınıflarda sınıf ortalamasının üstünde yer alan öğrencilerin kendilerini çok fazla yeterli görmelerine ve aşırı güven duygusu neticesinde ulusal alanda yapılan sınavlarda beklenen başarıyı elde edememelerine neden olabilir.

Soru 4) Öğretmen, işlediği ünitenin bitiminden sonra sınıfa bir test uygulamış ve sınıftaki her bir öğrenciye 100 üzerinden bir puan vermiştir.

Öğretmenin verdiği bu puan;

- () I. ölçme sonucudur.
() II. değerlendirme sonucu ulaşılan karardır.

Çünkü;

- A) Sayı ve sembollerle ifade edilmiştir.
B) Ölçütle karşılaştırarak bir değer yargısına varılmıştır.
C) Testte yer alan sorulara göre belirlenmiştir.
D) Öğrencilerin ne düzeyde öğrendiklerini göstermiştir.

ÖDKT’ de yer alan dördüncü soruya ait kavramlama düzeyleri Çizelge 4.7’de, kavramlamaların dağılım düzeyleri ise Çizelge 4.8’de verilmiştir.

Çizelge 4.7. ÖDKT’nin Dördüncü Sorusuna Ait Kavramlama Düzeyleri

Doğru Kavram	Kavram Yanılgısı	Yanlış Kavramlama
Ölçme sonucudur	Değerlendirme sonucu ulaşılan karardır.	Değerlendirme sonucu ulaşılan karardır.
A) Sayı ve sembollerle ifade edilmiştir.	A) Sayı ve sembollerle ifade edilmiştir.	B) Ölçütle karşılaştırarak bir değer yargısına varılmıştır. C) Testte yer alan sorulara göre belirlenmiştir. D) Öğrencilerin ne düzeyde öğrendiklerini göstermiştir.

Çizelge 4.8. ÖDKT'nin Dördüncü Sorusuna Ait Kavramlamların Dağılım Düzeyi

	f	%
Doğru Kavram	34	27,9
Kavram Yanılgısı	25	20,5
Yanlış Kavram	63	51,6
Toplam	122	100

Çizelge 4.8'de görüldüğü üzere Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin % 51,6'sı yani yarısından fazlası ölçme kavramını yanlış bilmektedir. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin % 27,9'u doğru cevaplamış, % 20,5'i ise ölçme kavramı ile değerlendirme kavramını birbirine karıştırmıştır. Arık (2006) tarafından yapılan araştırmada ise doğru kavrama yapanların oranı % 25,5, yanlış kavrama % 70 ve kavram yanılgısına düşenlerin oranı % 4,5 çıkmıştır. Ölçme ile değerlendirme, tamamen birbirinden farklı işlemlerdir. Ölçme, ne amaçla ölçme yapılacağıının belirlenmesinden öğrencinin puanının belirlendiği safhaya kadar olan aşamadır. Öğrencinin puanı belirlendikten sonra ölçme işlemi tamamlanmış olur. Değerlendirme ise, öğrencinin puanının bir karara bağlanması aşaması olup puanların bir ölçütle karşılaştırılması ile anlam bulacaktır. Ölçme sonucu yani öğrenci puanları ile ölçüt karşılaştırılınca karar ortaya çıkacak ve değerlendirme işlemi tamamlanacaktır. Ölçme işlemi nesnel, değerlendirme ise nesnel ölçümlerin sonucuna dayanarak öznel bir karara varma sürecidir. Ölçme kavramının bilinmemesi, öğrencilerin bir konu hakkında öğrendiklerinin belirlenmesinde sorunlara yol açacaktır. Ayrıca ölçme olmadan değerlendirme olamayacağı gibi ölçme işleminin eksik ya da hatalı yapılması değerlendirme işleminin de hatalı sonuçlar vermesine yol açacaktır.

Soru 5) Aynı sınav kâğıdının üç farklı öğretmen tarafından puanlanması sınavın öncelikle hangi özelliğini kuvvetlendirir;

() I. Puanlama güvenilirliğini

() II. Puanlama geçerliğini

Çünkü;

A) Puanlayıcıdan kaynaklanan hataların en aza indirilmesi güvenilirliği etkiler.

B) Öğretmenlerin, puanlar arasındaki farkları görmesi sağlanır.

C) Puanlamada kullanılan cevap anahtarının geçerliği sağlanır.

D) Sınavı yapan öğretmenin başarısını ortaya koyar.

ÖDKT’ de yer alan beşinci soruya ait kavramlama düzeyleri Çizelge 4.9’da, kavramlamaların dağılım düzeyleri ise Çizelge 4.10’da verilmiştir.

Çizelge 4.9. ÖDKT’nin Beşinci Sorusuna Ait Kavramlama Düzeyleri

Doğru Kavram	Kavram Yanılgısı	Yanlış Kavramlama
Puanlama güvenilirliğini	Puanlama geçerliğini	Puanlama geçerliğini
A) Puanlayıcıdan kaynaklanan hataların en aza indirilmesi güvenilirliği etkiler.	A) Puanlayıcıdan kaynaklanan hataların en aza indirilmesi güvenilirliği etkiler.	B) Öğretmenlerin, puanlar arasındaki farkları görmesi sağlanır. C) Puanlamada kullanılan cevap anahtarının geçerliği sağlanır. D) Sınavı yapan öğretmenin başarısını ortaya koyar.

Çizelge 4.10. ÖDKT’nin Beşinci Sorusuna Ait Kavramlamaların Dağılım Düzeyi

	f	%
Doğru Kavram	80	65,6
Kavram Yanılgısı	11	9
Yanlış Kavram	31	25,4
Toplam	122	100

Beşinci soruyu Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin % 65,6’sı doğru, % 25,4’ü ise yanlış cevaplamıştır. Puanlama güvenilirliği kavramında yanılgıya düşen öğretmenlerin oranı sadece % 9’dur. Arık (2006) tarafından yapılan araştırmada; doğru kavram % 65, yanlış kavrama % 30 ve kavram yanılgısı oranı % 5 çıkmıştır. Her iki araştırma sonuçları da birbirine çok yakın çıkmıştır. Bu durum, Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin büyük bir çoğunluğunun, sınav kâğıtlarının üç farklı öğretmen tarafından okunmasının sınavın güvenilirliğini arttıracaklarını ve puanlayıcıdan kaynaklanan hataların en aza ineceğini kavradıklarını gösterir. Puanlama güvenilirliğinin yüksek olması, öğrenci başarılarının daha gerçekçi değerlendirmelerini sağlar. Özellikle yazılı sınavlarda sorulan açık uçlu yoruma dayanan sorularda öğrencilerin yazdıkları cevapların farklı öğretmenler

tarafından puanlanması ölçme işleminin sağlıklı yapılması bakımından önem taşımaktadır.

Soru 6) Öğrenci gelişimini, öğrenci ürünlerine dayanarak süreç içinde izleme olanağı veren değerlendirme türü;

- () I. Portfolyo değerlendirmedir.
() II. Performans değerlendirmedir.

Çünkü;

- A) Öğrencinin bir veya daha çok alandaki başarısını sunma olanağı verir.
B) Becerilerinin çeşitliliği bakımından öğrencinin ne derece yeterli olduğunun ölçülmesini ve analizini sağlar.
C) Öğrencinin yeteneği tek bir zamanda ölçülür.
D) Öğrencinin başarısı tek bir sınavla ölçülür.

ÖDKT' de yer alan altıncı soruya ait kavramlama düzeyleri Çizelge 4.11'de, kavramlamaların dağılım düzeyleri ise Çizelge 4.12'de verilmiştir.

Çizelge 4.11. ÖDKT'nin Altıncı Sorusuna Ait Kavramlama Düzeyleri

Doğru Kavram	Kavram Yanılgısı	Yanlış Kavramlama
Portfolyo değerlendirmedir	Performans değerlendirmedir	Performans değerlendirmedir
A) Öğrencinin bir veya daha çok alandaki başarısını sunma olanağı verir.	A) Öğrencinin bir veya daha çok alandaki başarısını sunma olanağı verir.	B) Becerilerinin çeşitliliği bakımından öğrencinin ne derece yeterli olduğunun ölçülmesini ve analizini sağlar. C) Öğrencinin yeteneği tek bir zamanda ölçülür. D) Öğrencinin başarısı tek bir sınavla ölçülür.

Çizelge 4.12. ÖDKT'nin Altıncı Sorusuna Ait Kavramlamaların Dağılım Düzeyi

	f	%
Doğru Kavram	28	23
Kavram Yanılgısı	24	19,7
Yanlış Kavram	70	57,4
Toplam	122	100

Çizelge 4.12 incelendiğinde, Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin % 19,7'sinin portfolyo değerlendirme ve performans değerlendirme kavramlarını birbirine karıştırdıkları görülmektedir. % 57,4'ü yanlış, % 23'ü ise doğru cevaplamıştır. Arık (2006) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin % 7'si kavram yanılgısı, % 76'sı yanlış kavrama ve % 17'si doğru kavrama yapmıştır. Her iki araştırmada da portfolyo değerlendirme kavramına doğru cevap verenlerin oranının az olması, Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin yeni (alternatif) ölçme ve değerlendirme yöntem ve teknikleri konusunda birtakım eksiklikleri olduğunun göstergesi olarak yorumlanabilir. Elimizde Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin portfolyo değerlendirme ne sıklıkla kullandıklarına dair bir veri olmasa bile büyük bir çoğunluğun soruya yanlış cevap vermesi, Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin portfolyo değerlendirmeyi az sıklıkla kullandıkları şeklinde yorumlanabilir.

Soru 7) Öğrenci başarısını değerlendirirken aritmetik ortalama ve standart sapmanın dikkate alındığı durumlarda;

- () I. Bağıl ölçüt kullanılır
- () II. Mutlak ölçüt kullanılır

Çünkü;

- A) Gruba bağlı kalınarak hesaplama yapılır.
- B) Maksimum ve minimum ölçütler birbirine oranlanır.
- C) Önceden belirlenen bir ölçüte bağlı kalınarak yapılır.
- D) Belli bir nota göre ölçme yapılır.

ÖDKT' de yer alan yedinci soruya ait kavramlama düzeyleri Çizelge 4.13'te, kavramlamaların dağılım düzeyleri ise Çizelge 4.14'te verilmiştir.

Çizelge 4.13. ÖDKT'nin Yedinci Sorusuna Ait Kavramlama Düzeyleri

Doğru Kavram	Kavram Yanılgısı	Yanlış Kavramlama
Bağıl ölçüt kullanılır	Mutlak ölçüt kullanılır	Mutlak ölçüt kullanılır
A) Gruba bağlı kalınarak hesaplama yapılır.	A) Gruba bağlı kalınarak hesaplama yapılır.	B) Maksimum ve minimum ölçütler birbirine oranlanır. C) Önceden belirlenen bir ölçüte bağlı kalınarak yapılır. D) Belli bir nota göre ölçme yapılır.

Çizelge 4.14. ÖDKT'nin Yedinci Sorusuna Ait Kavramlamaların Dağılım Düzeyi

	f	%
Doğru Kavram	59	48,4
Kavram Yanılgısı	18	14,8
Yanlış Kavram	45	36,9
Toplam	122	100

ÖDKT'nin yedinci sorusunda, Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin bağıl ölçüt ile mutlak ölçüt kavramlarını birbirine karıştırıp karıştırmadığı ölçülmeye çalışılmıştır. Çizelge 4.14'te görüldüğü üzere çalışma grubunun % 14,8'inde kavram yanılgısı olduğu belirlenmiştir. % 48'i soruyu doğru cevaplarırken % 36,9'u ise yanlış cevaplamıştır. Arık (2006) tarafından yapılan araştırmada ise öğretmenlerin % 5,7'si kavram yanılgısı, % 53,2'si yanlış kavrama ve % 41,1'i doğru kavrama yapmıştır. ÖDKT'nin üçüncü ve yedinci sorularını birlikte yorumlayacak olursak Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin mutlak ölçüt ve bağıl ölçüt kavramlarını birbirine karıştırdıkları ve kavram yanılgısına düştükleri görülmektedir. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin mutlak değerlendirme yapılırken mutlak ölçüt kullanılması, bağıl değerlendirme yapılırken bağıl ölçüt kullanılması gerektiği konusunda bilgi eksiklikleri olduğu görülmektedir. Bu durum, öğrenci öğrenmelerini değerlendirmede doğru ve yerinde karar almayı olumsuz yönde etkileyebilecektir.

Soru 8) Öğretmen sınav kâğıtlarını puanlarken öğrencilerin sınıf içi davranışlarını dikkate alarak puan veriyorsa;

- () I. Sabit hata yapmıştır.
() II. Sistematik hata yapmıştır.

Çünkü;

- A) Her öğrencinin notu aynı derecede etkilenmiştir.
B) Bazı öğrenciler daha fazla, bazıları daha az puan almıştır.
C) Sınav kâğıdını her okuduğunda aynı notu vermiştir.
D) Sınavdan elde edilen puanlar bilgi vermekten uzaklaşmıştır.

ÖDKT’ de yer alan sekizinci soruya ait kavramlama düzeyleri Çizelge 4.15’te, kavramlamaların dağılım düzeyleri ise Çizelge 4.16’da verilmiştir.

Çizelge 4.15. ÖDKT’nin Sekizinci Sorusuna Ait Kavramlama Düzeyleri

Doğru Kavram	Kavram Yanılgısı	Yanlış Kavramlama
Sistematik hata yapmıştır	Sabit hata yapmıştır.	Sabit hata yapmıştır.
D) Sınavdan elde edilen puanlar bilgi vermekten uzaklaşmıştır.	D) Sınavdan elde edilen puanlar bilgi vermekten uzaklaşmıştır.	A) Her öğrencinin notu aynı derecede etkilenmiştir. B) Bazı öğrenciler daha fazla, bazıları daha az puan almıştır. C) Sınav kâğıdını her okuduğunda aynı notu vermiştir.

Çizelge 4.16. ÖDKT’nin Sekizinci Sorusuna Ait Kavramlamaların Dağılım Düzeyi

	f	%
Doğru Kavram	18	14,8
Kavram Yanılgısı	27	22,1
Yanlış Kavram	77	63,1
Toplam	122	100

Çizelge 4.16'da görüleceği üzere Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin sadece % 14,8'i sistematik hata kavramını doğru yanıtlamıştır. % 22,1'i kavram yanılığı, % 63,1'i ise yanlış kavrama yapmıştır. Arık (2006) tarafından yapılan araştırmada ise öğretmenlerin % 15,9'u kavram yanılığı, % 56,22'si yanlış kavrama ve % 28,67'si doğru kavrama yapmıştır. Bu durum, Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun sistematik hata kavramını eksik ya da yanlış bildikleri şeklinde yorumlanabilir. Öğrencilerin öğrenmelerini ölçerken öğretmenlerimizin birçoğu, farkında olmadan sistematik hata yapmaktadır. Bir öğrencinin yazısının güzel olması ya da dersteki başarıları yazılı kâğıtlarını okurken öğretmeni etkilemekte ve hatalı ölçümler yapılmaktadır. Bunun sonucunda ölçme aracın geçerliği olumsuz yönde etkilenmektedir. Sistematik hata kavramının öğretmenler tarafından bilinmesi, ölçümlerin daha dikkatli yapılmasını ve geçerli sonuçlar elde edilmesini sağlayacaktır.

Soru 9) Bir başarı testi hazırlarken, teste yer alacak sorularla, bu soruların test içerisindeki ağırlığını belirten tabloya;

- () I. Ünite analizi tablosu denir.
- () II. Belirtke tablosu denir.

Bu yolla;

- A) Testin kapsamı kontrol edilir.
- B) Testin güçlük düzeyi belirlenir.
- C) Teste soru seçme işlemi kolaylaşır.
- D) Testin yansız puanlanması sağlanır.

