

**T.C.  
ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
TARİH EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI**

**ORTAÖĞRETİM TARİH ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRENME-ÖĞRETME  
SÜRECİNDE ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME TEKNİKLERİNE AİT  
GÖRÜŞLERİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Hazırlayan  
Aynur AYTAR**


**Tez Danışmanı  
Yrd. Doç. Dr. Şerif KORKMAZ**


**Çanakkale -2007**

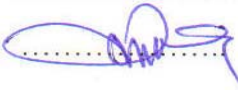
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne,

Aynur AYTAR'a ait "Ortaöğretim Tarih Öğretmenlerinin Öğrenme - Öğretme Sürecinde Ölçme Ve Değerlendirme Tekniklerine Ait Görüşleri" adlı çalışma, jürimiz tarafından Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan .....

Yrd.Doç. Dr. Şerif Kortmaz  


Üye Yrd.Doç.Dr. İbrahim H. Öztürk<sup>u</sup>  


Üye Yrd.Doç.Dr. Cevdet SATTIN  


Üye .....

.....

Üye .....

.....

## ÖZET

Eğitim Bilimlerini oluşturan en önemli halkalardan biri de “ölçme ve değerlendirmedir”. Okul eğitimi dendiğinde ilk akla gelen öğrenci ve onun öğrenme başarısıdır; kısacası öğrenci başarısıdır.

Türkiye Cumhuriyeti'nin varlığını sürdüreceğ genç kuşakları yetiştirme işi şüphesiz ki eğitim kurumunun, okulun görevidir. Bir eğitim sisteminin başarısı hakkında bilgi veren en önemli gösterge öğrenci davranışlarıdır. Eğitimin temel amacı öğrencilerde istendik davranış değişikliği oluşturmaktır. Eğitim sürecinde ölçme ve değerlendirme etkinlikleriyle yapılacak gözlemler sayesinde öğrenci davranışlarının hangi düzeyde olduğu, ne tür yetersizliklerin bulunduğu hatta istenmeyen, olumsuz davranışların olup olmadığı belirlenebilir. Bu nedenle ölçme ve değerlendirme eğitim sürecinin vazgeçilmez bir ögesidir.

Bu araştırma resmi liselerde görev yapan tarih öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme uygulamalarına ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Tarih öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme uygulamaları konusundaki görüşlerini ortaya çıkarmak için; şu sorulara cevap aranmıştır: Tarih öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme gerekçeleri konusundaki görüşleri nelerdir? Tarih öğretmenleri ölçme ve değerlendirme yaparken işe karışan hatalarla ilgili görüşleri nelerdir? Tarih dersinde öğrenci başarısını değerlendirirken ölçütleri nedir? Tarih derslerinde en fazla kullandıkları ölçme aracı hangisidir? Yazılı, sözlü, kısa cevap gerektiren testler, çoktan seçmeli testler, ödev ve projeler, doğru –yanlış usulü testlerle ilgili görüşleri nelerdir? Bir sınavdan sınıfın yarısından fazlasının düşük not alması nedenleri ile ilgili görüşleri nelerdir? Sorularına yanıt aranmış ve bu görüşler arasında kıdem, cinsiyet, mezun olunan okul, görev yapılan okul arasında anlamlı bir fark olup olmadığı araştırılmıştır.

Araştırmanın evrenini Çanakkale ilindeki 56 resmi lise oluşturmaktadır. Evren içinden ayrıca örneklem alma yoluna gidilmemiştir. Bu bağlamda belirlenen okulların tamamında çalışan ve anketi cevaplamaya gönüllü olan öğretmenler araştırmanın çalışma evrenini oluşturmuştur

Araştırma için gerekli veriler literatür taraması ve anket uygulaması yoluyla elde edilmiştir. Bunun için önce araştırma konusuna yönelik olarak araştırma, yayın

ve kitaplar taranmış ve araştırmanın kuramsal çerçevesi oluşturulmuştur. Daha sonra yapılan literatür taramasından yararlanılarak araştırmacı tarafından anket soruları geliştirilmiştir.

Anketin uygulanması sonucu elde edilen verilerin analizinde SPSS paket programı kullanılmıştır. İki bölümden oluşan anketin birinci bölümünde elde edilen verilerin frekans ve yüzde değerleri belirlenerek tablolaştırılmıştır. İkinci bölümü oluşturan maddelerin analizinde ise frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri belirlenmiş ve tablolaştırılmıştır. Daha sonra söz konusu boyutların öğretmenlerin kişisel özellikleri bakımından karşılaştırılmasında tek yönlü varyans analizi (one-way ANOVA) tekniği kullanılmış ve görüşlere yönelik farkın kaynağını belirlemek amacıyla LSD testinden yararlanılmıştır.

Araştırma dört bölümden oluşmaktadır. Giriş kısmında; araştırmanın problemi, amaç ve alt amaçları, önemi, sayıtlılar, sınırlılıklar, tanımlar ve tezin organizasyonu yer almaktadır. Birinci bölümde; ölçme ve değerlendirme ile ilgili kuramsal bilgilere yer verilmiştir. İkinci bölümde; araştırmanın yöntemine yer verilmiştir. Üçüncü bölüm; araştırma sonucunda elde edilen bulgular ve bulguların yorumuna ayrılmıştır. Dördüncü bölümde de; araştırmanın sonuçlarına ve önerilere yer verilmiştir.

Araştırmada elde edilen bulgulara göre, tarih öğretmenleri ölçme ve değerlendirme konusunda yeterli bilgiye sahiptirler. Öğretmenlerimizin okul, çalışılan kurum, cinsiyet ve kıdem arasında ölçme ve değerlendirme uygulamalarında aynı görüşe sahip oldukları görülmüştür. Bu durum ölçme ve değerlendirme uygulamalarının, öğretmenlerin aldığı eğitim yönünden farklı olmadığı ve genellikle birbirlerinden öğrendiklerini söyleyebiliriz.

Araştırma sonuçlarına göre uygulayıcılara ve araştırmacılara öneriler sunulmuştur.

**Anahtar Sözcükler:** Ölçme, değerlendirme, ölçüm, Ölçmede hata, Tarih eğitiminde ölçme-değerlendirme

## ABSTRACT

Measurement and assessment is one of the most important chains that forming Education Science. When education is mentioned, the first thing to be thought is student and his/her learning success.

It is certain that educating new generation, who will continue the existence of Turkish Republic, is the duty of schools and education institutions. The most important indication which informs about the success of education system is students' behaviors. The main purpose of education is to form a willing change on behaviors of students. Thanks to the observations to be done with the assessment activities in education process; it can be decided what levels of students' behaviors are, what kind of insufficiency there are and whether there are any unwanted behavior or not. That is why measurement and assessment is a required component of education process.

This research has been done to determine the views of the history teachers working in official schools about the measurement and assessment application. To discover the views of history teachers about measurement and assessment application; answers to the following questions have been searched: What are the views of history teachers about the reasons of measurement and assessment? What are the views about the mistakes while the history teachers process the measurement and assessment? What are their criterions in evaluating the success of students in history lessons? What is the measurement tool that they use most? What are their views about writing, verbal, short-answer tests, multi-optional tests, works and projects, true- false tests? What are their views about the reasons why more than a half of the class get low marks in an examination?

Answers to these questions have been searched and also an answer to the question whether there is a meaningful difference in seniority, gender, the school they graduated from and the school they are working has been searched?

The population of the research includes 56 official high schools. Besides, another sampling hasn't been taken. So, the teachers who are working in all designated schools and who are volunteers to answer the poll questions have formed the population of the research.

The necessary data has been achieved via literature scanning and poll application. In this respect, firstly, aimed at the matter of the research; researches, publications and books were scanned and the theoretical frame of the research has been formed. Then, the poll questions have been improved with the help of literature scanning.

SPSS package program has been used for analyzing the data that was obtained by applying the poll. The poll has got two parts, in the first part; frequency, percentage, arithmetic average and standard deviation values have been determined and charted. Then, one-way ANOVA analysis technique has been used in comparing the teachers' personal features with the mentioned dimensions and to determine the source of difference in their views it was benefited from LSD test.

The research consists of four parts. In the introduction part; the problem, the purpose and under purposes, important suppositions, limits, definitions and the organization of the thesis have been taken place. In the first part; institutional information about measurement and assessment has taken place. In the second part; the method of the research has taken place and in the third part; the findings that were achieved at the end of the research and the interpretation of these findings have taken place. In the fourth part; the results of the research and suggestions have taken place.

According to the findings obtained from the research, it has been understood that history teachers have the sufficient knowledge about measurement and assessment. It is seen that our teachers have the same view about the school, the institution they work for, gender and seniority in measurement and assessment. As a result we can say that measurement and assessment applications are not different in education that the teachers gained and generally they learn it from each other.

According to the results of the research, some advices have been given to people who put this into practice and researches

**Key Words:** Measurement and assessment, Measure, Measurement and assessment in history education

**İÇİNDEKİLER**

	<u>Sayfa</u>
ÖZET	1
ABSTRACT	III
İÇİNDEKİLER	VI
SEMBOLLER VE KISALTMALAR LİSTESİ	XI
TABLolar LİSTESİ	XII
ŞEKİLLER LİSTESİ	XIII
ÖNSÖZ	XIV

**GİRİŞ**

1. Problem Durumu	4
2. Amaç ve Alt Amaçlar	6
3. Araştırmanın Önemi	6
4. Sayıtlılar	7
5. Sınırlılıklar	8
6. Tanımlar	8
7. Tezin Organizasyonu	9

**BÖLÜM I****KURAMSAL ÇERÇEVE - (LİTERATÜR TARAMASI)**

1.1. Ölçme	10
1.1.1. Ölçmenin Önemi Nedir?	11
1.1.2. Ölçme Hataları	12
1.2. Değerlendirme	13



1.2.1. Değerlendirmenin Amaçları	13
1.2.2. Değerlendirmede Kullanılan Ölçütler	16
1.2.3. Değerlendirmenin Fonksiyonları	17
1.2.4. Değerlendirmede Göz Önünde Tutulacak İlkeler	17
1.2.5. Eğitimde Değerlendirmenin Çeşitleri	18
1.2.6. Ölçme ve Değerlendirme Arasındaki Farklar	19
1.2.7. Eğitimde Ölçme ve Değerlendirmenin Önemi	20
1.2.8. Ölçme ve Değerlendirmenin İlkeleri	21
1.3. Başarıyı Değerlendirmede Kullanılacak Başlıca Ölçütler	22
1.4. Bir Ölçme Aracının İşe Yararlılık Derecesini Belirleyen Başlıca Faktörler	24
1.4.1. Güvenirlilik	24
1.4.2. Geçerlilik	25
1.4.3. Kullanışlılık	26
1.4.4. Objektiflik	26
1.4.5. Eğitimde Kullanılan Ölçme-Araç ve Yöntemlerinin Güvenirliliğini Artırmak İçin Alınacak Tedbirler	27
1.5. Öğretmenlerin Uyguladığı Sınavlarda Objektif Değerlendirmeye Ulaşabilmek İçin Sınavlar ve Sınav Türleri	28
1.5.1. Yazılı Yoklamalar	28
1.5.2. Sözlü Sınavlar	30
1.5.3. Kısa Cevaplı Testler	33
1.5.4. Doğru-Yanlış Testleri	35
1.5.5. Çoktan Seçmeli Testler	37
1.5.6. Ödev ve Projeler	40

1.5.7. Ölçme Araç ve Yöntemlerini Kullanılırken Dikkat Edilmesi Gereken Hususlar	41
1.6. Ölçme Ve Değerlendirme İle İlgili Araştırmalar	41
1.6.1.Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	42
1.6.2 Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	44
1.7. Milli Eğitim Bakanlığı'nın Şura Kararlarında Yer Alan Ölçme Değerlendirme İle İlgili Hususlar	46
1.7.1. ölçme ve değerlendirme konusunda tebliğler dergilerinde yer alan kararlar	49
1.7.2. Türk Milli Eğitim Sistemindeki Ölçme Ve Değerlendirme İle İlgili Sorunlar	52
1.8. Türkiye'de Tarih Derslerinin Genel ve Özel Amaçları	53
1.8.1. Türkiye'de Tarih Öğretiminin Genel Amaçları	55
1.8.2. Tarih Öğretmeninin Mesleki Bilgi ve Becerilerini Şekillendiren Unsurlar	56
1.8.3. Bilgiye Dayalı Unsurlar	56
1.8.4. Bireysel Anlayışlara Dayalı Unsurlar	58
1.9. Tarih Öğretiminde Kullanılan Ölçme Araçları ve Kullanılan Teknikler:	59

## **BÖLÜM II**

### **ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ**

2.1. Araştırmanın Modeli	61
2.2. Araştırma Evreni ve Örneklemi	61
2.3. Verilerin Toplanması	63
2.4. Verilerin Analizi ve Yorumlanması	64

## BÖLÜM III

### BULGULAR VE YORUMLAR

3.1. Katılımcıların Kişisel Özellikleri Bakımından Dağılımına İlişkin Bulgular ve Yorumları	65
3.2. Tarih Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirmeye İlişkin Görüşlerine Ait Bulgular ve Yorumları	67
3.2.1. Tarih Öğretmenlerinin Tarih Eğitiminde Öğrenci Başarısını Ölçme ve Değerlendirmenin Gerekçelerine İlişkin Görüşlerine Ait Bulgular ve Yorumları	68
3.2.2. Tarih Öğretmenlerinin Tarih Eğitiminde Öğrenci Başarısını Ölçüp Değerlendirirken İşe Karışabilecek Hatalara İlişkin Görüşlerine Ait Bulgular ve Yorumları	70
3.2.3. Tarih Öğretmenlerinin Tarih Eğitiminde Öğrenci Başarısı Hakkında Karar Verirken Ölçme Değerlendirme Ölçütlerine İlişkin Görüşlerine Ait Bulgular ve Yorumları	71
3.2.4. Tarih Öğretmenlerinin Tarih Eğitiminde Ölçme ve Araçlarını Kullanma Düzeylerine İlişkin Görüşlerine Ait Bulgular ve Yorumları	73
3.2.5. Tarih Öğretmenlerinin Tarih Eğitiminde Yapılan Yazılı Yoklamalara İlişkin Görüşlerine Ait Bulgular ve Yorumları	75
3.2.6. Tarih Öğretmenlerinin Tarih Eğitiminde Yapılan Sözlü Sınavlara İlişkin Görüşlerine Ait Bulgular ve Yorumları	78
3.2.7. Tarih Öğretmenlerinin Tarih Eğitiminde Yapılan Kısa Cevaplı Sınavlara İlişkin Görüşlerine Ait Bulgular ve Yorumları	79

3.2.8. Tarih Öğretmenlerin Tarih Eğitiminde Yapılan Doğru Yanlış Usulü Sınav Sorularına İlişkin Görüşlerine Ait Bulgular ve Yorumları	81
3.2.9. Tarih Öğretmenlerinin Tarih Eğitiminde Yapılan Çoktan Seçmeli Sınav Sorularına İlişkin Görüşlerine Ait Bulgular ve Yorumları	83
3.2.10. Tarih Eğitiminde Verilen Ödev ve Projelere İlişkin Tarih Öğretmenlerinin Görüşlerine Ait Bulgular ve Yorumları	85
3.2.11. Tarih Öğretmenlerinin Tarih Derslerinde Yapılan Sınavlarda Düşük Başarıya İlişkin Görüşlerine Ait Bulgular ve Yorumları	87
3.2.12. Tarih Öğretmenlerinin Tarih Dersinde Sınav Sorularının Hazırlanmasına İlişkin Görüşlerine Ait Bulgular ve Yorumları	88
3.3. Ölçme Değerlendirmeye İlişkin Öğretmen Görüşleri İle Öğretmenlerin Kişisel Özellikleri Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular ve Yorumları	90
3.3.1. Öğretmenlerin Ölçme Değerlendirmeye İlişkin Ortalamaları İle Cinsiyetleri Arasındaki Farklılığa Ait Bulgular ve Yorumları	90
3.3.2. Tarih Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirmeye İlişkin Ortalamaları ile Kıdemleri Arasındaki Farklılığa Ait Bulgular ve Yorumları	92
3.3.3. Tarih Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirmeye İlişkin Ortalamaları ile Çalıştıkları Okul Türü Arasındaki Farklılığa Ait Bulgular ve Yorumları	94
3.3.4. Öğretmenlerin Ölçme Değerlendirmeye İlişkin Ortalamaları İle Girdikleri Sınıfların Ortalama Mevcudu Arasındaki Farklılığa	

Ait Bulgular ve Yorumları	96
3.3.5. Öğretmenlerin Ölçme Değerlendirmeye İlişkin Ortalamaları İle Mezun Oldukları Okul Arasındaki Farklılığa Ait Bulgular ve Yorumları	98
3.3.6. Öğretmenlerin Ölçme Değerlendirmeye İlişkin Görüşleri İle Eğitim Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular ve Yorumları	100
<b>BÖLÜM IV</b>	
<b>SONUÇ ve ÖNERİLER</b>	
4.1. Sonuçlar	101
4.2. Öneriler	106
<b>KAYNAKÇA</b>	108
<b>EKLER</b>	115
EK- 1 Anket Formu	
EK- 2 Uygulama İzni	
EK- 3 Anket Uygulanan Okullar Listesi	
<b>SEMBOLLER ve KISALTMALAR LİSTESİ</b>	
N : Eleman Sayısı	
f : Frekans	
X: Ortalama	
S: Standart Sapma	
t:t Değeri	

p: Anlamlılık Düzeyi

F : Fark

<b>TABLÖLAR LİSTESİ</b>	<b><u>Sayfa</u></b>
<b>Tablo 1:</b> Katılımcıların Kişisel Özelliklerine Göre Dağılımları	66
<b>Tablo 2:</b> Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Gerekçelerine İlişkin Görüşleri	68
<b>Tablo 3:</b> Öğretmenlerin Tarih Eğitiminde Yapılan Ölçme ve Değerlendirme Hatalarına İlişkin Görüşleri	70
<b>Tablo 4:</b> Tarih Öğretmenlerinin Tarih Eğitiminde Ölçme ve Değerlendirme Ölçütlerine İlişkin Görüşleri	72
<b>Tablo 5:</b> Tarih Öğretmenlerinin Tarih Eğitiminde Ölçme Araçlarını Kullanma Sıklıkları ile İlişkin Görüşleri	74
<b>Tablo 6:</b> Tarih Öğretmenlerinin Tarih Eğitiminde Yapılan Yazılı Yoklamalara İlişkin Görüşleri	76
<b>Tablo 7:</b> Öğretmenlerin Tarih Eğitiminde Sözlü Sınavlara İlişkin Görüşleri	78
<b>Tablo 8:</b> Öğretmenlerin Tarih Eğitiminde Kısa Cevaplı Sınavlara İlişkin Görüşleri	80
<b>Tablo 9:</b> Öğretmenlerin Tarih Eğitiminde Doğru-Yanlış Usulü Sınavlara İlişkin Görüşleri	82
<b>Tablo 10:</b> Öğretmenlerin Tarih Eğitiminde Çoktan Seçmeli Test Sınavlarına İlişkin Görüşleri	84
<b>Tablo 11:</b> Öğretmenlerin Tarih Eğitiminde Proje ve Ödevlere İlişkin Görüşleri	86
<b>Tablo 12:</b> Öğretmenlerin Tarih Eğitiminde Yapılan Sınavlarda Düşük Başarıya İlişkin Görüşleri	87

<b>Tablo 13:</b> Öğretmenlerin Tarih Öğretiminde Soru Hazırlanmasına İlişkin Görüşleri	89
<b>Tablo 14:</b> Tarih Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirmeye İlişkin Ortalamaları ile Cinsiyetleri Arasındaki İlişki	91
<b>Tablo 15:</b> Tarih Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirmeye İlişkin Ortalamaları ile Kıdemleri Arasındaki İlişki	93
<b>Tablo 16:</b> Tarih Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirmeye İlişkin Ortalamaları ile Çalıştıkları Okul Türü Arasındaki Farklılığa İlişkin Görüşleri	95
<b>Tablo 17:</b> Öğretmenlerin Ölçme Değerlendirmeye İlişkin Ortalamaları ile Girdikleri Sınıfların Ortalama Mevcutlarına Göre Görüşleri	97
<b>Tablo 18:</b> Öğretmenlerin Ölçme Değerlendirmeye İlişkin Ortalamaları ile Mezun Oldukları Okul Türüne Göre Görüşleri	98
<b>ŞEKİLLER LİSTESİ</b>	<b><u>Sayfa</u></b>
<b>Şekil 1.</b> Evren ve Örneklem Grubu	62

## ÖNSÖZ

Eğitim öğretim sürecinde "ölçme ve değerlendirme"; öğrenci başarısının değerlendirilmesi açısından önemli bir süreçtir. Öğrencilerin tanınması, kâbiliyetlerinin bilinmesi ve meslek seçiminde ölçme ve değerlendirme sonuçları önemli bir yer tutar.

Bu araştırmamızda: "Çanakkale ilinde görev yapan tarih öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme uygulamalarına ilişkin görüşleri"ni belirleme amaçlanmıştır.

Araştırma dört bölümden oluşmaktadır. Giriş kısmında; araştırmanın problemi, amaç ve alt amaçları, önemi, sayıtlılar, sınırlılıklar, tanımlar ve tezin organizasyonuna yer verilmiştir. Birinci bölümde; ölçme ve değerlendirme ile ilgili kuramsal bilgilere yer verilmiştir. İkinci bölümde ise; araştırmanın yöntemi açıklanmıştır. Üçüncü bölümde; araştırma sonucunda elde edilen bulgular ve yorumlaması yer almaktadır. Dördüncü ve son bölümde ise; araştırmanın sonuçlarına ve önerilere yer verilmiştir.

Araştırma süresince, birçok kişinin önemli desteği ve katkıları olmuştur. Öncelikle bu çalışmanın yürütülmesinde akademik bilgi ve deneyimleriyle bana destek olan danışmanım Yrd. Doç. Dr. Şerif KORKMAZ' a, Yrd. Doç Dr. Çavuş ŞAHİN'e, Doç. Dr. Halil IŞIK'a teşekkürlerimi sunuyorum. Çalışmam sırasında hiçbir fedakarlıktan kaçınmayan, bana daima yardımcı olan eşim Tamer AYTAR'a teşekkür ediyorum.

Çanakkale, 2007

Aynur AYTAR



## GİRİŞ

Bu kısımda araştırmanın problem durumu, amaç ve alt amaçları, önem, sayılılar, sınırlılıklar, tanımlar ve tezin organizasyonu yer almaktadır.

Öğrenme ve öğretme aynı sürecin iki değişik noktadan görünüşüdür. Bunların ikisinde de söz konusu olan aynı süreçtir. Öğrenme; deneyimlere bağlı olarak davranışlardaki sürekli değişimdir. Öğretme süreci, öğretmenin planladığı, takdim ettiği, değerlendirdiği ve böylece öğrenciye bilgiyi anlaması ya da beceri geliştirmesi için yardım ettiği bir süreçtir. Öğrenci aktif katılımında bulunmadan öğrenmeyecek bile olsa öğretmenin başarısından sorumlu olduğu bir süreçtir.

Okullar; önceden saptanan belli özellikleri öğrencilere kazandırmaya çalışan maksatlı öğretim kurumlarıdır. Amaç, öğrenci davranışlarında değişiklikler oluşturmak ya da ona yeni davranışlar kazandırmaktır. Söz konusu özellikleri kazanıp kazanmadıklarını görmek için öğrenciler sık sık yoklanır. Öğrencilerin bu özellikleri kazanıp kazanmadığını anlama olanağı veren ölçme durumlarıyla, değerlendirme ilkelerini içeren bir öğretim programını gerektirir. Bu nedenle okullar, belli öğretim programlarının uygulandığı ya da uygulamaya konulduğu yerler olarak görülür (Tekin,1996: 6).

Eğitim kurumları, önceden belirlenmiş amaçları gerçekleştirmek ve istenilen nitelikte insanı yetiştirmek için çaba gösterirler. Bu çabanın içinde amaçları belirleme ve hedef davranışları tanımlama, uygun ortamı hazırlama, uygun araç ve gereç kullanma, öğrenme ve öğretme etkinliklerini icra etme gibi bazı süreçler yer alır. Bu aşamada hem öğretmenin hem de öğrenmeye kılavuzluk edenlerin cevaplaması gereken sorular vardır: “Amaçlara ne kadar ulaşıldı?”, ”Hedef ve davranışlardan hangileri gerçekleşti?”, “Eksiklikler nelerdir?”, “ Yanlış öğrenilen veya hiç öğrenilmeyen konular nelerdir?” gibi sorulara güvenilir cevaplar vermek, öğrenilmeyi daha nitelikli hale getirecek ve eğitim öğretim sürecini tesadüfi hatalardan kurtaracaktır (Yılmaz, 2004: 9).

Öğrenci başarısının güvenilir yöntemlerle ölçülmesi en başta eğitimin verimini artırma yönünden önemlidir. Eğitimde gözlenmeye ya da ölçülmeye

çalışılan değişkenler genellikle; başarı, ilgi, isteklendirme yetenek gibi psikolojik etkenlerdir. Bu değişkenlerin birçoğunun fiziksel nitelikleri bilinmez ve bu nedenle fiziksel boyutları tanımlanamaz. Bu değişkenleri ölçmek için çeşitli ölçme yöntemlerinden yararlanılır. Ölçme, bir nesnenin ya da bireyin bir niteliğe veya özelliğe ne derece sahip olduğunun belirlenmesi amacıyla yapılır. Eğitimde bilinmek istenen budur ( Atılğan, 2006: 2).

Eğitimin amacı, her öğrenciye belli hedef davranışları, belli düzeyde kazandırmaktadır. Eğer; öğrenci istenen davranışı herhangi bir şekilde kazanmışsa amaç gerçekleşmiştir.

İnsanlar birçok yönden farklıdırlar ve bu farklılıklar onların bir şey öğrenmesinin nedenini, hız ve düzeyini etkilemektedir. Eğer öğretmen öğrencinin geçmiş deneyimlerini bilirse öğrencinin anlayabileceği şekilde öğretir. Bu nedenle öğrenme öğrencide kalıcı davranış değişikliği oluşturma anlamına gelir ( Alkan ve Kurt, 2003: 42, 43).

Yıldırım( 1983: 1)' e göre; Eğitim, üç ana boyuttan oluşan bir sacayağını andırır. Bu boyutlardan biri; belki de başta geleni amaçlardır. İkincisi; öğrenme amaçlarını içine alan müfredat programları, üçüncüsü de; değerlendirme işlemidir. Amaçlar eğitim çalışmalarını yönlendiren, program konularının seçilmesinde, sıralanmasında ve işlenmesinde düzenleyici rol oynayan hedeflerdir. Değerlendirme ise, düzenlenen programla amaçların ne derece gerçekleştirilmiş olduğunu, ortaya çıkarmaya, eğitim çalışmalarının ne derece başarılı olduğunu anlamaya yarayan işlem olarak tanımlanmaktadır. Öğrenci davranışında istenilen değişiklikler oluşturmak amacıyla ayrıntılı olarak yapılan planlamaya “öğretim programı” denir. Bu nedenle öğretim programı “ne amaçlar, dersler, konular listesidir, ne de öğretmenin eline verilen uymasını istenilen basılı bir kitap”tır. Öğretim programı “öğrencilerden beklenen davranış değişikliğini meydana getirmek için planlanmış faaliyetlerin tamamı”dır (Tekin, 1996: 3).

Eğitim sürecinin tam ortasında öğretmen yer almaktadır. Bu anlayış içinde öğretmenin görevi programı aktarmaktan ibaret değildir. O, programı işlediği kadar amaçlara ulaşmada programın etkinlik derecesini ölçmede de görevlidir. Öğretmen bu yolla kendi çalışmasını değerlendirme, kullandığı metot ve araçları değiştirme ve

geliştirme fırsatı bulmuş olur. Bilimde doğrulama işlemi nasıl yanlış düşüncelerden kurtulmaya yararsa, eğitimde de değerlendirme işlemi yararsız, verimsiz ve geçerliliğini yitirmiş yöntemlerden kurtulmaya yarar. Ölçme bir gözlemleme türüdür. Bizi ilgilendiren ölçme sadece bir şeyin niceliğine ilişkin bilgi verir; bu bilginin yeterli olup olmadığı, istenilen nicelik türden olup olmadığı ise bir değerlendirme sorunudur. Değerlendirme; “bir veya daha fazla gözlem verisini bir ölçüte vurma işi”dir ( Yıldırım, 1983: 2).