ÖDKT' de yer alan dokuzuncu soruya ait kavramlama düzeyleri Çizelge 4.17'de, kavramlamaların dağılım düzeyleri ise Çizelge 4.18'de verilmiştir.

Çizelge 4.17. ÖDKT'nin Dokuzuncu Sorusuna Ait Kavramlama Düzeyleri

Doğru Kavram	Kavram Yanılgısı	Yanlış Kavramlama
Belirtke Tablosu	Ünite Analizi Tablosu	Ünite Analizi Tablosu
A) Testin kapsamı kontrol edilir.	A) Testin kapsamı kontrol edilir.	B) Testin güçlük düzeyi belirlenir. C) Teste soru seçme işlemi kolaylaşır. D) Testin yansız puanlanması sağlanır.

Çizelge 4.18. ÖDKT'nin Dokuzuncu Sorusuna Ait Kavramlamaların Dağılım Düzeyi

	f	%
Doğru Kavram	46	37,7
Kavram Yanılgısı	37	30,3
Yanlış Kavram	39	32
Toplam	122	100

ÖDKT'nin dokuzuncu sorusunda Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin belirtke tablosu kavramını kavrama düzeyleri belirlenmeye çalışılmıştır. Çizelge 4.18'e baktığımızda Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin % 37,7'si doğru, % 32'si yanlış kavrama yapmış; % 30,3'ünde ise kavram yanılgısı oluşmuştur. Arık (2006) tarafından yapılan araştırmada ise öğretmenlerin % 20'si kavram yanılgısı, % 46,8'i yanlış kavrama ve % 33,2'si doğru kavrama yapmıştır. Bu durum, Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin çoğunluğunun belirtke tablosu kavramını eksik ya da yanlış kavradıklarını göstermektedir. Belirtke Tablosu, test geliştirme aşamasının önemli bir parçasıdır. Belirtke Tablosu sayesinde, öğretmen sınavda ölçmek istediği davranışları belirleyerek testin kapsamını kontrol eder. Ünitelerin programdaki önemini belirterek değerlendirmede kullanılacak soru sayısını gösterir. Belirtke Tablosu oluşturulmadan hazırlanan testlerde, sınav sorularının ölçmeye çalıştığı yetenek ve bilgi alanını temsil ettiği söylenemez. Sınavın kapsam geçerliğinin tam anlamıyla sağlanabilmesi için Belirtke Tablosu oluşturmak şarttır.

Soru 10) Bazı durumlarda öğretmenler doğru – yanlış gibi iki seçenekli sınavlar hazırlamaktan çok, 4 ya da 5 seçenekten oluşan çoktan seçmeli sorular hazırlamayı tercih ederler,

Bunun nedeni;

- () I. Şans başarısını azaltmak isterler.
- () II. Sınavın güçlüğünü ayarlamak isterler.

Çünkü;

- A) Az sayıdaki seçenikle doğru yanıtı tahmin etmek kolaylaşır.
- B) Sınava aynı özelliği ölçen soruların eklenmesi sağlanır.
- C) Yanıtlama süresi istenen biçimde daha rahat ayarlanır.
- D) Sınavın düzeyi, sınıf ve yaş düzeyine uygun duruma getirilir.

ÖDKT’ de yer alan onuncu soruya ait kavramlama düzeyleri Çizelge 4.19’da, kavramlamaların dağılım düzeyleri ise Çizelge 4.20’de verilmiştir.

Çizelge 4.19. ÖDKT’nin Onuncu Sorusuna Ait Kavramlama Düzeyleri

Doğru Kavram	Kavram Yanılgısı	Yanlış Kavramlama
Şans başarısını azaltmak isterler	Sınavın güçlüğünü ayarlamak isterler	Sınavın güçlüğünü ayarlamak isterler
A) Az sayıdaki seçenikle doğru yanıtı tahmin etmek kolaylaşır.	A) Az sayıdaki seçenikle doğru yanıtı tahmin etmek kolaylaşır.	B) Sınava aynı özelliği ölçen soruların eklenmesi sağlanır. C) Yanıtlama süresi istenen biçimde daha rahat ayarlanır. D) Sınavın düzeyi, sınıf ve yaş düzeyine uygun duruma getirilir.

Çizelge 4.20. ÖDKT'nin Onuncu Sorusuna Ait Kavramlamaların Dağılım Düzeyi

	f	%
Doğru Kavram	70	57,4
Kavram Yanılgısı	15	12,3
Yanlış Kavram	37	30,3
Toplam	122	100

Çizelge 4.20'ye baktığımızda Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin % 57,4'ünün soruyu doğru kavradığı % 30,3'ünün ise yanlış kavradığı görülmektedir. Kavram yanılgısına düşenlerin oranı % 12,3'tür. Arık (2006) tarafından yapılan araştırmada ise doğru kavrama % 64,5, yanlış kavrama % 30,5 ve kavram yanılgısı yapanların oranı % 5 çıkmıştır. Her iki araştırmanın sonuçları da birbirine paralel çıkmıştır. Öğrenci başarılarının ölçülmesinde çeşitli başarı testleri kullanılır. Bu testlerden en fazla kullanılanı çoktan seçmeli soru tipidir. Çoktan seçmeli soru tipi, iki seçenekli doğru-yanlış soru tipinin şans başarısını azaltmak ve bilenle bilmeyen öğrenciyi ayırt etmek amacıyla cevap seçeneklerinin artırılması sonucu ortaya çıkmıştır. Çeldiricilerin artması öğrencilerin seçenekler üzerinde düşünmesini ve muhakeme yapmasını sağlar. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin yarısından fazlası bu soruya doğru cevap vermiştir. Bu durum, testlerde diğer soru tiplerine oranla daha fazla çoktan seçmeli sorular kullanılması, öğretmenlerin şans başarısından arınmış gerçek öğrenmeleri ölçmek istemeleriyle ve sistematik hata yapmaktan kaçınmaları ile açıklanabilir.

Soru 11) Çoktan seçmeli testlerde seçenek sayısına bağlı olarak beş seçenekli sorularda “4 yanlış 1 doğruyu” dört seçenekli sorularda “3 yanlış 1 doğruyu” götürecek biçimde işlem yapılır. Yapılan bu işlem sonunda elde edilen puana;

- () I. Düzeltme puanı denir.
- () II. Ham puan denir.

Bu işlemin yapılma nedeni;

- A) Öğrenci puanlarını değerlendirmede kolaylık sağlamaktır.
- B) Bilen öğrenciyi bilmeyen öğrenciden ayırmaktır.
- C) Test puanlarını şans başarısından arındırmaktır.
- D) Testin puanlama güvenilirliğini artırmaktır.

ÖDKT’ de yer alan on birinci soruya ait kavramlama düzeyleri Çizelge 4.21’de, kavramlamaların dağılım düzeyleri ise Çizelge 4.22’de verilmiştir.

Çizelge 4.21. ÖDKT’nin Onbirinci Sorusuna Ait Kavramlama Düzeyleri

Doğru Kavram	Kavram Yanılgısı	Yanlış Kavramlama
Düzeltilme puanı	Ham puan	Ham puan
C) Test puanlarını şans başarısından arındırmaktır.	C) Test puanlarını şans başarısından arındırmaktır.	A) Öğrenci puanlarını değerlendirmede kolaylık sağlamaktır. B) Bilen öğrenciyi bilmeyen öğrenciden ayırmaktır. D) Testin puanlama güvenilirliğini artırmaktır.

Çizelge 4.22. ÖDKT’nin Onbirinci Sorusuna Ait Kavramlamaların Dağılım Düzeyi

	f	%
Doğru Kavram	27	22,1
Kavram Yanılgısı	53	43,4
Yanlış Kavram	42	34,4
Toplam	122	100

Çizelge 4.22’de görüldüğü gibi Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin % 22,1’i düzeltme puanı sorusunu doğru kavramış, %34,4’ü soruya yanlış cevap vermiştir. Düzeltme puanı kavramında yanılgıya düşenlerin oranı ise % 43,4’dür. Arık (2006) tarafından yapılan araştırmada da bu araştırma sonuçlarına paralel olarak doğru kavrama yapanların oranı % 23, yanlış kavrama % 37 ve kavram yanılgısına düşenlerin oranı % 40 çıkmıştır. Çoktan seçmeli soruların sınırlılıklarından birisi de sorunun cevabını içerisinde barındırmasıdır. Bu durum, soruyla ilgili bilgi sahibi olmadan şans faktörüyle soruya doğru cevap verme olasılığını ortaya koymaktadır. Şans başarısının önüne geçmek ve puanların geçerliğini ve güvenilirliğini artırmak amacıyla düzeltme puanı (yanlışların doğruyu götürmesi) uygulanarak bilenle bilmeyen öğrenciler birbirinden

ayır edilmektedir. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin çoğu ham puan ile düzeltme puanı kavramlarını birbirine karıştırmıştır. Bu durum, ortaokullarda yapılan sınavlarda düzeltme puanı kullanılmaması ve yazılı soruları puanlanırken ham puanların düzeltme puanlarına çevrilmemesi ile açıklanabilir. Yazılı sınavlarda düzeltme puanı kullanarak öğrencilerin bilmedikleri soruları boş bırakma alışkanlığı kazanmaları sağlanabilir.

Soru 12) Bir öğretmen yaptığı sınavın sonuçlarını değerlendirmiş ve sayısal olarak üzerinde işlem yapılabilir hale getirmiştir. Daha sonra grubun ortalamasını ve standart sapmasını dikkate alarak her öğrencinin geçti – kaldı kararını oluşturmuştur. Öğretmen burada;

- () I. Mutlak değerlendirme yapmıştır.
- () II. Bağıl değerlendirme yapmıştır.

Bu değerlendirmede;

- A) Önceden tanımlanmış ölçütlere göre karar verilir.
- B) Öğrencinin öğrenmeleri dikkate alınarak puan verilir.
- C) Belli bir ölçüğe göre puanlama yapılır.
- D) Grubun kendi ölçütlerine göre puanlama yapılır.

ÖDKT’ de yer alan onikinci soruya ait kavramlama düzeyleri Çizelge 4.23’te, kavramlamaların dağılım düzeyleri ise Çizelge 4.24’te verilmiştir.

Çizelge 4.23. ÖDKT’nin Onikinci Sorusuna Ait Kavramlama Düzeyleri

Doğru Kavram	Kavram Yanılgısı	Yanlış Kavramlama
Bağıl değerlendirme	Mutlak değerlendirme	Mutlak değerlendirme
D) Grubun kendi ölçütlerine göre puanlama yapılır.	D) Grubun kendi ölçütlerine göre puanlama yapılır.	A) Önceden tanımlanmış ölçütlere göre karar verilir. B) Öğrencinin öğrenmeleri dikkate alınarak puan verilir. C) Belli bir ölçüğe göre puanlama yapılır.

Çizelge 4.24. ÖDKT'nin Onikinci Sorusuna Ait Kavramlamaların Dağılım Düzeyi

	f	%
Doğru Kavram	38	31,1
Kavram Yanılgısı	13	10,7
Yanlış Kavram	71	58,2
Toplam	122	100

Çizelge 4.24'te görüleceği üzere Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin % 58,2'si bağıl değerlendirme kavramına yanlış cevap vermiştir. Doğru cevap verenlerin oranı % 31,1, kavram yanılgısı yapanların oranı ise % 10,7'dir. Arık (2006) tarafından yapılan araştırmada ise öğretmenlerin % 12,8'i kavram yanılgısı, % 51,7'si yanlış kavrama ve % 35,5'i doğru kavrama yapmıştır. Bağıl değerlendirmede ölçüt, sınıftaki öğrencilerin performansına göre değişir. Öğrencileri daha çok çalışmaya sevk ederek ölçmeden kaynaklanan sorunları minimize etmesi, aynı dersi okutan farklı öğretmenlerin farklı uygulamalarını tolere etmesi bağıl değerlendirmenin avantajları arasında yer alır.⁶ Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin yarıdan fazlasının soruya yanlış cevap vermesi, grup ortalaması ve standart sapma gibi kavramların öğretmenler tarafından yanlış bilindiği şeklinde yorumlanabilir. ÖDKT'nin üçüncü ve yedinci sorusunda olduğu gibi bu soruda da mutlak değerlendirme ile bağıl değerlendirme kavramları birbirine karıştırılmıştır.

Soru 13) Bir öğretmen, öğrencilerinin grafik çizme becerisini geliştirmek için onların ilk kez görecekları bir grup veri hazırlamış ve şöyle bir soru sormuştur:

“Yukarıdaki veriler, 1970–2000 yılları arası Türkiye’deki pamuk üretim miktarını göstermektedir. Dağılımı sütun grafikte gösteriniz”

Bu örnekte öğrencinin göstereceği davranış Bloom’un, bilişsel alanla ilgili aşamalı sınıflaması içinde yer alan davranışlardan hangisine bir örnektir?

- I. Kavrama
- II. Uygulama

⁶ Balıkesir Üniversitesi Bağıl Değerlendirme Kılavuzu, 2011.
<http://w3.balikesir.edu.tr/~hasanabdioglu/kilavuz.pdf> Erişim Tarihi: (04/02/2013)

Çünkü;

- A) Veriler arasındaki ilişkileri anlaşılır duruma getirmiştir.
- B) Edindiği bilgileri yeni bir durumda kullanmıştır.
- C) Verileri neden-sonuç ilişkisi içinde ifade etmiştir.
- D) Bilgilerini belli bir düzen içinde kullanmıştır.

ÖDKT’ de yer alan onüçüncü soruya ait kavramlama düzeyleri Çizelge 4.25’te, kavramlamaların dağılım düzeyleri ise Çizelge 4.26’da verilmiştir.

Çizelge 4.25. ÖDKT’nin Onüçüncü Sorusuna Ait Kavramlama Düzeyleri

Doğru Kavram	Kavram Yanılgısı	Yanlış Kavramlama
Kavrama	Uygulama	Uygulama
D) Bilgilerini belli bir düzen içinde kullanmıştır.	D) Bilgilerini belli bir düzen içinde kullanmıştır.	A) Veriler arasındaki ilişkileri anlaşılır Buruma getirmiştir. B) Edindiği bilgileri yeni bir durumda kullanmıştır. C) Verileri neden-sonuç ilişkisi içinde ifade etmiştir.

Çizelge 4.26. ÖDKT’nin Onüçüncü Sorusuna Ait Kavramlamaların Dağılım Düzeyi

	f	%
Doğru Kavram	10	8,2
Kavram Yanılgısı	13	10,7
Yanlış Kavram	99	81,1
Toplam	122	100

Bu soruda Sosyal Bilgiler öğretmenlerine Bloom’un bilişsel davranış basamaklarından kavrama basamağı sorulmuştur. Araştırma kapsamındaki Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin % 81,1 gibi büyük bölümü soruya yanlış cevap vererek yanlış kavrama yapmışlardır. Kavram yanılgısı yapanların oranı % 10,7, doğru kavrama yapanların oranı ise sadece % 8,2’dir. Arık (2006) tarafından yapılan araştırmada da yanlış kavrama yapanların oranı % 83,77 çıkmıştır. Buna göre, Sosyal Bilgiler

öğretmenlerinin öğrencilerin bilişsel yeteneklerini sınıflandırmada kullanılan Bloom Taksonomisinin kavrama basamağını iyi kavrayamadıkları görülmektedir. Bloom Taksonomisindeki “kavrama” basamağı ile ilgili soru hazırlarken; çevirme, açıklama, örnek verme, özetleme, sınıflama, karşılaştırma ve yordama gibi davranışları içeren sorular hazırlanmalıdır (Turgut ve Baykul, 2011, s. 89). Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin bilişsel alanın sınıflandırmasında kullanılan Bloom Taksonomisini iyi kavrayamamış olmaları, bilişsel alan basamaklarındaki (bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez, değerlendirme) ilgili davranışlara yönelik sorular hazırlamalarını olumsuz yönde etkilemektedir. Yazılı sınavlarda hatırlamaya dayalı çok sayıda bilgi düzeyinde sorular sorulması bu duruma en iyi örnektir.