Beydoğan ( 2001:109)’a göre nitelikli bir öğretmenden öğrenme-öğretme sürecinde beklenenler şunlardır:

1. Öğrencilerin öğrenme ihtiyacını belirleyebilme
2. Öğrenci ihtiyaçlarını esas alan öğretim hedeflerini hazırlayabilme
3. Hedefleri gerçekleştireci öğrenme yöntem ve tekniklerini seçerek öğretim sürecinde işe koşabilme
4. Belli bir sürede öğretim hedeflerine ulaştırıcı öğretim etkinliklerine yer verme
5. Öğretim sürecinde öğrencilerde gerçekleşen davranışları ölçebilecek ölçme araçları ve değerlendirme ölçütlerini geliştirme ve uygulama

Eğitim sürecinde ölçme ve değerlendirmenin fonksiyonlarını şu şekilde özetleyebiliriz.

1. Değerlendirme, öğrenciye davranışını nasıl değiştireceği, nasıl geliştireceği hakkında bilgi verir.
2. Öğrenciyi motive eder.
3. Öğrenci hakkında verilecek kararlara dayanak olur.
4. Öğretmenin kendi öğretiminin ne derece etkili olduğunu kestirmesine yardımcı olur.
5. Yöneticilere ve diğer ilgililere bilgi verir (Yılmaz, 2004: 32).

## 1. Problem Durumu:

21.yüzyılda yaşıyoruz ve çağımız bilim ve teknoloji çağı olarak nitelendirilmektedir. Günümüzde eğitime büyük önem verilmektedir. Eğitim-öğretim kurumlarında eğitim ve öğretim faaliyetleri etkili olarak planlanıp en az hata ile uygulanmaktadır. Uygulama sonucu ortaya konulan ölçme ve değerlendirme faaliyetleri etkili sonuçlar ortaya çıkarmaktadır. Bu sonuçlara bakılarak öğrencilerin hangi mesleğe yönlendirileceği, hangi okula devam edeceği hakkında karar verilir. Bu nedenle eğitim-öğretim sürecinde yapılacak her türlü faaliyetin (öğrenci başarısının değerlendirilmesi ve öğrencilerin yeteneklerine uygun olarak yönlendirilmesi) bir plana göre değerlendirilmesi gerekir. Bu işlevi gerçekleştirecek olanlar öğretmenlerdir. Öğretmen yeterliği eğitim kalitesini doğrudan etkileyen önemli bir faktördür. Öğretmenlik mesleği alan bilgisi, genel kültür ve pedagoji bilgi ve becerisini gerektiren bir meslek dalıdır. Öğretmenlerin sahip olması gerekli olan önemli bir özellikte onların yeterli düzeyde ölçme ve değerlendirme bilgi ve becerilerine sahip olmalarıdır. Öğretmenlerin; eğitim ve öğretim faaliyetlerini amacına uygun olarak yapılabilmesi için ölçme değerlendirme faaliyetlerinin eksiksiz olarak yapması gerekir.

Kubiszyn ve Borich (1996) öğretmenlerin bilgi ve beceri sahibi olması gereken ölçme ve değerlendirme konularını şu şekilde sıralamıştır: Farklı amaçlarla yapılması planlanan ölçmeler için hangi test türlerinin uygun olduğu, dersin yoklanması gereken hedeflerinin neler olduğunu doğru tespit edebilme, yazılı yoklama türü testlerin nasıl geliştirilmesi gerektiği bilgi ve becerisi, testlerin güvenilirlik ve geçerliğinin nasıl sağlanacağı, temel test istatistikleri, test puanlarının nasıl kullanılması gerektiği ve öğrenci başarılarının ya da notlarının etkili bir iletişim tekniği kullanarak ailelere etkili ve yararlı olacak şekilde nasıl iletilmesi gerektiğidir ( Aktaran; Çakan, 2004: 101).

Uyguladığımız sınavlarda sorduğumuz soruların dersimizin hedef ve davranışlarına uygun olması gerekir. Eğitim ve öğretim süreci boyunca çeşitli hedef ve davranışlar öğrencilere kazandırılmaya çalışılmaktadır ve her öğretmen dersin sonunda bu hedef ve davranışların ne kadarının kazandırılıp ne kadarının

kazandırılmadığını ölçer. Bunun için öğrenci davranışları ölçülür ve öğrenci davranışları belli ölçütlere göre değerlendirilir.

Öğretme ve öğrenme işlevini gerçekleştiren öğretmenin bu sorumluluğunu yerine getirebilmesi, bazı niteliklere sahip olması gerekir. Öğretmenlerin ortak sahip olması gereken nitelikler arasında; “etkinlikleri planlama, düzenleme, uygulama, değerlendirme bilgi ve becerisi “ yer almaktadır ( Ünal, Ada,1999: 50).

Ölçme ve değerlendirme uygulamalarında yeterli bilgiye sahip olmak öğrenci başarılarının belirlenmesinde büyük bir öneme sahiptir. Önemli olan bu ölçüm ve değerlendirmenin hatasız olarak yapılmasıdır. Böylesi önemli sorumluluğa sahip öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme konusunda ne kadar bilgiye sahibi olduklarını, ölçme ve değerlendirme uygulamalarındaki görüşlerini ortaya çıkarmaya yönelik araştırmaya ihtiyaç vardır. Ancak böylece ölçme ve değerlendirme konusunda tarih öğretmenlerinin varsa eksiklikleri ortaya çıkaracak ve gerekli önlemler alınacaktır.

Yıldırım ( 1983:163,164) ; öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme konusunda bilmesi gereken noktalardan şöyle sıralamaktadır:

1. Okutulan derslerdeki başarı ya da gelişmeleri ölçme amacı güden testler hakkında bilgi sahibi olmak,
2. Test sonuçlarını puanlama, yorumlama için basit istatistiksel işlemleri bilmek,
3. Ham puanları standart puana çevirebilmek,
4. Ölçme hatası kavramını bilmek,
5. Bir test programını yapı, amaç ve özelliklerini bilmek, program gereğince kullanılan testlerin amaca uygunluğunu saptamak,
6. Sınav veya test sonuçlarını ve genellikle öğrencilerin tek tek veya grup olarak gösterdikleri gelişmeleri ana- babalara, ilgililere gerekirse kamuya aktarmak,
7. Ölçme ve değerlendirmeyi bir eğitim süreci olarak kullanabilmek, sonuçları öğrencilerle tartışabilmek, aralarındaki fark ve ilişkileri bilebilmek.

## 2. Amaç ve Alt Amaçları

Bu araştırmanın temel amacı, ortaöğretimde görev yapan tarih öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme konusundaki görüşlerinin belirlenmesi, bu görüşler arasında mezun olunan okul, kıdem, cinsiyet, çalışılan okul türü arasında fark olup olmadığını saptamaktır. Bu temel amaçlar doğrultusunda aşağıdaki alt amaçlar incelenmiştir. Ortaöğretimde görev yapan tarih öğretmenlerinin;

a.Öğrenci başarısını ölçmenin gerekçeleri,

b.Öğrenci başarısını ölçüp değerlendirirken işe karışabilecek hataların nedenleri,

c.Ölçme ve değerlendirme ölçütleri ve ölçme araçlarını kullanma düzeyleri,

d. Yazılı yoklamalar, sözlü sınavlar, kısa cevaplı sınavlar, doğru yanlış usulü sınavlar, çoktan seçmeli sınavlar ve ödev ve projeler,

e.Bir sınavdan sınıfın yarısından fazlasının düşük not alma nedenleri ile sınav sorularının hazırlanmasına ilişkin görüşleri nelerdir?

2.Tarih öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme uygulamalarına ilişkin görüşleri arasında;

a) Cinsiyet,

b) Kıdem,

d) Çalışılan okul türü,

e) Mezun oldukları okul türü,

f) Okuttuğu sınıf mevcudu bakımlarından anlamlı fark var mıdır?

## 3. Araştırmanın Önemi

Eğitim, öğrencide istenilen davranışı geliştirmek, kusurlu davranışları düzeltmek, istenmeyen davranışları silmek gibi amaçlarla yapılır. Uygulanan eğitim programlarının başarılı olup olmadığını; başarılı ise başarı derecesi belirlemek için ölçme ve değerlendirme yapılır.

Bir öğretmenin mesleki açıdan sahip olması gereken üç özelliğe baktığımızda; planlama yapmak, uygun öğrenme yaşantıları düzenleyerek planı uygulamak ve güvenilir ve geçerli bir ölçmeyle başarıyı değerlendirmektir.

Tarih dersinin genel ve özel amaçlarını gerçekleştirme aşamasında da uyguladığımız ölçme-değerlendirme teknikleri çok önemlidir. Dersin başarılı ya da başarısız olduğunu belirlemek amacıyla uygulanan ölçme ve değerlendirmelerin sonucuna bakılır. Ölçme ve değerlendirme konusunda bilgilerimiz yeterli mi? Yaptığımız ölçme ve değerlendirme uygulamalarında öğrenci seviyesi, ilgi, kabiliyetlerini ne kadar göz önünde bulundurabiliyoruz? Öğrenci başarısını belirlemede hangi ölçütleri kullanıyoruz? Yazılı yoklamalar, kısa cevap gerektiren testler, çoktan seçmeli testler, sözlü sınavları uygularken gerekli kurallara ne kadar uygun davranabiliyoruz? Ödev ve projeler dersimizin amacını ne kadar gerçekleştirebiliyor? Öğretmenlerin üniversitede ölçme ve değerlendirme ile ilgili aldığı eğitim nedir? Bu eğitimleri yeterli midir? Öğretmenlerin ölçme değerlendirme konusunda karşılaştıkları güçlükler nelerdir? Nasıl çözüm önerileri getirilebilir? Tarih öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme konusundaki görüşleri nelerdir? Sorularına cevap aranacaktır.

Araştırmamız tarih öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme ile ilgili eksikliklerini ortaya çıkarması ve bu alanda öğretmen yetiştiren kurumlarda uygulanan ders müfredatlarına ışık tutacağı söylenebilir.

#### **4. Sayıtlar**

1. Görüşlerine başvuru alan öğretmenler ölçme ve değerlendirme konusunda yeterli bilgiye sahiptirler.
2. Araştırma kapsamında görüşlerine başvuru alan öğretmenler, anketi cevaplandırırken objektif olarak görüşlerini belirtmişlerdir.

## 5. Sınırlılıklar

Bu araştırma veri toplanan okullar, ölçülen ölçme ve değerlendirme uygulamaları bakımından aşağıdaki gibi sınırlandırılmıştır:

1. Araştırma kapsamına alınan okullar Çanakkale ili ile sınırlandırılmıştır.
2. Anket soru başlıkları literatür taraması sonucu elde edilen ölçme ve değerlendirme uygulamaları ile sınırlandırılmıştır.
3. Araştırma Çanakkale ilindeki resmi liselerle sınırlıdır.

## 6. Tanımlar

**Ölçme:** “Geniş anlamıyla, herhangi bir niteliği gözlemek ve gözlem sonuçlarını sayılarla ve sembollerle ifade etme işidir”(Yılmaz, 2004: 12).

**Değerlendirme:** “Çeşitli ölçme ya da ölçme yerine geçen gözlemler sonucunda yapılan yargıyı belirten genel bir terimdir ve eğitimde, özellikle öğretimde amaçlara ne derece yaklaşıldığının bir ölçüsüdür” (Binbaşıoğlu, 1983:10).

**Ölçüm:** Ölçmeler sonucu elde edilen değere “ölçüm” denir (Beydoğan, 2001: 119).

**Ölçmede hata:** Aynı şartlar altında bağımsız tekrarlanarak elde edilen ölçme sonuçlarından elde edilen değer ile ölçülen özelliğin gerçek değeri arasındaki farktır (Beydoğan, 2001: 127).

**Geçerlilik:** Bir ölçme aracının ölçmeyi amaçladığı özelliği, başka herhangi bir özellikle karıştırmadan, doğru olarak ölçebilme derecesidir (Hesapçioğlu,1998:372).

**Objektiflik:** Objektiflik, kişiye göre değişmemesi ve kesin olması demektir. (Hesapçioğlu,1998:372).

**Kullanışlılık:** Bir ölçme aracının veya yönteminin, geliştirilme, çoğaltılma, uygulanma ve puanlama yönünden kolaylık, nesnellik ve ekonomiklik özelliklerine sahip olması anlamına gelir (Hesapçioğlu,1998:372).



## 7. Tezin Organizasyonu

Çalışmamız giriş ve dört alt bölümden oluşmuştur. Giriş kısmında; problem durumu, amaç ve alt amaçlar, araştırmanın önemi, sayıtlılar, sınırlılıklar, tanımlar ve tezin organizasyonuna yer verilmiştir.

Birinci bölümde; ölçme ve değerlendirmeye ilişkin literatür taraması sonucu oluşturulan kuramsal boyut yer almaktadır.

İkinci bölümde; araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama aracına ilişkin özellikler, verilerin toplanması ve analizi ile ilgili yapılan çalışmalar yer almaktadır.

Üçüncü bölümde; veri toplama aracının uygulanmasıyla elde edilen bulgular ve yorumlara yer verilmiştir.

Dördüncü bölümde; araştırmadan elde edilen sonuçlar, araştırmacılara önerilere yer verilmiştir.

## BİRİNCİ BÖLÜM

### KURAMSAL ÇERÇEVE (LİTERATÜR TARAMASI)

#### 1.1. Ölçme

Ölçme: Gözlenen niteliklerin, gözlem sonuçlarının sayı ve sembollerle belirtilmesidir (Küçükahmet, 2003:116). Bu tanımın dışında ölçmenin çeşitli tanımları verilebilir:

Ölçme: “Gözlenen, ölçülen nesne yada özellikleri bir ölçü birimine göre anlatım işidir” (Binbaşıoğlu,1983: 1).

Genel anlamda eğitim–öğretimde ölçme; öğrencinin herhangi bir bilgiye, beceriye ya da özelliğe sahip olup olmadığını, sahipse sahip olma özelliğini göstermek için bu özelliği sayı ya da sembollerle betimleme işidir. Ölçme konusu olan özelliktir. Bu özellik bir değişkendir ve sürekli değişebilmektedir (Gürol, 2004: 232). Ölçmenin türü, ölçülen özelliğe ve ölçülen özelliğin gözlenme şekline bağlıdır. Eğitimde ölçülecek özelliklerin bir kısmı doğrudan bir kısmı dolaylı yollardan ölçülebilir (Tekin,1996: 32). Bu nedenle ölçme; ölçmenin yapılış biçimine göre; doğrudan ölçme ve dolaylı ölçme olarak ikiye ayrılır.

**Doğrudan ölçme:** “Ölçmeye konu olan bazı özelliklerin dolaysız olarak ölçülmesidir”. Örneğin boy, kilo gibi özellikler bir ölçme aracı yardımıyla ölçülebilir (Atılğan, 2006: 4).

**Dolaylı ölçme:** Ölçülen nitelik ile ölçmede kullanılan aracın niteliği aynı ise bu tür ölçmelere “doğrudan ölçme” denir. Ölçülen özellik ile ölçmede kullanılan aracın özelliği birbirinden farklı ise bu tür ölçmelere dolaylı ölçme denir ( Yılmaz, 2004: 14).

**Ölçmenin eğitimdeki işlevini şu başlıklar altında toplayabilir:**

1. **Öğrenci seçiminde:** Birçok okul öğrencisini yarışmalar ve sınavlarla seçer.
2. **Öğrencileri bireysel ayrılıklara göre ayırmada:** Bireysel ayrılıklar psikolojinin de üstünde durduğu önemli konulardan biridir.Bu nedenle okullarda

öğrenciler belli bireysel ayrılıklarına göre kümelere ayrılırlar. Öğrencileri zeka düzeylerine göre ayırmak demektir.

**3. Eğitim öğretim güçlüklerinin ortaya çıkarılmasında:** Karşılaşılan güçlüklerin neler olduğu, ne zaman değerlendirme yapılması gerektiği öğretimde zorunlu bir etkinliktir. Öğrenciler bir konuyu rahatça öğrenebiliyor mu? Yanılgıların nedenleri nelerdir? Yanılgılar öğrenciden mi yoksa öğretmenden mi kaynaklanıyor? gibi sorulara cevap bulmak için öğretilen bilgi ve beceriler ölçülmelidir.

**4. Öğrencileri güdüleyip başarılarının yükseltilmesinde:** Bir iş yapmaya, bir işi başarmaya yönelten güdülerin derecesi herkeste farklıdır. Ölçme öğrencilere nerede bulunduğunu öğretir; çalışmalarını ona göre düzenlemeye zorlar.

**5. Öğrencinin rehberlikle ilgili sorunlarının çözümünde:** Rehberlikte ölçme şu işlerde kullanılır

(1) Bireyin ilgi ve yeteneklerini tanımada,

(2) Bireyin çeşitli derslerdeki başarı durumunu anlayarak ona eğitsel yönde rehberlik yapmada,

(3) Bireyi meslek eğitimine yöneltmede (Binbaşoğlu, 1983: 10).

### 1.1.1. Ölçmenin Önemi Nedir?

1. Öğrenciyi motive eder. Bireysel öğrenci ilerlemesine yönelik ölçüt oluşturur.

2. Öğretmenlerin verdiği eğitimin iyi ya da eksik yönlerinin belirlenmesi konusunda önemli bilgiler verir.

3. Yöneticilere kaynak tahsisi, fiziki kapasite, araç gerece yönelik kararlar almasında yardımcı olur

4. İşverenler açısından, öğrencilerin gerekli becerilere sahip olup olmadıklarını belirler (Özdemir ve diğ., 2004: 231) .

### 1.1.2. Ölçme Hataları

Ölçmeyi yapan kişinin amacı, ölçümler sonucu hatasız ölçümlere ulaşmaktır. Ancak hatasız ölçümlere ulaşmak hem teorik, hem de pratik açıdan mümkün görünmemektedir. Ölçmede hata; aynı şartlar altında bağımsız tekrarlanarak elde edilen ölçme sonuçlarından elde edilen değer ile ölçülen özelliğin gerçek değeri arasındaki farktır (Beydoğan, 2001: 127).

Ölçme sonuçlarına çeşitli yollardan hata karışır. Ölçme hatalarının kaynakları:

- 1) Ölçen kişiden gelen hatalar,
- 2) Ölçülen özellikten gelen hatalar,
- 3) Ölçme aracından gelen hatalar (Tekin, 1996: 55, Küçükahmet, 1999:175).

Eğitimdeki ölçmelerde hatalardan sakınılmak isteniyorsa, hata kaynakları ve bu kaynakların ölçme sonuçlarını nasıl etkilediği bilinmelidir. Ölçme sonuçları önemli kararlara dayanak oluşturacaksa ölçmelerde ne kadar hata bulunduğunu kestirmek önemlidir. Hataların istatistiksel özellikleri dikkate alınırsa; sabit hatalar, sistematik hatalar, tesadüfî hatalar olmak üzere üç tür hata ayırt edilebilir (Tekin, 1996: 56).

**a-Sabit hatalar:** Bir ölçmeden diğerine miktarı değişmeyen hatalara sabit hata denir. Örneğin toplam puanı 10 olan bir yazılı yoklamada 2 puanlık soru sınav süresinin yetersizliğinden cevaplanmamış olsun. Puanlama yapılırken bu soruya sıfır puan verilirse toplam puan 10 değil 8 olacaktır. Bu öğrencilerin puanlarında sabit hata görülecektir. Bu sorudan dolayı herkese 20 puan verilse o zaman da bu soruyu yapamayacak olanlara haksız puan verilmiş olacaktır. Bu ikinci grubun puanında da eksi yönde sabit hata olacaktır (Turgut, 1988: 28).

**b-Sistematik (yanlı) hata:** Ölçülen büyüklüğe, ölçmeciye veya ölçme koşullarına bağlı olarak miktarı değişen hatalara “sistematik hata” denir. Bir öğretmen sınav kağıdını puanlarken kız öğrencilere erkek öğrencilerden fazla puan verirse sistematik hata yapmış olur. Aynı tarzda, yazı güzelliğinin puana

karıştırılmaması gereken bir sınavda yazısı güzel olan öğrencilere daha fazla puan verilmesi, sonra doğru okunan sınav kağıtlarına gelişigüzel ve bol puan verilmesi sistematik hatalardan sayılır (Tekin, 1996: 56).

**c-Tesadüfi hata:** Hatanın miktarı ve yönü ölçülen özelliğin miktarından bağımsız olarak ve düzensizce artıp azalmaktadır (Yılmaz, 2004: 17). Yazılı yoklamaların gelişigüzel okunup puanlanması, öğretmenin puanlamayı yaparken dikkatsizce okuyup puanlaması, puanları bir başka yere yazarken yada toplarken hata yapması gibi hatalara “tesadüfi hatalar” denir (Turgut,1988: 29).

## 1.2. Değerlendirme

Değerlendirme eğitim sürecinin vazgeçilmez bir parçasıdır. Bir öğretmeni başarılı veya başarısız görmemiz, bir yöntemi etkili veya etkisiz saymamız, birer değerlendirme demektir( Yıldırım, 1983: 11). Değerlendirmenin farklı tariflerini yapabiliriz. Buna göre;

Değerlendirme; “Öğretmenin, öğretimin ve öğrencinin başarısını belirlemek daha iyi bir eğitim-öğretimin gerçekleşmesini sağlamak için yapılan etkinliktir.”

Değerlendirme; “Öğretim etkinliklerinin sonuçları hakkında bir hüküm vermek için öğrencinin büyümesi ve gelişmesi ile ilgili bir çok faktörleri de dikkate alarak yapılan planlı ve programlı çalışmalardır” (Küçükahmet, 2003: 116).

Değerlendirme; Öğretme etkinliğinin bir geri bildirim olup bilginin son aşamasını temsil eder.” Değerlendirme sonuçları gelecek planların hazırlanmasında önemlidir (Demirel ve Kaya , 2005 : 259).

### 1.2.1. Değerlendirmenin Amaçları

Değerlendirme işleminin başta gelen işlevi eğitim çalışmalarımızın, etki derecesini belirlemek ve bu etkililiği artırıcı tedbirlere zemin hazırlamaktır. Bu genel amaç dışında değerlendirmenin bazı amaçlarını Yıldırım ( 1983: 11) şöyle belirtmiştir:

**1. Araçların geçerliliği ve uygunluğu:** Eğitimde belli amaçları gerçekleştirmek için bir takım işlemler izlenir ve araçlar kullanılır. Müfredatta yer alan konular, ders materyalleri, okulun fiziki yapısı kullanılan araçlara örnek gösterilebilir. Bu işlem araçların etkilik derecesini, yani amaçlara ulaştıracak nitelikleri yoklamak gerekir.

**2. Varsayımları doğrulama:** Eğitimde her işlem bir varsayıma dayanır. Örneğin tarih dersinin ulusal bilincin kurulmasında ve güç kazanmasında büyük rol oynadığı gibi. Değerlendirmenin önemli işlevlerinden biri de bu türden varsayımların geçerlik derecesi ortaya çıkarmak, eğitim uygulamalarında daha sağlıklı ilkelere bağlamaktır.

**3. Öğrenme zorluklarını tanıma:** Öğrenme zorlukları çeşitli nedenlerden kaynaklanabilir. Çocuklar öğrenme yetenekleri yönünden büyük farklar içinde olabilir. Aile ve sosyo-ekonomik çevreden gelen aksaklıklar olabilir. Değerlendirme gerçek zorlukların kaynaklarını tanımada, sorunları belirleyip anlamada önemli rol oynar.

**4. İlgiyi canlandırma:** İki yönden çocukların öğrenmeye ilgi ve çabalarını kamçulamaya yardımcı olur. Çalışmaların sonuçlarını ortaya koyduğu için öğrencilerin daha bilinçli bir çaba ve sorumluluk duygusu içinde öğrenmelerini sağlar.

**5. Rehberliğe yardım:** Gerek eğitim gelişmeleri gerekse mesleki yönelmelerinde değerlendirme çalışmalarının önemli bir yeri vardır. Rehberliğin iki yönden etkili ve yararlı olması için öğrencinin bilgi, anlayış, beceri ve karakter ve kişilik alanındaki gelişim durumları , varsa problemler ve zorlukları ,uygulanan eğitim programlarının zorlukları, nitelikleri hakkında bilgi verir.

**6. Öğretmenin gelişimi:** Öğretmenin alışılmış kalıpları uygulamaktan kurtarır. Öğretmenler öğretimin hedeflerine; içeriğine, kullanılan öğretim yöntem ve tekniklerine öğrencinin gelişim düzeylerine uygun değerlendirme yapmalıdır. Öğrencinin sadece sınavlardaki başarısı değil, bir dönem boyunca gelişimi göz önüne alınmalıdır. Bu da öğrenciyi çok yönlü değerlendirmeyi gerektirir. Çok yönlü değerlendirmede standart testlerin yanı sıra gözlem kontrol listeleri, yazılı sözlü sınavlar kullanılmalıdır. Öğretmenlerin değerlendirme yaparken unutmaması gereken

nokta öğrencilerin açığını yakalamak değil, öğretimin ve öğrencilerin eksikliklerini belirleyerek yanlış anlama ve kavramlaştırmaları düzelterek daha iyi bir öğrenme ve öğretme gerçekleştirmektir (Doğanay ve Karıp, 2006: 85).

Değerlendirmenin güvenilir ölçme sonuçlarına dayanması, geçerli bir ölçütle yapılması, değer yargısına ulaşma işlemlerinde yanlışlık bulunmaması, doğru bir değer yargısına ulaşmak için gereklidir (Turgut:1997: 3).

Değerlendirme, öğrencilerin öğretim konusunu ne oranda öğrendiklerini, öğretimin kuvvetli ve zayıf yönlerini belirlenmesini sağlar. Öğrencilerin öğretilen bilgi ve becerilere ne derece ulaştıklarını tespit amacıyla yapılır. Çocuğun çalışmalarının değerlendirilmesi birçok yönünün bilinmesi ile mümkündür (Küçükahmet, 2003: 116).

Değerlendirme sürecinde öğretmen, öğrencinin performansını değerlendirir. Bir üst seviyeye çıkarması için öğrenciyi özendirir Öğretmen öğrencisini değerlendirirken gerçekleştirmesi gereken unsurlar şunlardır:

1. Öğrencilerin hedeflere ulaşma derecelerini belirleyecek yansız ölçme araçlarını geliştirme,
2. Ölçme sonuçlarını nota çevirme,
3. Öğretim programını değerlendirme. Öğretmenler bu görevi etkili bir biçimde yerine getirebilirse, kendi sınıflarında öğretimin niteliğini geliştirebilir, daha başarılı öğrenciler yetiştirebilir (Demirel ve Kaya, 2005: 254).

Eğitim öğretim sürecinde öğrenciler, veliler, öğretmenler, yöneticiler ve politikacılar çeşitli kararlar almak zorundadır. Bu kararlar öğrencilerin yetenekleri, gelişim düzeyleri ve gelişim potansiyeline bağlı alınmak zorundadır. Öğrencinin yeteneklerinin, gelişim düzeylerinin belirlenmesi sistematik olarak ölçme ve değerlendirme sonucunda elde edilen bilgiler, öğrenciler ve eğitim öğretim süreci ile ilgili birçok kararda veri olarak kullanılır. Bu kararlar;

1. Öğretimle ilgili kararlar,
2. Not verme ile ilgili kararlar,

3. Öğrencilerin gelişim düzeylerini, ilgi ve yeteneklerini teşhis etmeye yönelik kararlar,
4. Öğrencileri seçme ile ilgili kararlar,
5. Rehberlik ve yönlendirme ile ilgili kararlar,
6. Öğretim programı ile ilgili kararlar,
7. Yönetim ile ilgili kararlar,

Bu kararlardan her birinin sağlıklı olarak alınabilmesi ölçme ve değerlendirme işlemi sonucunda sağlanan verilerin sağlıklı olmasına bağlıdır (Doğanay ve Karıp, 2006: 246).

Program geliştirme değerlendirme olmadan tamamlanamaz. Buna inanan yazarlar, değerlendirmenin eğitim sürecinin vazgeçilmez bir basamağı olduğunda birleşmektedirler. Değerlendirmeye 1950 yılından sonra yeni bir anlam ve fonksiyon yükleyenlerden biri Cronbach, değerlendirmeyi; “bir eğitim programı hakkında karar vermek için toplanması ve kullanılması” olarak tanımlıyor ve değerlendirmenin maksadını: “(1)Bir kursun ıslahı, (2) Bireyler hakkında karar verme, (3) Okul sistemi, öğretmen vb hakkında idari kararlar verme” olmak üzere üçe ayırıyor ( Aktaran:Bilen, 2006: 30).

Değerlendirme ile sağlanacak dönüte bakılarak programdaki aksaklıklar düzeltilebilir ve genel amaçlar, özel amaçlar, materyal ve öğrenme ortamına ilişkin değişiklikler yapılabilir (Turgut, 1988:127). Programların planlanması ve sürekli geliştirilmesi bakımından değerlendirme gerekli görülmektedir (Bilen, 2006: 30). Değerlendirmeye gitmeksizin ne problemleri tanımak, ne öğretim zorluklarına isabetli teşhis koymak, ne öğrenciler hakkında gerekli bilgileri toplamak ne de öğretimde kullanılan işlem ve vasıtaların geçerliliğini yoklamak olasıdır. Sistematik değerlendirmenin yararı şudur:

### **1.2.2. Değerlendirmede Kullanılan Ölçütler**

1. Kabiliyetlerin ölçüt olarak alınması: Öğrencinin yapabildikleri ve biraz daha zaman verilseydi yapabilecekleri dikkate alınır.



2. Öğrencideki gelişmelerin ölçüt olarak alınması: Öğrencinin başlangıçta edindikleri ile ölçüm anındaki mevcut durumu arasındaki farklılık ölçüt alınır.

3. Norma dayalı ölçütlerin kullanılması: Öğrencilerin başarıları diğer öğrencilerin başarıları ile karşılaştırılır.

4. Kriter esaslı ölçütlerin kullanılması: Öğrencinin edindiği bilgi ve beceriler karşılaştırılır (Beydoğan, 2001: 128).

### **1.2.3. Değerlendirmenin Fonksiyonları**

1. Tüm sistemin içerdiği alt unsurların bütünlüğü içinde değerlendirilmesi,
2. Sistem içindeki herhangi bir eğitim kurumunun değerlendirilmesi,
3. Ortaya konan bir eğitim programının ya da programın bir kısmının değerlendirilmesi,
4. Bireyin değerlendirilmesi (Beydoğan, 2001: 131).

Ölçme ve değerlendirme kavramları genellikle birbirine karıştırılır. Bu iki kavram birbirinden farklı olmakla birlikte bu iki kavramı bir arada kullanmak zorundayız. Çünkü değerlendirme yapılamayacaksa, ölçmenin bir anlamı yoktur. Ölçme yapılacak olmasının amacı değerlendirme yapılacak olmasıdır. Ölçme işlemi sonunda değerlendirme yapılmadığı zaman ölçme işlemi ile elde edilen ölçümlerle bir sonuca varmak mümkün değildir (Doğanay ve Karip, 2006 :253).

### **1.2.4. Değerlendirmede Göz Önünde Tutulacak İlkeler**

1. Hiçbir değerlendirme süreci, amaçsız düşünülemez. Öğretmen, dersinin hedeflerini analiz ederek hedef davranışları ölçülebilir sorular haline getirmek durumundadır.

2. Değerlendirme bir anda başlayıp biten süreç olarak düşünülmemelidir: Değerlendirme bireyin okula girişinden, okulu bitinceye kadar devam eden bir süreçtir.

3. Bireyin belli bir özelliği değerlendirilirken, o özelliğin ortaya çıkışını etkileyen çeşitli değişkenler dikkate alınmak durumundadır: Ferdi farklılıklar, ilgi, yetenekler, zeka, tutum, sağlık durumu ve özel yetenek gibi.

4. Bireyi en iyi tanıyan kendisidir. Bireye kendini ifade etme fırsatı tanımak suretiyle, öğretim sürecini zenginleştirmek, öğrencinin kendi ürününü kendisi değerlendirdiği takdirde kişiliğini geliştirme ortamı sağlayacağı göz önünde tutularak ona kendini değerlendirme fırsatı verilmelidir.

5. Değerlendirmenin öğretim süreciyle bütünleşmesi açısından değerlendirmenin bizzat öğretimi gerçekleştiren öğretmen tarafından yapılması.

6. Değerlendirmede eğitim-öğretim ortamında kazandırılan bilgi, beceri ve tavırlardan hangisi yoklanacaksa ona uygun ölçme aracı ve teknikler kullanılmalıdır.

7. Öğrenme-öğretme sürecinde öğretmen ve öğrenci hedefleri birlikte belirleyerek yola çıkarlarsa; hedeflerin açıkça ortaya konmasında, davranışların belirlenmesinde ve ona uygun gayretlere yönelim motivasyonu daha da artmaktadır.

8. Değerlendirmenin ne maksatla, ne zaman, nerede, kim tarafından, hangi yöntemlerden faydalanılarak yapılacağı bir plana bağlanmalıdır.

9. Bireyi, başkalarından ayıran bireysel farklılıkları kadar, bireyin kendi içinde gösterdiği farklılıkların değerlendirilmede dikkate alınması onu daha gerçekçi değerlendirmeye hizmet eder (Beydoğan, 2001: 132).

### 1.2.5. Eğitimde Değerlendirmenin Çeşitleri

Eğitimde, öğrenmeyle ilgili üç tür değerlendirme yapılmaktadır. Bunlar “Tanıma ve Yerleştirmeye Dönük değerlendirme” ,”Biçimlendirmeye yönelik değerlendirme” ve “Düzey Belirlemeye Dönük değerlendirme”dir (Senemoğlu, 1997: 429).

**Tanıma ve Yerleştirmeye Yönelik Değerlendirme:** Bu değerlendirmenin temel amacı; öğrencinin kişilik özelliklerine uygun ders almasına , tamamlayıcı çalışmalar yapmasına, okul ve meslek seçmesine yardımcı olmaktır. Böylece öğrencinin kendini gerçekleştirme sağlanmış olur. Bu aşamada öğrenciyi tanıma

değerlendirmesi, öğrencinin kazanmış olduğu bilişsel, duyuşsal, psikomotor ön öğrenmelerin yeni öğrenmeler için ne derece yeterli olduğunu ortaya koymalıdır. Seçilecek öğretim stratejileri ve materyallerin öğrencilerin ihtiyaçlarına ve tüm özelliklerine uygun olmasını sağlamalıdır ( Senemoğlu, 1997: 428).

**Bicimlendirmeye Yönelik Değerlendirme:** Bu değerlendirmenin amacı: Öğrenmede eksik ve güçlüklerini belirleyerek öğrencinin öğrenmelerini tamamlamaya yol göstermektir. Bu nedenle öğretim planlanırken ünite kazandırılması düşünülen tüm hedef ve davranışları yoklamaya dönük izleme testleri hazırlanmalıdır.

**Düzy Belirlemeye Dönük Değerlendirme:** Hedefler doğrultusunda erişilen öğrenme düzeyini belirleyerek not verme, geçti-kaldı kararı verme, gelecekteki başarıyı belirleme kararı vermeyi sağlayan bir değerlendirme türüdür (Özçelik, 1981:162).

Öğretme-öğrenme sürecinin son aşaması olan “değerlendirme” dir. Değerlendirme sürecinin demokratik yaklaşımla ele alınmasında yarar vardır. Geleneksel eğitim sürecinde ölçme-değerlendirme denilince genellikle; öğrencinin geçmesini ve kalmasını sağlayan sağlayacak not verme uygulamaları akla gelir. Günümüzde eğitim uygulamalarında bu durum ölçme ve değerlendirmenin amaçlarından yalnızca birisidir. Geleneksel uygulamalarda öğrencinin karşılaştığı problemlerin başında öğrencilerin aldıkları notlarla ilgili tereddütlerini giderme konusunda öğretmenlerin yeterince ilgi göstermemeleri ve öğrencilerin itiraz edecekleri bir iletişim ortamının oluşturulmaması, değerlendirme sonuçlarının öğrenciler ve öğretmenlerle birlikte paylaşma oranının yetersizliğidir (Kıncal, 2004:41).

### 1.2.6. Ölçme Ve Değerlendirme Arasındaki Farklar

Ölçme ve değerlendirme arasında bazı farklar bulunmaktadır. Bu farklar şöyle sıralanabilir:

1. Ölçme, özelliğin miktarını gösterirken, değerlendirme ise miktarın yeterli olup olmadığını belirtmektedir.

2. Değerlendirme ölçmeyi içine alan bir süreçtir.
3. Değerlendirmenin yapılabilmesi için önce ölçmenin yapılması gerekir.
4. Ölçme gözleme, değerlendirme ise yargıya dayanmaktadır
5. Ölçme daha çok objektif, değerlendirme ise kişisel ve subjektiftir.

Eğitimde beş çeşit değerlendirme modeli kullanılmaktadır.

1. Öğretmen tarafında uygulanan eğitim programının değerlendirilmesi,
2. Yapılan öğretim faaliyetlerinin amacına uygunluğunun belirlenmesi amacıyla yapılan değerlendirme,
3. Öğretim faaliyetleri sonucu meydana gelen öğrenme derecelerini ortaya çıkarmak için yapılan değerlendirme,
4. Öğrencilerin belli konularda ilgi ve yeteneklerini ortaya çıkarmak için yapılan ölçme ve değerlendirme,
5. Öğrencilerin dersten başarılarını ortaya çıkarmak için yapılan ölçme ve değerlendirme (İşman ve Eskicumalı, 2003: 205, Yıldırım, 1983: 14)

### **1.2.7. Eğitimde Ölçme ve Değerlendirmenin Önemi**

Ölçmenin bilimde ve uygulamalardaki yeri büyüktür. Ölçmek bir niteliği incelemek ve sayısal verilerle ifade etme işidir. Ölçme gözlemlere kesinlik kazandırır. Eğitimde ölçmenin önemi eğitimi teorik bir bilim olma gayretleri yanında pratik kararlarda değer yargılarına dayanak sağlamasında gelir. Ölçme ve değerlendirme işlemi:

- 1- Yerleştirme amacı ile yapılan ölçme değerlendirme ki ortaöğretim kurumlarına giriş, üniversiteye giriş ya da özel yetenek sınavı ile öğrenci alan spor sanat eğitimi veren kurumlara giriş sınavına öğrencinin başarı ya da yeteneklerine, ilgilerine uygun bir öğretim kurumuna yerleştirmeye yönelik olabilir.
- 2- Bir dersin başında öğrencinin hazır bulunuşluk düzeyini belirlemek için ölçme değerlendirme yapılır.

- 3- Öğrencilerin hangi dersten muaf olmalarını belirlemeye ya da öğrenci gruplamaya yönelik faaliyetlerde ,
- 4- Öğretmenlerin öğrenme sürecini öğrencilerin gelişim düzeyine, ilgilerine ve yeteneklerine uygun olarak düzenleyebilmek için,
- 5- Öğrencilerin eksikliklerinin, problemlerinin belirlenmesi için,
- 6- Öğretimin belirli aşamalarında öğrencilerin amaçlanan bilgi, beceri ya da davranışları ne ölçüde kazandıklarını belirlemek için,
- 7- Rehberlik ve yönlendirme işlemlerinin gerçekleştirilmesi amacıyla,
- 8- Ders programlarının geliştirilmesi ve yenilenmesi aşamasında ,
- 9- Öğrenme sürecinin sistematik olarak izlenmesi ve değerlendirilmesinde,
- 10- Öğrencilerin hangi konularda öğrenme güçlüğü çektiklerini, hangi konuları tam olarak öğrendiklerini belirlemek için,
- 11- Öğrencilerin daha iyi öğrenmelerini sağlayacak düzenlemelerin yapılması amacıyla ölçme ve değerlendirme işlemi gerçekleştirilir (Doğanay ve Karip, 2006: 248, 249, 250).

### **1.2.8. Ölçme ve Değerlendirmenin İlkeleri**

Ölçme ve değerlendirme ne kadar bilimsel bir etkinlik ise de bunda kesinlik yoktur. Bu nedenle ölçme değerlendirmenin aşağıdaki ilkelerine güvenmek gerekir:

1. Ölçme, bilimde “nesnel “oluşu belirten bir kavram olmasına rağmen, ölçmede de yanılı olabilir. Bu durum, ölçen kişiden, ölçme aracından, ölçülen nesne ya da durumdan olmak üzere üç nedenden kaynaklanabilir.
2. Ölçme değerlendirmede her konuya uygun gelecek belirli bir ölçme değerlendirme yöntemi yoktur. Yöntem; ölçme ve değerlendirmenin amaçlarına ve konuya uygun olarak seçilir. Yöntem seçiminde; nelerin, hangi tekniklerle ve nasıl ölçüleceğinin belirlenmesi önem taşır.
3. Değerlendirme, konunun değişik yönlerinin, çok değişik araç ya da yöntemlerle ölçülmesini ve bunlardan bir yargıya gidilmesini gerektirir. Bu ilkeye

göre değerlendirme çok dikkatle yapılması gereken işlemdir. Bütün bunlar göstermektedir ki; ölçme ve değerlendirme çok yakından birbiriyle ilişkilidir. Geçerli ve güvenilir bir değerlendirme için geçerli ve güvenilir ölçmeye gerek vardır (Binbaşıoğlu,1983: 13, 14)

Öğretmenlerin en zor işlerinden biri de geçerli ölçütlerle objektif bir değerlendirme yapabilecek bilgilere sahip olmamasıdır (Turgut, 1997: 220 )

### 1.3. Başarıyı Değerlendirmede Kullanılacak Başlıca Ölçütler

Değerlendirme sonuçlarının kullanılacağı amaca uygun bir ölçüt seçmek güç problemler arasındadır. Öğretmenlerimiz ölçme ve değerlendirme işlemlerini birbirlerinden ayıramadıklarından çoğu halde kendi sübjektif kanılarını farkında olmadan ölçüt olarak kullandıklarından öğrenci başarısı hakkında hatalı değer yargılarına ulaşmaktadırlar. İyi seçilmiş bir ölçüt hem değerlendirme işlemini hem de değerlendirme sonuçlarının yorumunu kolaylaştırır. Öğretmen ölçütlerin özelliklerini bilirse, değerlendirmenin amacına uygun ölçüt seçebilir:

1. Öğretmenin kendi bilgisini ölçüt olarak kabul etmesi,
2. Ders kitabını ölçüt olarak kabul etmesi,
3. Sınıf seviyesini ölçüt olarak kabul etmesi,
4. Zekâ düzeyinin ölçüt olarak kabul etmesi,
5. Eğitim amaçlarının ölçüt olması( Program hedefleri),
6. Ülke çapındaki normlar ( Turgut,1988: 227).

**Öğretmen bilgisinin ölçüt kabul edilmesi** : Öğretmenlerin, öğrenci başarısını değerlendirirken kendi bilgisini ölçüt alması, yani öğrencileri kendi bilgisi ve düşüncesi ile karşılaştırmaya çalışması son derece yanlıştır. Öğretmen ve öğrencilerin bilgi düzeyleri birbirinden farklıdır.

Öğretmen kanısı ölçüt olarak verilen notlar, birçok bakımdan hatalı olabilir. Sınavda soruların çok zor veya çok kolay olması, sınavın kapsamlı olmaması, puanlamanın güvenilir olmayışı bu hataların kaynaklarıdır. Öğretmen kanısıyla verilen notları yorumlamak çok güçtür (Turgut, 1988: 227).

**Ders kitabının ölçüt olarak kabul edilmesi:** Bu durumda öğretmenin yerini kitap almıştır. Bu durumda öğretmen öğrenciden kitaptaki bilgileri eksiksiz olarak bilmesini ister. Başarının değerlendirilmesinde ders kitabı tek başına ölçüt olarak alınmaz (Gümüş, 1975: 15).

**Sınıf düzeyinin ölçüt olarak kabul edilmesi:** Öğrenci başarıları eğer sınıfın düzeyi ölçüt olarak alınıp değerlendiriliyorsa bu durumda sınıf düzeyi ölçüt olarak alınıyor demektir. Sınıf düzeyinin temel alındığı değerlendirme her zaman sağlıklı olmayabilir. Çok başarılı öğrencilerin bulunduğu sınıftaki başarısız ve orta düzeydeki öğrenciler başarının altında kalacaklardır. Sınıf ortalamasına göre verilen notlar bir sınıftaki öğrencinin diğer sınıftaki öğrenciyle karşılaştırılmasına olanak vermediği gibi herhangi bir sınıfın ya da bireyin mutlak başarı düzeyini göstermez (Turgut, 1988: 228).

**Zekâ durumunun ölçüt olarak kabul edilmesi:** Zeka düzeyinin ölçüt olarak kabul edildiği durumlarda ise her öğrencinin zekâ düzeyinin eşit olamayacağını göz önüne almak gerekir. Bu durum öğrencilerin zekâ düzeyinin öğretmenler tarafından kesinlikle bilinmesini gerektirir. Farklı zekâ seviyelerini aynı oranda değerlendirmek, tüm öğrencilerden aynı derecede başarılı olmalarını beklemek son derece yanlıştır. Öğrenciye rehberlik yapmak, mesleğe yönelmesini sağlamak için zekâsını ve sözel yeteneklerini ölçüt saymak yerinde olur. Çünkü öğrencinin başarısı onun zeka ve sözel yeteneklerine bağlıdır Eğitim amaçlarının ölçüt alınmasında, bireysel ayrılıkları dikkate almak pek mümkün olmamakta, tüm öğrenciler aynı kabul edilmektedir. Öğretmen hangi durumda hangi ölçütü kullanacağını değerlendirmenin amacına göre belirlenmelidir. Öğretmenin amaca uygun olmayan ölçüt kullanması, o ölçütü geçersiz kılar. Yeteneğe göre değerlendirme de ölçüt öğrencinin zekâ testinde kazandığı puandır.

**Eğitim amaçlarının ölçüt olarak olması ( Program hedefleri):** Eğitim öğretim belli hedeflere ulaşmak için belli davranışları geliştirmek amacıyla yapıldığına göre; öğrenci başarısının değerlendirilmesinde kullanılacak en akıllıca ölçüt bu hedeflere tanımlanan davranışların tümü olması gerekir. Ancak böyle bir ölçüt iyice analiz edilmelidir. İyi bir belirtke tablosu hazırlanmalıdır (Turgut,1988: 230).

**Ülke çapındaki normların ölçüt olarak kabul edilmesi:** Sınıf ortalamasının sınıftan sınıfa büyük değişiklik göstermesi, bireysel farklardan başka, aynı program eşit koşullarda uygulanmasa bile, her öğretmen farklı güçlükte soru hazırlaması ve cevapları farklı şekilde puanlaması doğabilir. Öğretmen ve okullar arasındaki ölçme farklarını ortadan kaldırmanın bir yolu; ülke çapında tek sınava ve bu sınav puanlarının ortalamasının ölçüt alınmasına gitmektir. Geçmişe böyle düşüncelerden standart başarı testleri doğmuştur. Bu tür testlere göre not vermek ana çizgileri bakımından sınıfın ortalamasına göre not vermeye benzer. Öğretmeni yeterli olmayan, sınıf araç ve gereci eksik olan, sosyo-ekonomik koşulları sınırlı olan okullardaki öğrencilere uygulandığı zaman bu tür öğrenciler ortalamasının altında kalacaktır. Bu durumda öğrenciler ellerinde olmayan nedenlerle sınıfta kalabilir (Turgut, 1988: 229).

#### **1.4. Bir Ölçme Aracının İşe Yararlılık Derecesini Belirleyen Başlıca Faktörler**

Ölçme araçlarında aranan nitelikler farklı kaynaklarda, farklı biçimlerde ele alınmıştır. Nitelikler şu başlık altında incelenmiştir; Geçerlilik, Güvenirlik, Kullanışlık ve Objektiflik.

##### **1.4.1. Güvenirlik**

Güvenirlik, “herhangi bir ölçme araç veya yönteminin ne derece tutarlı ölçüm yapabildiği”dir. Başka bir deyişle güvenirlik, “ölçme sonuçlarının hatalardan arınıklık derecesi”dir. Ölçme ve değerlendirme hangi amaç için yapılırsa yapılsın elde edilen ölçümlerin hatasız ya da az hatalı olması beklenir. Ancak; en duyarlı araçlarla yapılan ölçümlerde bile bir miktar hata vardır. Bu hatalar ölçme sonuçlarına çeşitli yollardan karışmaktadır. Ölçme hataları, ölçmede kullanılan araçtan, ölçme yönteminden, ölçmeyi yapan kişiden, ölçmenin yapıldığı ortamdan ya da üzerinde ölçme yapılan bireyden kaynaklanabilir. Ölçme sonuçlarında sabit, sistematik ve tesadüfi hatalara rastlanabilir. Güvenirliğin sağlanmasında kullanılan yöntemleri kısaca şu şekilde açıklayabiliriz.:



a- Bir testin tekrarı yöntemi: “Bir testin iki kez uygulanması ve uygulama sonuçlarına bakılarak yapılan tahmin”dir.

b- Testi yarıya bölme yöntemi: “Testin iki yarısı arasındaki tutarlılığın sağlanmasıyla testteki maddelerin birbiri ile uyumunun sağlanması”dır.

c- Eşdeğer testler yöntemi: Bir testi iki kez kullanmaktan kaynaklanan olumsuzlukları gidermek için, eşdeğer formlar kullanılır. Bu yol en iyi güvenilirliği tahmin etme yolu olarak kabul edilir.

Güvenirliliği etkileyen faktörler şunlardır:

1. Testin uzunluğu, 2.Ölçülen niteliğin genişliği, 3.Test uygulama şartları (Gürol, 2004: 243).

Eğitimde ölçmenin güvenilirliğini artırma yolları:

1. Soru sayısı az olmayacak.
2. Sorular açık, anlaşılır ve kesin cevaplı olacak.
3. Sınav süresi, bilen bütün öğrencilerin bütün soruları cevaplandırmalarına yetecek.
4. Bir soru, sınava katılanların en az yarısı tarafından doğru olarak cevaplandırılacak.
5. Puanlama objektif olacak. Çeşitli uzmanlar aynı cevaplara aynı puanı verecek.

#### **1.4.2. Geçerlilik**

Geçerlilik, bir ölçme aracının ölçmeyi amaçladığı özelliği, başka herhangi bir özellikte karıştırmadan, doğru olarak ölçebilme derecesidir. Örneğin bir sınıfın Türkçe dersindeki başarısının ölçülmesi için bir sınav yapılacaksa, bu sınavın Türkçe dersindeki başarıyı tanımlayan tüm değişkenleri ölçmesi, bu değişkenler dışındaki değişkenleri ölçmemesi istenir. Sınav bu nitelikteyse, verdiği puanlar geçerlidir (Hesapçıoğlu,1998: 372). Ölçme sonuçlarının geçerliliği, ölçme yapılan öğrenci grubunun niteliklerine ve ölçme ortamına bağlı olarak değişir. Üstelik ölçme

sonuçlarının geçerliği, ölçümlerin kullanılacağı amaca , yani değerlendirme ve karar verme işleminin gereklerine bağlıdır (Turgut,1988: 39).

Ölçmede geçerliği sağlamak için yapılması gerekenler:

1. Her soru bir hedef davranışı ölçmelidir.
2. Her soru, bilenlerin doğru cevaplandırabileceği, bilmeyenlerin ise doğru cevaplandıramayacağı nitelikte olmalıdır.
3. Sınav, hem kapsayıcı hem dengeli (her hedefi temsil edebilen) bir tarzda olmalıdır.
4. Sınav, güvenilir olmalıdır. Güvenirlik yoksa geçerlik de yoktur.
5. Soruların zorluğu iyi ayarlanmalı, bütün öğrencilere hitap etmelidir.

#### **1.4.3. Kullanışlılık**

Kullanışlılık; “bir ölçme aracının veya yönteminin, geliştirilme, çoğaltılma, uygulanma ve puanlama yönünden kolaylık, nesnellik ve ekonomiklik özelliklerine sahip olması” anlamına gelir (Hesapçıoğlu, 1998: 372).

Yılmaz (2004:55)’a göre bir ölçme aracının kullanışlılık özelliği şu hususlarla ilgilidir:

1. Uygulama sırasında güçlükle karşılaşmamak.
2. Test puanlamanın kolay olması.
3. Testin bası yönünden kullanışlı olması.
4. Cevaplama yönünden kullanışlı olması.
5. Testin ucuza mal olmasıdır.

#### **1.4.4. Objektiflik**

Ölçme aracının objektifliği (nesnelliliği), aynı zamanda aracın geçerli ve güvenilir olmasına da etki eder. Objektiflik, kişiye göre değişmeyen ve kesin olan demektir (Hesapçıoğlu,1998: 372). Ölçme araçlarının en belirgin özellikleri:

“güvenirlilik” ve “geçerlilik”tir. Bunlardan yoksun olan bir araç, ne kadar iyi hazırlanırsa hazırlansın, değersizdir (Binbaşoğlu, 1983: 26).

#### **1.4.5. Eğitimde Kullanılan Ölçme Araç ve Yöntemlerinin Güvenirliliğini Artırmak İçin Alınacak Tedbirler**

Eğitimde kullanılan ölçme araç ve yöntemlerinin güvenirliliğini artırmak için alınacak tedbirler aşağıdaki gibidir:

1. Bir sınavda soru sayısı artıkça, çoğu halde, o sınavdan elde edilecek toplam puanın güvenirliliği de artar.
2. Bir sınavda kullanılacak soruların açık, anlaşılır ve kesinlikle cevaplanabilir olması, o sınavdan elde edilen puanın güvenirliliğini artırır.
3. Bir sınavda cevaplayıcılar her soruyu dikkatle ve hızla cevaplandırmaya teşvik edilmelidir.
4. Sınav süresi, hemen hemen hepsinin bütün soruları cevaplamasına yetecek uzunlukta olmalıdır.
5. Bir sınavda kullanılacak sorular, o sınava girenlerin yaklaşık yarısının cevaplayabileceği şekilde olmalıdır.
6. Her sınav objektif yollarla puanlanmalıdır.
7. Ölçme işleminde gösterilecek titizlik daima güvenirliliği artırır
8. Duyarlığı yüksek bir araç ya da yöntem, daima güvenirliliği artırır.
9. Ölçme sonuçlarının, ölçme işleminin elverdiği duyarlıkta kaydedilmesi güvenirliliği gerçek değerine yaklaştırır (Turgut,1988: 35, 36).

## 1.5. Öğretmenlerin Uyguladığı Sınavlarda Objektif Değerlendirmeye Ulaşabilmek İçin Sınavlar ve Sınav Türleri

Bir sınavda kaç soru sorulacağı sınav planında saptanır. Genellikle, sorulacak soru sayısından fazla soru hazırlanacağı için, eldeki sorulardan bir kısmının bazı ölçütlere dayanılarak seçilmesi gerekir. Bunları şöyle sıralayabiliriz:

1- Soru seçimi, hem konular hem de ölçülecek zihin davranışları bakımından, sınav planında gösterilen oranlara uygun olmalıdır. Plan bu açıdan nasıl dengeli olursa olsun, soru seçiminde konu ve zihin davranışları oranlarına uymazsa sınavın dengesi bozulur.

2- Seçilen soruların güçlük derecesi, sınavın amacına uygun olmalıdır. Yazılı yoklamalarda çok sayıda soru sorulamaz. Yazılı soruları daha önceden güçlük derecesine göre sınıflandırılırsa soru güçlüğüne dağılımı simetrik olabilir. Ortalama güçlüğüne "orta" olması sağlanabilir. Öğrenciler hakkında verilecek kararların sağlıklı olabilmesi için öğretmenler çeşitli ölçme araçlarını kullanırlar. Öğretmenler sınıflarda öğrenci başarılarını ölçüp değerlendirmek amacıyla şu araçları kullanırlar:

1- Yazılı yoklamalar, 2- Kısa cevap gerektiren testler, 3-Doğru yanlış testler, 4- Çoktan Seçmeli testler, 5- Sözlü sınavlar, 6-Ödev ve projeler.