Soruların tek tek analizinden sonra, Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin testin tamamındaki doğru kavram, yanlış kavram ve kavram yanlışları düzeylerine ilişkin istatistikler Çizelge 4.27’de verilmiştir.

Çizelge 4.27. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin ÖDKT’deki Kavramlama Düzeyleri

Soru No	İlgili Olduğu Kavram	Doğru Kavram		Kavram Yanılgısı		Yanlış Kavram		Toplam	
		f	%	f	%	f	%	f	%
1	Dolaylı Ölçme	25	20,5	19	15,6	78	63,9	122	100
2	Kapsam Geçerliği	88	72,1	10	8,2	24	19,7	122	100
3	Mutlak Değerlendirme	64	52,5	20	16,4	38	31,1	122	100
4	Ölçme Tanımı	34	27,9	25	20,5	63	51,6	122	100
5	Puanlama Güvenirliği	80	65,6	11	9,0	31	25,4	122	100
6	Portfolyo	28	23,0	24	19,7	70	57,4	122	100
7	Bağıl Ölçüt	59	48,4	18	14,8	45	36,9	122	100
8	Sistemik Hata	18	14,8	27	22,1	77	63,1	122	100
9	Belirtke Tablosu	46	37,7	37	30,3	39	32,0	122	100
10	Şans Başarısı	70	57,4	15	12,3	37	30,3	122	100
11	Düzeltilme Puanı	27	22,1	53	43,4	42	34,4	122	100
12	Bağıl Değerlendirme	38	31,1	13	10,7	71	58,2	122	100
13	Kavrama	10	8,2	13	10,7	99	81,1	122	100
Genel Ortalama		587	37,01	285	17,97	714	45,01	1586	100

Testin tamamı dikkate alındığında, Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin 13 sorudan oluşan ÖDKT’de ortalama 2,32 soruda kavram yanlışlığına düştükleri görülmektedir. Buna göre; testte yer alan soruların % 45,01’inde yanlış kavrama, % 37,1’inde doğru kavrama ve % 17,97’sinde kavram yanlışlığı yapılmıştır. Arık (2006) tarafından yapılan araştırmada ise yanlış kavrama % 52,36, doğru kavrama % 36,45 ve kavram yanlışlığı oranı % 11,14 bulunmuştur. Her iki araştırma sonucunu karşılaştırdığımızda; doğru kavrama yapanların yüzdeleri birbirine çok yakın çıkmış, yanlış kavrama yapanların yüzdeleri yüksek çıkmıştır. İki araştırma sonuçlarının da birbirine paralel çıktığı görülmektedir.

Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin ÖDKT’de en fazla 11. sorudaki “*Düzeltilme Puanı*” kavramında yanlışlığına düştükleri görülmektedir. Öğretmenlerin % 43,4’ü düzeltme puanı ile ham puan kavramlarını birbirine karıştırmıştır. Bu durum, yazılı sınavlardaki test sorularının puanlanmasında Sosyal Bilgiler öğretmenleri tarafından düzeltme puanı kullanılmaması ile açıklanabilir. En fazla yanlışlığına düşülen ikinci kavram % 30,3 ile Belirtke Tablosu olmuştur. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin en az yanlışlığına sahip oldukları kavram, % 8,2’lik oranla 2. sorudaki kapsam geçerliği kavramıdır. Testteki doğru kavrama yapılan sorulara bakıldığında, 2. sorudaki kapsam geçerliği kavramı % 72,1 gibi bir oranla en çok doğru cevap verilen soru olmuştur. Puanlama güvenilirliği (% 65,6), şans başarısı (% 57,4) ve mutlak değerlendirme (% 52,5) gibi kavramlar Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin en fazla doğru cevapladıkları kavramlar arasında yer almaktadır. Testin geneline bakıldığında Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin soruların pek çoğunda yanlış kavrama yaptıkları görülmektedir. Testteki yanlış kavrama yapılan kavramların başında % 81,1 gibi büyük bir oranla 13. sorudaki Bloom Taksonomisindeki bilişsel alan basamaklarından “*kavrama*” basamağı gelmektedir. Dolaylı Ölçme (% 63,9), Sistemik Hata (% 63,1), Bağlı Değerlendirme (% 58,2), Portfolyo (% 57,4) ve Ölçme Tanımı (% 51,6) gibi ölçme ve değerlendirmenin temel kavramlarında Sosyal Bilgiler öğretmenleri yanlış cevap vererek yanlış kavrama yapmışlardır. Bu durum, ölçme ve değerlendirme alanındaki önemli kavramlarda Sosyal Bilgiler öğretmenlerinde bilgi eksikliği olduğunu göstermektedir. Kavram yanlışlığına düşme oranının az olmasına rağmen yanlış kavrama yapılma oranının fazla olması, Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme alanındaki bilgi düzeylerinin düşük seviyede olduğu şeklinde yorumlanabilir.

4.2. Araştırmanın İkinci Alt Amacına Yönelik Bulgu ve Yorumlar

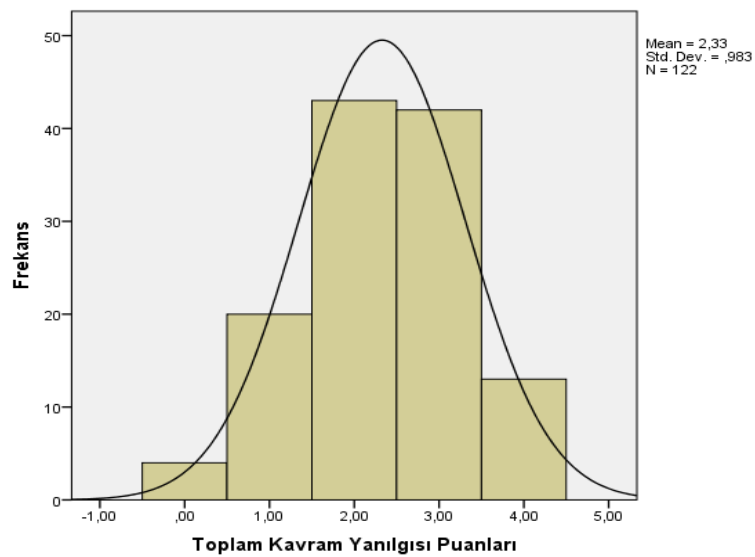
Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin ÖDKT'den aldıkları toplam kavram yanılığısı puanları arasında;

- Cinsiyete
- Mesleki kıdeme
- Mezun olunan fakülte türüne
- Ölçme değerlendirme alanında hizmet içi eğitim alıp almama durumuna
- Mezun olunan fakültede ölçme değerlendirme dersi alıp almama durumuna göre anlamlı bir farklılık var mıdır?

Veriler üzerinde analiz yapmadan önce, toplam kavram yanılığısı puanlarının normal dağılım gösterip göstermediğine bakılmıştır. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin ÖDKT'den almış oldukları toplam kavram yanılığısı puanlarına yönelik betimsel istatistikler Çizelge 4.28'de, toplam kavram yanılığısı puanlarının dağılımını gösteren histogram grafiği Şekil 4.1'de verilmiştir.

Çizelge 4.28. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin ÖDKT'den Aldıkları Toplam Kavram Yanılığısı Puanlarının Betimsel İstatistikleri

N	\bar{X}	X_{Ort}	X_{Tepe}	S	Basıklık	Çarpıklık	Ranj	Min-Max
122	2,32	2	2	.98	-0,374	-0,224	4	0-4



Şekil 4.1. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Toplam Kavram Yanılığısı Puanlarının Dağılımı

Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin ÖDKT'den aldıkları toplam kavram yanılıgısı puanlarının betimsel istatistikleri incelendiğinde; Sosyal Bilgiler öğretmenleri 13 soruluk testin ortalama 2,32'sinde kavram yanılıgısına düşmüşlerdir. Aritmetik ortalamanın ($\bar{X} = 2,32$), ortancaya ($X_{Ort} = 2$) ve tepe değere ($X_{Tepe} = 2$) eşit olmaması puanların normal dağılımdan farklı olduğunu göstermektedir. Çarpıklık katsayısının negatif olması dağılımın hafif sola çarpık olduğunu göstermektedir. Ancak; aritmetik ortalama, ortanca ve tepe değerlerinin birbirlerine yakın olması; çarpıklık ve basıklık katsayılarının -1 ile 1 değerleri arasında bulunması, ölçekten alınan puanların hafif sola çarpık olmakla birlikte normale yakın bir dağılımın olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2011, s. 40). Buna göre; Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin toplam kavram yanılıgısı puanları üzerinde parametrik istatistikler kullanılarak iki ilişkisiz gruptan elde edilen puanların birbirinden anlamlı bir şekilde farklılık gösterip göstermediğini ortaya koymak amacıyla T-Testi; iki ya da daha çok grup ortalamasının birbirinden anlamlı farklılık gösterip göstermediğini test etmek amacıyla tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır.

Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin ÖDKT'den aldıkları toplam kavram yanılıgısı puanlarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan T-Testi sonuçları Çizelge 4.29'da gösterilmiştir:

Çizelge 4.29. ÖDKT'den Alınan Kavram Yanılıgısı Puanlarının Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Erkek	77	2,36	.91	120	.524	.601
Kadın	45	2,26	1,09			

ÖDKT'den alınan kavram yanılıgısı puanları, Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir, $t_{(120)} = .524$, $p > .05$. Aritmetik ortalamalara bakıldığında, erkek öğretmenlerle ($\bar{X} = 2,36$) kadın öğretmenlerin ($\bar{X} = 2,26$) birbirine yakın puan aldıkları görülmektedir. Buna göre cinsiyet, Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin kavram yanılıgısı puanları arasında anlamlı bir farklılık ortaya koymamıştır.

Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin ÖDKT’den aldıkları toplam kavram yanılışı puanlarının mesleki kıdeme göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin ÖDKT’den aldıkları toplam kavram yanılışı puanlarına ait betimsel istatistikler Çizelge 4.30’da, mesleki kıdeme göre tek yönlü varyans analizi sonuçları Çizelge 4.31’de gösterilmiştir.

Çizelge 4.30. Mesleki Kıdeme Yönelik Puanların Betimsel İstatistikleri

Mesleki Kıdem	N	\bar{X}	Standart Sapma
0–5 Yıl	23	1,73	.91
6–10 Yıl	21	2,28	1,00
11–15 Yıl	31	2,45	.99
16–20 Yıl	29	2,37	.90
21 Yıl ve Üzeri	18	2,83	.85

Çizelge 4.31. ÖDKT Kavram Yanılışı Puanlarının Mesleki Kıdeme Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplarası	13,160	4	3,290	3,711	.007	
Gruplariçi	103,726	117	.887			0–5 yıl ile 21 yıl ve üzeri
Toplam	116,885	121				

Analiz sonuçları, Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin ÖDKT’den aldıkları kavram yanılışı puanları arasında, hizmet süreleri bakımından anlamlı bir fark olduğunu ortaya koymaktadır $F_{(4, 117)}=3,71$, $p<.05$. Başka bir deyişle Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin ÖDKT’den aldıkları kavram yanılışı puanları mesleki kıdemlerine göre değişmektedir. Kavram yanılışı puanlarının hangi gruplar arasında farklı olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre 0–5 yıl ($\bar{X} = 1,73$) arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin; 21 yıl ve üzeri ($\bar{X} = 2,83$) mesleki kıdeme sahip öğretmenlere göre daha az kavram yanılışı yaptıkları belirlenmiştir. Bu durum, üniversitelerden yeni mezun olan Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme alanındaki bilgilerinin hizmet süresi fazla olan öğretmenlere göre daha

yeni olması ve eğitim düzeylerinin daha yüksek olması ile açıklanabilir. Ayrıca aritmetik ortalamalara bakıldığında istatistiksel olarak anlamlı olmamakla birlikte hizmet süresi arttıkça kavram yanlışlığı puanlarının da genel olarak arttığı (16–20 yıl hariç) görülmektedir. Buna göre Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin mesleki kıdemlerinin artmasının; ölçme değerlendirme kavramlarını daha iyi bilmeleri ve kavramlarından ziyade, unutmalarına ve daha fazla yanlışlığa düşmelerine neden olduğu söylenebilir. Hizmet süresi arttıkça kavram yanlışlarının da artması, ölçme ve değerlendirme alanındaki kavram yanlışlarının üniversitelerden değil de meslek hayatında edinilmiş olduğu şeklinde yorumlanabilir. Arık'ın (2006) yaptığı araştırmada ise bu araştırmanın aksine öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme alanındaki kavram yanlışlığı puanları, mesleki kıdeme göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir.

Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin ÖDKT'den aldıkları toplam kavram yanlışlığı puanlarının mezun olunan okul türüne göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin ÖDKT'den aldıkları toplam kavram yanlışlığı puanlarına ait betimsel istatistikler Çizelge 4.32'de, okul türüne göre tek yönlü varyans analizi sonuçları Çizelge 4.33'te gösterilmiştir.

Çizelge 4.32. Okul Türüne Yönelik Puanların Betimsel İstatistikleri

Okul Türü	N	\bar{X}	Standart Sapma
Eğitim Enstitüsü	14	3,07	.73
Eğitim Fakültesi	79	2,15	.94
Fen-Edebiyat Fakültesi	29	2,44	1,02

Çizelge 4.33. ÖDKT Kavram Yanlışlığı Puanlarının Okul Türüne Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplararası	10,607	2	5,304	5,938	,003	Eğitim Enst- Eğitim Fak.
Gruplarıçi	106,278	119	,893			
Toplam	116,885	121				

Çizelge 4.33'e göre Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin ÖDKT'den aldıkları kavram yanılığısı puanları, mezun oldukları okul türüne göre anlamlı bir farklılık göstermektedir, $F_{(2, 119)}=5,93$, $p<.05$. Kavram yanılığısı puanlarının hangi gruplar arasında farklı olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre Eğitim Enstitüsü ($\bar{X} = 3,07$) mezunu öğretmenler; Eğitim Fakültesi ($\bar{X} = 2,15$) mezunu öğretmenlere göre daha fazla kavram yanılığısı yapmışlardır. Mesleki kıdemi fazla olan öğretmenlerin doğal olarak Eğitim Enstitüsü mezunu olabileceği düşünüldüğünde mesleki kıdem arttıkça buna paralel olarak kavram yanılığısı puanlarının da arttığı görülmektedir. Arık (2006) tarafından yapılan araştırmada ise öğretmenlerin kavram yanılığısı puanları arasında mezun olunan okul türüne göre anlamlı bir farklılık çıkmamıştır.

Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin ÖDKT'den aldıkları toplam kavram yanılığısı puanlarının ölçme ve değerlendirme alanında hizmet içi eğitim alıp almadıklarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan T-Testi sonuçları Çizelge 4.34'te gösterilmiştir:

Çizelge 4.34. ÖDKT'den Alınan Kavram Yanılığısı Puanlarının Ölçme ve Değerlendirme Alanında Hizmet İçi Eğitim Alıp Almama Durumuna Göre T-Testi Sonuçları

Hizmet içi Eğitim	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Evet	53	2,35	,85	120	.300	.764
Hayır	69	2,30	1,07			

ÖDKT'den alınan kavram yanılığısı puanları, Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme alanında hizmet içi eğitim alıp almama durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir, $t_{(120)}=-.300$, $p>.05$. Aritmetik ortalamalara bakıldığında, hizmet içi eğitim alan öğretmenlerle ($\bar{X} = 2,35$) almayan öğretmenlerin ($\bar{X} = 2,30$) birbirine yakın puan aldıkları görülmektedir. Hizmet içi eğitime katılanlar ile katılmayanlar arasında kavram yanılığısı puanları arasında anlamlı bir farkın çıkmaması, MEB tarafından verilen hizmet içi eğitimlerin etkililiğinin tartışılması konusunda önemlidir. Buna göre MEB tarafından ölçme ve değerlendirme alanında verilen hizmet

içi eğitimin kavram yanılgıları puanlarında anlamlı bir farklılık ortaya koymadığı görülmektedir.

Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin ÖDKT'den aldıkları toplam kavram yanılgısı puanlarının mezun olunan okulda ölçme değerlendirme dersi alıp almama durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan T-Testi sonuçları Çizelge 4.35'te gösterilmiştir:

Çizelge 4.35. ÖDKT'den Alınan Kavram Yanılgısı Puanlarının Ölçme ve Değerlendirme Dersi Alıp Almama Durumuna Göre T-Testi Sonuçları

Grup	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Ölçme Değerlendirme Dersi Alan	93	2,29	.97	120	.754	.452
Ölçme Değerlendirme Dersi Almayan	29	2,44	1,02			

ÖDKT'den alınan kavram yanılgısı puanları, Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin mezun oldukları okulda ölçme ve değerlendirme dersi alıp almama durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir, $t_{(120)}=.754$, $p>.05$. Aritmetik ortalamalara bakıldığında, mezun oldukları okulda ölçme ve değerlendirme dersi alanlar ($\bar{X} = 2,29$) ile almayanların ($\bar{X} = 2,44$) birbirine yakın puan aldıkları görülmektedir. Buna göre mezun olunan fakültede ölçme ve değerlendirme dersi görmek, Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin kavram yanılgısı puanları arasında anlamlı bir farklılık ortaya koymamıştır. Arık (2006) tarafından yapılan araştırmada bu araştırma sonuçlarının aksine ölçme ve değerlendirme dersi alan öğretmenler, almayan öğretmenlere göre daha az kavram yanılgısı yapmışlardır. Eğitim Enstitüsü mezunları, öğrenim süresi boyunca ölçme ve değerlendirme dersi almalarına rağmen kavram yanılgıları ($\bar{X} = 3,07$) puan ortalamaları diğerlerine kıyasla yüksek çıkmıştır. Bu durum, kavram yanılgısı puanlarında ölçme ve değerlendirme dersini alanlar lehine anlamlı bir fark çıkmamasının nedenlerinden biri olarak gösterilebilir.

4.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Amacına Yönelik Bulgu ve Yorumlar

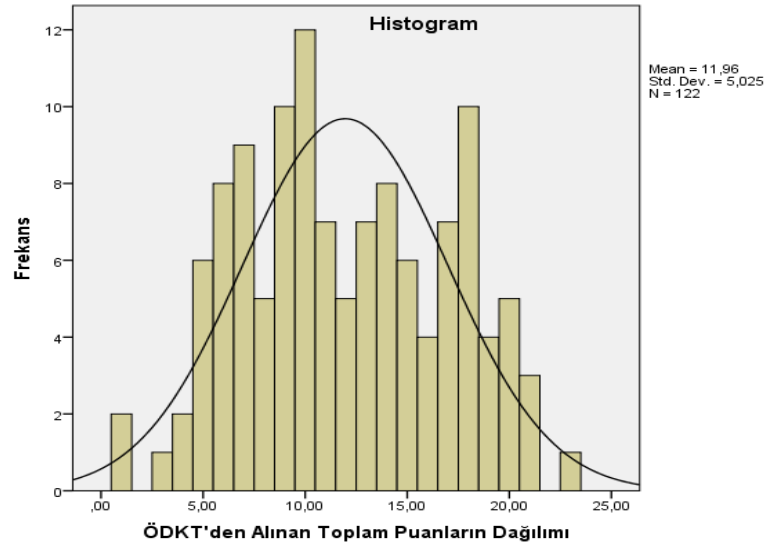
Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Kavram Testi'nden aldıkları toplam puanlar arasında;

- a. Cinsiyete
 - b. Mesleki kıdeme
 - c. Mezun olunan fakülte türüne
 - ç. Ölçme ve değerlendirme alanında hizmet içi eğitim alıp almama durumuna
 - d. Mezun olunan fakültede ölçme değerlendirme dersi alıp almama durumuna
- göre anlamlı bir farklılık var mıdır?

Veriler üzerinde analiz yapmadan önce, ÖDKT'den alınan toplam puanların normal dağılım gösterip göstermediğine bakılmıştır. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin ÖDKT'den almış oldukları toplam puanlara yönelik betimsel istatistikler Çizelge 4.36'da, toplam puanların dağılımını gösteren histogram grafiği ise Şekil 4.2'de verilmiştir.

Çizelge 4.36. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin ÖDKT'den Aldıkları Toplam Puanların Betimsel İstatistikleri

N	\bar{X}	X_{Ort}	X_{Tepe}	S	Basıklık	Çarpıklık	Ranj	Min-Max
122	11,95	11	10	5,02	-0,892	0,088	22	1-23



Şekil 4.2. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin ÖDKT'den Aldıkları Toplam Puanların Dağılımı

ÖDKT'nin çözümlenmesi yapılırken doğru kavrama 2 puan, kavram yanılığısına 1 puan ve yanlış kavrama ise 0 puan verilmiştir. Buna göre testten alınacak en yüksek puan 26, en düşük puan ise 0'dır. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin ÖDKT'den aldıkları toplam puanların aritmetik ortalaması 11,95 çıkmıştır. Bu sonuca göre Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin ÖDKT'deki başarı düzeyleri % 45,96 olarak belirlenmiştir. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin ÖDKT'den en yüksek 23 en az ise 1 puan aldıkları görülmektedir. Toplam puanların dağılımına baktığımızda; aritmetik ortalamasının 11,95, ortancanın 11 ve tepe değerin 10 olduğu görülmektedir. Çarpıklık katsayısının pozitif olması dağılımın hafif sağa çarpık olduğunu göstermektedir. Aritmetik ortalama, ortanca ve tepe değerlerinin birbirlerine yakın olması; çarpıklık ve basıklık katsayılarının -1 ile 1 değerleri arasında bulunması, testten alınan puanların hafif sağa çarpık olmakla birlikte normale yakın bir dağılımın olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2011, s. 40).

Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin ÖDKT'den aldıkları toplam puanların cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan T-Testi sonuçları Çizelge 4.37'de gösterilmiştir.

Çizelge 4.37. ÖDKT'den Alınan Toplam Puanların Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Erkek	77	10,72	4,83	120	3,72	.000
Kadın	45	14,06	4,68			

Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin ÖDKT'den aldıkları toplam puanlar cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermektedir, $t_{(120)}=3,72$, $p<.05$. Kadın öğretmenlerin puan ortalamaları ($\bar{X}=14,06$), erkek öğretmenlerin puan ortalamalarından ($\bar{X}=10,72$) daha fazladır. ÖDKT'de kadın öğretmenler, erkek öğretmenlere göre daha başarılı olmuşlardır. Adıyaman (2005) tarafından yapılan araştırmada ise; Türkçe dersine giren öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme alanındaki bilgi düzeyleri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık oluşturmamıştır.

Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin ÖDKT'den aldıkları toplam puanların mesleki kıdeme göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla tek yönlü

varyans analizi yapılmıştır. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin ÖDKT'den aldıkları toplam puanlara ait betimsel istatistikler Çizelge 4.38'de, mesleki kıdeme göre tek yönlü varyans analizi sonuçları Çizelge 4.39'da gösterilmiştir.

Çizelge 4.38. Mesleki Kıdeme Yönelik Puanların Betimsel İstatistikleri

Mesleki Kıdem	N	\bar{X}	Standart Sapma
0-5 Yıl	23	15,73	4,50
6-10 Yıl	21	15,04	3,78
11-15 Yıl	31	12,64	4,45
16-20 Yıl	29	8,96	3,64
21 Yıl ve Üzeri	18	7,16	2,83

Çizelge 4.39. ÖDKT Puanlarının Mesleki Kıdeme Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplararası	1216,846	4	304,211	19,365	.000	0-5 yıl ile 16-20 yıl ve 21 yıl ve üzeri
Gruplarıçi	1837,949	117	15,709			6-10 yıl ile 16-20 yıl ve 21 yıl ve üzeri
Toplam	3054,795	121				11-15 yıl ile 16-20 yıl ve 21 yıl ve üzeri

Analiz sonuçları, Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin ÖDKT'den aldıkları toplam puanlar arasında mesleki kıdeme göre anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir, $F_{(4, 117)}=19,36$, $p<.05$. Başka bir deyişle; Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin ÖDKT'den almış oldukları toplam puanlar, mesleki kıdeme bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin toplam puanlarının hangi gruplar arasında değiştiğini bulmak amacıyla yapılan Dunnett C testinin sonuçlarına göre; 0-5 yıl ($\bar{X}=15,73$), 6-10 yıl ($\bar{X}=15,04$) ve 11-15 yıl ($\bar{X}=12,64$) arası mesleki kıdeme sahip öğretmenler, 16-20 yıl ($\bar{X}=8,96$) ve 21 yıl ve üzeri ($\bar{X}=7,16$) mesleki kıdeme sahip öğretmenlere göre ÖDKT'de daha başarılı olmuşlardır. Bu durumun; hizmet süresi az olan öğretmenlerin meslekte yeni olmaları ve ölçme ve değerlendirme konularını daha iyi hatırlamalarından kaynaklandığı söylenebilir. Aritmetik ortalamalara bakıldığında istatistiksel olarak anlamlı olmamakla birlikte mesleki kıdem arttıkça testten alınan puanların düştüğü görülmektedir. Adıyaman (2005) tarafından yapılan araştırmada; bu araştırma

sonuçlarına paralel olarak hizmet süresi az olan öğretmenler, hizmet süresi fazla olan öğretmenlere göre ölçme ve değerlendirme bilgi düzeyleri açısından daha başarılı olmuşlardır.

Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin ÖDKT’den aldıkları toplam puanların mezun oldukları okul türüne göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin ÖDKT’den aldıkları toplam puanlara ait betimsel istatistikler Çizelge 4.40’ta, mezun olunan okul türüne göre tek yönlü varyans analizi sonuçları Çizelge 4.41’de gösterilmiştir.

Çizelge 4.40. Mezun Olunan Okul Türüne Yönelik Puanların Betimsel İstatistikleri

Okul Türü	N	\bar{X}	Standart Sapma
Eğitim Enstitüsü	14	7,64	3,00
Eğitim Fakültesi	79	12,45	5,23
Fen-Edebiyat Fak.	29	12,68	4,23

Çizelge 4.41. ÖDKT Puanlarının Mezun Olunan Okul Türüne Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplarası	295,779	2	147,889	6,379	.002	Eğitim Enstitüsü- Eğitim Fakültesi
Gruplariçi	2759,016	119	23,185			Eğitim Enstitüsü- Fen-Edebiyat Fakültesi
Toplam	3054,795	121				

Analiz sonuçları, Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin ÖDKT’den aldıkları toplam puanlar arasında mezun oldukları okul türüne göre anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir, $F_{(2, 119)}=6,379$, $p<.05$. Başka bir deyişle; Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin ÖDKT’den almış oldukları toplam puanlar, mezun olunan okul türüne bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin toplam puanlarının hangi gruplar arasında değiştiğini bulmak amacıyla yapılan Dunnett C testinin sonuçlarına göre; Eğitim Fakültesi ($\bar{X}=12,45$) ve Fen-Edebiyat Fakültesi

(\bar{X} =12,68) mezunu öğretmenler, Eğitim Enstitüsü (\bar{X} =7,64) mezunu olan öğretmenlere göre daha başarılı olmuşlardır.

Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin ÖDKT'den aldıkları toplam puanların ölçme ve değerlendirme alanında hizmet içi eğitim alıp almama durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan T-Testi sonuçları Çizelge 4.42'de gösterilmiştir.

Çizelge 4.42. ÖDKT'den Alınan Toplam Puanların Ölçme ve Değerlendirme Alanında Hizmet İçi Eğitim Alıp Almama Durumuna Göre T-Testi Sonuçları

Hizmet İçi Eğitim	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Evet	53	11,84	4,95	120	.211	.833
Hayır	69	12,04	5,11			

Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin ÖDKT'den aldıkları toplam puanlar, hizmet içi eğitim alıp almama durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir, $t_{(120)}=.211$, $p>.05$. Buna göre, ölçme ve değerlendirme alanında hizmet içi eğitim alan Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin (\bar{X} =11,84) puan ortalamaları ile hizmet içi eğitim almayanların (\bar{X} =12,04) puan ortalamaları birbirine yakındır. Hizmet içi eğitim almayanların puan ortalamaları daha fazla çıkmıştır. ÖDKT'den alınacak en yüksek puanın 26 olduğu düşünüldüğünde ölçme ve değerlendirme alanında hizmet içi eğitim alanların başarı ortalaması % 50'nin altında kalmıştır. Bu durumda ölçme ve değerlendirme alanında hizmet içi eğitim almak, hizmet içi eğitim almayanlara oranla ÖDKT'deki başarı düzeyinde olumlu bir katkı sağlamamıştır diyebiliriz. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme alanında almış oldukları hizmet içi eğitim, ölçme ve değerlendirme kavramlarını bilmelerinde olumlu bir etki ortaya koymamıştır. Burada ölçme ve değerlendirme alanında alınan hizmet içi eğitimin ne zaman alındığı ve niteliği de önemli bir yer tutmaktadır.

Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin ÖDKT'den aldıkları toplam puanların mezun oldukları okulda ölçme değerlendirme dersi alıp almama durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan T-Testi sonuçları Çizelge 4.43'te gösterilmiştir.

Çizelge 4.43. ÖDKT’den Alınan Toplam Puanların Ölçme ve Değerlendirme Dersi Alıp Almama Durumuna Göre T-Testi Sonuçları

Grup	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Ölçme Değerlendirme Dersi Alan	93	12,68	5,24	120	.896	.372
Ölçme Değerlendirme Dersi Almayan	29	11,73	4,23			

Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin ÖDKT’den aldıkları toplam puanlar, mezun oldukları fakültede ölçme ve değerlendirme dersi alıp almama durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir, $t_{(120)}=.896$, $p>.05$. Mezun olunan okulda ölçme ve değerlendirme dersi görmek, ÖDKT’de alınan toplam puanlar arasında anlamlı bir farklılık ortaya koymamıştır. Öğrenim süresi boyunca ölçme ve değerlendirme dersi gören Eğitim Enstitüsü ve Eğitim Fakültesi mezunlarının ($\bar{X}=12,68$) puan ortalamaları ile Fen-Edebiyat Fakültesi mezunlarının ($\bar{X}=11,73$) puan ortalamaları birbirine yakın çıkmıştır.

4.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Amacına Yönelik Bulgu ve Yorumlar

Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Öz-Yeterlik Ölçeği’ne yönelik öz-yeterlik inançları ne düzeydedir?

Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Öz-Yeterlik Ölçeği’nden aldıkları toplam puanlar arasında;

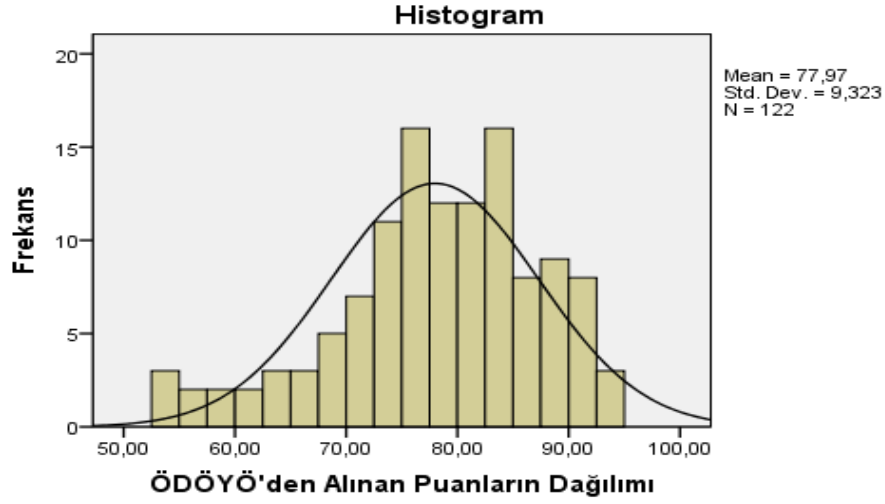
- a. Cinsiyete
- b. Mesleki kıdeme
- c. Mezun olunan fakülte türüne
- ç. Ölçme değerlendirme alanında hizmet içi eğitim alıp almama durumuna
- d. Mezun olunan fakültede ölçme değerlendirme dersi alıp almama durumuna

göre anlamlı bir farklılık var mıdır?

Veriler üzerinde analiz yapmadan önce, ÖDÖYÖ’den alınan toplam yeterlik puanların normal dağılım gösterip göstermediğine bakılmıştır. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin ÖDÖYÖ’den almış oldukları toplam yeterlik puanlarına yönelik betimsel istatistikler Çizelge 4.44’te, toplam yeterlik puanlarının dağılımını gösteren histogram grafiği ise Şekil 4.3’te verilmiştir.

Çizelge 4.44. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin ÖDÖYÖ'den Aldıkları Toplam Yeterlik Puanlarının Betimsel İstatistikleri

N	\bar{X}	X _{Ort}	X _{Tepe}	S	Basıklık	Çarpıklık	Ranj	Min-Max
122	77,97	79	84	9,32	0,196	-0,685	41	53-94



Şekil 4.3. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin ÖDÖYÖ'den Aldıkları Toplam Yeterlik Puanlarının Dağılımı

Ölçme ve Değerlendirme Öz-Yeterlik Ölçeği'nden alınacak en yüksek puan 100 en düşük puan ise 20'dir. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin ölçekten, en yüksek 94 en az ise 53 puan aldıkları görülmektedir. Yeterlik puanlarının dağılımına baktığımızda; aritmetik ortalamanın 77,97, ortancanın 79 ve tepe değerin 84 olduğu görülmektedir. Bu üç değerin birbirine eşit olmaması dağılımın normal olmadığını göstermektedir. Çarpıklık katsayısının negatif olması dağılımın hafif sola çarpık olduğunu göstermektedir. Ancak; aritmetik ortalama, ortanca ve tepe değerlerinin birbirlerine yakın olması; çarpıklık ve basıklık katsayılarının -1 ile 1 değerleri arasında bulunması, ölçekten alınan puanların hafif sola çarpık olmakla birlikte normale yakın bir dağılımın olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2011, s. 40).

Yukarıdaki betimsel istatistiklere ek olarak Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin öz-yeterlik inanç düzeylerini belirlemek amacıyla, ÖDÖYÖ'den elde edilen veriler doğrultusunda maddelerin aritmetik ortalamaları ve standart sapma değerleri belirlenmiş ve Çizelge 4.45'te verilmiştir.

Çizelge 4.45. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme Yeterliklerine Yönelik Görüşleri

Boyutlar	No	İFADELER	\bar{X}	S
Ölçme ve Değerlendirme Yöntem ve Tekniklerini Belirleme	9	Ölçme ve değerlendirmeye yönelik plan yaparım.	3,93	.84
	10	Çeşitli ölçme araçlarını bir arada kullanırım.	3,88	.80
	14	Test geliştirme aşamalarını dikkate alarak kazanımlara uygun bir ölçme aracı geliştiririm.	4,25	.72
	15	Bir ölçme aracında bulunması gereken nitelikleri bilirim.	4,00	.74
	16	Hangi amaçla ölçme değerlendirme yapacağıma karar veririm.	4,20	.68
	17	Ölçme değerlendirme işlemi en az hata ile yaparım.	3,87	.76
	18	Ölçme ve değerlendirme arasındaki ilişkiyi açıklarım.	3,84	.76
	19	Çok yönlü değerlendirme için tamamlayıcı ölçme araçlarını (portfolyo, gezi, gözlem, kavram haritası vb.) belirlerim.	3,71	.77
	20	Tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanarak dersleri zevkli hale getiririm.	3,88	.85
Toplam			3,95	.76
Verileri Analiz Ederek Yorumlama, Öğrencinin Gelişimi ve Öğrenmesi Hakkında Geri Bildirim Sağlama	1	Bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanarak verileri analiz ederim.	3,58	.73
	2	Veri analizinde uygun istatistik tekniği seçer ve uygularım	3,37	.76
	4	Ölçme sonuçlarını yorumlar ve öğrenciye dönüt (geribildirim) sağlarım.	4,11	.72
	6	Ölçme sonuçları hakkındaki öğrencilerimin tepkilerine önem veririm.	4,12	.67
	7	Öğrencilerimin başarılarını ve olumlu davranışlarını ödüllendiririm.	4,43	.65
	8	Öğrencilerimin olumsuz davranışlarında onlara yapıcı yönlendirmeler yaparım.	4,26	.70
Toplam			3,97	.70
Değişik Ölçme Tekniklerini Kullanarak Öğrencinin Öğrenmelerini Ölçme	3	Ölçme aracının geçerliğini ve güvenilirliğini test ederim.	3,58	.84
	5	Öğrencilerimin performansını ve gelişim düzeylerini düzenli olarak ölçerim.	3,90	.64
	11	Bireysel ölçme ve değerlendirme etkinlikleri düzenler ve bu etkinliklere öğrencileri dahil edecek stratejiler kullanırım.	3,52	.87
	12	Test geliştirme aşamalarını dikkate alarak kazanımlara uygun bir ölçme aracı geliştiririm.	3,69	.83
	13	Ölçme araçlarını öğrencilerimin özelliklerine göre belirlerim.	3,76	.81
Toplam			3,69	.79
Genel Toplam			3,89	.46

Çizelge 4.45'e göre; Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin ÖDÖYÖ'nün birinci ($\bar{X}=3,95$), ikinci ($\bar{X}=3,97$), üçüncü boyutunda ($\bar{X}=3,69$) ve ölçeğin tamamında ($\bar{X}=3,89$) kendilerini “Yeterli” derecede algıladıkları görülmektedir. Aritmetik ortalamalara bakıldığında Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin kendilerini en fazla yeterli gördüğü madde, 7 numaralı ($\bar{X}=4,43$) “Öğrencilerimin başarılarını ve olumlu davranışlarını ödüllendiririm.” ifadesidir. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin kendilerini en az yeterli gördükleri madde ise 2 numaralı ($\bar{X}=3,37$) “Veri analizinde uygun istatistik tekniği seçer ve uygularım” ifadesidir. Şahin ve Ersoy (2009) tarafından yapılan çalışmada, sınıf öğretmeni adaylarının yeni ilköğretim programındaki ölçme ve değerlendirme konusundaki yeterlik düzeylerine ilişkin algılarına ait sorulara verdikleri cevapların büyük bir çoğunluğu “yeterli” ile “kısmen yeterli” arasında çıkmıştır. Pektaş (2010) tarafından yapılan çalışmada ise öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirmeye yönelik olarak kendilerini orta düzeyde yeterli algıladıkları belirlenmiştir. Gündoğdu (2011) tarafından yapılan çalışmada ise Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme alanında kendilerini “Yeterli” olarak algıladıkları belirlenmiştir. Sonuç itibarıyla bu araştırma; Şahin ve Ersoy (2009), Pektaş (2010) ve Gündoğdu'nun (2011) araştırma sonuçlarıyla paralellik göstermektedir.

Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin ÖDÖYÖ'den aldıkları toplam yeterlik puanlarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan T-Testi sonuçları Çizelge 4.46'da gösterilmiştir.

Çizelge 4.46. ÖDÖYÖ'den Alınan Yeterlik Puanlarının Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Erkek	77	79,31	9,04	120	2,11	.037
Kadın	45	75,67	9,44			

Çizelge 4.46'da görüleceği üzere Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin ÖDÖYÖ'den aldıkları yeterlik puanları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermektedir, $t_{(120)}=2,11$, $p<.05$. Erkek öğretmenlerin yeterlik puan ortalamaları ($\bar{X}=79,31$), kadın öğretmenlerin yeterlik puan ortalamalarından ($\bar{X}=75,67$) daha fazladır. Buna göre, ölçme ve değerlendirme alanında erkek öğretmenler kendilerini kadın öğretmenlere kıyasla daha

yeterli görmektedirler. Ölçme ve Değerlendirme Kavram Testi'nde alınan toplam puanlara bakıldığında, kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre istatistiksel açıdan daha başarılı olmasına rağmen erkek öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme öz-yeterlik algısı kadın öğretmenlere göre daha fazladır. Bu sonuçtan, erkek öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme alanındaki bilgi düzeylerinin düşük olduğunun farkında olmadıkları yorumunu çıkarabiliriz. Pektaş (2010) tarafından yapılan araştırmada, erkek öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme öz-yeterlik algıları kadın öğretmen adaylarındakinden anlamlı bir şekilde yüksek çıkmıştır. Güneş (2007) tarafından sınıf öğretmenleriyle yapılan araştırmada ise kadın öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme öz-yeterlik algıları, erkek öğretmenlerden anlamlı bir şekilde yüksek çıkmıştır. Şahin ve Ersoy (2009), Maral (2009), Yavuz (2011), Yaman ve Karamustafaoğlu (2011) ve Erdoğan ve Kurt (2012) tarafından yapılan araştırmalarda ise ölçme ve değerlendirme yeterlik algıları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Bu araştırmanın sonuçları Pektaş'ın (2010) araştırma sonuçları ile tutarlı iken; Güneş (2007), Şahin ve Ersoy (2009), Maral (2009), Yavuz (2011), Yaman ve Karamustafaoğlu (2011) ve Erdoğan ve Kurt'un (2012) araştırma sonuçlarıyla tutarlılık arz etmemektedir.

Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin ÖDÖYÖ'den aldıkları yeterlik puanlarının mesleki kıdeme göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin ÖDÖYÖ'den aldıkları yeterlik puanlarına ait betimsel istatistikler Çizelge 4.47'de, mesleki kıdeme göre tek yönlü varyans analizi sonuçları Çizelge 4.48'de gösterilmiştir.

Çizelge 4.47. Mesleki Kıdeme Yönelik Puanların Betimsel İstatistikleri

Mesleki Kıdem	N	\bar{X}	Standart Sapma
0-5 Yıl	23	77,21	8,27
6-10 Yıl	21	80,45	9,55
11-15 Yıl	31	77,19	9,51
16-20 Yıl	29	77,27	9,21
21 Yıl ve Üzeri	18	78,50	10,61

Çizelge 4.48. ÖDÖYÖ Puanlarının Mesleki Kıdeme Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	180,281	4	45,070	.510	.728
Gruplarıçi	10337,146	117	88,352		
Toplam	10517,427	121			

Analiz sonuçları, Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin ÖDÖYÖ'den aldıkları yeterlik puanları arasında hizmet süreleri bakımından anlamlı bir fark olmadığını ortaya koymaktadır, $F_{(4, 117)}=.510$, $p>.05$. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin ÖDÖYÖ'den aldıkları yeterlik puanları mesleki kıdemlerine göre değişmemektedir. Buna göre Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme alanında öz-yeterlik algıları, hizmet sürelerine paralel olarak artmamakta ve Sosyal Bilgiler öğretmenleri mesleki yaşamlarının her kademesinde kendilerini yeterli görmektedirler. Başka deyişle mesleğe yeni başlayan Sosyal Bilgiler öğretmenleriyle uzun yıllar çalışmış tecrübeli öğretmenler arasında ölçme ve değerlendirme öz-yeterlik algısı bakımından bir farklılık yoktur. Arık (2006), Maral (2009) ve Gündoğdu (2011) tarafından yapılan araştırmalarda bu araştırmanın sonucuna paralel olarak mesleki kıdem, öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme öz-yeterlik algısında anlamlı bir farklılık ortaya koymamıştır.

Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin ÖDÖYÖ'den aldıkları toplam yeterlik puanlarının mezun oldukları okul türüne göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin ÖDÖYÖ'den aldıkları toplam puanlara ait betimsel istatistikler Çizelge 4.49'da, mezun olunan okul türüne göre tek yönlü varyans analizi sonuçları Çizelge 4.50'de gösterilmiştir.

Çizelge 4.49. Mezun Olunan Okul Türüne Yönelik Puanların Betimsel İstatistikleri

Okul Türü	N	\bar{X}	Standart Sapma
Eğitim Enstitüsü	14	77,57	11,60
Eğitim Fakültesi	79	77,90	8,33
Fen-Edebiyat Fak.	29	78,35	10,91

Çizelge 4.50. ÖDÖYÖ Puanlarının Mezun Olunan Fakülte Türüne Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	6,827	2	3,414	,039	,962
Gruplarıçi	10510,600	119	88,234		
Toplam	10517,427	121			

Analiz sonuçları, Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin ÖDÖYÖ'den aldıkları yeterlik puanları arasında mezun olunan okul türüne göre anlamlı bir fark olmadığını ortaya koymaktadır, $F_{(2, 119)}=.039$, $p>.05$. Başka bir deyişle Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin ÖDÖYÖ'den aldıkları yeterlik puanları mezun oldukları fakültelere göre değişmemektedir. Fen-Edebiyat Fakültesi mezunları ile Eğitim Enstitüsü ve Eğitim Fakültesi mezunlarının ölçme ve değerlendirme yeterlik puanlarının birbirine yakın olması, fakülte türünün ölçme ve değerlendirme öz-yeterlik algısında bir farklılığa yol açmadığını göstermektedir.

Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin ÖDÖYÖ'den aldıkları yeterlik puanlarının ölçme ve değerlendirme alanında hizmet içi eğitim alıp almama durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan T-Testi sonuçları Çizelge 4.51'de gösterilmiştir.

Çizelge 4.51. ÖDÖYÖ'den Alınan Yeterlik Puanlarının Ölçme ve Değerlendirme Alanında Hizmet İçi Eğitim Alıp Almama Durumuna Göre T-Testi Sonuçları

Hizmet İçi Eğitim	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Evet	53	78,21	9,57	120	.252	.802
Hayır	69	77,78	9,19			

Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin ÖDÖYÖ'den aldıkları yeterlik puanları, ölçme ve değerlendirme alanında hizmet içi eğitim alıp almama durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir, $t_{(120)}=.252$, $p>.05$. Başka bir deyişle Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme öz-yeterlik algıları, hizmet içi eğitim alıp almama durumuna göre değişmemektedir. Ölçme ve değerlendirme alanında hizmet içi eğitim alan Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin yeterlik puanları ($\bar{X}=78,21$) ile hizmet içi

eğitim almayanların yeterlik puanları ($\bar{X}=77,78$) birbirine yakın çıkmış ve yeterlik puanı ortalamalarında hizmet içi eğitim alanlar lehine anlamlı bir fark bulunmamıştır. Gündoğdu'nun (2011) Din Kùltürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenleri üzerinde yaptığı araştırmada, bu araştırma sonuçlarının aksine ölçme ve değerlendirme alanında hizmet içi eğitim alanların lehine anlamlı bir fark bulunmuş ve hizmet içi eğitim alanların ölçme ve değerlendirme öz-yeterlik algısı almayanlara oranla yüksek çıkmıştır.

Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin ÖDÖYÖ'den aldıkları yeterlik puanlarının mezun oldukları okulda ölçme değerlendirme dersi alıp almama durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan T-Testi sonuçları Çizelge 4.52'de gösterilmiştir.

Çizelge 4.52. ÖDÖYÖ'den Alınan Yeterlik Puanlarının Ölçme ve Değerlendirme Dersi Alıp Almama Durumuna Göre T-Testi Sonuçları

Grup	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Ölçme Değerlendirme Dersi Alan	93	77,85	8,83	120	-0,251	.802
Ölçme Değerlendirme Dersi Almayan	29	78,35	10,91			

Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin ÖDÖYÖ'den aldıkları yeterlik puanları, mezun oldukları okulda ölçme ve değerlendirme dersi alıp almama durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir, $t_{(120)}=.802$, $p>.05$. Öğrenim süresi boyunca ölçme ve değerlendirme dersi gören Eğitim Enstitüsü ve Eğitim Fakùltesi mezunlarının ($\bar{X}=77,85$) yeterlik puanları ile lisans eğitimleri süresince ölçme ve değerlendirme dersi almayan Fen-Edebiyat Fakùltesi mezunlarının ($\bar{X}=78,35$) puan ortalamaları birbirine yakın çıkmıştır. Buna göre; mezun olunan fakùltede ölçme ve değerlendirme dersi görmek, ölçme ve değerlendirme öz-yeterlik algısında bir farklılığa yol açmamıştır. Arık (2006) tarafından yapılan araştırmada da bu araştırma sonuçlarına paralel olarak ölçme ve değerlendirme dersi alanlar ile almayanlar arasında öz-yeterlik algısı bakımından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

4.5. Araştırmanın Beşinci Alt Amacına Yönelik Bulgu ve Yorumlar

Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Kavram Testinden aldıkları kavram yanılığısı puanları ve toplam puanlar ile Ölçme ve Değerlendirme Öz-Yeterlik Ölçeği'nden aldıkları yeterlik puanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin ÖDKT kavram yanılığısı puanları ile ÖDÖYÖ öz-yeterlik algısı puanları arasında ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Pearson korelasyon katsayısı sonuçlarına göre, kavram yanılığısı puanları ile öz-yeterlik algısı puanları arasında anlamlı bir ilişki görülmemiştir, $r = -.069$, $p > .05$. Bu duruma göre Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme alanındaki kavram yanılığısı ile ölçme ve değerlendirme öz-yeterlik algıları birbiriyle ilişkili değildir.

Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin ÖDKT'den aldıkları toplam puanlar ile ÖDÖYÖ öz-yeterlik algısı puanları arasında ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla Pearson korelasyon katsayısı kullanılmıştır. Pearson korelasyon katsayısı, iki değişkenin de sürekli olmasını ve değişkenlerin birlikte normal dağılım göstermesini gerektirmektedir (Büyüköztürk, 2011, s.31). Pearson korelasyon sonuçlarına göre ÖDKT'den alınan toplam puanlar ile öz-yeterlik algısı puanları arasında bir ilişki olmadığı ortaya çıkmıştır, $r = .012$, $p > .05$. Buna göre, Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme bilgi düzeyleri ile öz-yeterlik algıları birbiriyle ilişkili değildir.

BÖLÜM V

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmanın bulgu ve yorumlarından elde edilen genel sonuçlara yer verilmiştir. Ayrıca, araştırma sonuçları doğrultusunda uygulamaya ve araştırmacılara yönelik bazı önerilerde bulunulmuştur.

5.1. Sonuçlar

Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme alanındaki kavram yanlışlarını ve öz-yeterlik inançlarını betimlemek amacıyla yapılan bu araştırmada ÖDKT ve ÖDÖYÖ'den elde edilen sonuçlar sırasıyla verilmiştir.

5.1.1. ÖDKT'den Elde Edilen Sonuçlar

1) Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin 13 sorudan oluşan ÖDKT'de ortalama 2,32 soruda kavram yanlışına düştükleri görülmektedir. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin ÖDKT'de en fazla % 43,4'lük oranla 11. sorudaki “*Düzeltilme Puanı*” kavramında yanlışlığa düştükleri görülmektedir. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin en az yanlışlığa sahip oldukları kavram, %8,2'lik oranla 2. sorudaki kapsam geçerliği kavramıdır. ÖDKT'de en fazla dört soruda kavram yanlışlığı yapılmıştır. Testteki doğru kavrama yapılan sorulara bakıldığında, 2. sorudaki kapsama geçerliği kavramı %72,1 gibi bir oranla en çok doğru cevap verilen soru olmuştur. *Puanlama güvenirliliği, şans başarısı ve mutlak değerlendirme* gibi kavramlar Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin en fazla doğru cevapladıkları kavramlar arasında yer almaktadır. Testin geneline bakıldığında Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin soruların çoğunda yanlış kavrama yaptıkları görülmektedir. Testteki yanlış kavrama yapılan kavramların başında %81,1 gibi büyük bir oranla 13. sorudaki Bloom Taksonomisindeki bilişsel alan basamaklarından “*kavrama*” basamağı gelmektedir. *Dolaylı Ölçme, Sistemik Hata, Bağlı Değerlendirme, Portfolyo ve Ölçmenin Tanımı* gibi ölçme ve değerlendirmenin temel kavramlarında Sosyal Bilgiler öğretmenleri yanlış cevap vererek yanlış kavrama yapmışlardır.

2) ÖDKT'den alınan kavram yanılıgısı puanları, Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin cinsiyetlerine, ölçme ve değerlendirme alanında hizmet içi eğitim alıp almama durumuna ve mezun olunan okulda ölçme ve değerlendirme dersi alıp almama durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Buna göre cinsiyet, hizmet içi eğitim ve mezun olunan okulda ölçme ve değerlendirme dersi alıp almama durumu Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin kavram yanılıgısı puanları arasında anlamlı bir farklılık ortaya koymamıştır.

3) ÖDKT'den alınan kavram yanılıgısı puanları, Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine göre farklılık göstermektedir. 0-5 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlere göre daha az kavram yanılıgısı yaptıkları belirlenmiştir.

4) ÖDKT'den alınan kavram yanılıgısı puanları, mezun olunan okullara göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Eğitim Enstitüsü mezunu öğretmenler; Eğitim Fakültesi mezunu öğretmenlere göre daha fazla kavram yanılıgısı yapmışlardır.

5) ÖDKT'den alınan toplam başarı puanları, cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Kadın öğretmenlerin puan ortalamaları erkek öğretmenlerin puan ortalamalarından daha fazladır. ÖDKT'de kadın öğretmenler, erkek öğretmenlere göre daha başarılı olmuşlardır.

6) ÖDKT'den alınan toplam başarı puanları, mesleki kıdeme göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. 0-5 yıl, 6-10 yıl ve 11-15 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenler, 16-20 yıl ve 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlerden daha başarılı olmuşlardır. Aritmetik ortalamalara bakıldığında istatistiksel açıdan anlamlı olmamakla birlikte hizmet süresi arttıkça testten alınan puanların düştüğü görülmektedir.

7) ÖDKT'den alınan toplam başarı puanları, mezun olunan okul türüne göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Eğitim Fakültesi ve Fen-Edebiyat Fakültesi mezunu öğretmenler, Eğitim Enstitüsü mezunu olan öğretmenlere göre daha başarılı olmuşlardır. Eğitim Enstitüsü mezunlarının ölçme değerlendirme alanındaki bilgi düzeyleri, Eğitim Fakültesi ve Fen-Edebiyat fakültesi mezunlarına göre anlamlı bir şekilde düşük çıkmıştır.

8) ÖDKT'den alınan toplam başarı puanları, hizmet içi eğitim alıp almama durumuna göre, mezun olunan okulda ölçme ve değerlendirme dersi alıp almama durumuna göre farklılaşmamaktadır. Buna göre hizmet içi eğitim ve mezun olunan

okulda ölçme ve değerlendirme dersi alıp almama durumu, Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin ÖDKT'den aldıkları toplam başarı puanları arasında anlamlı bir farklılık ortaya koymamıştır.

5.1.2. ÖDÖYÖ'den Elde Edilen Sonuçlar

1) ÖDÖYÖ'den elde edilen sonuçlara göre Sosyal Bilgiler öğretmenleri ölçme ve değerlendirme alanında kendilerini “*Yeterli*” düzeyde algılamaktadırlar. Ölçekten alınabilecek en yüksek puanın 100 olduğu düşünüldüğünde, Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin 77,97 ortalama puana sahip oldukları görülmüştür.

2) ÖDÖYÖ'den alınan yeterlik puanları, cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermiştir. Erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre kendilerini daha yeterli algıladıkları ortaya çıkmıştır. ÖDKT'de alınan başarı puanlarında bakıldığında kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlerden daha başarılı olmalarına rağmen erkek öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme öz-yeterlik algısı daha yüksek çıkmıştır.

3) ÖDÖYÖ'den alınan yeterlik puanları, mesleki kıdeme, mezun olunan okul türüne, hizmet içi eğitim alıp almama durumuna ve mezun olunan okulda ölçme ve değerlendirme dersi alıp almama durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Bu durumda; Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin hizmet süreleri, mezun oldukları okulun türü, ölçme ve değerlendirme alanında hizmet içi eğitim alıp almama durumları ve ölçme ve değerlendirme dersi görüp görmemeleri; ölçme ve değerlendirme öz-yeterlik algılarında anlamlı bir farklılık ortaya koymamıştır.

Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin kavram yanılığsı puanları ile öz-yeterlik algısı puanları arasında ve ÖDKT'den alınan toplam başarı puanları ile öz-yeterlik algısı puanları arasında bir ilişki bulunamamıştır. Bu sonuca göre, Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme alanındaki kavram yanılığları ile öz-yeterlik algıları birbiriyle ilişkili olmayıp birbirini tamamlar nitelikte değildir. Ayrıca Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin ÖDKT'deki bilgi düzeyleri ile ÖDÖYÖ'deki öz-yeterlik algılarının birbiriyle ilişkili olmadığı sonucuna varılmıştır.

5.2. Öneriler

Araştırma sonuçları, Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme alanındaki birçok kavramı bilmediklerini ve kavram yanılıgısı yaptıklarını göstermiştir. Öğrenci başarılarını belirleyerek kritik noktalarda doğru yargılara varabilmek, ölçme ve değerlendirmenin kusursuz yapılması ile mümkündür. Ölçme ve değerlendirme alanındaki eksikliklerin giderilmesi için Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin bu alandaki yayınları takip etmeleri ve kendilerini geliştirmeleri gerekmektedir.

Bu araştırma sonuçlarına göre, ölçme ve değerlendirme alanında hizmet içi eğitim almak, Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin kavram yanılıgılarını gidermede etkili olamamıştır. Bu nedenle ölçme ve değerlendirme alanında verilecek hizmet içi eğitimlerin kalitesinin artırılması ve uygulamaya yönelik olması gerekmektedir. Hizmet içi eğitim verilirken öğretmenlerin istekleri dikkate alınmalı ve hizmet içi eğitim sonunda kendilerini ölçme ve değerlendirme alanında yeterli hissetmeleri sağlanmalıdır. Üniversitelerle işbirliğine gidilerek alanında uzman öğretim elemanlarınca verilecek olan hizmet içi eğitimin daha faydalı olacağı düşünülmektedir.

Araştırma sonuçlarına göre, Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin hizmet süresi arttıkça ölçme ve değerlendirme alanında daha fazla kavram yanılıgısı yaptıkları ve bilgi düzeylerinin düştüğü görülmektedir. Buna göre, Sosyal Bilgiler öğretmenleri okullardan mezun olduktan sonra hizmet sürelerine paralel olarak ölçme ve değerlendirme kavramlarını unutmakta ve/veya birbirine karıştırmaktadır. Bu durumun önüne geçebilmek için MEB ve üniversiteler arasında işbirliği yaparak ölçme ve değerlendirme alanında hem teorik hem de uygulamaya dayalı konferans ve seminerler düzenlenebilir.

Eğitim Enstitüsü mezunları, Eğitim Fakültesi ve Fen-Edebiyat Fakültesi mezunlarına göre daha fazla kavram yanılıgısına düşmüşlerdir. Bu nedenle Eğitim Enstitüsü mezunlarının ölçme ve değerlendirme alanındaki kavram yanılıgılarını ortadan kaldıracak çeşitli etkinlikler, hizmet içi eğitim, vb. düzenlenmeli ve öğretmenlerin iştirak etmeleri sağlanmalıdır.

Mezun oldukları okulda ölçme ve değerlendirme dersi alan öğretmenler ile almayanlar arasında kavram yanılıgıları bakımından anlamlı bir fark çıkmamıştır. Bu durumda öğretmen yetiştiren kurumların programları ve ders içeriklerinin ihtiyaçlara

uygun ve işlevsel olacak biçimde yeniden yapılandırılarak Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin meslek sırasında ihtiyaç duydukları bilgi ve becerilere cevap verir nitelikte olması sağlanmalıdır.

Bu araştırmanın çalışma grubu, Manisa ili Merkez ilçesindeki Sosyal Bilgiler öğretmenleriyle sınırlı tutulmuştur. Çalışma grubu genişletilerek diğer branşlardaki öğretmenlere de uygulanabilir.

Bu çalışmada Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme alanındaki kavram yanlışlarını belirlemek için iki aşamalı tanı testi kullanılmıştır. Yapılacak olan çalışmalarda; kavram haritaları, tahmin-gözlem-açıklama, üç aşamalı tanı testleri, mülakatlar, kelime ilişkilendirme vb. yöntemler kullanılarak ölçme ve değerlendirme alanındaki kavram yanlışları ortaya çıkartılabilir.

KAYNAKÇA

- ADİYAMAN, Y. (2005). *İlköğretim 4. , 6. Ve 8. Sınıflarında Türkçe Dersine Giren Öğretmenlerin Ölçme Değerlendirme Düzeyleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- AKBULUT, E. (2006). Müzik Öğretmeni Adaylarının Mesleklerine İlişkin Öz Yeterlik İnançları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 34–44.
- AKTAĞ, I. ve WALTER, J. (2005). Öğretmen Adaylarının Mesleki Yeterlik Duygusu. *Spormetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, III (4), 127–131.
- ALICI, D. (2010). Öğrenci Performansının Değerlendirilmesinde Kullanılan Diğer Ölçme Araç ve Yöntemleri. Tekindal, S. (Edt.), *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme* (127–168). Ankara: Pegema Yayınevi.
- ALTINYÜZÜK, C. (2008). *İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Fen Bilgisi Dersi Kimya Konularındaki Kavram Yanılgıları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- ARIK, S, R. (2006). *İlköğretim Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme Alanındaki Kavram Yanılgılarının Belirlenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- ATILBOZ, G. N. (2004). Lise 1. Sınıf Öğrencilerinin Mitoz ve Mayoz Bölünme Konuları İle İlgili Anlama Düzeyleri ve Kavram Yanılgıları. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt: 24, Sayı: 3, 147–157.
- ATILGAN, H. (2006). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- AYDIN, Z. (2007). *Isı ve Sıcaklık Konusunda Rastlanan Kavram Yanılgıları ve Bu Kavram Yanılgılarının Giderilmesinde Kavram Haritalarının Kullanılması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yüzüncü Yıl Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Van.