### 1.5.1. Yazılı Yoklamalar

Yazılı yoklamalar öğretmenler arasında en çok tercih edilen ve sıkça kullanılan bir tekniktir. Bu sınav türünün temel özelliklerinin bilinmesi, öğretmenin daha iyi ölçme yapmasına yardım eder. Öğrencilere birkaç soru yazdırılıp veya yazılı verilip bunlara belli bir sürede cevap vermesi istenir. Böyle bir sınavda öğrenciden istenen işler, cevapları düşünmek, tasarlamak ve yazmaktır. Öğretmene düşen işler ise, sınavdan önce soruları hazırlamak, sınavı yönetmek, sınavdan sonra cevapları okumak ve puanlamaktır.

Cevapların yazılı verilmesi zorunluluğu, cevapların uzunluğu, cevaplayıcı bağımsızlığı, puanlamanın öğretmen kanısına dayanması gibi özellikler yazılı yoklamaların niteliklerini etkileyen önemli etkenlerdir. Bunlar çoğu zaman yazılı yoklamaların yeterince güvenilir ve geçerli sonuçlar vermesini engelleyen

etkenlerdir. Öğretmenlerin bu sınav türünü kullanmada iyi bir tecrübeye sahip olabilmesi için, bu sınav yönteminin özelliklerini iyi bilmesi gerekir (Turgut, 1988: 48).

### **Yazılı Yoklamaların Özellikleri:**

1. Duruma göre bir ya da birkaç soru sorulabilir. Cevaplayıcı, hakkında yazacağı konuyu seçmede serbest bırakılır. Cevap özgürlüğü en önemli özelliğidir. Öğrenci soruda sahip olduğu bilgilerin, görüş ve anlayışın, sayısız yanlarıyla zenginleştirilmesine izin verilir. Böylece öğretmen öğrencinin sahip olduğu anlayış hakkında bir kanıya sahip olabilir.

2. Etkili yazılı anlatım gücü, güzel, çabuk ve okunaklı yazabilme, kompozisyon yazabilme yeteneği kazandırır. Fakat yazılı yoklama sorularının ve birkaç sorudan oluşan testlerin güvenilirliği düşer. Çünkü bir testin geçerli olabilmesi için onun ölçmeye yöneldiği özelliği başka özelliklerle karıştırmadan ölçmesi gerekir.

3. Yazılı yoklamalarda cevaplama zamanının çoğu soruları düşünüp bulmaya ve cevaplarını yazmaya zaman harcarlar. Cevabı yazma işi uzun zaman aldığından sorulacak soru sayısı da azalır.

4. Kapsadığı soru sayısının azlığı, yazılı yoklamaların geçerliliğini sınırlar. Çünkü az sayıda soru ile ölçülmek istenen konuları ve davranışları örnekleyebilmek imkânsızdır. Bütün konuları kapsayan soruların sorulamaması yazılı yoklamaların kapsam geçerliliğini düşürür. Bir testteki soru sayısı azaldıkça o testin güvenilirliği azalır.

5. Sorular istenilen cevabın ne olduğunu açıkça belirtecek ve sınırlayacak biçimde özenle yazılırsa yazılısın yinede cevaplayıcı istediğini seçme özgürlüğüne sahiptir. Özellikle sorunun anlaşılabilirliği ve belirginliği azaldıkça öğrenciler sorunun gerektirdiği cevabı değil, istedikleri ve daha rahat yazabildikleri cevabı verirler.

6. Yazılı yoklama soruları şişirme cevaplara açıktır. Yazmada güçlü birisi yanlış olma olasılığı bulunacak yargılardan kaçınarak yuvarlak kelimeler kullanabilir.

7. Yazılı yoklama sorularının hazırlanması kolaydır ve az zaman alır. Fakat sorulara verilen cevaplar karşısında puanlama zordur. Ayrıca puanlama işleminde hata çıkabilir (Vural, 2004: 66, 67).

8. Yazılı yoklamalarda cevapların doğruluk derecesini tayin etmek puanlayıcıya düşer. Öğretmenin notların isabetsizliği üzerinde gözlemler, bir öğretmenin iki ayrı puanlamada aynı puanları vermeyişi, iki öğretmenin puanları arasında tam uyum bulunmayışı gibi olaylar, yazılı yoklamalarda puanlamanın puanlayıcıya takdir hakkı bırakmasından doğar.

9. Yazılı yoklamanın hazırlanması için gerekli zaman, genellikle diğer ölçme araçlarından kısa, uygulamadan sonra puanlama işlemi için gerekli zaman ise oldukça uzundur. Kalabalık sınıflar için uygun değildir.

10. Yazılı yoklamalarda soruların güçlük derecesini objektif yöntemlerle tayin etmek zordur. Test istatistikleri yazılı yoklamalar için kolayca hesaplanamaz (Turgut,1988: 49).

### **Yazılı Sınavları Hazırlarken Öğretmenin Dikkat Etmesi Gereken Hususlar:**

Yazılı sınavların öğrencileri anlayarak çalışmaya yönelttiği, bununda öğrenme –öğretme sürecinde oldukça etkisinin olduğu yapılan araştırmalarda ortaya konmuştur. Bireylere iç dünyalarını ve düşüncelerini herhangi psikolojik etki altında kalmadan açıklama imkanı verdiğiinden yansıtıcı özelliği vardır (Beydoğan, 2001:169).

#### **1.5.2. Sözlü Sınavlar**

Sözlü yoklamalar öğretmenler tarafından sıkça kullanılan bir yöntemdir. Öğretmenler tarafından sorulan sorular öğrenciler tarafından sözlü olarak cevaplandırılır. Sınıfın huzurunda yapıldığı gibi, kurulun karşısında da yapılabilir. Öğretmenler çoğu zaman öğrencileri rast gele tahtaya kaldırır ve gelişi güzel sorular sorar. Bu tür sınavlarda öğrencilerin büyük bir çoğunluğu başarısız olur. Bu başarısızlıklarında o andaki psikolojik durumları etkili olur.

Sözlü yoklamalar değişik biçimlerde yapılabilir. Örneğin öğretmen belli bir dersi anlatmaya başlamadan önce, öğrencilerin derse hazırlıklarını veya anlatılanları ne derece anladıklarını anlamak için, öğrencilerden bazılarına sorular sorabilir. Öğrencilerden aldığı cevaplara göre ya yeni konuya geçer ya da bir önceki konuyu tekrar edebilir. Sözlü yoklamaların böyle kullanılışı öğrencileri sürekli çalışmaya yöneltir; öğretmene öğrencilerin çalışma düzeyine ve hızına göre öğretimi ayarlama fırsatı verir; bunların zorunlu sonucu olarak da öğretimin etkililiği artar. Bu tür sözlü yoklamalardan elde edilecek puanlar, öğrencilere verilecek puanları etkileyebilir. Sınıf öğretmenlerinin en çok kullandığı sözlü yoklama biçimi ise sınıf önünde öğrenciye bir ya da birkaç soru sorarak verdiği cevaplara puan vermektir. Bir kişiye soru sorularak ondan sonra kalkana ‘arkadaşının eksik bıraktığını tamamla’ tarzında zincirleme şeklinde sözlü yoklama yapılır. Sözlü yoklama sonuçları, öğrencinin sözlü sınav notunu belirlemede kullanılacaksa; böyle bir yaklaşım sakıncalıdır. Sözlü sınavlar anlaşılmayan konuların belirlenmesi amacıyla yapılırsa yararlı olur (Tekin,1996: 123).

İşman ve Eskicumalı (2003, 217)’ya göre; sözlü sınavlar yapılırken öğretmen tarafından yapılması gereken davranışlar aşağıdaki gibi sıralamıştır:

1. Öğrenci rahatlatılmalıdır,
2. Öğretmen işlenen konuların içeriklerini belirlemelidir.
3. Hedef ve davranışlar ortaya çıkarılmalıdır.
4. Uygun olan sorular sınıfa gelmeden önce hazırlanmalıdır.
5. Hazırlanan soruları içeren bir zarf hazırlanmalıdır.

Sözlü sınavlar sonucunda öğrenciye takdir edilecek olumlu ya da olumsuz etki eden notları yetersiz kılan bazı faktörler vardır: Bunlar

1. Fazla zaman alır.
2. Her öğrenciye eşit güçlük derecesinde soru sorulamaması, eşit şartlar altında değerlendirilememesi sonucunu doğurur.
3. Öğrencinin düşünmek için yeterli zamanı yoktur.

4. Öğrencinin konuşma yeteneği, dile hakimiyeti, iletişim becerisi, heyecanlı veya soğuk kanlı oluşu, sempatik oluşu takdir edilerek nota etki edebilir.

5. Sınava alınış sırası takdir edilecek nota etki edebilir. Çok çalışkan bir öğrenciden sonra sınava alınan orta düzeyde bir öğrencinin zayıf not alma ihtimali yüksektir.

6. Öğretmenin morali sınav notunu etkileyebilir.

7. Anlatılanlar yazılı olarak belirtilmediği için takdir edilecek puanlar öğretmenin sübjektif değerlendirmesine bağlıdır.

8. Öğrencinin kimliği, kişiliği, dini, siyasi tercihleri, sonucu olumlu olumsuz etkileyebilir.

9. Sorular istatistiksel işlemler yapmak ve öğrencileri birbiri ile karşılaştırmakta, çoğu zaman değerlendirmede yanılığa düşürülebilir (İşman ve ESKİCUMALI, 2003: 217-218).

#### **Sözlü Sınavların Özellikleri:**

1. Öğrencilerde sözel iletişim becerilerini geliştirir.

2. Öğretmenler açısından soru hazırlamak kolaydır.

3. Yanlıları anında düzeltmeye elverişlidir

4. Sorulara verilen cevaplar sayesinde konuların tekrarı yapılabilir

5. Kopya çekme olasılığı düşüktür.

6. İyi uygulanmaları halinde öğrencilerin derslere hazır gelmelerine katkıda bulunur, öğrenmeyi motive eder.

7. Puanlama objektifliği en düşük olan tekniktir. Öğretmenin öğrencinin verdiği cevabı tekrar tekrar okuyup gözden geçirmesi diğer sınavlar için mümkün iken sözlü sınavlar için mümkün değildir. Cevap verildiği anda puanlanması gerekir. Bu durumda güvenilirliği düşer (Yılmaz, 2004: 103).

Görüldüğü gibi olumsuz yönleri olumlu yönlerine kıyasla daha fazladır. Ama yine de sözlü sınavlardan vazgeçilmez. Bazı hallerde sözlü sınavların uygulanması zorunlu olarak karşımıza çıkar. Bunlardan bazıları şunlardır:



- 1.Öğrencinin yazı yazmaya engel geçici veya sürekli bir özrünün olması,
- 2.Yabancı dil öğretiminde özellikle konuşma becerisinin kazandırılması gerektiğinde uygulanabilir (Doğanay ve Karip, 2006: 353).

### **Sözlü Sınavların Uygulanmasında Dikkat Edilecek Hususlar:**

1. Diğer sınavlarda olduğu gibi bir sınav planı yapılmalıdır.
2. Yoklanmak istenen davranış ve konuları gösteren bir belirtke tablosu yapılmalıdır.
3. Eğer birçok öğrenci yoklanmak isteniyorsa kısa cevaplı sorular yeğlenmelidir. Fakat öğrencinin, çabuk, mantıklı düşünme, duygu ve düşüncelerini ölçmeyi istiyorsak uzun soru sorulabilir.
4. Sözlüye kalkan her öğrenciyi hemen soru yağmuruna tutmamalı, psikolojik olarak yardım edilmelidir.
5. Sorular yavaş ve sesli okunmalı,
6. Sorular küçük kâğıtlara yazılmalıdır.
7. Dersin birkaç saatini ayırmak yerine dersin 10–15 dakikasını ayırarak sözlü sınav uygulamak daha uygundur.
8. Öğrenciye kırııcı davranılmamalı, fazla müdahale edilmemeli,
9. Her öğrenciye aynı soru sorulmamalıdır (Tekin, 1982: 124, Turgut, 1988: 113).

### **1.5.3. Kısa Cevaplı Testler**

Kısa cevaplı testler bir sözcük, bir rakam, bir tarih ya da bir cümle ile cevaplandırılacak maddelerden oluşur. Kısa cevaplı maddeler; cevabı öğrenci tarafından hatırlanıp yazılan maddeler grubunda yer alır. Yazılı yoklama tipi sınavlara yakın düşerler. Kısa cevaplı testler; öğrencinin kafasına estiği cevabı yazmasına izin vermeyecek derecede iyi yapılandırılmışlardır. İstenen cevapların kısa ve belirgin olması, kısa cevaplı testlerin puanlamasını tam olmasa da nesnel yapar. Kısa cevaplı testler objektif test gurubunda değerlendirilir (Tekin,1996: 125).

Kısa cevaplı testler hatırlama gücünü ölçen ve şans başarısına hemen hemen hiç yer vermeyen soru tipleridir. Eğer yoklanacak konular arasında önemli terimler, tarihler, sayılar yoğun olarak yer alıyorsa bu tür sınavlar tercih edilir (Yılmaz, 2004: 92).

### **Kısa Cevap Gerektiren Maddelerin Başlıca Özellikleri:**

1. Çok soru sormaya elverişlidirler. Test hazırlayıcının dikkatli hazırlaması durumunda geçerlilik ve güvenilirliği oldukça elverişlidir.
2. Cevapların kısa olması öğrencilere cevaplama, öğretmene de okuma ve puanlama kolaylığı sağlar. Ayrıca öğretmen için soru yazımı da kolaydır.
3. Sözlü ve yazılı testlere göre puanlama daha objektiftir, kolaydır.
4. Şansa dayalı olarak cevabı bulma olasılığı daha düşüktür.
5. Doğru cevabı bulması için öğrenciyi düşünmeye, cevabı tasarlamaya uygun şekilde yazmaya sevk eder.
6. Çok çeşitli bilgi, yetenek alanlarına uygulanabilir. Madde yazmada tecrübeli kimseler daha derin bilgileri, zihin yeteneklerini yoklayabilecek maddeler yazabilir.
7. Her eğitim düzeyine uygun düşer (Turgut, 1988: 69).
8. Bu tip sorular en iyi hatırlama yeteneğini ölçer.
9. Her eğitim kademesinde uygulanabilir (Yılmaz, 2004: 93).

### **Kısa Cevap Gerektiren Maddelerin Başlıca Yetersizlikleri:**

1. Analiz, sentez ve değerlendirme gibi üst düzey bilişsel özelliklerin ölçülmesinde diğer test çeşitlerine göre daha yetersizdir.
2. Kısa cevaplı testlerin puanlaması doğru-yanlış, çoktan seçmeli ve eşleştirmeli maddelere kıyasla daha zordur. Öğrencilerin cümle kurma ve imlâ hatalarının puanlamaya etki etmesi veya etmemesi sorun oluşturur.

3. Cevabı kesin doğru veya kesin yanlış madde yazmak oldukça zordur. Bazı cevaplar doğru ile yanlış birlikte barındırır. Bu tür soruları nasıl cevaplandıracağı puanlayanın insiyatifine bağlıdır (Doğanay ve Karip, 2006: 356).

**Kısa Cevap Gerektiren Maddelerin Hazırlanmasında Dikkat Edilecek Hususlar:**

1. Her madde bir tek bilgiyi yoklamalı, davranışı ölçmelidir. Aksi durumda puanlamada güçlükler neden olabilir.

2. Maddeler hazırlanırken bir tek doğru cevabı olacak şekilde ve cevabın en fazla bir cümle ile sınırlı olmasına dikkat edilmelidir.

3. Maddeler kitaptan aynen alınmamalıdır.

4. Test içinde birden fazla soru tipi kullanılacaksa, soru tipleri bir arada kümelendirilmeli, cevaplamanın nasıl yapılacağına ilişkin açık ve detaylı bilgi testin başına yazılmalıdır.

5. Her sorudan sonra sorunun yazılacağı boşluk bırakılmalıdır.

6. Cümle tamamlama sorularında cevap teşkil edecek sözcük önemli bilgiyi içermeli, şaşırtma amaçlı kelime oyunu yapılmamalıdır.

7. Soruların sıralanışı kolaydan zora doğru sıralanmalı, en azından başlangıçtaki birkaç sorunun kolay sorulmasına dikkat edilmelidir. Bunun nedeni öğrencilerin motive olmasını sağlamaktır.

8. Testin hazırlanması aşamasında gerekirse şekil, grafik, harita gibi araçlardan yararlanmalıdır.

9. Doğru-yanlış oluşun nedenini soran soru tarzlarında sorular sistematik bir şekilde sıralanmalıdır (Doğanay ve Karip, 2006: 356, 358).

**1.5.4. Doğru- Yanlış Testleri**

Doğru yanlış testleri, cevaplayıcıların test maddelerini doğru veya yanlış oluşlarına göre sınıflamaları esasına dayanan ölçme araçlarıdır. Cevap doğru ya da yanlıştır. Niteliklerine uygun olarak hazırlandığında kullanışlığı olan bir ölçme aracıdır.

Doğru yanlış testlerini çeşitli biçimde düzenlemek mümkündür. Cevaplayıcıya düz cümleler verilir. Cevaplayıcı cümleyi okuyarak doğru için (D) veya yanlış için (Y) harfini kullanır.

### **Doğru Yanlış Maddelerin Özellikleri:**

1. Cevaplama işi kolaydır, az zaman alır.Bu nedenle bütün tekniklere oranla daha fazla soru sorma olanağı verir.
2. Puanlaması kolay çabuk ve objektiftir.
3. Üst düzey davranışları ölçebilecek nitelikte doğru yanlış sorusu yazmak zor olsa bile bu tür maddeleri geliştirmek kolaydır.
4. Öğrencinin şansla puan elde etme ihtimali yüksektir.
5. Öğrencilerin yanlış öğrendikleri yerleri ortaya çıkarmaya elverişli değildir.
6. Bu testlerde ölçme açısından zorunlu olduğu için, bazı maddelerin “yanlış ifadeler “olarak bulunmasını sakıncalı gören uzmanlar vardır. Onlara göre yanlış bilgi sahibi olan öğrencinin bu bilgisi yerleşebilir.
7. Özellikle çoktan seçmeli testlerin yaygınlaşmasından sonra bu testlerin kullanımı azalmıştır (Yılmaz, 2004: 135).

### **Doğru Yanlış Maddelerin Yetersizlikleri:**

1. Anlaşmalı cevaplamaya ve kopya çekmeye çok elverişlidir.
2. Tam olarak doğru ya da tam olarak yanlış cevap hakkında ipucu vermeyecek nitelikte soru bulmak zor olmaktadır.
3. Doğru cevabı tahmin etmeye son derece elverişlidir (Doğanay ve Karip, 2006: 375).

### **Doğru–Yanlış Maddelerin Hazırlanması, Uygulanması ve Puanlamasında Dikkat Edilecek Hususlar:**

1. Soru cümlelerinin tam doğru ya da tam yanlış olması gerekir.
2. Maddelerin dil bakımından açık anlaşılır ve kısa olmasına dikkat edilmesi gerekir.
3. Zorunluluk olmadıkça olumsuz cümle kullanmaktan kaçınılmalıdır.

4. Soru cümleleri kitaptaki ifadelerin aynısı alınmamalıdır. Bu tür alıntılar öğrencileri ezbere yöneltir.

5. Cevabın doğru yada yanlış olmasından ipucu teşkil edecek ifadelerin kullanılmasından kaçınılmalıdır.

6. Gereklilik ve olasılık belirten cümlelerin doğru olma olasılığı daha yüksektir. Cevap hakkında ipucu teşkil edecek ifadelerden kaçınılmalıdır.

7. Cevabı doğru olan cümlelerle yanlış olan maddelerin sayısı ya eşit ya da birbirine yakın olmalıdır.

8. Bir madde diğer maddenin doğru cevabını içermemeli ya da cevap hakkında ipucu vermemelidir.

9. Testin açıklaması net ve anlaşılır olmalıdır. Düzeltme formülü uygulanacaksa bu hususa mutlak surette açıklamada yer verilmelidir.

Doğru- yanlış maddelerinden oluşturulmuş bir test değerlendirme de objektifliği sağlamakla birlikte güvenilirlik açısından sorunludur. Daha çok ezber bilgiye yöneliktir (Doğanay ve Karip, 2006: 375).

### **1.5.5. Çoktan Seçmeli Testler**

Çoktan seçmeli maddelerden oluşan testlerdir. Sorulan bir sorunun cevabının oluşturulmuş seçenekler arasından seçilip işaretle belirtilmesini gerektiren ölçme araçlarıdır. Bu tür maddelerden oluşan testlere de çoktan seçmeli testler adı verilir

#### **Çoktan Seçmeli Testlerin Özellikleri:**

1. Çoktan seçmeli madde tipi testlerin yalnızca olgu bilgisini ölçtüğü savunulur. Fakat iyi hazırlanmış bir test hemen her düzeydeki davranışı ölçebilir.

2. Çoktan seçmeli maddeleri, bütün seçmeli maddelerde olduğu gibi cevapları kesinlikle doğru, kesinlikle yanlış diye ayırmak mümkündür. Böyle olması cevapların doğruluk derecesinin saptanmasını sağlar.

3. Çoktan seçmeli testler kısa zamanda yapılabilecek mekanik hata dışında, doğru ve nesnel olarak puanlanabilir.

4. Çoktan seçmeli madde türü, işinin bildiklerini örgütleyerek sunma ve cevaplarını dilbilgisi kurallarına göre açıkça ifade etme gücünü ölçmede kullanılamaz.

5. Çoktan seçmeli madde yazma, özel bilgi, beceri gerektirir. Geliştirilmesi oldukça zaman alır. İyi hazırlanmış bir test gizliliğini sağlamak koşuluyla birçok kez kullanılabilir.

6. Her eğitim seviyesinde ve her ders için kullanılabilir.

7. Seçenek sayısı artırılınca tahmine dayalı doğru cevabı bulma olasılığı oldukça düşük düzeye getirilebilir.

8. Ölçme ve değerlendirmenin yanında öğretici bir özelliğe de sahiptir. Test esnasında bilmediği bazı bilgileri öğrenmeye de olanak sağlar. Özellikle en doğruyu seçme maddelerinin öğreticilik özelliği daha yüksektir(Tekin,1996: 149,150).

9. Çoktan seçmeli maddeler iyi yapılandırıldığında,problem çözmeye, anlam ve fikirleri çözümlenme, bildiklerini uygulama gibi zihinsel etkinlikleri ölçebilirler (Garret, 1959: 28).

#### **Çoktan Seçmeli Test Maddelerinin Yetersizlikleri:**

1. Fazla zaman kaplaması ve kâğıt harcanması bakımından ekonomik değildir.

2. Öğretmen için hazırlanması zordur ve uzun zaman alır. Özellikle uygun çeldirici bulmanın zorluğu nedeniyle yoklanması gereken bazı bilgileri yoklamak için uygun madde yazılmayabilir. Bu nedenle bazen geçerliliğinin düşmesine neden olabilir.

3. Bir maddenin diğer bir maddenin cevabı olma ya da doğru cevap hakkında ipucu verme olasılığı vardır.

4. Okuma yeteneği gelişmemiş öğrenciler açısından dezavantaj oluşturulabilir. Çünkü çoktan seçmeli testlerde öğrenciler, zamanın büyük kısmını okumaya ve okuduğunu anlamaya harcamak zorundadır. Hızlı okuyabilen ve okuduğunu anlayabilen öğrenciler için ise avantaj oluşturur.

5. Madde yazımı bir ölçüde uzmanlık gerektirir. Bir kısım öğretmenler test hazırlamada yeterli donanıma sahip olmadıkları için geçerli ve güvenilir testler hazırlayamamaktadırlar.

#### **Çoktan Seçmeli Testlerin Hazırlanmasında Dikkat Edilecek Hususlar:**

Çoktan seçmeli test maddelerinin yazılmasında, test maddelerinin hazırlanma kurallarına uyulursa güvenirliliği ve geçerliliği yükselir. Bunlar:

1. Madde kökü açık ve anlaşılır bir dille yazılmalı, ifade kesinlik taşımalı, farklı yorumlara olanak vermemelidir.

2. Çoğunlukla, zaman zaman, genellikle, nadiren, bazen gibi cümleyi farklı anlamlara sokabilecek sözcüklerden kaçınılmalıdır.

3. Madde kökü önemli bir davranışı ölçebilecek nitelikte yazılmalıdır. Önemsiz ayrıntılardan arındırılmış maddeler tercih edilmelidir. Her bir madde öğretim hedeflerine erişme derecesine ilişkin kanıt olabilecek bir öğrenci davranışını ortaya çıkarabilmelidir.

4. Madde kökü gereksiz açıklamalarla şişirilmemelidir.

5. Öğrenciyi yanıltmaya yönelik dolaylı anlatımlardan, tekerleme ya da bilmece gibi soru kökünün anlaşılmasını güçleştirecek ifadelerden kaçınılmalıdır.

6. Madde kökünün olumlu ve soru cümlesi şeklinde yazılmasına dikkat edilmeli, zorunlu olmadıkça olumsuz ifadelerden kaçınılmalıdır.

7. Kitaptan aynen alınmış ifadeler kullanılmamalıdır.

8. Madde kökü ezber veya hayali durumları değil, gerçeğe uygun ve uygulama olanağı bulunan durumları çözdürmelidir.

9. Madde kökü, sadece seçeneklerden birinin doğru cevap olacağı şekilde düzenlenmelidir

10. Her test maddesi diğer maddeden bağımsız şekilde cevaplandırılmalıdır (Doğanay ve Karip, 2006: 376).

### 1.5.6. Ödev ve Projeler

Ödev, okul programlarının ayrılmaz birer parçasıdır. Uygulamada buna gereğinden fazla değer verildiği veya önemsenmediği görülmektedir. Ödev evde veya okulda ders saatleri dışında yapılan bir etkinliktir. Ev ödevinin gerekliliği konusunda eğitimciler arasında tam bir görüş birliği yoktur. Kimisi gerekliliğini kimisi de gereksiz olduğunu savunur. Ödevler öğrencinin hazırlanması, öğrenilenlerin pekiştirilmesi açısından önemlidir. Ev ödevlerinin iki değeri bulunur:

**1. Öğretim yönünden değeri:** Öğretim süreci boşlukta oluşmaz. Onunda dayandığı temel ilkeler vardır. Bu temel in en önemlilerinden biri, öğrencinin konu için yaptığı hazırlıklardır. Öte yandan sınıfta geçen zaman kısıtlı olduğu için bunu ev ödevleri ile genişletiriz.

**2. Eğitim yönünden değeri:** Öğrencinin kişiliğinin oluşmasına yardımcı niteliktedir. Ev ödevlerinin en önemli özelliği, öğrencilerin ödevleri bireysel olarak yapmasıdır. Böyle yapılan ödevler kişiyi kendisiyle baş başa bırakır,yeteneklerinin ve sorumluluk duygusunun gelişmesine yardımcı olur.

Ev ödevlerinin diğer bir özelliği de öğrencilerin öğrendiği konuyu uygulamalarına fırsat vermesidir. Ev ödevi gözlem, inceleme, araştırma, ölçme veya buna benzer şeylere dayalı olmalıdır. Çocukları yaratıcılığa götürmeyen, onları otomatikleştiren, basmakalıpçılığa alıştıran bir ödev in değeri yoktur. Ödevler ne zaman verilirse verilsin,eğitsel olarak öğretimin oluşmasına yapıcı bir yardımda bulunur ve çocuğun bağımsızlığa alışmasına, sorumluluk duygusunun gelişmesine yardımcı olur (Binbaşoğlu,1988: 210, 211).

Earle'e göre öğretim sürecinde ödevler;

1. Öğrenciyi disipline etmek,
2. Müfredattaki zaman sıkıntısını hafifletmek,
3. Öğrencide inisiyatif, özgürlük ve sorumluluğu geliştirmek,
4. Okulda edinilmiş yaşantıları sağlamlaştırmak,
5. Okul ile aileyi birbirine yakınlaştırmak gibi işlevleri yerine getirir (Aktaran: Beydoğan, 2001: 106).



### **1.5.7. Ölçme Araç ve Yöntemlerini Kullanılırken Dikkat Edilmesi Gereken Hususlar:**

**Ekonomiklik:** Araç ve yöntem, maliyet yönünden ekonomik olmalıdır.

**Hazırlama süresi:**Uygulamadan önce bir hazırlık gerekir.Hazırlama süresi sınav türüne göre değişebilmektedir.Yazılı yoklamalarda soruları hazırlamak az süre harcanmasına , değerlendirme yaparken ise fazla süre harcanmasına sebep olur.

**Uygulama süresi:** Her araç ders içinde belirli bir sürede uygulamayı gerektirir. Bir yöntemin kullanılabilirliği, verdiği puanın önemine oranla, uygulamada gerektirdiği zaman azaldıkça artar.

**Hazırlayıcı ve uygulayıcının nitelikleri:** Ölçme araçlarının bazıları hazırlayıcı ve uygulayıcıda özel bilgi gerektirir. Yeterli bilgi ve beceriye sahip olmayanların hazırladığı ölçme araçlarında hatalar olabilir.

**Cevaplayıcının nitelikleri:** Bir ölçme aracı, cevaplayıcılar tarafından, yönergesinde soruların okunup cevaplandırılmasına kadar olan süreci ne kadar iyi anlamışlarsa, araç o derece kullanışlıdır.

**Uygulama kolaylığı:** Soruların düzgün yazılması, sayfa düzeni, baskı düzeni gibi faktörler kullanılabilirliği artırır.

**Puanlama Kolaylığı:** Testlerde cevap kağıdının soru formundan ayrılması, cevap kağıdının iyi düzenlenmesi, cevapların makine ile puanlanması, puanlama anahtarının olması gibi faktörler ölçme araç yöntemlerini kullanışlı hale getirir.

**Puanları yorumlama kolaylığı:** Ölçme aracı sonunda elde edilen puanlar anlamlı bir şekilde yorumlanmazsa, değerlendirmede ve karar vermede kullanılamaz. Test farklı bölümlerden oluşuyorsa her bölüm için farklı puanlama yapılmalıdır (Gürol, 2004: 240, 241, 243).

### **1.6. Ölçme ve Değerlendirme ile İlgili Araştırmalar:**

Ölçme ve değerlendirme uygulamalarına ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirildiği yurt içinde ve yurt dışında yapılan bazı çalışmalar şunlardır.

### 1.6.1.Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar:

**Ertürk 1960 ve 1970** yılında yaptığı araştırmada ortaöğretim öğretmenlerinin mesleki etkinliklerindeki yetersiz ve istenmeyen davranışları karşılaştırmış ve aralarındaki değişimi göstermeye çalışmıştır. Araştırmadan elde edilen bazı bulgular şunlardır:

1.Öğrenci başarısızlığının öğretmenlerden de kaynaklanabileceği görüşüne 1960 yılında %90.21' i katılırken bu oran 1970 yılında % 69.20 olduğu

2.Bilgi ölçen soruların yanıtını okumadan önce detaylı bir cevap anahtarı hazırlanması görüşüne 1960 yılında % 48.95'i katılırken bu oran 1970 yılında % 52.68'dir.

3.Sınavların her şeyden önce öğrencilerin başarı derecesini ortaya çıkarma aracı kullanılması görüşüne 1960 yılında öğretmenlerin % 50.35'i katılırken bu oranın 1970 yılında % 46.33 olduğu saptanmıştır.

**Güler( 1995)**, öğretmenlerin, öğrencilerin okuldaki başarılarına etkileri üzerinde yaptığı araştırmada; öğrencilerin akademik başarılarındaki düşüşün, öğretmenlerin mesleki ve kişisel nitelikleri ile doğrudan ilişkili olduğu sonucuna varmıştır. Bu araştırma ile; sınav sorularının tüm öğrencilerin anlayabileceği biçimde düzenlenmelerinin ölçme ve değerlendirmeyi yansız ve güvenilir olarak yapabilmelerinin akademik başarılarını artırmada etkili olduğunu ortaya çıkarmışlardır( Kaynak, 2000: 45, 46, 47).

**Güven (2001)**'in araştırmasıyla; 120 sınıf öğretmenin %77 gibi önemli bir çoğunluğunun ölçme ve değerlendirme uygulamalarında ve bu alandaki bilgi ve beceriler açısından kendilerini yeterli gördüklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca, öğretmenler en sık kullandıkları madde türünün çoktan seçmeli maddeler olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenler daha çok mutlak değerlendirme yaptıklarını, soru hazırlarken konuların önem sırasını dikkate aldıklarını, kavrama düzeyini de ölçen sorular sorduklarını, yazılı yoklamaları okurken puanlama hatasını engellemek için cevap anahtarı kullandıklarını, öğrencileri ve bazen de velileri de sınav sonuçlarından haberdar ettiklerini, öğrencilerin hatalarını görmeleri için sınav kağıtlarını görmelerine izin verdiklerini belirtmişlerdir. Çalışmada öğretmenlerin %76 lik bir bölümünün ölçme ve değerlendirme konusunda eksikliklerini gidermek, bilgilerini

geliştirmek ve yeni gelişmelerden haberdar olmak amacıyla hizmet içi eğitime ihtiyaç duydukları saptanmıştır.

**Koç (1981)** “Liselerde Öğrencilerin Akademik Başarılarının Değerlendirilmesi Uygulamalarının Etkinliğine İlişkin Bir Araştırma” adlı çalışmada, öğrencilerin sınıfta kalmasını ya da geçmesini belirleyen kanaat notunun ya da yıl sonu başarı notlarının büyük bir bölümünün yazılı sınavların bir sonucu olarak belirlendiğini ortaya çıkarmıştır. Öğretmenler, “yazılı sorulara verdikleri notların başarılarının iyi bir göstergesi olup olmadığı” sorusuna da öğrencilerin yarısından fazlasının “iyi bir göstergesi olduğu” yönünde görüş belirtmişlerdir (Aktaran; Aydın, 2001: 9).

**Taymaz ( 1972)**, ortaöğretimde öğrenci başarısının daha iyi bir şekilde ölçülebilmesi ve değerlendirilebilmesi amacıyla 22 il merkezindeki 22 teknik ve 22 resmi liseden oluşan örneklem grubu üzerinde 1971-1972 öğretim yılında bir araştırma yapmıştır. Bu araştırma sonuçlarına göre;

1.Öğretmenlerin yazılı yoklamalarda 4 veya 5 soru sordukları ve 45 dakika süre verdikleri,

2.Öğretmenlerin çoğunun objektif test kullanmadığı, bunun zaman aldığı ve test hazırlama alışkanlıklarının olmamasından kaynaklandığını,

3.Öğretmenlerin, öğrencilerin yazılı kağıtlarını soru soru değil, kağıt kağıt okuyup puanladıkları ve kağıdın düzeninden etkilendikleri,

4.Öğretmenlerin çeşitli yoklamalarda, ödevlerde ve işlerde puanlarını gösteren bir kayıt sisteminin veya gelişim tablosu hazırlayıp kullanmadıkları ortaya çıkmıştır.

**Temel (1991)** İlköğretim birinci kademedeki görev yapan öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecinde Ölçme ve değerlendirme tekniklerini etkin kullanabilme düzeylerinin belirlenmek amacıyla gerçekleştirdiği çalışma sonucunda, öğretmenlerin objektif ölçme yaptıklarına inandıklarını ifade etmiştir.

**Yanpar ( 1993)** İlkokul ikinci devre öğretmenlerinin öğretmenlik mesleği ve ilkokulda öğretilen konu alanları ilgili görüşlerini ortaya koyduğu araştırmasında; ölçme sonuçlarının değerlendirilmesinin çok önemli olduğunu,

“Çoktan seçmeli, kısa cevaplı ve yazılı yoklama maddesi yazma” konularını çok önemsediklerini ifade etmişlerdir.

**Yaşar (1991)**, yaptığı çalışmada öğretmen notlarının kapsam geçerliliğini araştırmıştır. Gazi Lisesi ve Türk Eğitim Derneği Maarif Koleji ikinci sınıflarındaki tarih dersi birinci kanaat dönem notları ile bu dönem lise ikinci sınıf tarih dersi kapsamına uygun olarak hazırlanmış çoktan seçmeli testten elde edilen puanlara göre verilen notlar arasında nasıl bir ilişki olduğunu araştırmıştır. Araştırma sonunda her iki okulda da kapsam geçerliliği bakımından anlamlı bir farkın olmadığı saptanmıştır. Araştırmacı kapsam geçerliliği göz önüne alınarak hazırlanan çoktan seçmeli test sonuçlarıyla dönem kanaat notlarını karşılaştırarak, öğretmen notlarına göre verilen kararların % 50' ye yakın isabetsizlik olduğunu belirlemiştir.

### **1.6.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar:**

Cizek, Fitzgerald ve Rachor (1996) tarafından 143 ilk ve ortaokul öğretmeni ile gerçekleştirdikleri çalışmada bu öğretmenlerin yaptıkları ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin oldukça yüksek güvenilirliğe sahip olduğunu saptamışlardır. Ayrıca cinsiyet, kıdem ve okuttukları sınıf düzeyi gibi değişkenlerin öğretmenlerin yaptıkları bu etkinliklerin güvenilirliğini etkilemediği saptanmıştır.

Öğretmenlerin Ölçme-Değerlendirme Uygulamaları Cizek, Fitzgerald ve Rachor (1996) ın bulgularının aksine, Daniel ve King (1998) 95 ilk ve ortaöğretimde görevli öğretmen ile yaptıkları araştırmada bu öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme konularında yeterince kapsamlı bir bilgiye sahip olmadıklarını saptamışlardır. Bu öğretmenlerin, ölçme ve değerlendirme çalışmalarında kullanılan basit istatistiki bilgilere sahip olmadıkları saptanmıştır. İlk ve ortaöğretimde görevli öğretmenler bu konularda sahip oldukları bilgi ve beceri açısından karşılaştırıldıklarında aralarında anlamlı bir fark olmadığı gözlenmiştir. Çalışmada ayrıca Cizek, Fitzgerald ve Rachor'ın (1996) bulgularını destekler sonuçlar da elde edilmiştir. Buna göre öğretmenler kıdemleri ve okuttukları sınıf düzeyi açısından incelendiklerinde de aralarında anlamlı bir bilgi farkı olmadığı saptanmıştır. Yeni yada tecrübeli öğretmenlerin ve aynı şekilde hangi sınıf düzeyinde görevli olurlarsa olsunlar

öğretmenlerin aynı ölçme ve değerlendirme bilgi ve becerisine sahip oldukları gözlenmiştir.

**Zhang ve Burry-Stock (2003)** 297 ilköğretim ve ortaöğretim de görevli öğretmenin ölçme ve değerlendirme uygulamalarında kendilerini ne düzeyde yeterli algıladıklarını ve ne tür ölçme ve değerlendirme uygulamaları yaptıklarını incelemiştir. Araştırmada öğretmenlerin öğretim yaptığı kademe yükseldikçe objektif test kullanımına, kağıt – kalem testlerine (yazılı yoklama, çoktan seçmeli, kısa cevap vb.) daha fazla yöneldikleri bulunmuştur. Araştırmada ortaöğretimdeki öğretmenlerin kağıt-kalem testlerini daha fazla kullandıkları ve yaptıkları ölçme işlemlerinin kalitesi hakkında daha fazla kaygı taşıdıkları ve titizlik gösterdikleri halde ilköğretim öğretmenlerinin objektif test türlerine alternatif olarak performansa dayalı ölçme tekniklerini daha çok kullandıkları saptanmıştır. Öğretmenlerin kıdemleri ne olursa olsun ölçme ve değerlendirme alanında aldıkları eğitim düzeyi yada miktarı arttıkça bu alanda kendilerini daha yeterli hissettiklerini belirtmişlerdir. Araştırmada ayrıca üniversitelerde okutulan ölçme ve değerlendirme derslerinin ve bunların gerçek hayattaki ihtiyaçlara uygun planlanmasının önemi vurgulanmıştır.

**Mertler (1999)** toplam 625 ilk ve ortaöğretimde görevli öğretmenin kullandıkları test tekniklerini ve bunları kullanma sıklıklarını araştırmıştır. Araştırmada lise öğretmenlerinin çoktan seçmeli testleri ilk ve ortaokul öğretmenlerinden daha sık kullandıkları saptanmıştır. Benzer şekilde ilkokul ve lise öğretmenlerinin de ortaokul öğretmenlerinden daha sık çoktan seçmeli testleri kullandıkları saptanmıştır. İlkokul öğretmenleri çoğunlukla gözlem tekniğini kullandıklarını belirtmişlerdir. Araştırma bulguları Zhang ve Burry-Stock' ın (2003) bulgularıyla bazı benzerlikler göstermektedir. Çalışmada ayrıca ilk, orta ve lise öğretmenlerinin boşluk doldurma, kısa cevap ve yazılı yoklama kullanma sıklığı bakımından benzer oldukları gözlenmiştir. Bu üç grup öğretmen yaptıkları ölçmelerin yarısını boşluk doldurma, kısa cevap ve yazılı yoklama tipi maddeleri kullanarak yaptıklarını belirtmişlerdir. Çalışmada ayrıca eğitim fakültelerinde okutulan ölçme ve değerlendirme derslerinin öğretmenlerin pratikte ihtiyaçlarını karşılayacak nitelikte geliştirilmesi ve gözden geçirilmesi gerektiği vurgulanmıştır ( Aktaran; Çakan,2004: 101-102).

### 1.7. Milli Eğitim Bakanlığı'nın Şura Kararlarında Yer Alan Ölçme ve Değerlendirme İle İlgili Hususlar

Şura düşüncesinin Ulusal Kurtuluş Mücadelesi sürerken Atatürk'ün yönetiminde 16 Temmuz 1921'de Ankara'da toplanan Maarif Kongresine dayandığı görülür. 15 Temmuz 1921'de de Ankara'da ilk Heyet-i İlmiye Kurul Toplantısı yapılmıştır. Daha sonra 1924 ve 1925'te ikinci ve üçüncü Heyet-i İlmiye toplantıları yapılmıştır. Bu toplantılarda başta Tevhid-i Tedrisat Kanunu olmak üzere Türk Milli Eğitimi'ne yön veren temel konular ele alınmıştır.

1933 yılında 2287 sayılı Maarif Teşkilatı Hakkında Kanun çıkarılmış ve Talim Terbiye Dairesi oluşturulmuştur. Söz konusu kanunla üç yılda bir şuraların toplanmasına karar verilmiştir. Eğitim Şuralarının toplanması geleneği 1939 yılında Hasan Ali Yücel'le başlatılmış ve ilk Millî Eğitim Şûrası 17-29 Temmuz 1939 tarihleri arasında yapılmıştır. Bugüne kadar onaltı adet Millî Eğitim Şûrası toplanmıştır. (Demirel ve Kaya, 2005: 140).

Ölçme ve değerlendirme konusu Milli Eğitim Bakanlığı Şura Kararları'nda görüşülmüştür. Ölçme ve Değerlendirme Konusu Yedinci Milli Eğitim Şurası'nda ele alınmıştır. Ölçme ve Değerlendirme Konusu daha çok sınıf geçme, sınıfta kalma boyutunda ele alınmıştır. Millî Eğitim Sistemi'nde ölçme ve değerlendirme uygulamaları 1950'li yıllara kadar “sınav”, “not”, “sınıf geçme”, “sınıfta kalma” gibi kavramlarla ele alınmıştır. Öğretim programlarında, program geliştirme girişimlerinde, rehberlik uygulamalarında “test”, “ölçme” gibi kavramlar genelde 1950'li yıllardan itibaren ele alınmaya başlanmıştır (Koç, 1993: 387-467).

1962 Milli Eğitim Şurası'nda “Ölçme ve Değerlendirme Bölümü” altında eğitimin genel ve özel amaçları, sınav sistemi, idareci ve öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme konusunda yetiştirilmeleri konusu ele alınmıştır. Sınav sistemi başlığı altında şu kararlar alınmıştır:

1. Başarıyı objektif ölçmeyen sözlü sınavlar yapılmamalıdır. Bu sınavlar yerine daha objektif sınavlar yapılmalıdır.
2. Gözden geçirilmiş yazılı ve uygulamalı sınavların yanı sıra objektif ve güvenilir testlere yer verilmelidir.

3. Öğretmenler, öğrenci başarısını kendi kafalarındaki ideal standartlara göre değerlendirilmemelidir. Sınıfın genel başarı seviyesini ve bireysel gelişimi dikkate almalıdır. Ayrıca bu şura kararlarında öğretmenlerin sahip olması gereken niteliklerden de söz edilmiştir.

Buna göre;

1. Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmenin temel ilkeleri ve önemli teknikleri hakkında yeterli bilgiye sahip olmalıdır.

2. Kullanılacak not sistemindeki her notun ne ifade ettiği, ne çeşit başarıya verilmesi gerektiği öğretmenler tarafında bilinmelidir.

3- Meslekte çalışan öğretmenlere, müfettişlere, idarecilere ölçme ve değerlendirme konusunda kurs ve seminerler verilmelidir.

4- Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme konusunda başvurabilecekleri bir merkez bulunmalıdır ( M.E.B. 1991).

1974 Yılı Milli Eğitim Şura Kararlarında bu konuyla ilgili şu kararlar alınmıştır.

1. Mevcut değerlendirme sistemimizde ölçme birimi, genellikle öğretmenin kişisel takdiridir.Öğretmen bunu her öğrenci için ayrı ayrı kullanmak ve kişisel kanaatlerine göre 0 ile 10 arasında rakamlarla ifade etmek mümkündür. Böylece değerlendirme her öğrenciye, her öğretmene göre değişebilmektedir.

2. Mevcut değerlendirmede öğrenci başarısızlığı genellikle öğrencinin kusuru olarak görülmektedir. Bir sınıfın tümü başarısız olsa bile bütün suç öğrencide görülmektedir.

3. Ölçmenin sübjektif olması sonucu olarak, değerlendirme etkili bir eğitim aracı olmaktan çıkıp öğretmen-öğrenci ve veli ilişkisini zedelemektedir.

Bütün bu değerlendirme sonucunda ölçme değerlendirmenin öğrencileri bir defada başarısızlıklarına göre eleyen değil, ilgi yeteneklerine göre yetiştirilmelerine ve yönlendirilmelerine olanak tanıyacak şekilde düzenlenmesinin gerekliliği ortaya konmuştur.

Ayrıca ölçme ve değerlendirme için kullanılan araçlarda güvenilirlik, geçerlilik, objektif kavramların bulunması gerektiği üzerinde de durulmuştur.

1981 yılında toplanan Milli Eğitim Şurasında da bu konuyla ilgili şu kararlar alınmıştır: Öğrenciye verilen notların doğruluğu, bunun sağlanmasının koşullarından geçerlik, güvenilirlik gibi kavramların öneminden söz edilmiştir. Öğretmenler öğretmen kanısı gibi geçerliliği şüpheli olan bağıl ölçütlerle not vermektedir. Bu yüzden dersin iyi işlenmemiş olması, zor sorular seçilmiş olması, sınava verilen sürenin az olması gibi sorumluluğu öğrenciye yüklenmeyecek etkenler için içine girer ve öğrenciler başarısız olur. Bu nedenle öğretmenlerin not verirken bağıl veya karma ölçütlerle not verilmelidir. Öğretmenler ölçme ve değerlendirme konusunda yetiştirilmeli, bu konuda yardımcı yayın ve araçlarla desteklenmelidir.

1982 yılında toplanan şurada alınan kararda da bir ölçme değerlendirme uzmanının varlığından söz edilir. Bu uzmanlar ölçme ve değerlendirme konusunda gerekli çalışmaları yapar ve öğretmenlere yardımcı olur.

1988 yılında alınan kararlar gereğince, Yüksek Öğretime geçişte öğrencilerin yaşadığı eksikliklerden söz edilmiş ve bu konudaki, eksikliklerin temelinde ortaöğretimde test tekniğinin yeterince kullanılmaması gösterilmiştir. Ölçme ve değerlendirme alt komisyonunun şuraya sunmak üzere hazırladığı raporda yer alan bazı maddeler şunlardır:

1. Başarının sadece test başarısı olarak görülmemesi öğrencilerin ilkokulda kazandığı davranışlarında dikkate alınması gerektiği belirtilmiştir.
2. İlkokullarda standart bir ölçme ve değerlendirmenin yapılamamasının daha sonraki dönemlerde başarı üzerinde etkili olmuştur.
3. Ölçme araç ve gereçleri özel uzmanlık gerektirmektedir. Bunun için merkezler kurulmalıdır.
4. Temel konulardaki ölçme değerlendirme araç ve gereçleri tek merkezden üretilerek yerel ihtiyaçlara cevap verecek yöredeki öğretmenlerin katılımıyla alt merkezlerde üretilmesi gerekir.
5. Öğretmenlerin ölçme değerlendirme konusundaki hizmet içi eğitimleri yeterli değildir.



Milli Eğitim Şuralarında ölçme değerlendirme konusunda alınan kararların çoğu tavsiye şeklindedir. Ölçme-değerlendirme konusunda günümüzde bazı gelişmeler olmasına rağmen, günümüzde de aynı sorunlar devam etmektedir. Öğretmenler için hizmet içi eğitimleri eksiktir. Hâlâ değerlendirmeler öğretmenlerin kişisel tercihlerine bırakılmaktadır (Çelikkaya, 1999: 140, 141, 142).

### **1.7.1. Ölçme ve Değerlendirme Konusunda Tebliğler Dergilerinde Yer Alan Kararlar**

2438 sayılı Tebliğler dergisinde bu konuda şu bilgiler yer almaktadır.( 11 Ekim 1995)

**Madde 16:** Öğrenci başarısı, dersin özelliğine göre yazılı, sözlü, uygulamalı, ödev, projeler,ders içi ve ders dışı eğitim öğretim faaliyetleri değerlendirilerek karar verilir. Öğretmen bu yollarla öğrencinin hedeflenen davranışları kazanıp kazanmadığını kontrol eder.

Bir dönemde yapılacak yazılı ve uygulamalı sınavların sayısı, haftalık ders saati sayısı üç ve daha fazla dersler için üçten az, bir ve iki saat olan dersler için ikiden az olamaz. Zorunlu hallerde bir sınav notu eksiği ile not verilebilir.

**Madde 18:** Yazılı sınav sonuçlarının değerlendirilmesi: Ölçme sonuçları, yalnız not vermek veya eksik aramak için değil, eğitim öğretimin ne kadar amacına ulaştığını tespit etmek, özellikle işlenen konuların hangilerinde öğrencilerin başarılı olduklarını belirlemek, başarısız olunan konularda ne gibi tedbirlerin alınması gerektiğini ortaya çıkarmak amacı ile kullanılır.

Öğretmen her sınav sonunda, özellikle yazılı sınavlardan sonra öğrencilerin hangi konularda ne derece başarılı olduklarını belirler. Başarı oranı az ise sebeplerini araştırır. Buna göre ilgili konuları yeniden işlemek ve alıştırmak gibi tedbirleri alır. Yazılı sınav sonunda, öğrenci mevcudunun çoğunluğu başarısız olmuşsa; öğretmen, başarısız öğrenciler için bir sınav daha yapabilir. Bu sınava isteyen öğrenciler de katılabilir. Bu sınavda öğrencinin aldığı en yüksek puan geçerli olur.

**Madde 20:**Yazılı ve uygulamalı sınavların zamanı en az bir haftadan önce duyurulur. Bir sınıfta uygulanacak yazılı sınavların sayısı ikiye geçemez. Yazılı sınavlar, genellikle çok sorulu ve kısa cevaplı ölçme araçlarıyla yapılır.Derslerin özelliğine göre gerektiğinde az sorulu uzun cevaplı ölçme araçlarını da başvurulur. Tekniğine uygun hazırlanmak ve bir testten her dönemde fazla uygulanmamak kaydıyla yazılı sınavlar test olarak yapılabilir.

Sözlü sınavlar: Her dönemde öğrencilere her dersten bir sözlü sınav puanının verilmesi esastır. Dersin özelliğine göre ve olanaklar ölçüsünde daha çok sözlü puanı da verilebilir. Sözlü sınav için başlı başına bir ders saati ayrılmaz. Sözlü puanı öğrencilerin dersteki çalışmaları, faaliyetleri, derse katılımları değerlendirilerek öğrenciye anında verilir.

Sınav sonuçlarının duyurulması: Öğretmenler sınav sonuçlarını öğrencilere duyurur. Yapılan başlıca ortak hataları da sınıfta duyururlar. Öğrencinin istemesi halinde sınav kâğıdı öğretmenle birlikte bir kez daha incelenir (MEB,1995: 705, 705 Dergisi).

İlköğretimde olduğu gibi ortaöğretim kurumlarında da öğrenci başarıları öğretmenler tarafından Milli Eğitim Bakanlığının ortaya koyduğu belli bir takım yönetmeliklere göre ölçülüp değerlendirilir.

Ortaöğretim Kurumları Sınıf Geçme Yönetmeliğinin 5. maddesine göre; öğrenci başarısı ile ilgili ölçme değerlendirme, devam –devamsızlık konularında yapılacak işlemlerde aşağıdaki ilkeler göz önünde tutulacaktır:

a) Bir ders yılı iki dönemden oluşur. Diğer bir ifade ile öğrenciler üst sınıfa geçebilmeleri için mutlaka bu iki dönemden ders almaları gerekir.

b) Her öğrencinin ilgi, istek, yetenek, ve derslerdeki başarılarına göre yönlendirilmeleri ve alanında bölümünde ilerlemesi esastır.

c) Öğrenci başarısı öğretmenler tarafından bir bütün olarak dikkate alınır. Yani öğrenci başarısı sadece yazılı sınavların notları değil, proje, uygulama, ödev ve sözlü notlarından oluşur.

d) Öğrencinin sınıf geçmesi, o sınıfta aldığı bütün derslerden başarılı olması ya da yıl sonu başarı ortalamasına göre belirlenir. Yani öğrencinin bir üst sınıfa

geçmesi için, her iki dönemde aldığı derslerden hiçbirinden başarısız olmaması gerekir.

e) Ölçme ve değerlendirme, programda belirtilen genel ve özel amaçlar, hedef davranışlar, açıklamalar ve konular esas alınır. Diğer bir ifade ile, her derste kazandırılması amaçlanan hedef ve davranışların büyük bir çoğunluğu öğrenciler tarafından kazanılmış olması gerekmektedir.

f) Ölçme ve değerlendirmede okul, ilçe, il, yurt çapında birlik ve beraberlik ön planda tutulur. Öğrencilerin genel başarıları değerlendirirken; ülke, il, ve ilçede oluşan, başarı ortalamaları da göz önünde tutulmalıdır. Bunun amacı ülke genelinde belli bir ölçme değerlendirme normları oluşturmaktır. Bu normlar sayesinde hatasız ölçme ve değerlendirmeler yapılabilir.

g) Öğrenci başarısının tespiti, derslerin özelliklerine göre yazılı, sözlü, uygulamalı, sınavlara, ödev, proje, ders içi ve dışı etkinliklere dayandırılır.

h) Öğrenci başarısının ölçülmesinde kullanılan ölçme araçları, geçerlik, güvenirlik, objektiflik, örnekleyicilik, kullanışlık ve ayırt edicilik özelliklerinin bulunması gerekir. Bu özelliklerin temel amacı hatasız ölçme değerlendirme faaliyetlerinin sınıf ortamında gerçekleştirmektir. Eğer bu özelliklerin biri olmazsa ölçme değerlendirme de bir takım hatalar, sorunlar olabilir.

i) Öğrenci başarısının belirlenmesi amacıyla hazırlanan ölçme araçlarında bilginin yanı sıra kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme düzeylerindeki davranışlarında ölçülmesine ağırlık verilir. Buradaki amaç, öğrenciyi ezberden almak, düşünerek bilgilerin öğrenilmesini sağlamaktır.

Ölçme ve değerlendirmede bu ilkelerin göz önünde tutulmasının amacı; öğrenci başarılarını daha sağlıklı ve hatasız ölçerek onların yetenekleri doğrultusunda yetiştirilmelerini sağlamaktır.

Okullarımızda yapılan ölçme değerlendirme uygulamaları, öğrenci başarısını ancak kabaca ölçebilmektedir. Öğretmenlerin yaptığı ölçme değerlendirme uygulamalarının geçerlik ve güvenirliği düşüktür. Bunun nedeni ise; eğitim süreci içinde ürün oluştururken eksiklik ve aksaklıkları ortaya çıkarabilecek ölçme değerlendirme becerilerine sahip olmayışlarıdır (İşman, 2001: 69).