- AYDOĞAN, S., GÜNEŞ, B. ve GÜLÇİÇEK, Ç. (2003). Isı ve Sıcaklık Konusunda Kavram Yanılgıları. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2), 111–124.
- BAHAR, M., ÖZTÜRK, E. ve ATEŞ, S. (2002). Yapılandırılmış grid metodu ile lise öğrencilerinin Newton'un hareket yasası, iş, güç ve enerji konusundaki anlama düzeyleri ve hatalı kavramlarının tespiti. *V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi*'nde sunulan bildiri. Ankara: Orta Doğu Teknik Üniversitesi.
- BAHAR; M. Z., NARTGÜN, S. ve DURMUŞ, B. (2006); *Geleneksel-Alternatif Ölçme ve Değerlendirme*, Ankara, Pegem Yayıncılık.
- BAILEY, K. D. (1994). *Methods of Social Research*. 4th edition. New York: The Free Press.
- BAKİ, A. ve BİRGİN, O. (2004). Alternatif Değerlendirme Aracı Olarak Bilgisayar Destekli Bireysel Gelişim Dosyası Uygulamasından Yansımalar: Bir Özel Durum Çalışması, *The Turkish Online Journal of Educational Technology – TOJET*, ISSN: 1303–6521 Volume 3, Issue 3, Article 11.
- BALAY, R. (2004). Küreselleşme, Bilgi Toplumu ve Eğitim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, cilt: 37, sayı: 2, 61–82.
- BANDURA, A. (1999). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Asian Journal of Social Psychology*. Issue: 2, 21-41.
<http://www.uky.edu/~eushe2/BanduraPubs/Bandura1999AJSP.pdf> (Erişim Tarihi: 04/03/2013)
- BAŞARMAK, U. ve GELİBOLU, M, F. (2010) Öğretmen Adaylarının İnternet Konusundaki Bazı Kavramları Anlama Düzeyleri İle Kavram Yanılgılarının Belirlenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 11,Sayı 3, 249–262.

- BAŞER, M. ve ÇATALOĞLU, E. (2005). Kavram Değişimi Yöntemine Dayalı Öğretimin Öğrencilerin Isı ve Sıcaklık Konusundaki Yanlış Kavramlarının Giderilmesindeki Etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 43–52.
- BAŞOL, M. (2010). Öğrenme Çıktılarını Değerlendirme ve Not Verme. Tekindal, S. (Edt.), *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. (218-238). Ankara: Pegema Yayınevi.
- BAYSAL, F, K. (2010). *İlköğretim Öğrencilerinin (4-8. Sınıf) Cebir Öğrenme Alanında Oluşturdukları Kavram Yanılgıları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- BIÇAK, B. (2008). Performans Değerlendirme. (Edt. ERKAN, Serdar ve GÖMLEKSİZ, Müfit). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. (s. 198–223.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- BİLGÜ, H. (2008). *İlköğretim sosyal bilgiler dersinde proje tabanlı öğrenme yönteminin öğrenci başarısına etkilerine ilişkin bir araştırma*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Diyarbakır.
- BORAZAN, İ. (2008). *Kavram Yanılgısı Ve Çoklu Zekâ Alanlarının İlişkilendirilmesine Dayalı Bir Öğretimin Kavram Yanılgılarının Giderilmesindeki Etkisinin İncelenmesi: “Dolaşım Sistemi” Örneği*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş. (2011). *Veri Analizi El Kitabı*. (15. Baskı). Ankara: Pegema Yayınevi.
- ÇAKAN, M. (2010). Eğitim Sistemimizde Yaygın Olarak Kullanılan Test Türleri. Tekindal, S. (Edt.), *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme* (92-126). Ankara: Pegema Yayınevi.

- ÇAKIR, S. Ö., YÜRÜK, N. (2000). Lise Öğrencilerinde Oksijenli Ve Oksijensiz Solunum Konusunda Görülen Kavram Yanılgılarının Saptanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 18: 185–191.
- ÇALIŞKAN, H. ve YİĞİTTİR, S. (2008). Sosyal Bilgilerde Ölçme ve Değerlendirme. (Ed. TAY, Bayram ve ÖCAL, Adem). *Özel Öğretim Yöntemleriyle Sosyal Bilgiler Öğretimi*. (218–236). Ankara: Pegema Yayıncılık.
- ÇETİN, B. (2008). Bilişsel Alan Davranışlarının Ölçülmesi. (Edt.: ERKAN, S. ve GÖMLEKSİZ, M.). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- DOĞAR, A. ve BAŞIBÜYÜK, Ç. (2005). İlköğretim ve Ortaöğretim Öğrencilerinin Hava ve İklim Olaylarını Anlama Düzeyleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi, Sayı 13, No 2*, 347–358.
- ERDEMİR, Z, A. (2007). *İlköğretim İkinci Kademe Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme Tekniklerini Etkin Kullanabilme Yeterliliklerinin Araştırılması (Kahramanmaraş Örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- ERDOĞDU, Y. ve KURT, F. (2012). Öğretmenlerin Ölçme Ve Değerlendirme Yeterlik Algılarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi, Cilt 1, Sayı 2*, 23–36.
- ERİŞTİ, D, B. ve KUZU, A. (2011). Alternatif Ölçme ve Değerlendirme. Kurt, A. (Edt.), *Ölçme ve Değerlendirme* (129–155). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayın Numarası:1237.
- EROĞLU, G. M. ve KELECİOĞLU H. (2011). Kavram Haritası ve Yapılandırılmış Gridle Elde Edilen Puanların Geçerlik ve Güvenirliklerinin İncelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı 40*. 210–220.
- ERTÜRK, S. (1993). Eğitimde Program Geliştirme. Meteksan Yayınları. Ankara.

- ERYILMAZ, A. ve SÜRMEĒİ, E. (2002). Üç Aşamalı Sorularla Öğrencilerin Isı ve Sıcaklık Konularındaki Kavram Yanılgılarının Ölçülmesi. *V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi* (s.110). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara. http://www.fedu.metu.edu.tr/UFBMEK-5/b_kitabi/PDF/Fizik/Bildiri/t110d.pdf internet sitesinden 24/08/2012 tarihinde erişilmiştir.
- EYİTMİŞ, A. (2007). *Ortaöğretim Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme Tekniklerini Etkin Kullanabilme Yeterliliklerinin Araştırılması (Kahramanmaraş Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Kahramanmaraş.
- FİDAN, N. (1996). *Eğitim Psikolojisi: Okulda Öğrenme ve Öğretme*. Ankara: Alkım Yayınevi.
- GELBAL, S. ve KELECİOĞLU, H. (2007). Öğretmenlerin ölçme değerlendirme yöntemleri hakkındaki yeterlik algıları ve karşılaştıkları sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 135–145
- GENÇ, S. Z. ve ERYAMAN, M. Y. (2008). Değişen Değerler ve Yeni Eğitim Paradigması. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 9. 89–102.
- GÖÇER, A. (2007). İlköğretim 1. Kademe Türkçe Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme Çalışmaları. *VI. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu (27-29 Nisan 2007)*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- GÖMLEKSİZ, M, N., SİNAN, A, T. ve DEMİR, S. (2010). İlköğretim Türkçe Dersi Proje ve Performans Görevlerinin Gerçekleştirilme Sürecine Yönelik Öğrenci Görüşleri (Malatya İli Örneği). *Turkish Studies Dergisi*, Cilt 5, Konu 3. 1320–1349.
- GÜNEŞ, A. (2007). *Sınıf Öğretmenlerinin Kendi Algılarına Göre Ölçme ve Değerlendirme Yeterlikleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- GÜNDOĞDU, Y, B. (2011). *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Öğrenci Başarısını Değerlendirme Yeterlikleri (İstanbul Örneği)*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- GÜVEN, S. (2006). Program Geliştirmeye Giriş. Gürol, M. (Edt.), *Öğretimde Planlama Öğretimde Değerlendirme* (1–13). Gözden Geçirilmiş 3. Baskı, Ankara: Akış Yayınları.
- KABAPINAR, Y. ve ATAMAN M. (2010). İlköğretim Sosyal Bilgiler (4-5.Sınıf) Programları'ndaki Ölçme ve Değerlendirme Yöntemlerine İlişkin Öğretmen Görüşleri. *İlköğretim Online Dergisi*.
ilkogretim-online.org.tr/vol9say2/v9s2m27.pdf internet sitesinden 03/08/2012 tarihinde erişildi.
- KALAYCI, Ş. (2010). Faktör Analizi. Kalaycı, Ş. (Edt.), *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri* (321–331). 5. Baskı, Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- KARASAR, N. (2011). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. 22. Baskı. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- KARATAŞ, F.Ö., KÖSE, S. ve COŞTU, B. (2003). Öğrenci Yanılgılarını ve Anlama Düzeylerini Belirlemede Kullanılan İki Aşamalı Testler. *Pamukkale Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1.
- KARİP, E. ve KÖKSAL, K. (1996). *Eğitim Yönetimi*. Yıl:2. Sayı:2, 245–247.
- KAPTAN, F. (1998). Fen Öğretiminde Kavram Haritası Yönteminin Kullanılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (95–99).
- KAYA, E. (2011). *İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Bazı Demokrasi Kavramları Hakkındaki Görüşleri ve Yanılgıları (Aksaray Örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.

- KILIÇ, G. B. (2006). *Yeni Yaklaşımlar Işığında İlköğretim Bilim Öğretimi*, Morpa Yayıncılık, İstanbul.
- KÖKLÜKAYA, A. N. (2010). *Alternatif Ölçme Ve Değerlendirme Teknikleri İle İlgili Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Yeterliklerinin Belirlenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- KÖKSALAN, B. (2006). Ölçme ve Değerlendirmeye Giriş. Gürol, M. (Edt.), *Öğretimde Planlama Öğretimde Değerlendirme* (173–188). Gözden Geçirilmiş 3. Baskı, Ankara: Akış Yayınları.
- KUTLU, Ömer. (2008). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. <http://tebesirtozu.blogcu.com/egitimde-olcme-ve-degerlendirme/3156850> internet sitesinden 26.07.2012 tarihinde erişilmiştir.
- KÜÇÜKAHMET, L. (2000). *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme*. Ankara: Nobel Yayınları.
- KÜÇÜKTEPE, S. (2007). *İlköğretim Öğretmenlerinin Öz-Oluşum Türleriyle, Mesleki Etkililik Algıları Ve Tercih Ettikleri Öğretme Stilleri Arasındaki İlişki*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- MARAL, D, Y. (2009). *Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Yeterlilik Düzeyleri ve Hizmet İçi Eğitim Gereksinimleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- M.E.B. (2005). *Matematik Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu 9–12.Sınıflar*. Ankara, MEB Yayınları.
- MEB. (2006a). *İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi 6. Sınıf Öğretim Programı ve Kılavuzu*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- MEB (2006b). *Öğretmen Yeterlikleri*. Tebliğler Dergisi, Sayı: 2590.

- MEB. (2010). *İlköğretim Sosyal Bilgiler 5. Sınıf Öğretmen Kılavuz Kitabı*, Ankara: Koza Yayıncılık.
- NALÇACI, A. (2006). *İlköğretim 6. ve 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Programındaki Coğrafya Konularının Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- NOVAK, J. D. (1990). Concept mapping: A useful tool for science education. *Journal Of Research in Science Teaching, Wolume 27, Issue 10*, 937–949.
- ODABAŞI, H, F. (2011). Ölçme Araç ve Yöntemleri. Kurt, A. (Edt.), *Ölçme ve Değerlendirme* (85–107). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayın Numarası:1237.
- ÖĞÜT, A. (2003). *Bilgi Çağında Yönetim* (2. Baskı), Ankara: Nobel Yayıncılık.
- ÖZDEN, Y. (2005), *Eğitimde Yeni Değerler*. Ankara: Pegem Yayıncılık, 6.Baskı.
- PEKTAŞ, S. (2010). *Öğretmen Adaylarının Ölçme Değerlendirme Yeterlik Algılarının İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- SEMERCİ, Ç. (2009). Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme. (Edt. KARİP, E.). *Ölçme ve Değerlendirme*. (1–15). Ankara: Pegema Yayınevi.
- SENEMOĞLU, N. (2005), *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim* (11.Baskı), Ankara: Gazi Kitabevi.

- SEVİMLİ N, E. (2010). *Matematik Öğretmen Adaylarının İstatistik Dersi Konularındaki Kavram Yanılgıları; İstatistik Dersine Yönelik Öz Yeterlik İnançları Ve Tutumlarının İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- ŞAHİN, Ç. ve ERSOY, E. (2009). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yeni İlköğretim Programındaki Ölçme-Değerlendirme Konusundaki Yeterlilik Düzeylerine İlişkin Algıları. *Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Cilt 18, Sayı 2*, 363–386.
- ŞEKER, M. (2010). *Sosyal Bilgiler Öğretiminde Öğrenme Stillere Uygun Etkinliklerin Kullanılmasının Öğrencilerin Öğrenme Düzeyi ve Kavram Yanılgılarının Giderilmesi Üzerindeki Etkililiğinin Araştırılması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- ŞİMŞEK, N. (2009). Sosyal Bilgilerde Ölçme ve Değerlendirme. (Ed. SAFRAN, Mustafa). *Sosyal Bilgiler Öğretimi*. (573–624). Ankara: Pegema Yayınevi.
- TAN, Ş. (2012). Öğretimde Ölçme ve Değerlendirme KPSS El Kitabı. 7. Baskı, Ankara: Pegema Yayınevi.
- TAVŞANCIL, E. (2010). *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi*. 4. Baskı, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- TEKİN, H. (2000). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Gözden Geçirilmiş 14. Baskı. Ankara: Yargı Yayınları.
- TEKKAYA, C., ÇAPA, Y ve YILMAZ, Ö. (2000) “Biyoloji Öğretmen Adaylarının Genel Biyoloji Konularındaki Kavram Yanılgıları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı: 18*, 140–147.
- TEZCİ, E. (2006). Performans Değerlendirme. (Edt.), Gürol, M. *Öğretimde Planlama Öğretimde Değerlendirme* (273–289). Gözden Geçirilmiş 3. Baskı, Ankara: Akış Yayınları.

- TURAN, E. (2010). *İlköğretim Birinci Kademe Sosyal Bilgiler Derslerinde Kullanılan Ölçme Değerlendirme Yöntemlerinin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- TURGUT, M. F. ve BAYKUL Y. (2011). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. 3. Baskı. Ankara: Pegema Yayınevi.
- ÜLGEN, G. (2004). *Kavram Geliştirme*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- YAĞIZ, E. (2007). *Oyun Tabanlı Öğrenme Ortamlarının İlköğretim Öğrencilerinin Bilgisayar Dersindeki Başarıları ve Öz-Yeterlik Alguları Üzerine Etkileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- YAMAN, S. ve KARAMUSTAFAOĞLU, S. (2011). Öğretmen Adaylarının Ölçme ve Değerlendirme Alanına Yönelik Yeterlik Algı Düzeylerinin İncelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, Cilt: 44, Sayı:2, 53–72*.
- YAŞAR, M. (2010). Ölçme ve Değerlendirmenin Önemi. Tekindal, S. (Edt.), *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme (2-7)*. Ankara: Pegema Yayınevi.
- YAVUZ, G. (2011). *Öğretmen Adaylarının Öğrenme Öğretme Süreci ve Ölçme Değerlendirme Alanındaki Yeterliklerine İlişkin Görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- YELGÜN, A. (2009). *İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Sıvıların Kaldırma Kuvveti İle İlgili Kavram Yanılguları ve Oluşum Sebepleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- YILMAZ, H. (1998), *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*, Konya: Mikro Yayınları.
- YILMAZ, H. (2008). *İlköğretim Birinci Kademe 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Kavram Haritalarının Kullanılmasının Başarıya Olan Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

YILMAZ, K. ve ÇOLAK R. (2012). Sosyal Bilgiler Öğretiminde Kavram Haritaları Kullanımının Öğrencilerin Tutum, Akademik Başarı ve Bilgilerinin Kalıcılık Düzeylerine Etkisi. *Uluslararası Cumhuriyet Eğitim Dergisi*, Cilt 1, Sayı 1.