### **1.7.2. Türk Milli Eğitim Sistemindeki Ölçme ve Değerlendirme ile İlgili Sorunlar:**

1739 Sayılı Türk Milli Eğitim Kanunu'nun genel amaçlar bölümünde Türk insanının temel özellikleri sayılırken, özel amaçlar bölümünde ise Türk Eğitim Sistemi, bu genel amaçları gerçekleştirecek şekilde düzenlenir ve çeşitli derecedeki eğitim kurumlarının özel amaçları genel amaçlarla aşağıda sıralanan temel ilkelere uygun olarak tespit edilir ve ölçme değerlendirme konusunda yapılacaklar ilgili madde de belirtilir. Bunlar, Ortaöğretim Kurumları Sınıf Geçme Yönetmeliği'nin 16,17,18, 19,20,21,22,23,24,25. maddelerinde belirlenmiştir.

İşman(2001:110)'na göre: Günümüz Türk Eğitim Sisteminde ölçme değerlendirme konusunda sorunlar vardır. Bu sorunlar yönetmeliklerin yetersizliğinden, öğretmenlerin yanlış uygulamalarından, ölçme araçlarından, okulun çevre yapısından ve öğrencilerin sahip olduğu davranış farklılıklarından kaynaklanmaktadır. Bu farklılıkları şu maddeler altında toplamıştır:

1. ÖSYM, OKS sınavlarındaki eksiklikler,
2. Öğretmenlerin kullandığı ölçme değerlendirme uygulamalarındaki eksiklikler,
3. Şartsız Kurullar,
4. Sınıflardaki öğrenci sayısının fazlalığı,
5. Ölçme değerlendirme sonuçlarının analiz edilememesi,
6. Sınıf geçme yönetmeliğinin yardımcı olmaması,
7. Notların güdeleyici olarak kullanılamaması,
8. Rehberlik ve yönlendirme faaliyetlerinin olmaması,
9. Standart testlerin olmaması,
10. Tanıma ve yerleştirmeye yönelik değerlendirmelerin etkili yapılamaması,
11. Biçimlendirme ve yetiştirmeye yönelik değerlendirmelerin etkili yapılamaması,
12. Öğrenci başarılarının bir bütün olarak ele alınamaması,

13. Ölçme değerlendirme sonuçlarının kullanılmaması,
14. Çoktan seçmeli testlerin yaygın olarak kullanılmaması,
15. Yazılı sınavların kapsam geçerliliğinin olmaması,
16. Sözlü sınavların amacına uygun olarak kullanılmaması,
17. Ölçme değerlendirme uzmanlarının olmaması,
18. Ödev ve projelerin amacına uygun olarak kullanılmaması.

Öğretmenlerin günümüzde ölçme-değerlendirme uygulamaları birbirinden farklıdır. Öğretmenler ölçme bilgi ve becerilerini kendi öğrenciliğinde takdir ettiği öğretmenin yaptığı ölçme değerlendirme gibi yapmakta ya da göreve başladığı okuldaki yöneticinin önerileri doğrultusunda işlemleri gerçekleştirmektedir. Bütün bunlar Türk Milli Eğitim Sistemi'nin uygulamalarına ters düşen uygulamalardır. Bunun nedeni eğitim fakültelerinden mezun olan öğretmenlerin sadece bir yıl ölçme ve değerlendirme dersi almalarıdır. Bu derslerde öğretmen adayları ölçme ve değerlendirmenin nasıl yapılacağı konusunda uygulama yapmamaktadırlar. Öğretmen yetiştirme politikalarındaki aksaklıklar ve politik engeller ölçme değerlendirme konusunda pedagojik formasyondan eksik bireylerin yetişmesine neden olmaktadır (İşman, 2001: 111).

### **1.8. Türkiye’de Tarih Derslerinin Genel Ve Özel Amaçları:**

Geçmişten günümüze insanın serüvenini inceleyen tarih bilimi, sosyal bilimlerin en önemli disiplinlerindedir. Tarih dersleri aynı zamanda bireyler arasında tarih bilincinin oluşmasına yardım eder. Tarih öğretiminin neden gerekli olduğu konusunda Mete Tunçay ( 1977: 283-284) ise, biraz evrensel nitelikte ve insan unsurunu ön planda tutarak, 1977 yılında yapılan Felsefe Kurumu Seminerleri’nde “İlk ve Orta Öğretimde Tarih” adlı bildirisinde:

- 1.Çocuğun bugün’ü ve geçmiş’i anlamasına yardımcı olmak,
- 2.Kendisini bir zaman boyutunun, sürekli bir akışın içinde görmesini sağlamak,

3.Olayları neden ve sonuçlarıyla birlikte görüp açıklamağa alıştırmak, görünüşte ve gerçek nedenleriyle ayırmayı öğretmek,

4. Toplum-birey ilişkisini –doğru örneklerle kavramasına , sonul amacın gerçekten özgür kişiler yaratmak olduğu, fakat bu amaca ancak iyi kurulmuş, adil bir ortamda erişebileceğini anlamasına yardım etmek,

5.Yüksek insan değerini benimsemesine yardımcı çalışmak, asıl dünyanın her neresinde, her ne zaman, her kime karşı bir haksızlık yapılmışsa, kendisine yapılmışçasına ona isyan etmesini, her kim değerli bir iş yapmış, insana bir şey katmışsa, ona gönlünce bir yakınlık duymasını sağlamak olarak belirtmiştir.

( Aktaran; Yıldırım, 2007:31)

Tarih öğretiminde esas olan ilk yaklaşım, tarihin gelenekçi bir anlayış doğrultusunda vatandaşlık ve kimlik aktarımı amacıyla öğretilmesidir. Bu yaklaşımla öğrencilere geçmişin bilgisi öğretilerek; tarihin, toplumunun değerlerini, kültürünü tanıyan ve benimseyen iyi vatandaşların yetiştirilmesi hedeflenmektedir. Geçmişin bilgisi öğretilirken içinde yaşadığı toplumun kimliği öğrenciye aktarılmaya çalışılmaktadır.

İkinci esas: öğrencilere bilimsel bakış açısı ve üst düzey düşünme beceri ve nitelikleri kazandırılması esasına dayanan yaklaşımdır.

Bu anlayışla tarih derslerine yüklenen görev, öğrencilerin, bilim adamlarının kullanmış olduğu tarihsel metoda uygun olarak eğitilmeleridir. Her şeyden önce öğrenciler, bilimsel düşünebilme, kanıtları değerlendirebilme, kanıtlardan elde edilen verileri birleştirme ve sonuç çıkarma gibi çağımız insanının ihtiyaç duyduğu temel zihinsel becerileri kazanmış olacaktır. Bu sayede öğrenciler gazete, dergi, televizyon ve kitaplar yoluyla kendilerine sunulan bilgilerin hangilerinin doğru hangilerinin yanlış ve yönlendirme amaçlı olduklarını anlayabileceklerdir. Tarih öğretimi aracılığıyla demokratik sistemin ihtiyaç duyduğu bilimsel ve analitik düşünebilen bireylerin yetiştirilmesine katkı sağlayabileceklerdir.

### 1.8.1. Türkiye’de Tarih Öğretiminin Genel Amaçları

Cumhuriyetle birlikte her alanda olduğu gibi tarih eğitiminde de hızlı değişimler yaşanmıştır. Bu değişimde tarih öğretimi ve onun amaçları özel bir önem taşımıştır. Atatürk’e göre; “Tarih öğretimi ile Türk çocuğuna geçmiş öğretilerek kimlik ve kişilik kazandırılmalıydı”.Bu amaçla Türk tarihiyle ilgili araştırmalar teşvik edilmiştir. Atatürk’le beraber Türk tarihine bütüncül bir biçimde bakılmaya başlanmış ve tarih programlarında Türk tarihi esas alınmıştır.

İkinci Dünya savaşı sonrası, tarih eğitiminin amaçlarında dünyada meydana gelen değişim ülkemize de yansımış, tarih programları öğrencilere problem çözme becerisi kazandıracak bir anlayışa göre şekillenmiştir.

Tarih programında son değişiklik 1993 yılında gerçekleşmiştir. Bu programın giriş kısmında, o tarihe kadar tarih öğretiminde ve tarihsel bilgede değişme ve gelişmeler olmasına karşın, cumhuriyet dönemi tarih müfredat programlarında büyük değişikliklerin yapılmadığı iddia edilmektedir. Bu program 1998 yılında hiçbir değişiklik yapılmadan sınıf geçme sistemine uygulanmıştır. Kullanımda olan tarih müfredatının genel amaçları; bilgi toplumunun insanın yetiştirilmesine istenilen katkıyı sağlayamamaktadır.1998 yılında son düzenlemesi yapılan bu programın ortak yönleri aşağıdaki gibi özetlenebilir:

#### a.Tarihi Bilgi ve Kültür Aktarımıyla ilgili Genel Amaçlar:

1. Öğrencilerin kendilerini kuşatan kültür dünyaları hakkında meraklarını gidermek ve ortaklık duygusu kazandırmak
2. Milli Tarihin yerini belirlemek suretiyle, milli kimliğin nasıl oluştuğunu kavratmak
3. Kültür ortamlarının ve medeniyetlerin farklılığı şuurunu kazandırmak
4. Farklı kültürler bünyesinde evrenseli yakalama becerisini kazandırmak
5. Kronoloji cetvelleri sayesinde öğrencilere zaman şuurunu kazandırmak
6. İçinde yaşadığı zamanın arka planını açıklığa kavuşturmak suretiyle öğrencinin daha iyi anlamasına yardımcı olmak ve böylece onun gerçeği öğrenmesini sağlamak.

**b. Bilgiyi Düzenlemeye, Kullanmaya ve Üretmeye Dönük Becerilerle İlgili Genel Amaçlar:**

1. Öğrenilen fikirleri sorgulama, görelilik mefhumu kavrama, tenkit zihniyeti kazanma,
  2. Bilgi birikimi sağlamak ve yeni araştırma metotları kazandırmak,
  3. Asliyi arıziden, sürekliliği geçiciden ayırabilme yeteneklerini geliştirmek
- (Demircioğlu, 2005: 23, 24).

**1.8.2. Tarih Öğretmeninin Meslekî Bilgi ve Becerilerini Şekillendiren Unsurlar**

Tarih öğretmenin sınıfında etkili ve profesyonel bir öğretim gerçekleştirebilmesi için bazı bilgi ve becerilere sahip olması gereklidir. Tarih öğretmenliği özel bir ihtisas gerektirir. Hangi kademe ve tipteki okul için yetiştirilirse yetiştirilsin, bir öğretmen adayına öğretmenlik davranışı kazandırmak, yani öğretmenlik için gerekli bilgi ve becerileri verebilmek esas hedef olmalıdır (Arıöz, 1987: 76-78) . Tarih öğretmenliği davranışı ise; tarih öğretmenliği meslek bilgisi programlarıyla şekillenir. Ancak bu programlar dışında da, tarih öğretmenin bilgi ve becerilerini şekillendiren unsurlar vardır. Bunları bilgiye dayalı unsurlar ve bireysel özelliklere dayalı unsurlar olmak üzere iki grupta toplamak mümkündür. Tarih öğretmenin meslekî becerisini şekillendiren bu unsurların ortaya konulması, tarih öğretimi açısından önem taşımaktadır.

**1.8.3. Bilgiye Dayalı Unsurlar**

**1. Tarih Bilgisi:** Tarih bilimine ve tarih konularına ait bilgiler (tarihin tanımı, içeriği, metodu, tarihî olaylar, insanlar, kavramlar vs.) tarih bilgisinin içeriğini oluşturur. Bu bilgi aslında, öğretmenliğe hazırlanış aşamasından çok önce, erken yaşlardan (ilk ve orta öğretimden) itibaren edinilmeye başlamaktadır. Ancak, tarih anlayışları, tarih yazımının mantığı ve tarih konularının detayı, öğretmenliğe hazırlık



döneminde kazanılmaktadır. İşte kazanılan bu tarih bilgisinin bütünü, tarih öğretmeninin öğretim becerilerinin temelini oluşturmaktadır.

**2. Tarih Öğretimi Bilgisi:** Bu bilgiyi dört ayrı alt bilgi oluşturmaktadır:

**a. Tarih Öğretimine Yönelik Öğretim Bilgisi:**Tarihin hangi değişik yöntemlerle, nasıl öğretilbileceği, bu yöntemlerin kullanılış biçimleri, özellikleri, avantaj ve dezavantajları ile ilgili bilgiler bütünü tarih öğretimine yönelik öğretim bilgisinin temelini oluşturmaktadır. Bu bilgiler tarih öğretmenliğine hazırlanış aşamasında edinilir ve meslek hayatı içinde uygulamalarla pekiştirilir.

**b. Tarih Öğretimine Yönelik Program Bilgisi:** Okullarda okutulan sosyal bilgiler ve tarih derslerinin programlarını, programların içeriğini, genel ve özel amaçlarını, bu amaçlara uygun düşen ölçme ve değerlendirme tekniklerini bu başlık altında sayabiliriz.

**c. Tarih öğretimine yönelik organizasyon bilgisi:**Tarih konularının öğretiminde, öğretilecek konulara göre sınıfın düzenlenmesi (oturma düzeni, büyük grup/ küçük grup oluşturulması, bireysel çalışma köşeleri vb.), sınıf disiplini sağlama (sınıf yönetimi), tarih konularına uygun araç gereç hazırlığı ve kullanımı, aktif ders plânı hazırlama, okul dışı gezi ve aktivitelerin plânlanması ve düzenlenmesi gibi tarih öğretmenine mesleğini uygulamada kolaylık sağlayacak organizasyon bilgileridir

**ç. Tarih Öğretilecek Yaş Grubunun Tarihe Yaklaşım Bilgisi:** Bu kesinlikle her tarih öğretmeninin bilmesi gereken bir bilgidir. Aksi takdirde çok iyi teknikler ve yöntemler uygulansa dahi yaş grubunun bilişsel ve duyuşsal seviyesine inilmediği için, konuyu öğretememe problemiyle karşı karşıya kalınır. Bu nedenle, iyi bir tarih öğretmeni, dersine girdiği öğrencinin bilişsel ve duyuşsal düzeyine uygun yöntemler, uygun araç gereçler ve dil kullanmalıdır.

**3. Tarih Öğretimi Yapılan Kurum Bilgisi:** Tarih öğretmeninin öğretmenlik yaptığı kurumla ilgili bilgisi de öğretmenlik onun meslekî becerisini şekillendirmede rol oynar.Hatta genel olarak öğretmenlik yaptığı okul, özel olarak da sınıf hakkında bilgi sahibi olması gerekir. Örneğin, meslek lisesinde anlatılan tarih dersiyle askerî lisede anlatılan tarih dersi, düz lisede yabancı dil şubesinde anlatılan tarih dersiyle, fen lisesinde matematik şubesinde anlatılan tarih dersi farklı olmalıdır. Aynı şekilde

ilkokul tarih konuları ve öğretimi ile lise tarih konuları ve öğretimi birbirine benzememelidir. Öğrencilerin beklenti ve hazır bulunuşluk düzeylerine göre öğretimin düzenlenmesi gerekir. Ayrıca, tarih öğretmeni sınıfındaki öğrencilerin zayıf ve kuvvetli taraflarını, sorunlarını, ilgilerini, sosyo ekonomik durumlarını, okulun kültürel yapısını bilmelidir (Karabağ, 2002: 211-215).

**4. Genel Eğitim Bilgisi:** Bu başlık altına, genel anlamda eğitimle ilgili perspektiflerin, teorilerin, yeniliklerin, değişim ve gelişimlerin, anlayışların bilgisini toplamak mümkündür. Tarih öğretmeni kendi özel alanının eğitimine olduğu kadar, genel eğitim konularına da meslekî becerilerini geliştirmek adına hâkim olmalıdır. Böylece kendi eğitim ve öğretimini sınıflayabilir, değerlendirebilir ve anlayabilir. Tarih öğretmenin meslekî becerilerini şekillendiren diğer unsurlar bireysel unsurlardır.

#### **1.8.4. Bireysel Anlayışlara Dayalı Unsurlar**

(John,1991: 8-12)'a göre Tarih öğretmenlerinin tarihle ilgili değer yargıları, inançları, yaklaşımları ve tutumları bireysel anlayışlara dayalı unsurları oluşturmaktadır. Çünkü; Tarih öğretmenlerinin tarih ile ilgili değer yargıları, inançları, yaklaşımları ve tutumları onların meslekî bilgilerini yorumlamalarında ve uygulamalarında etkili rol oynamaktadır(Aktaran; Karabağ: 214)

**1. İnançlar:** Tarih kavramına bakışı ve bu kavramı algılayışı tarih öğretmenin tarih ile ilgili inanışlarını oluşturur.Bu inanışlara bağlı olarak da tarih öğretmeni belli öğretim yöntemlerine ve belli konulara ağırlık verir.

**2. Yargılar:** Tarih ve tarih eğitimi ile ilgili değer yargıları da öğretmenin meslekî becerilerini sınırlandırır ya da genişletir. Örneğin; “Tarih dersini kızlar daha kolay öğrenir.” ya da “Tarih ezber bir derstir.” gibi değer yargılarına sahip bir tarih öğretmenin dersi, bu değer yargıları çerçevesinde şekillenecektir.

**3. Yaklaşım ve Tutumlar:** Tarih ve tarih eğitimine karşı yaklaşım ve tutumları tarih öğretmenin öğretimine yansır. Örneğin; tarihi seven ve gerekliliğine inanan bir tarih öğretmeni mesleğini severek yapar. Ayrıca mesleğini ve tarihi seven bir tarih öğretmeni, tarihte ve eğitimde meydana gelen yenilik ve gelişmelere karşı

daha açık ve ilgili olur.Bütün bunlar da tarih öğretmeninin meslekî becerilerini şekillendirmektedir (Karabağ, 2002, 214 -215).

### **1.9. Tarih Öğretiminde Kullanılan Ölçme Araçları ve Kullanılan Teknikler:**

Diğer bilimlerde olduğu gibi Tarih öğretiminde kullanılan ölçme araçları ve kullanılan teknikleri şu şekilde tasnif edebiliriz:

Test soruları: (Doğru –yanlış, Çoktan seçmeli)

Yazılı Yoklama: ( Kısa cevaplı,Uzun cevaplı, Rapor Hazırlama)

Sözlü Yoklama

Bu araçların öğrencilerin hangi düzeyini ölçmeye yönelik olduğuna baktığımızda;

Çoktan seçmeli: Uygulama, Analiz, Sentez, Değerlendirme

Doğru-Yanlış: Uygulama, Analiz

Kısa cevaplı: Uygulama, Analiz

Uzun cevaplı: Uygulama, Analiz, Sentez, Değerlendirme

Rapor hazırlama: Uygulama, Analiz, Sentez

Yukarıdan da görüleceğe üzere, her ölçme aracı yani soru türleri ölçme açısından aynı özelliğe sahip olmayıp, her biri öğrencinin farklı düzeylerini ölçmek için daha uygun olabilmektedir.

Çoktan seçmeli sınav türü bilgi, kavrama ve kısmen analiz düzeyindeki davranışların ölçülmesiyle mümkün olabilir. Çoktan seçmeli test uygulamaları, değerlendirme ve özellikle sentez düzeyindeki davranışları ölçmek için yeterli değildir.

Doğru-yanlış usulü sınavlar; daha çok öğrencinin bilgi ve anlama seviyesi ölçülebilir. Ancak öğrencinin rastgele cevaplamasında bile doğru cevabı bulma olasılığı yarı yarıyadır. Bu nedenle sorular hazırlanırken bir takım kurallara uymak yararlı olur.

Kısa cevaplı sorular; öğrencinin kendi cümlelerini kurması yönünden bilgi düzeyinin yanı sıra anlama- kavrama düzeyini daha sağlıklı şekilde ölçebilir. Hatta öğrencinin kendi ifadeleriyle cümle kurması bir bakıma onun sentez gücünü de tespite yarar. Ezberi ve şans faktörünü ortadan kaldırdığı için tarih öğretiminde tercih edilen ölçme araçları içerisinde yer alır.

Uzun cevaplı sorular; Tarih öğretiminde en fazla tercih edilen ve kullanılan bir ölçme aracıdır. Hazırlanışında gerekli ilkelere dikkat edildiğinde, bilgi, kavrama-kavrama, analiz, sentez düzeyini ölçmeye yönelik en uygun ölçme araçları arasında kabul edilir.

Rapor hazırlama; uzun cevaplı bir ölçme değerlendirme aracıdır. Herhangi bir konu verilip öğrencinin o konu üzerinde araştırma yapması beklenir. Günümüzde ortaöğretimdeki dönem ödevi uygulaması, bu tür bir ölçme ve değerlendirme aracıdır. Bu uygulamanın dışında öğretmen çeşitli zamanlarda öğrencilere çeşitli konular vererek, bunları bir değerlendirme aracı olarak kullanabilir. Bu tür ödevler verilirken öğrencilerin araştırma yapmasına ve araştırma sonuçlarından yararlanmasına olanak sağlayacak şekilde olmasına dikkat edilmelidir.

Gerek test tekniği olsun gerekse kısa veya uzun cevaplı sorular uygulamaları olsun, hepsinin de yerine göre sınırlılıkları ve uygun yönleri bulunmaktadır. Önemli olan, öğreticinin; öğrenciyi eğitim ortamını ve öğrenim durumlarını çok iyi değerlendirip buna göre ölçme araçları tespit edip kullanabilmesidir( Köstüklü, 2001: 239-245).

## **İKİNCİ BÖLÜM**

### **ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ**

Bu bölüm; araştırma modeli, araştırma evreni, verilerin toplanması, verilerin analizi ve yorumlanması alt başlıklarından oluşmaktadır.

#### **2.1. Araştırmanın Modeli**

Bu araştırma; liselerde çalışan tarih öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme uygulamalarına ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Bu yüzden betimsel nitelikte olan bu araştırmada amaca en uygun model olan tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma bulguları literatür taraması ve anketin uygulanması sonucu elde edilen verilere dayanılarak oluşturulmuştur.

#### **2.2. Araştırma Evreni ve Örnekleme**

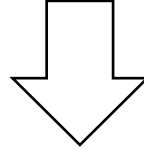
Araştırmanın evrenini (2006-2007 öğretim yılı) Çanakkale ilinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi ortaöğretim okullarında görev yapan tarih öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmamızda 95 öğretmene ulaşılmıştır.

Örnekleme grubunun oluşturulmasında Çanakkale İlinin coğrafya, nüfus ve ulaşılabilirlik özellikleri dikkate alınmış ve bu özelliklere göre ilçelere ulaşmaya çalışılmıştır. Çanakkale merkez ve ilçelerdeki tüm öğretmenlere ulaşmaya çalışılmıştır.

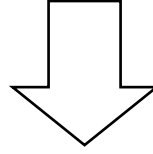
Araştırma evrenini oluşturan okul ve öğretmen sayıları şekil 1'de sunulmuştur. Birinci alt amaca ilişkin bulgular için "betimsel istatistik" (frekans ve yüzdelik) kullanılmıştır. Tarih öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirmeye ilişkin görüşleri ile kişisel özellikleri arasında anlamlı fark olup olmadığı ise "t-testi" ve "ANOVA" testleri ile belirlenmiştir.

**Şekil 1 : Evren ve Örneklem Grubu**

<p><u>EVREN</u> Çanakkale İlindeki Resmi Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Tarih Öğretmenleri</p>
--



ÇANAKKALE İLİ VE İLÇELERİ				
I.BÖLGE	II.BÖLGE	III.BÖLGE	IV.BÖLGE	V.BÖLGE
MERKEZ	ÇAN BİGA LAPSEKİ	GELİBOLU ECEABAT	EZİNE AYVACIK BAYRAMIÇ	YENİCE GÖKCEADA BOZCAADA



Okullar ve Öğretmen Sayıları				
I.BÖLGE	II.BÖLGE	III.BÖLGE	IV.BÖLGE	V.BÖLGE
<b>Merkez</b> 13 okul 30 öğretmen	<b>Çan</b> 5 okul 11 öğretmen <b>Biga</b> 8 okul 11 öğretmen <b>Lapseki</b> 3 okul 5 öğretmen	<b>Gelibolu</b> 7 okul 10 öğretmen <b>Eceabat</b> 1 okul 2 öğretmen	<b>Ezine</b> 4 okul 6 öğretmen <b>Ayvacık</b> 4 okul 5 öğretmen <b>Bayramiç</b> 3 okul 3 öğretmen	<b>Yenice</b> 6 okul 6 öğretmen <b>Gökceada</b> 3 okul 5 öğretmen <b>Bozcaada</b> 1 okul 1 öğretmen

### 2.3. Verilerin Toplanması

Araştırmada veri toplama aracı olarak, çalışma evreninde yer alan liselerdeki tarih öğretmenlerine uygulanan anketten yararlanılmıştır. Anketin hazırlanış aşaması ve uygulama sürecine ilişkin bilgiler aşağıda açıklanmıştır. Anketin güvenilirlik katsayısı (Cronbach Alpha. 84) olarak bulunmuştur, dolayısıyla anketin iyi düzeyde ve güvenilir olduğu söylenebilir.

Veri toplama aracı olarak kullanılan anket iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde; kişisel bilgiler ile ilgili yedi soru bulunmaktadır. 12 alt bölümden oluşan ikinci bölümde ise; tarih öğretmenlerinin tarih eğitiminde öğrenci başarısını ölçmenin gerekçelerine ilişkin görüşleri yedi ifade, tarih dersinde öğrenci başarısını ölçerken işe karışabilecek hataların nedenleri ile ilgili görüşler beş ifade, tarih dersinde öğrenci başarısı hakkında karar verirken dikkate alınan ölçütlerle ilgili görüşler altı ifade, tarih dersinde kullanılan ölçme araçlarıyla ilgili görüşler dört ifade, yazılı yoklamalarla ilgili görüşler 11 ifade, sözlü sınavlara ilişkin görüşler beş ifade, kısa cevap gerektiren sınavlarla ilgili görüşler yedi ifade, doğru yanlış testlerle ilgili görüşler dokuz ifade, çoktan seçmeli testlerle ilgili görüşler altı ifade, ödev ve projelerle ilgili görüşler altı ifade, bir sınıfı oluşturan öğrencilerin yarısından fazlasının düşük not almasının nedenleri ile ilgili görüşle beş ifade, tarih dersinin kapsadığı konularla ilişkin soru hazırlanması ile ilgili görüşler 10 ifade yer almıştır. Kullanılan ölçme araçlarını belirlemek için katılma derecesi olarak; **her zaman(5), sıklık(4), arasıra(3), bazen(2), hiç(1)**, diğer ifadelerin her birinde; belirtilen görüşe katılma dereceleri; **tamamen katılıyorum (5), katılıyorum (4), kararsızım (3), katılmıyorum (2), Hiç katılmıyorum (1)**, şeklinde sıralanan eşit aralıklı ölçekle ifade edilmiştir. Hazırlanan anket formu (Ek: 1) yeterli sayıda çoğaltılarak uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

Araştırmada kullanılan anket, konu ile ilgili yapılan literatür taraması sonucu araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Araştırma alt amaçları doğrultusunda hazırlanan ve uygulanan anket sonucu SPSS programından yararlanılarak anketin güvenilirlik katsayısı hesaplanmış ve anketin güvenilirlik katsayısı  $\alpha = .84$  olarak bulunmuştur.

Araştırma amacına yönelik olarak hazırlanan ve uygulamaya hazır hale getirilen anket, araştırmacının kendisi tarafından belirlenen okullarda uygulanmıştır. Uygulamada katılım gönüllülük esasına dayandığından cevaplamak istemeyen öğretmenlere anket dağıtılmamıştır. Sonuç olarak dağıtılan 110 anketten 95'i geri dönmüştür.

#### **2.4.Verilerin Analizi ve Yorumlanması**

Anket yolu ile toplanan verilerin analizinde SPSS programı kullanılmıştır. Araştırma verilerinin analizi, araştırma amacına uygun olarak aşağıda verilen sıralama ile yapılmıştır:

Anketin birinci bölümünde katılımcıların kişisel özelliklerine ilişkin bilgilerin frekans (f) ve yüzde (%) dağılımları belirlenmiştir. Anketin ikinci bölümünde ölçme ve değerlendirme uygulamalarına ilişkin öğretmenlerin değerlendirmelerini içeren verilerin analizinde, her bir maddeye ait frekans (f), yüzde (%), aritmetik ortalama ( $\bar{X}$ ) ve standart sapma (S) değerleri hesaplanarak tablolar halinde verilmiş ve bu tablolara dair yorumlar yapılmıştır.

Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme görüşlerinin cinsiyete, branşa, medeni duruma göre farklılıkları t testi, mesleki kıdem, mezun olduğu okul türü ve okuttuğu sınıf mevcuduna göre farklılıkları ise tek yönlü varyans analizi (one-way ANOVA) tekniği kullanılarak hesaplanmıştır Tek yönlü varyans analizi (one-way ANOVA) sonucu anlamlı çıkan görüşlere yönelik farkın kaynağını belirlemek amacıyla LSD testi uygulanmıştır (Büyüköztürk, 2002: 39-53).



## **ÜÇÜNCÜ BÖLÜM**

### **BULGULAR VE YORUMLAR**

Bu bölümde araştırmadan elde edilen bulgular araştırmanın amaç ve alt amaçlarına göre tablolar halinde sunulmuş ve bulgulara ilişkin yorumlar yapılmıştır. Katılımcıların kişisel özelliklerine ve ölçme ve değerlendirmeye ilişkin görüşlerine göre frekans (f) ve yüzde (%) dağılımları sunulmuştur. Daha sonra katılımcıların kişisel özellikleri ile ölçme değerlendirmeye ilişkin görüşleri arasındaki farka ilişkin bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir.

#### **3.1. Katılımcıların Kişisel Özellikleri Bakımından Dağılımına İlişkin Bulgular ve Yorumları**

Anketin birinci bölümünde yer alan, öğretmenlerin kişisel bilgilerine ilişkin bulgular değerlendirilerek tabloya dönüştürülmüş ve bu bulgulara dair yorumlar yapılmıştır.

**Tablo 1: Katılımcıların Kişisel Özelliklerine Göre Dağılımları**

Katılımcı Özellikleri		<i>f</i>	Yüzdelik (%)
Cinsiyet	Bayan	31	32,6
	Erkek	64	67,4
Kıdem	0-5 yıl	6	6,3
	6-10 yıl	23	24,2
	11-15 yıl	21	22,1
	16-20 yıl	29	30,5
	20+ yıl	16	16,8
Okul Türü (Diğer şıkkı genel lise ile birleştirildi)	Genel lise	40	42,1
	Anadolu Lisesi	21	22,1
	Meslek lisesi	34	35,8
Sınıf mevcudu	20 den az	21	22,1
	20-30 arası	55	57,9
	30-40 arası	19	20,0
Mezun olduğu okul	Öğretmen okulu	1	1,1
	EF	55	57,9
	FEF	38	40,0
	Diğer	1	1,1
Eğitim Düzeyi	Ön lisans	1	1,1
	Lisans	88	92,6
	Yüksek lisans	6	6,3
TOPLAM		95	100

Tablo 1’de görüldüğü gibi araştırmaya katılanların % 32,6’sı bayan, % 67,4’ü erkektir.

Mesleki kıdemlerine bakıldığında, % 6,3’ü 0-5 yıl, % 24,2’si 6-10 yıl, % 22,1’i 11-15 yıl, % 30,5’i 16-20 yıl, % 16,8’i 21 yıl üstü oldukları tespit edilmiştir.. Çalıştıkları okul türüne göre, %42,1’i genel lise, % 35,8’i meslek lisesi, % 22,1’inin Anadolu lisesinde çalıştığı görülmüştür.

Tablo 1 incelendiğinde; ortalama sınıf mevcutlarının % 22,1’nin 20’den az, % 57,9’nun 20-30 arası, % 20’sinin 30-40 arası olduğu görülmüştür. Bu sonuçlar değerlendirildiği zaman Çanakkale merkez ve ilçelerde çalışan tarih öğretmenlerinin sınıf mevcutlarının % 80’nin 30 ve daha az öğrenciden oluştuğu ve kalabalık sınıfların olmadığı görülmektedir.

Öğretmenleri, mezun oldukları okul türüne göre incelediğimizde; % 57,9'u Eğitim fakültesi, % 40'ı Fen Edebiyat Fakültesi, % 1'inin de öğretmen okulundan mezun olduğu belirlenmiştir.

Öğretmenlerin eğitim düzeyi şu şekildedir: Ön lisans mezunu % 1,1, lisans mezunu % 92,6 ve yüksek lisansını tamamlayanlar % 6,3'tür. Yüksek lisansını yapanlarla yapmayanlar arasındaki oran düşük olduğu için karşılaştırma yapılamamıştır. Ankete katılan tarih öğretmenlerinin büyük çoğunluğunu lisans mezunları oluşturmuştur. Bu durum tarih öğretmenlerinin yüksek lisansa özendirilmeleri gerektiği sonucunu doğurması açısından önemlidir.

### **3.2. Tarih Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirmeye İlişkin Görüşlerine Ait Bulgular ve Yorumları**

Tarih öğretmenlerinin, tarih eğitiminde ölçmenin gerekçeleri, öğrenci başarısını ölçüp değerlendirirken işe karışabilecek hataların nedenleri, öğrenci başarısı hakkında karar verirken öğretmenlerin ölçütleri, başarıyı ölçmek için en çok kullandıkları ölçme araçlarına ilişkin görüşleri ve yazılı yoklamalar, sözlü sınavlar, kısa cevap gerektiren sınavlar, doğru-yanlış usulü sorulara dayalı sınavlar, çoktan seçmeli sınavlar, ödev ve projeler, öğrencilerin yarısından fazlasının düşük not almasının nedenleri ve tarih dersinde sınav sorularının hazırlanmasına ilişkin faktörlere ait öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesine ilişkin frekans (f), yüzde (%), aritmetik ortalama ( $\bar{X}$ ), standart sapma (S) dağılımları tablolaştırılmış ve bu tablolar yorumlanmıştır. Bölümün sonunda tarih öğretmenlerinin ölçme değerlendirme görüşlerinin cinsiyet, kıdem, mezun olunan okul, çalışılan okul türüne ilişkin farklarını gösteren tablolara yer verilmiştir.

### 3.2.1. Tarih Öğretmenlerinin Tarih Eğitiminde Öğrenci Başarısını Ölçme ve Değerlendirmenin Gerekçelerine İlişkin Görüşlerine Ait Bulgular ve Yorumları

Tarih eğitiminde ölçmenin gerekçelerine ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemek amacıyla sorulmuş olan sorulara verilen cevapların frekans (f), yüzde (%), aritmetik ortalama ( $\bar{X}$ ) ve standart sapma (S) değerleri Tablo 2’de gösterilmiş ve bulgulara dair yorumlar yapılmıştır. Ölçme ve değerlendirmeye ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemek amacıyla 7 anket maddesi uygulanmıştır.

**Tablo 2: Öğretmenlerin Ölçme Ve Değerlendirme Gerekçelerine İlişkin Görüşleri**

Ölçmenin Gerekçesi	Katılım Düzeyi*					Ort	SS
	(5) f (%)	(4) f (%)	(3) f (%)	(2) f (%)	(1) f (%)		
1. Öğrenciyi tanıma	26(27,4)	59 (62,2)	4 (4,2)	6 (6,3)	-	4,10	,75
2. Öğrencilerin durumları hakkında bilgi	25 (26,3)	61 (64,2)	6 (6,3)	3 (3,2)	-	4,13	,66
3. Öğretimdeki hataları belirlemek	34 (34,8)	50 (52,6)	5 (5,3)	6 (6,3)	-	4,17	,79
4. Öğretmenin rehberlik yapmasını kolaylaştırır.	25 (26,3)	56 (58,9)	11 (11,6)	3 (3,2)	-	4,08	,70
5. Öğretimi kontrol etmek	33 (34,7)	52 (54,7)	5 (5,3)	5 (5,3)	-	4,18	,76
6. Öğrenci durumu belirlemek	21 (22,1)	62 (65,3)	9 (9,5)	3 (3,2)	-	4,06	,66
7. Başarıya ödül ve başarısızlığa ceza	7 (7,4)	29 (30,5)	13 (13,7)	26 (27,4)	20 (21,1)	2,75	1,29

\* (5) Tamamen Katılıyorum (4) Katılıyorum (3) Karasızım (2) Katılmıyorum (1) Hiç Katılmıyorum

Tablo 2’de yer alan öğretmenlerin, öğrenci başarısını ölçme değerlendirme gerekçelerine ilişkin veriler analiz edildiğinde; ölçme ve değerlendirmenin “Öğretmenlerin öğrencileri tanımasına yardımcı olur” % 89,2, “Öğrencilerin durumları hakkında bilgi verir” % 90,5 oranlarıyla katıldıkları görülmüştür. Ayrıca “Öğretimdeki hatalı ve eksik yönleri belirlemek ve gerekli önlemleri almak” % 87,4, “Öğretmenin rehberlik yapmasını kolaylaştır” % 85,2, “Her bir öğrenme ünitesi sonunda öğretilmesi planlanmış olan davranışların öğrenilip öğrenilmediğini tespit

eder” % 89,4, “Velilere öğrencilerin durumu hakkında bilgi verir” % 87,4 maddelerine de katıldıkları ancak, “Başarılı öğrencileri ödüllendirir, başarısız öğrencileri cezalandırır” maddesine de % 48,5’inin katılmadığı tespit edilmiştir. Bu maddelere öğretmenlerin yüksek oranlarda katılmaları ölçme ve değerlendirme konusunda bilinçli olduklarını göstermesi açısından önemlidir.

Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme gerekçeleriyle ilgili en yüksek katılım, “Öğrencilerin durumları hakkında bilgi verir ve onları çalışmaya yöneltir” % 90,5, en düşük katılım ise, “Başarılı öğrencileri ödüllendirir başarısız öğrencileri cezalandırır” % 48,5 maddesi olmuştur.

Öğretimin ve öğrencinin değerlendirilmesi sonucu öğrenci başarılarının okul, sınıf, aile, çevre tarafından tanınması, başarının sürekliliği için gereklidir. Öğrenciler, her şeyden önce başarılarının sınıf ve okul ortamında tanınmasını, bilinmesini ve ödüllendirilmesini bekler. Ortaöğretimdeki tarih öğretmenlerinin de ölçme ve değerlendirme faaliyetlerini öğrencileri cezalandırmak amacıyla yapmadıkları tespit edilmiştir. Ödüllendirme önceden belirlenen kurallara göre adil ölçülerle yapılmalıdır (Başaran,1994: 110).

Ölçme ve değerlendirmede öğretmen görüşlerinin belirlendiği benzer araştırmalara baktığımızda; Kaynak (2000) Antakya ilinde “Ortaöğretimde Çalışan Branş Öğretmenlerinin Öğrenci Başarısını Ölçme ve Değerlendirme İle İlgili Görüşlerin Değerlendirilmesi “ adlı çalışmasında ankete katılan 223 branş öğretmenin “Öğretmenlerin öğrencileri tanımalarına yardımcı olur”, “Öğrencilere durumları hakkında bilgi verir.” ve “Onları çalışmaya yöneltir”, “Öğretimdeki hatalı ve eksik yönleri belirler” ve “Önlem alınmasını sağlar.”, “Velilere öğrencileri hakkında bilgi verir.”, “Başarılı öğrencileri ödüllendirir.” maddelerine katıldıklarını, “Başarısız öğrencileri cezalandırır” maddesine katılmadıklarını tespit etmiştir.

### 3.2.2. Tarih Öğretmenlerinin Tarih Eğitiminde Öğrenci Başarısını Ölçüp Değerlendirirken İşe Karışabilecek Hatalara İlişkin Görüşlerine Ait Bulgular ve Yorumları

Ankette alt amaçlara ilişkin görüşleri belirlemek amacıyla sorulmuş olan sorulara verilen cevapların frekans (f), yüzde (%), aritmetik ortalama ( $\bar{X}$ ) ve standart sapma (S) dağılımları Tablo 4'te gösterilmiş ve bulgulara ilişkin yorumlar yapılmıştır. Tarih öğretmenlerine ölçme ve değerlendirme faaliyetlerinde işe karışabilecek hatalarla ilgili olarak beş anket maddesi uygulanmıştır (bkz. Tablo 3). Tablo 3'te öğretmenlerin, öğrenci başarısını ölçüp değerlendirirken işe karışabilecek hataların nereden kaynaklanabileceği ile ilgili görüşlerine ilişkin frekans, yüzdelik, aritmetik ortalama standart sapmaları yer almaktadır.

**Tablo 3: Öğretmenlerin Tarih Eğitiminde Yapılan Ölçme ve Değerlendirme Hatalarına İlişkin Görüşleri**

Ölçme hataları	Katılım Düzeyi*					Ort	SS
	(5) f (%)	(4) f (%)	(3) f (%)	(2) f (%)	(1) f (%)		
1. Öğretmenden kaynaklanabilir.	6 (6,3)	68(71,6)	8 (8,4)	9 (9,5)	4 (4,2)	3,66	,89
2. Öğrenciden kaynaklanabilir.	9 (9,5)	65(68,4)	8 (8,4)	11(11,6)	2 (2,1)	3,71	,87
3. Ortamdan kaynaklanabilir.	11(11,6)	62(65,3)	13(13,7)	7 (7,4)	2 (2,1)	3,76	,83
4. Ölçme aracından kaynaklanabilir.	4 (4,2)	71(74,7)	13(13,7)	6 (6,3)	1 (1,1)	3,74	,68
5. Program- yöntemden kaynaklanabilir.	16(16,8)	61(64,2)	9 (9,5)	9 (9,5)	-	3,88	,79

\* (5) Tamamen Katılıyorum (4) Katılıyorum (3) Karasızım (2) Katılmıyorum (1) Hiç Katılmıyorum

Tarih öğretmenlerinin tarih eğitiminde yapılan ölçme ve değerlendirme hatalarına ilişkin görüşleri incelendiğinde “Öğretmen kaynaklanabilir” % 77,9 , “Öğrenciden kaynaklanabilir” % 77,9, “Ortamdan kaynaklanabilir” % 76,9 , Ölçme aracından kaynaklanabilir” % 78,9 ,“Program- yöntemden kaynaklanabilir” %81 oranlarında bu maddelerine katıldıkları tespit edilmiştir.

Ölçme ve değerlendirme hatalarına ilişkin görüşlerden en yüksek katılım, “Program-yöntemden kaynaklanabilir” % 81 maddesi olmuştur. Bu durumda tarih öğretmenleri program ve yöntemin ölçme ve değerlendirme üzerinde etkisinin farkında olduklarını gösterir. En düşük katılım ise % 76,9 oranıyla “Ortamdan kaynaklanabilir” maddesi olmuştur. Tarih öğretmenlerinin ölçme hatalarının programdan kaynaklanabilir maddesine katılmaları ölçme hataları konusunda yeterince bilgiye sahip olmadıklarını gösterir. Öğretmenlerin ölçmedeki hatalarla ilgili yeterince bilgiye sahip olmaması ölçmedeki güvenirliliği düşürebilir. Böyle bir sonuç öğrencilerin başarıları hakkında verilecek kararların isabetsiz ve sağlıksız olmasına yol açabilir.

Temel (1991) İlköğretim birinci kademedeki görev yapan öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecinde Ölçme ve değerlendirme tekniklerini etkin kullanabilme düzeylerinin belirlenmek amacıyla gerçekleştirdiği çalışma sonucunda, öğretmenlerin objektif ölçme yaptıklarına inandıklarını ifade etmiştir. Ancak öğretmenler Yanpar (1992) ve Güven (1991) in çalışmasında, ölçme ve değerlendirme konusunda bilgi eksikliklerinin olduğunu da ifade etmişlerdir.

### **3.2.3. Tarih Öğretmenlerinin Tarih Eğitiminde Öğrenci Başarısı Hakkında Karar Verirken Ölçme Değerlendirme Ölçütlerine İlişkin Görüşlerine Ait Bulgular ve Yorumları**

Bu bölümde Tarih Eğitiminde Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Ölçütlerine İlişkin görüşlerini belirlemek amacıyla sorulmuş olan sorulara verilen cevapların frekans (f), yüzde (%), aritmetik ortalama ( $\bar{X}$ ) ve standart sapma (S) dağılımları Tablo 4’te gösterilmiş ve bulgulara dair yorumlar yapılmıştır.

Öğretmenlere ölçme ve değerlendirme ölçütlerine ilişkin görüşlerini yoklamak amacıyla altı anket maddesi yöneltilmiştir.

**Tablo 4 : Tarih öğretmenlerinin Tarih Eğitiminde Ölçme ve Değerlendirme Ölçütlerine İlişkin Görüşleri:**

Ölçme değerlendirme ölçütü	Katılım Düzeyi*					Ort	SS
	(5) f (%)	(4) f (%)	(3) f (%)	(2) f (%)	(1) f (%)		
1. Öğretmen bilgisi ölçüt alınmalıdır	16(16,8)	22(23,2)	23(24,2)	14(14,7)	20(21,1)	3,00	1,38
2. Ders kitabı ölçüt alınmalıdır	9 (9,5)	22(23,2)	30(31,6)	26(27,4)	8 (8,4)	2,97	1,11
3. Öğrencinin psikolojik durumu ölçüt alınmalıdır.	18(18,9)	34 (35,8)	27(28,4)	13(13,7)	3 (3,2)	3,53	1,04
4. Sınıfın başarı durumu ölçüt alınmalıdır	19(20,0)	42 (44,2)	19(20,0)	6 (6,3)	9 (9,5)	3,58	1,16
5. Dersten geçmek için alınması gereken puan ölçüt alınmalıdır	9 (9,5)	17 (17,9)	23(24,2)	32(33,7)	14(14,7)	2,73	1,19
6. Öğrencinin zeka düzeyi ölçüt alınmalıdır.	22(23,2)	26 (27,4)	15(15,8)	19(20,0)	13(13,7)	3,26	1,37

\* (5) Tamamen katılıyorum (4) Katılıyorum (3) Kararsızım (2) Katılmıyorum (1) Hiç Katılmıyorum

İyi seçilmiş bir ölçüt hem değerlendirme işlemini hem de değerlendirme sonuçlarının yorumunu kolaylaştırır. Öğretmen ölçütlerin özelliklerini bilirse, değerlendirmenin amacına uygun ölçüt seçebilir.

Tablo 4 incelendiğinde, öğrenci başarısını değerlendirmede kullandıkları ölçütlere ilişkin ortalamalar; “Öğretmen bilgisi ölçüt alınmalıdır” % 40, “Öğrencinin psikolojik durumu ölçüt alınmalıdır” % 54,7, “Sınıfın başarı durumu ölçüt alınmalıdır” % 64,2, “Öğrencinin zeka düzeyi ölçüt alınmalıdır” % 50,6 oranlarıyla katıldıkları tespit edilmiştir. Bu durumda tarih öğretmenleri tarih eğitiminde ölçme ve değerlendirme ölçütleri olarak, öğretmen bilgisi, öğrencinin psikolojik durumu, sınıfın başarı düzeyi ve öğrencinin zeka durumunu ölçüt olarak aldıklarını gösterir.

“Ders kitabı ölçüt alınmalıdır” % 32,7’si katılmış, % 31,6’sı kararsız kalmış, % 35,8’nin katılmadığını belirtmiştir. “Dersten geçmek için alınması gereken puan ölçüt alınmalıdır” % 27,4’ü katılırken, % 24,2’ si kararsız kalmıştır. % 58,4’ü buna



katılmadığını belirtmiştir. Öğretmenler öğrenci başarısını değerlendirirken dersten geçmek için gerekli puanı ölçüt almamaları öğrenciler açısından olumlu bir gelişmedir.

Bu görüşlerden en yüksek katılım “Sınıfın başarı düzeyinin ölçüt olarak alınması” % 64,2, en düşük katılım ise, % 27,4 oranıyla “Dersten geçmek için alınması gereken puan ölçüt alınmalıdır” maddesi olmuştur. Öğrencilerin grup içindeki durumunu anlamak amacıyla sınıfın başarı düzeyinin ölçüt olarak kabul edilmesi yerinde bir karar olur. Ancak bu ölçütlerin kullanılabilmesi için öğrenciler arasında seviye farkının olmaması gerekir.

Öğretmenlerin kendi bilgisini ölçüt olarak başarı düzeyini belirlemesi sağlıklı sonuçlar vermez. Çünkü öğrenci bilgisi ile öğretmen bilgisi birbirinden farklıdır. Zeka düzeyi ölçüt olarak alınacaksa öğrencilerin zeka düzeyinin öğretmenler tarafından kesinlikle bilinmesini gerekir. Farklı zeka seviyelerini aynı oranda değerlendirmek, tüm öğrencilerden aynı derecede başarılı olmalarını beklemek son derece yanlıştır. Öğrenciye rehberlik yapmak, mesleğe yönelmesini sağlamak için zekasını ve sözel yeteneklerini ölçüt saymak yerinde olur. Çünkü öğrencinin başarısı onun zeka ve sözel yeteneklerine bağlıdır. Sınıf düzeyinin temel alındığı değerlendirme her zaman sağlıklı olmayabilir. Bu tür değerlendirmede çok başarılı öğrencilerin arasında başarısız ve orta düzeydeki öğrencilerin başarısının altında kalmasına neden olabilir.

#### **3.2.4. Tarih Öğretmenlerinin Tarih Eğitiminde Ölçme ve Araçlarını Kullanma Düzeylerine İlişkin Görüşlerine Ait Bulgular ve Yorumları:**

Bu bölümde Tarih Eğitiminde Öğretmenlerin ölçme araçlarını kullanma düzeylerine İlişkin görüşleri belirlemek amacıyla sorulmuş olan sorulara verilen cevapların frekans (f), yüzde (%), aritmetik ortalama ( $\bar{X}$ ) ve standart sapma (S) dağılımları Tablo 5’te gösterilmiş ve bulgulara dair yorumlar yapılmıştır

**Tablo: 5. Tarih Öğretmenlerinin Tarih Eğitiminde Ölçme Araçlarını Kullanma Sıklıkları ile İlgili Görüşleri**

	Katılım Düzeyi					ort	ss
	5	4	3	2	1		
	f (%)	f (%)	f (%)	f (%)	f (%)		
Yazılı yoklamalar	41(43,2)	30(31,6)	22(23,2)	2(2,1)		4,1579	,85
Kısa cevap gerektiren testler	12(12,6)	28(29,5)	40(42,1)	10(10,5)	5(5,3)	3,3368	1,00
Çoktan seçmeli testler	7(7,4)	41(43,2)	32(33,7)	10(10,5)	5(5,3)	3,3684	,95
Doğru yanlış usulü testler	3(3,2)	15(15,8)	31(32,6)	30(31,6)	16(16,8)	2,5684	1,04

(5) Her zaman (4) Sık Sık (3) Ara sıra (2) Bazen (1) Hiç

Ankete katılan öğretmenlerin ölçme araçlarını kullanma düzeylerini belirlemek amacıyla 4 anket maddesi yöneltilmiştir. Tablo 5'e bakıldığında; öğretmenlerin % 74,8 "öğrenci başarısını yoklarken" yazılı yoklamaları her zaman kullandıkları tespit edilmiştir. Kısa cevap gerektiren testleri % 12,6'sı her zaman, % 29,5'i sık sık, % 42,1'i ara sıra kullandığını, % 10,5'i bazen kullandığını ve % 5,3'ü hiç kullanmadığını belirtmiştir. Çoktan seçmeli testleri % 43,2'si sık sık kullanırken, % 32,6'sının ara sıra kullandığı tespit edilmiştir. Doğru yanlış usulü testlerin kullanım düzeyine baktığımızda; % 32,6'sı ara sıra, % 31,6'sı bazen, % 16,8'nin hiç kullanmadığı görülmüştür.

Ölçme araçlarını kullanma sıklıklarına baktığımızda en fazla kullanılan ölçme aracını % 74,8 katılım oranıyla yazılı yoklamalar oluştururken, bunu çoktan seçmeli testler % 50,6 ve kısa cevap gerektiren testler % 43,1 oranıyla izlemektedir. Öğretmenlerin en az doğru yanlış usulü testleri kullandıkları belirlenmiştir. Tarih öğretmenlerinin yazılı yoklamaları daha fazla tercih etmelerinin nedeni yazılı yoklama türü soruların yoruma dayalı olmasından kaynaklanabilir.

Zhang ve Burry-Stock (2003) ilköğretim ve ortaöğretimde görevli öğretmenin ölçme ve değerlendirme uygulamalarında kendilerini ne düzeyde yeterli algıladıkları ve ne tür ölçme uygulamaları yaptıklarını incelemiştir. Araştırmasında öğretmenlerin öğretim yaptığı kademe yükseldikçe objektif test kullanmaya ( yazılı yoklama,

çoktan seçmeli test, kısa cevap gerektiren test) daha fazla yöneldiklerini saptamıştır. Araştırmada ortaöğretimdeki öğretmenlerin objektif testleri daha fazla kullandıkları tespit edilmiştir ( Aktaran: Çakan, 2004: 101).

Çakan (2004) 2003-2004 eğitim öğretim yılı yaz döneminde, Bolu ilinde düzenlenen “Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Semineri”ne katılan 260 ilköğretim öğretmeni ve 244 ortaöğretim öğretmeniyle 25 maddelik bir anket çalışması gerçekleştirmiştir. Elde edilen sonuçlara göre, ilköğretimdeki öğretmenlerin çoktan seçmeli maddeleri en çok kullandığı, ortaöğretimdeki öğretmenlerin ise en çok yazılı yoklamaları kullandıkları bunu çoktan seçmeli maddelerin ve kısa cevap gerektiren maddelerin izlediğini tespit etmiştir. Çakan, ilköğretimdeki öğretmenlerin çoktan seçmeli maddeleri kullanma nedenlerini, öğrencilerin ortaöğretime giriş sınavıyla karşı karşıya kalmaları ve bu sınavlarında çoktan seçmeli formatta olmalarının gerekliliğini belirtmiştir.

Güven (2001) tarafından ilköğretim öğretmenlerine yönelik bir çalışmasında 120 sınıf öğretmenin % 77 gibi bir çoğunluğunun ölçme ve değerlendirme konusunda kendini yeterli gördüğünü ifade etmiş, ayrıca öğretmenlerin en çok kullandığı madde türünün çoktan seçmeli maddeler olduğunu belirtmiştir. Bu duruma bakarsak çoktan seçmeli madde türü sınavları ilköğretim öğretmenlerinin lise öğretmenlerinden fazla kullandığını söylenebilir.

### **3.2.5. Tarih Öğretmenlerinin Tarih Eğitiminde Yapılan Yazılı Yoklamalara İlişkin Görüşlerine Ait Bulgular ve Yorumlar**

Bu bölümde, tarih eğitiminde yazılı yoklamalara ilişkin görüşleri belirlemek amacıyla sorulmuş olan sorulara verilen cevapların frekans (f), yüzde (%), aritmetik ortalama ( $\bar{X}$ ) ve standart sapma (S) dağılımları Tablo 6’da gösterilmiş ve bulgulara dair yorumlar yapılmıştır. Öğretmenlerin yazılı yoklamalara ilişkin görüşleri 11 anket maddesiyle elde edilmeye çalışılmıştır.