YILMAZ, K. ve ÇİVİLER, M. (2012). İlköğretim 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Yeryüzünde Yaşam Ünitesinde Yer Alan Tarih Kavramlarının Öğretiminde Karşılaşılan Kavram Yanılgıları Üzerine Bir Eylem Araştırması. *Türk Tarih Eğitimi Dergisi*, Sayı 1, Sayfa: 1-31.

EKLER

EK- 1. Ölçme ve Değerlendirme Kavram Testi Kullanım İzni

Sevgili servet Suna ÜZTEMUR tezimde geliştirmiş olduğum "Ölçme ve Değerlendirme Kavram Testi"ni kullanabilirsiniz. Ölçme aracıyla ilgili herhangi bir sıkıntıda severek yardımcı olurum. Çalışmanız tamamlandığında bir örneğini de bana gönderirseniz mutlu olurum. Saygılarımla. Arş. Gör. Dr. Serkan Arık

EK- 2. Ölçme ve Değerlendirme Kavram Testi (Arık, 2006)

Sayın Meslektaşım

Bu araştırmada Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin ölçme değerlendirme alanındaki kavramlara yüklediği anlamları belirlemek ve öz yeterlik inançlarını incelemek amaçlanmıştır.

Araştırmanın amacı çerçevesinde siz değerli Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin görüşlerine ihtiyaç duyulmaktadır. Vereceğiniz cevaplar sadece bu yüksek lisans tezinde kullanılacak ve gizli tutulacaktır. Başka hiç kimse veya kurum tarafından kullanılmayacaktır. Bu nedenle adınızı ve soyadınızı **yazmanıza gerek yoktur**. Araştırmanın geçerli ve güvenilir olması sorulara vereceğiniz samimi cevaplara bağlıdır. Araştırmaya sağladığınız katkılarınızdan dolayı teşekkür eder saygılarımı sunarım.

Not: Çalışmanın sonucunu öğrenmek isteyenler e-posta adresini yazabilir.

E-Posta: (.....)

Servet Suna ÜZTEMUR
Sos. Bil. Öğrt.
Celal Bayar Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü

1. Cinsiyetiniz?

Erkek Kadın

2. Mesleki Kıdeminiz?

0-5 yıl 6 -10 yıl
 11-15 yıl 16-20 yıl 21 yıl ve üzeri

3. Mezun olduğunuz fakültenin türü?

Eğitim Enstitüsü
 Eğitim Fakültesi
 Fen Edebiyat Fakültesi

4. Eğitim düzeyiniz?

Eğitim Enstitüsü (2 yıllık)
 Lisans
 Yüksek Lisans
 Doktora

5. Ölçme değerlendirme alanında hizmet içi eğitim aldınız mı?

Evet Hayır

6. Mezun olduğunuz okulda ölçme değerlendirme dersi aldınız mı?

Evet Hayır

ÖLÇME DEĞERLENDİRME KAVRAM TESTİ (Arık, 2006)

Testte yer alan sorular iki aşamadan oluşmaktadır. Sizden her iki aşamada birer işaretleme yapmanız beklenmektedir. Bu aşamalardan ilki, I ve II şeklinde, diğeri ise A, B, C ve D seçenekleri şeklinde belirtilmiştir. Her iki aşamada da size en doğru gelen ifadeyi işaretlemeniz beklenmektedir.

1) Okullarda öğrencilerin bir derse ilişkin başarı düzeyini belirlemek amacıyla yapılan ölçmeler;

() I. Doğrudan ölçmelerdir.

() II. Dolaylı ölçmelerdir.

Bunun bir sonucu olarak,

A) Ölçme sonuçlarının mükemmel olması sağlanır.

B) Ölçme sonuçlarına hata karışma olasılığı artar.

C) Ölçme sonuçlarının yansız olması sağlanır.

D) Ölçme sonuçlarına güvenilmez.

2) Öğretmen, bir dersin ilk beş ünitesini işledikten sonra, dersteki başarıyı ölçmek için hazırladığı teste sadece 2., 3. ve 5. ünitelerden seçtiği konuları içeren sorulara yer vermiştir.

Bu test hangi bakımdan yetersizdir?

() I. Kapsam geçerliği

() II. Yordama geçerliği

Çünkü;

A) Test ders içeriğini yeterince temsil etmemektedir.

B) Kullanılan ölçüt kişinin başarısını yansıtan nesnel ve güvenilir bir ölçüt değildir.

C) Testte yer alan sorular başarıyı yordamaktan çok uzaktır.

D) Soruların neyi ölçmeye çalıştığı konusunda belirsizlikler vardır.

3. Aşağıdakilerden hangisinde “mutlak değerlendirme” yapılmıştır?

() I. Sınıf ortalamasının üstünde puan alanları başarılı kabul etmek.

() II. 100 sorudan 60 soruyu doğru yapanları başarılı kabul etmek.

Çünkü mutlak değerlendirme yapılırken;

A) Başarı yüzdesi tahmin edilir ve ona göre not verilir.

B) Öğrencinin ders içerisindeki başarısına göre not verilir.

C) Öğrenci başarısı önceden belirlenmiş bir değerle karşılaştırılarak not verilir.

D) Öğrenci başarısı diğer öğrencilerin başarılarıyla karşılaştırılarak not verilir.

4. Öğretmen, işlediği ünitenin bitiminden sonra sınıfa bir test uygulamış ve sınıftaki her bir öğrenciye 100 üzerinden bir puan vermiştir.

Öğretmenin verdiği bu puan;

() I. ölçme sonucudur.

() II. değerlendirme sonucu ulaşılan karardır.

Çünkü;

A) Sayı ve sembollerle ifade edilmiştir.

B) Ölçüle karşılaştırarak bir değer yargısına varılmıştır.

C) Testte yer alan sorulara göre belirlenmiştir.

D) Öğrencilerin ne düzeyde öğrendiklerini göstermiştir.

5. Aynı sınav kâğıdının üç farklı öğretmen tarafından puanlanması sınavın öncelikle hangi özelliğini kuvvetlendirir;

- () I. Puanlama güvenilirliğini
() II. Puanlama geçerliğini

Çünkü;

- A) Puanlayıcıdan kaynaklanan hataların en aza indirilmesi güvenilirliği etkiler.
B) Öğretmenlerin, puanlar arasındaki farkları görmesi sağlanır.
C) Puanlamada kullanılan cevap anahtarının geçerliği sağlanır.
D) Sınavı yapan öğretmenin başarısını ortaya koyar.

6. Öğrenci gelişimini, öğrenci ürünlerine dayanarak süreç içinde izleme olanağı veren değerlendirme türü;

- () I. Portfolyo değerlendirmedir.
() II. Performans değerlendirmedir.

Çünkü;

- A) Öğrencinin bir veya daha çok alandaki başarısını sunma olanağı verir
B) Becerilerinin çeşitliliği bakımından öğrencinin ne derece yeterli olduğunun ölçülmesini ve analizini sağlar.
C) Öğrencinin yeteneği tek bir zamanda ölçülür.
D) Öğrencinin başarısı tek bir sınavla ölçülür.

7. Öğrenci başarısını değerlendirirken aritmetik ortalama ve standart sapmanın dikkate alındığı durumlarda;

- () I. Bağıl ölçüt kullanılır
() II. Mutlak ölçüt kullanılır

Çünkü;

- A) Gruba bağlı kalınarak hesaplama yapılır.
B) Maksimum ve minimum ölçütler birbirine oranlanır.
C) Önceden belirlenen bir ölçüte bağlı kalınarak yapılır.
D) Belli bir nota göre ölçme yapılır.

8. Öğretmen sınav kâğıtlarını puanlarken öğrencilerin sınıf içi davranışlarını dikkate alarak puan veriyorsa;

- () I. Sabit hata yapmıştır.
() II. Sistemik hata yapmıştır.

Çünkü;

- A) Her öğrencinin notu aynı derecede etkilenmiştir.
B) Bazı öğrenciler daha fazla, bazıları daha az puan almıştır.
C) Sınav kâğıdını her okuduğunda aynı notu vermiştir.
D) Sınavdan elde edilen puanlar bilgi vermekten uzaklaşmıştır.

9. Bir başarı testi hazırlarken, teste yer alacak sorularla, bu soruların test içerisindeki ağırlığını belirten tabloya;

- () I. Ünite analizi tablosu denir.
() II. Belirtke tablosu denir.

Bu yolla;

- A) Testin kapsamı kontrol edilir.
B) Testin güçlük düzeyi belirlenir.
C) Teste soru seçme işlemi kolaylaşır.
D) Testin yansız puanlanması sağlanır

10. Bazı durumlarda öğretmenler doğru – yanlış gibi iki seçenekli sınavlar hazırlamaktan çok, 4 ya da 5 seçenektan oluşan çoktan seçmeli sorular hazırlamayı tercih ederler,

Bunun nedeni;

- () I. Şans başarısını azaltmak isterler.
() II. Sınavın güçlüğü ayarlamak isterler.

Çünkü;

- A) Az sayıdaki seçenekle doğru yanıt tahmin etmek kolaylaşır.
B) Sınava aynı özelliği ölçen soruların eklenmesi sağlanır.
C) Yanıtlama süresi istenen biçimde daha rahat ayarlanır.
D) Sınavın düzeyi, sınıf ve yas düzeyine uygun duruma getirilir.

11. Çoktan seçmeli testlerde seçenek sayısına bağlı olarak beş seçenekli sorularda “4 yanlış 1 doğruyu” dört seçenekli sorularda “3 yanlış 1 doğruyu” götürececek biçimde işlem yapılır. Yapılan bu işlem sonunda elde edilen puana;

- () I. Düzeltme puanı denir.
() II. Ham puan denir.

Bu işlemin yapılma nedeni;

- A) Öğrenci puanlarını değerlendirmede kolaylık sağlamaktır.
B) Bilen öğrenciyi bilmeyen öğrenciden ayırmaktır.
C) Test puanlarını şans başarısından arındırmaktır.
D) Testin puanlama güvenilirliğini artırmaktır.

12. Bir öğretmen yaptığı sınavın sonuçlarını değerlendirmiş ve sayısal olarak üzerinde işlem yapılabilir hale getirmiştir. Daha sonra grubun ortalamasını ve standart sapmasını dikkate alarak her öğrencinin geçti – kaldı kararını oluşturmuştur. Öğretmen burada;

- () I. Mutlak değerlendirme yapmıştır.
() II. Bağıl değerlendirme yapmıştır.

Bu değerlendirmede;

- A) Önceden tanımlanmış ölçütlere göre karar verilir.
B) Öğrencinin öğrenmeleri dikkate alınarak puan verilir.
C) Belli bir ölçüğe göre puanlama yapılır.
D) Grubun kendi ölçütlerine göre puanlama yapılır.

13. Bir öğretmen, öğrencilerinin grafik çizme becerisini geliştirmek için onların ilk kez görecekları bir grup veri hazırlamış ve şöyle bir soru sormuştur:

“Yukarıdaki veriler, 1970–2000 yılları arası Türkiye’deki pamuk üretim miktarını göstermektedir. Dağılımı sütun grafikte gösteriniz”

Bu örnekte öğrencinin göstereceği davranış Bloom’un, bilişsel alanla ilgili aşamalı sınıflaması içinde yer alan davranışlardan hangisine bir örnektir?

- () I. Kavrama
() II. Uygulama

Çünkü;

- A) Veriler arasındaki ilişkileri anlaşılır duruma getirmiştir.
B) Edindiği bilgileri yeni bir durumda kullanmıştır.
C) Verileri neden-sonuç ilişkisi içinde ifade etmiştir.
D) Bilgilerini belli bir düzen içinde kullanmıştır.

EK-3

ÖLÇME DEĞERLENDİRME ÖZ YETERLİK ÖLÇEĞİ						
Soru Numarası	Aşağıda yer alan ifadeleri uygunluk derecenize göre çarpı (X) işareti koyunuz. <u>Lütfen bütün ifadeleri işaretleyiniz.</u>	Tamamen Yetersizim	Yetersizim	Kısmen Yeterliyim	Yeterliyim	Tamamen Yeterliyim
1	Bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanarak verileri analiz ederim.					
2	Veri analizinde uygun istatistik tekniği seçer ve uygulamam					
3	Ölçme aracının geçerliğini ve güvenilirliğini test ederim.					
4	Ölçme sonuçlarını yorumlar ve öğrenciye dönüt (geribildirim) sağlarım.					
5	Öğrencilerimin performansını ve gelişim düzeylerini düzenli olarak ölçerim					
6	Ölçme sonuçları hakkındaki öğrencilerimin tepkilerine önem veririm.					
7	Öğrencilerimin başarılarını ve olumlu davranışlarını ödüllendiririm.					
8	Öğrencilerimin olumsuz davranışlarında onlara yapıcı yönlendirmeler yaparım.					
9	Ölçme ve değerlendirmeye yönelik plan yaparım					
10	Çeşitli ölçme araçlarını bir arada kullanırım.					
11	Bireysel ölçme değerlendirme etkinlikleri düzenler ve bu etkinliklere öğrencileri dâhil edecek stratejiler kullanırım.					

12	Test geliştirme aşamalarını dikkate alarak kazanımlara uygun bir ölçme aracı geliştiririm.					
13	Ölçme araçlarını öğrencilerimin özelliklerine göre belirlerim.					
14	Ölçme araçlarının dersin kazanımlarına uygun olmasına dikkat ederim.					
15	Bir ölçme aracında bulunması gereken nitelikleri bilirim.					
16	Hangi amaçla ölçme değerlendirme yapacağıma karar veririm.					
17	Ölçme değerlendirme işlemini en az hata ile yaparım.					
18	Ölçme ve değerlendirme arasındaki ilişkiyi açıklarım.					
19	Çok yönlü değerlendirme için tamamlayıcı ölçme araçlarını (portfolyo, gezi, gözlem, kavram haritası vb.) belirlerim.					
20	Tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanarak dersleri zevkli hale getiririm.					

EK- 4 ARAŞTIRMA İZİN BELGESİ

T.C.
MANİSA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.0.45.20.02-605.01-41486
Konu : Servet Suna ÜZTEMUR' un
Araştırma İzni

07 ARALIK 2012

MÜDÜRLÜK MAKAMINA

İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 07.03.2012 tarih ve 3616 sayılı 2012/13 no.lu genelgesi.
b) Celal Bayar Üniversitesi Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı'nın 16.11.2012 tarih ve 13555 sayılı yazısı.

Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Öğrencisi Servet Suna ÜZTEMUR' un "Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme alanındaki Kavram Yanılgıları ve Öz-Yeterlik İnançlarının İncelenmesi" konulu tez çalışması için kullanacağı ölçekleri, Manisa İl merkezinde bulunan ilköğretim okullarında uygulamak istediği belirtilmektedir.

Söz konusu ölçeklerin Manisa İl merkezinde bulunan ilköğretim okullarında 2012-2013 öğretim yılı içerisinde eğitim öğretimi aksatmadan uygulanması uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınızı arz ederim.

Reşat PALAZ
Şube Müdürü

OLUR

...../12/2012

Mustafa ALTINSOY
Millî Eğitim Müdürü

EK: Araştırma Değerlendirme Formu (1 Sayfa)

06.12.2012 VHKİ : A.ÖZTÜRK
06.12.2012 Şef : C.YENİÇAĞ

Nişancıpaşa Mh. Atatürk Blv.
Telefon : (0236) 231 46 08
e-posta : strateji45@meh.gov.tr

Ayrıntılı bilgi : Strateji Bürosu
Faks: (0236) 231 12 51
Elektronik Ağ: <http://manisa.meh.gov.tr>

EĞİTİMDE REFORM
Daha aydınlık
gelecek!