**Tablo 6: Tarih Öğretmenlerinin Tarih Eğitiminde Yapılan Yazılı Yoklamalara İlişkin Görüşleri**

Yazılı yoklamalar	Katılım Düzeyi*					Ort	SS
	(5) f (%)	(4) f (%)	(3) f (%)	(2) f (%)	(1) f (%)		
1. Soruların hazırlanması kolaydır ve az zaman alır	23(24,2)	26(27,4)	3 (3,2)	33(34,7)	10(10,5)	3,20	1,41
2. Puanlama öğretmen kanısına dayanır	10(10,5)	27(28,4)	6 (6,3)	37(38,9)	15(15,8)	2,78	1,30
3 Yazılı yoklama soruları şişirme cevaplara açıktır	20(21,1)	46(48,4)	6 (6,3)	14(14,7)	9 (9,5)	3,56	1,24
4. Öğrencilerin yazılı ifade yeteneklerini geliştirir	38(40,0)	47(49,5)	4 (4,2)	5 (5,3)	1 (1,1)	4,22	,84
5. Puanlama objektif kriterlere uygun yapılamaz	6 (6,3)	26(27,4)	7 (7,4)	32(33,7)	24(25,3)	2,55	1,30
6. Cevapların okunması uzun zaman alır	19(20,0)	50(52,6)	3 (3,2)	20(21,1)	3 (3,2)	3,65	1,11
7. Öğrenci cevabı istediği yere çekebilir.	8 (8,4)	19(20,0)	15(15,8)	43(45,3)	10(10,5)	2,70	1,15
8. Sorular okunmadan önce ayrıntılı bir cevap anahtarı hazırlanmalıdır.	44(46,3)	37(38,9)	6 (6,3)	3 (3,2)	5 (5,3)	4,17	1,05
9. Sorulacak soru sayısı az.	11(11,6)	21(22,1)	4 (4,2)	43(45,3)	16(16,8)	2,66	1,30
10.Gereksiz ayrıntıya giren öğrencilerden puan kırılmalı	4 (4,2)	10 (10,5)	9 (9,5)	43 (45,3)	29 (30,5)	2,12	1,09
11. Yazısı güzel olan öğrencilerin kağıtlarına fazla puan verilmelidir	3 (3,2)	17(17,9)	5 (5,3)	39(41,1)	31(32,6)	2,17	1,16

\* (5) Tamamen Katılıyorum (4) Katılıyorum (3) Karasızım (2) Katılmıyorum (1) Hiç Katılmıyorum

Tablo 6'nın analiz sonuçlarına göre; öğretmenlerin “Soruların hazırlanması kolaydır ve az zaman alır” % 51,6, “Yazılı yoklama soruları şişirme cevaplara açıktır.” % 69,5, “Cevapların okunması uzun zaman alır” % 62,2, “Sorular okunmadan önce ayrıntılı bir puanlama anahtarı hazırlanıp kullanılabilir” % 85,2, “Öğrencilerin yazılı ifade yeteneklerini geliştirir.” % 89,5 oranında bu maddelere katıldıkları belirlenirken, “Puanlama öğretmen kanısına dayanır” % 54,7, “Puanlama

objektif kriterlere uygun yapılamaz” % 59, “Öğrenci cevabı istediği yere çekebilir” maddesine % 45,8 oranlarında katılmadığı görülmektedir. “Sorulacak soru sayısı azdır” % 62,1, “Gereksiz ayrıntıya giren öğrencilerin kağıtlarından puan kırılmalıdır” % 75,8, “Yazısı güzel ve okunaklı olan öğrencilerin kâğıtlarına daha fazla puan verilmelidir” % 72,7 oranında bu sorulara da olumsuz görüş belirtmişlerdir.

Bu sonuçlar incelendiğinde tarih öğretmenlerinin yazılı yoklamalarla ilgili görüşlerden, “Öğrencilerin yazılı ifade yeteneklerini geliştirir” % 89,5’le en yüksek katılım, “Yazısı güzel ve okunaklı olan öğrencilerin kağıtlarına daha fazla puan verilmelidir” % 20,1’lik oranla en düşük katılımı gerçekleştirmiştir. Ancak “Yazılı yoklamalarda öğrenciler cevabı istediği yere çekebilir”, “Sorulacak soru sayısı azdır.”, “Yazısı güzel ve okunaklı öğrencilerin kağıtlarına daha fazla puan verilir” maddelerine katılmamaları bu konuda yeterli bilgiye sahip olmadıklarını göstermesi açısından önemlidir. Genellikle öğrencilere güzel yazı yazma alışkanlığı kazandırılmak istenirse bu yola başvurulabilir.

Koç (1981) “Liselerde Öğrencilerin Akademik Başarılarının Değerlendirilmesi Uygulamalarının Etkinliğine İlişkin Bir Araştırma” adlı çalışmada, öğrencilerin sınıfta kalmasını ya da geçmesini belirleyen kanaat notunun yada yıl sonu başarı notlarının büyük bir bölümünün yazılı sınavların bir sonucu olarak belirlendiğini ortaya çıkarmıştır. Öğretmenler, “yazılı sorulara verdikleri notların başarılarının iyi bir göstergesi olup olmadığı” sorusuna da öğrencilerin yarısından fazlasının “iyi bir göstergesi olduğu” yönünde görüş belirtmişlerdir ( Aktaran; Aydın, 2001: 9).

Güven (2001) 120 ilköğretim öğretmeniyle yaptığı çalışmada öğretmenler daha çok mutlak değerlendirme yaptıklarını, yazılı yoklamaları okurken puanlama hatasını engellemek için cevap anahtarını hazırladıklarını, velileri de sınav sonuçlarından haberdar ettiklerini belirtmişlerdir.

### 3.2.6. Tarih Öğretmenlerinin Tarih Eğitiminde Yapılan Sözlü Sınavlara İlişkin Görüşlerine Ait Bulgular ve Yorumları

Ankette bu alt amaçlara ilişkin görüşleri belirlemek amacıyla sorulmuş olan sorulara verilen cevapların frekans (f), yüzde (%), aritmetik ortalama ( $\bar{X}$ ) ve standart sapma (S) dağılımları Tablo 7’de gösterilmiş ve bulgulara dair yorumlar yapılmıştır.

**Tablo 7: Öğretmenlerin Tarih Eğitiminde Sözlü Sınavlara İlişkin Görüşleri**

Sözlü sınavlar	Katılım Düzeyi*					Ort	SS
	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)		
	f (%)	f (%)	f (%)	f (%)	f (%)		
1. Etkili ve güzel konuşan öğrencilere daha fazla puan veririm.	13(13,7)	22(23,2)	10(10,5)	32(33,7)	18(18,9)	2,78	1,35
2. Birden fazla öğrenci sınav yapıldığında aynı sorular sorulabilir.	3 (3,2)	38(40,0)	8 (8,4)	33(34,7)	13(13,7)	2,84	1,18
3.Sözlü sınavlarda sorulacak sorular sınavdan hemen önce hazırlanmalıdır.	13(13,7)	31(32,6)	8 (8,4)	33(34,7)	10(10,5)	3,04	1,28
4. Sözlü sınavlar cevap anahtarına göre puanlanmalıdır.	16(16,8)	40(42,1)	8 (8,4)	22(23,2)	9 (9,5)	3,33	1,26
5. sözlü sınavlar öğrencinin ifade yeteneğini geliştirir.	38(40,0)	43(45,3)	4 (4,2)	3 (3,2)	7 (7,4)	4,07	1,11

\* (5) Tamamen Katılıyorum (4) Katılıyorum (3) Kararsızım (2) Katılmıyorum (1) Hiç Katılmıyorum

Tarih öğretmenlerinin sözlü yoklamalara ilişkin görüşlerini incelediğimizde; sözlü yoklamalarda “Etkili ve güzel konuşan öğrencilere daha fazla puan veririm” maddesine % 52,6’sı, “Birden fazla öğrenci sınav yapıldığında, aynı sorular sorulabilir”, % 51,2 “Sözlü sınavlarda sorulacak sorular sınavdan hemen önce hazırlanmalıdır” görüşüne de % 46,3’ü katılırken, % 8’ i kararsız kalmış, % 45,2’si katılmadığını belirtmiştir.” Sınavlardan önce bir cevap anahtarı hazırlanmalıdır.” maddesine % 58,9, ve “Sözlü sınavlar öğrencinin ifade yeteneğini geliştirir”

maddesine % 81 oranında katılımları yönünde görüş belirtmişlerdir. “Sözlü sınavlar cevap anahtarına göre puanlanmalıdır” maddesine % 58,9’u katılırken, % 32,7’si katılmadığını belirtmiştir. Sözlü yoklamalar öğretmenlerin çok eskiden beri kullandığı bir sınav türüdür. Özellikle objektif testlerin kullanılmaya başlanması ve bazı sakıncaları nedeniyle günümüzde eski önemini yitirdiği söylenebilir. Ancak İlköğretim ve orta öğretimde her dönem için en az bir sözlü not verme zorunluluğu nedeniyle sözlü yoklamalar farklı biçimlerde eğitim sistemimizde kullanılmaktadır.

Bu görüşler içerisinde en yüksek katılım “Sözlü sınavlar öğrencilerin ifade yeteneğini geliştirir.” % 81 maddesi olmuştur. En düşük katılım ise, “Sözlü sınavlarda sorulacak sorular sınavdan hemen önce hazırlanmalıdır” % 46,3 maddesine olmuştur. Sözlü sınavlarda sorular anında değil, sınavdan önce hazırlanmalıdır. Bu durumda tarih öğretmenlerinin sözlü yoklama yaparken diğer sınav türleri gibi titiz davranmadıklarını söylenebilir.

### **3.2.7. Tarih Öğretmenlerinin Tarih Eğitiminde Yapılan Kısa Cevaplı Sınavlara İlişkin Görüşlerine Ait Bulgular ve Yorumları**

Tarih öğretmenlerinin tarih eğitiminde kısa cevap gerektiren sınavlara ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla sorulmuş olan sorulara verilen cevapların frekans (f), yüzde (%), aritmetik ortalama ( $\bar{X}$ ) ve standart sapma (S) dağılımları Tablo 8’de gösterilmiş ve bulgulara dair yorumlar yapılmıştır

Bu bölümde öğretmenlerin kısa cevap gerektiren sınavlarla ilgili görüşleri altı anket maddesiyle yoklanmıştır (Tablo 8).

**Tablo 8: Öğretmenlerin Tarih Eğitiminde Kısa Cevaplı Sınavlara İlişkin Görüşleri**

Kısa cevap gerektiren sınavlara ilişkin görüşler	Katılım Düzeyi*					Ort	SS
	(5) f (%)	(4) f (%)	(3) f (%)	(2) f (%)	(1) f (%)		
1. Çok soru sorma olanağı verir.	58(61,1)	35(36,8)	1 (1,1)	1 (1,1)	-	4,57	,57
2. Öğrencilerin başarı şansı yüksektir.	27(28,4)	48(50,5)	11(11,6)	9 (9,5)	-	3,97	,88
3. Yazılı ifade gücü puanlamayı etkilemez	19(20,0)	43(45,3)	16(16,8)	13(13,7)	4 (4,2)	3,63	1,08
4. Öğrenciyi ezbere yöneltir.	12(12,6)	21(22,1)	12(12,6)	38(40,0)	12(12,6)	2,82	1,27
5. Bilginin yorumuna ve uygulanmasına olanak tanımaz	16(16,8)	38(40,0)	11(11,6)	20(21,1)	10(10,5)	3,31	1,27
6. Sadece bilgi basamağında soru sormayı gerektirir.	16 (16,8)	45 (47,4)	9 (9,5)	19 (20,0)	6 (6,3)	3,48	1,17
7. Öğrencilere bilginin tamamı yerine elli noktaları öğrenmeye yöneltir.	15(15,8)	44(46,3)	9 (9,5)	21(22,1)	6 (6,3)	3,43	1,18

(5) Tamamen Katılıyorum (4) Katılıyorum (3) Karasızım (2) Katılmıyorum (1) Hiç Katılmıyorum

Tablo 8 incelendiğinde, kısa yanıt gerektiren testlerde en yüksek katılım “Çok soru sorma olanağı verir” % 97 maddesi olduğu görülmüştür. Bunu kısa cevap gerektiren testlerde “Öğrencilerin başarı şansı yüksektir” % 78,9, “Yazılı ifade gücü puanlamayı etkilemez” % 65,3, % 64,2’lik oranla “Sadece bilgi basamağında soru sormayı gerektirir” maddeleri izlemektedir. Kısa yanıt gerektiren test maddelerinden “Öğrenciyi ezbere yöneltir” maddesine % 52,6 ile katılmadıklarını belirtmişlerdir. Kısa cevap gerektiren testler özelliklerine uyularak hazırlanırsa güvenilirliği yüksek sınav türleridir. Bu sınavlar tarih öğretmenlerinin tercih ettiği sınav türleridir. Çok soru sorma olanağı vermesi tercih nedenlerinden biri olmasında etkili olmuştur. Kısa cevap gerektiren testler yazılı yoklama ve çoktan seçmeli testlerden sonra en çok kullanılan sınav türlerinden biridir.



Kısa cevap gerektiren testlerden en yüksek katılım “Çok soru sorma olanağı verir” maddesi olurken, en düşük katılım ise % 64,2 ile “Sadece bilgi basamağında soru sormayı gerektirir” maddesi olmuştur. Bu sınav türü tarih öğretmenlerinin yazılı yoklamalardan sonra en çok kullandığı sınav türleri içerisinde yer alır.

### **3.2.8. Tarih Öğretmenlerin Tarih Eğitiminde Yapılan Doğru-Yanlış Usulü Sınav Sorularına İlişkin Görüşlerine Ait Bulgular ve Yorumları**

Anketin bu alt amacına ilişkin görüşleri belirlemek amacıyla sorulmuş olan sorulara verilen cevapların frekans (f), yüzde (%), aritmetik ortalama ( $\bar{X}$ ) ve standart sapma (S) dağılımları Tablo 9’da gösterilmiş ve bulgulara dair yorumlar yapılmıştır

Bu bölümde öğretmenlerin doğru yanlış usulü testlere ilgili görüşleri 9 anket maddesiyle yoklanmıştır.

**Tablo 9: Öğretmenlerin Tarih Eğitiminde Doğru- Yanlış Usulü Sınavlara İlişkin Görüşleri**

	Katılım Düzeyi*					Ort	SS
	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)		
Doğru yanlış testlerle ilgili görüşler	f (%)	f (%)	f (%)	f (%)	f (%)		
1.Öğrencilerin doğru cevabı bulma olasılığı yarı yarıyadır	44(46,3)	44(46,3)	3 (3,2)	4 (4,2)	-	4,34	,74
2. okunması ve puanlanması kolaydır	51(53,7)	42(44,2)	2 (2,1)	-	-	4,51	,54
3. Sınav süresi içinde çok soru sorma olanağı verir.	54(56,8)	39(41,1)	2 (2,1)	-	-	4,54	,54
4. Okuduğunu anlayabilen herkese kolayca uygulanır	47(49,5)	44(46,3)	4 (4,2)	-	-	4,45	,57
5. Puanlama basit, değerlendirme objektiftir.	50(52,6)	37(38,9)	2 (2,1)	6 (6,3)	-	4,37	,81
6. Öğrencilerin yanlış öğrendiği yerleri teşhis etmeye uygun değildir.	21(22,1)	39(41,1)	10(10,5)	18(18,9)	7 (7,4)	3,51	1,23
7. Soru hazırlarken her sorunun tek fikir ifade etmesine dikkat edilmelidir.	37(38,9)	45(47,4)	7 (7,4)	3 (3,2)	3 (3,2)	4,15	,92
8. Olumsuz ifadeler kesinlikle kullanılmamalıdır.	19(20,0)	23(24,2)	15(15,8)	30(31,6)	8 (8,4)	3,15	1,29
9.İfadeler kitaptan aynı cümleler olarak alınmamalıdır.	29(30,5)	35(36,8)	13(13,7)	17(17,9)	1 (1,1)	3,77	1,10

\* (5) Tamamen Katılıyorum (4) Katılıyorum (3) Karasızım (2) Katılmıyorum (1) Hiç Katılmıyorum

Tablo 9'a bakıldığında öğretmenlerin doğru yanlış usulü testlere ilişkin olarak; “Öğrencilerin doğru cevabı bulma olasılığı yarı yarıyadır” % 92,6, “Okunması ve puanlanması kolaydır” % 97,9, “Sınav süresi içinde çok soru sorma olanağı verir” % 97,9, “Puanlama basit, değerlendirme objektiftir” % 91,1’lik oranlarla yüksek düzeyde katılımı gerçekleşmiştir.

“Soru hazırlarken her sorunun tek fikir ifade etmesine dikkat edilmelidir” maddesine % 86,3’le katılım gerçekleşirken, “İfadeler kitaptan aynı cümleler olarak alınmamalıdır” maddesine % 67,2’si katıldığını, % 13,7’si kararsız kaldığını, % 19’u buna katılmadığını belirtmiştir.

“Öğrencilerin yanlış öğrendiği yerleri teşhis etmeye uygun değildir” maddesine % 62,2’si katılırken, % 10,5’i kararsız kalmış, % 26,3’ü katılmadığını belirtmiştir. “Olumsuz ifadeler kesinlikle kullanılmamalıdır” % 44,2’si, katılırken, % 15’i kararsız kalarak bu madde hakkında bir bilgiye sahip olmadıklarını belirtmişlerdir. % 39’u buna katılmadığını belirtmiştir. Doğru yanlış usulü testlerde olumsuz ifadelere yer verilmez.

Doğru yanlış testlerle ilgili öğretmen görüşlerini değerlendirdiğimizde; “Sınav süresi içinde çok soru sorma olanağı verir” maddesine % 97,9 en fazla katılım gerçekleşirken, en düşük katılım ise, “İfadeler kesinlikle kitaptan aynen kullanılmamalıdır” % 44,2 maddesidir.

Doğru yanlış usulü testler, öğretmenlerin kısa cevap gerektiren testlerden sonra en fazla kullandıkları sınav türlerindedir. Genel olarak değerlendirdiğimizde öğretmenlerin doğru yanlış usulü testler hakkında yeterli bilgiye sahip oldukları görülebilir.

### **3.2.9. Tarih Öğretmenlerinin Tarih Eğitiminde Yapılan Çoktan Seçmeli Sınav Sorularına İlişkin Görüşlerine Ait Bulgular ve Yorumları**

Tarih öğretiminde kullanılan çoktan seçmeli testlere ilişkin görüşleri belirlemek amacıyla sorulmuş olan sorulara verilen cevapların frekans (f), yüzde (%), aritmetik ortalama ( $\bar{X}$ ) ve standart sapma (S) dağılımları Tablo 10’da gösterilmiş ve bulgulara dair yorumlar yapılmıştır.

Bu bölümde, tarih öğretmenlerine çoktan seçmeli sınavlarla ilgili olarak görüşlerini tespit etmek amacıyla 7 anket maddesi uygulanmıştır.

**Tablo 10: Öğretmenlerin Tarih Eğitiminde Çoktan Seçmeli Test Sınavlara İlişkin Görüşleri**

Çoktan seçmeli sınavlar	Katılım Düzeyi*					Ort	SS
	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)		
	f (%)	f (%)	f (%)	f (%)	f (%)		
1. Çoktan seçmeli soru yazmak özel beceri ister	56(58,9)	28(29,5)	4(4,2)	5 (5,3)	2(2,1)	4,37	,94
2. cevaplandırma işi cevaplayıcının az zamanını alır	40(42,1)	43(45,3)	4(4,2)	8 (8,4)	-	4,21	,87
3. yaratıcılığı ölçmeye uygun değildir.	21(22,1)	39(41,1)	11(11,6)	21(22,1)	3(3,2)	3,56	1,15
4. Sözlü yada yazılı ifade becerisini olumsuz etkiler	21(22,1)	37(38,9)	12(12,6)	24(25,3)	1(1,1)	3,55	1,12
5. Başarıda şansa büyük oranda yer verir.	9 (9,5)	33(34,7)	14(14,7)	33(34,7)	5(5,3)	3,09	1,13
6.Bütün konuları örnekleyecek kadar soru sorulmasına olanak sağlar.	34(35,8)	49(51,6)	6 (6,3)	4 (4,2)	2(2,1)	4,14	,87
7.Sorulardaki seçenek sayısı en az 4 en fazla 5 olmalı	43 (45,3)	45 (47,4)	4 (4,2)	2 (2,1)	1 (1,1)	4,33	,75

\* (5) Tamamen Katılıyorum (4) Katılıyorum (3) Kararsızım (2) Katılmıyorum (1) Hiç Katılmıyorum

Tablo 10'a göre; anket maddelerinden “ Sorulardaki seçenek sayısı en az 4, en fazla 5 olmalı” % 92,7 , “Çoktan seçmeli soru yazmak özel beceri ister” % 88,4, “Cevaplandırma işi cevaplayıcının az zamanını alır.”% 87,4, “Bütün konuları örnekleyecek kadar soru sorulmasına olanak sağlar” % 92,7 oranlarla yüksek katılım gerçekleşmiş olan maddelerdendir. “Sözlü ya da yazılı ifade becerisini olumsuz etkiler.” maddesine % 61 oranında katılım gerçekleşirken, % 12’si kararsız, % 26,4’ü katılmadığını belirtmiştir. “Başarıda şansa büyük oranda yer verir” maddesine % 44,2’si katıldığını, % 14,7’si kararsız kaldığını, % 40’ı katılmadığını belirtmiştir. Ankette “Bütün konuları örnekleyecek kadar soru sorulmasına olanak

sağlar” ve “ sorularda seçenek sayısı en az 4 en fazla 5 olmalıdır maddelerine % 92,7 ile en çok katılım gerçekleşirken; “Başarıda şansa büyük oranda yer verir” maddesine de % 44,2 oranında en düşük katılım gerçekleşmiştir.

Kaynak(2000), “Ortaöğretimde Görev Yapan Branş Öğretmenlerinin Öğrenci Başarısını Ölçme ve Değerlendirme İle İlgili Görüşlerinin Değerlendirilmesi” adlı çalışmasında öğretmenlerin, çoktan seçmeli testlerle ilgili olarak,”Bütün konuları kapsayacak kadar soru sorulabilir.”, “Çoktan seçmeli madde yazmak özel bilgi ve beceri gerektirir.” görüşlerine katılım oranlarının yüksek olduğunu tespit etmiştir. Ortaöğretimde görev yapan tarih öğretmenlerinin de bu maddelere katılım oranının yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Yaşar(1991) “Lise Tarih Dersi Öğretmen Notlarının Değerlendirilmesi” adlı çalışmasında Ankara Gazi Lisesi ve Ted Maarif Koleji Lisesinde lise 2 tarih dersi birinci kanaat dönemi öğretim programında yer alan konularına göre yapılan değerlendirmede esas alınan öğretmen notlarının isabetsizliği üzerine çalışmış ve sonuç olarak uygulanan çoktan seçmeli test sonuçlarına göre öğrenciler belirlenen hedef davranışları kazanmış gibi gösterildiğini, birçok öğrencinin de kazandığı halde kazanmamış gibi gösterildiğini ve öğretmenlerin not vermede isabetsiz davrandığını belirtmektedir.

### **3.2.10. Tarih Eğitiminde Verilen Ödev ve Projelere İlişkin Tarih Öğretmenlerinin Görüşlerine Ait Bulgular ve Yorumları**

Bu alt başlığa ilişkin verilerin çözümünde, ankette bu alt amaçlara ilişkin görüşleri belirlemek amacıyla sorulmuş olan sorulara verilen cevapların frekans (f), yüzde (%), aritmetik ortalama ( $\bar{X}$ ) ve standart sapma (S) dağılımları Tablo 11’de gösterilmiş ve bulgulara dair yorumlar yapılmıştır. Bu bölümde tarih öğretmenlerine ödev ve projelerle ilgili olarak 6 anket maddesi uygulanmıştır.

**Tablo 11: Öğretmenlerin Tarih Eğitiminde Proje ve Ödevlere İlişkin Görüşleri**

Proje ve Ödevler	Katılım Düzeyi*					Ort	SS
	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)		
	f (%)	f (%)	f (%)	f (%)	f (%)		
1.Öğrenciyi araştırmaya yöneltilir	55(57,9)	29(30,5)	5 (5,3)	6 (6,3)	-	4,40	,85
2.Öğrencilerin yaratıcılığı geliştirir	44 (46,3)	38 (40,0)	6 (6,3)	7 (7,4)	-	4,25	,87
3.Öğrencilere ders kitabı dışında kaynakları araştırmaya teşvik eder	53 (55,8)	34(35,8)	1 (1,1)	7 (7,4)	-	4,40	,84
4. Kendi kendine öğrenme fırsatı verir.	43 (45,3)	40(42,1)	6 (6,3)	6 (6,3)	-	4,26	,84
5. Öğrenciler ödevlerini başkalarına yaptırabilir	20 (21,1)	49(51,6)	12(12,6)	8 (8,4)	6(6,3)	3,72	1,08
6. Not ortalamasını etkilemediği zaman öğrenciler ödev ve projelere karşı ilgi göstermeyebilir.	26 (27,4)	59(62,1)	6 (6,3)	-	4(4,2)	4,08	,84

\* (5) Tamamen Katılıyorum (4) Katılıyorum (3) Kararsızım (2) Katılmıyorum (1) Hiç Katılmıyorum

Tablo 11'e göre; Öğretmenlerin "Öğrenciyi araştırmaya yöneltilir" maddesine % 90,4 "Öğrencilerin yaratıcılığı geliştirir" % 86,3, "Öğrencilere ders kitabı dışında kaynakları araştırmaya teşvik eder" maddesine % 90, "Kendi kendine öğrenme fırsatı verir" % 87,9 oranında katıldıklarını görülüyor. Anketin 5.ve 6. maddesine öğretmenlerin katılım oranı incelendiğinde, "Öğrenciler ödevlerini başkalarına yaptırabilir" maddesine, % 72,7 oranında katılırken, % 12,6'sı kararsız kalmıştır.

"Not ortalamasını etkilemediği zaman öğrenciler ödev ve projelere karşı ilgi göstermeyebilir" maddesine de katılımların yüksek % 89,5 olduğu görülmüştür. Tarih öğretmenlerinin ödev ve projeler konusunda olumlu görüşe sahip olduğunu söylenebilir.

### 3.2.11. Tarih Öğretmenlerinin Tarih Derslerinde Yapılan Sınavlarda Düşük Başarıya İlişkin Görüşlerine Ait Bulgular ve Yorumları

Ankette tarih dersinde yapılan sınavlarda düşük başarıya ilişkin görüşleri belirlemek amacıyla sorulmuş olan sorulara verilen cevapların frekans (f), yüzde (%), aritmetik ortalama ( $\bar{X}$ ) ve standart sapma (S) dağılımları Tablo 12’de gösterilmiş ve bulgulara dair yorumlar yapılmıştır. Bu bölümde öğretmenlere öğrencilerin yarısından fazlasının bir sınavda düşük not almasının nedenleri ile ilgili olarak beş anket maddesi yöneltilmiştir.

**Tablo 12: Öğretmenlerin Tarih Derslerinde Yapılan Sınavlarda Düşük Başarıya İlişkin Görüşleri**

	Katılım Düzeyi*					Ort	SS
	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)		
Tarih dersinde öğrencilerin yarısından fazlasının sınavdan düşük not almasının nedenleri	f (%)	f (%)	f (%)	f (%)	f (%)		
1. Öğretmenin konuları örgütleyip sunamamasıdır	10(10,5)	44 (46,3)	8(8,4)	29 (30,5)	4 (4,2)	3,28	1,13
2. Öğretmenin uygun yöntem ve teknikleri seçememesidir.	9 (9,5)	48 (50,5)	7(7,4)	29(30,5)	2 (2,1)	3,34	1,07
3. Konuların öğrenci seviyesinin üstünde olmasıdır.	11(11,6)	41(43,2)	13(13,7)	27 (28,4)	3 (3,2)	3,31	1,10
4. Ders kitabı anlaşılır olmamasıdır.	8 (8,4)	39(41,1)	15(15,8)	29(30,5)	4 (4,2)	3,18	1,09
5.Ders konuları ile ilgili amaçların öğrenciye aktarılamamasıdır.	13(13,7)	45(47,4)	10(10,5)	23 (24,2)	4 (4,2)	3,42	1,12

\* (5) Tamamen Katılıyorum (4) Katılıyorum (3) Kararsızım (2) Katılmıyorum (1) Hiç Katılmıyorum

Tarih derslerinde sınavlardaki düşük başarının nedenleri olarak tarih öğretmenleri, “Öğretmenin konuları örgütleyip sunamamasıdır”% 56,8, “Öğretmenin uygun yöntem ve teknikleri seçememesidir” % 60, “Konuların öğrenci seviyesinin üstünde olmasıdır” % 54,8, “Ders kitabının anlaşılır olmamasıdır” % 49,5 ,“Ders konuları ile ilgili amaçların öğrenciye aktarılamamasıdır” % 61,1 maddelerinin olduğu tespit edilmiştir. Bu durum ortaöğretimde çalışan tarih öğretmenlerinin başarısızlık nedenleri ve öğrencilerin düşük not almasının nedenlerinin farkında olduklarını göstermesi açısından önemlidir. Düşük başarının nedeni olarak öğretmenler en fazla, “Ders konuları ile ilgili amaçların öğrenciye aktarılamamasıdır” görüşüne % 61,1’i katılırken, en az da “Ders kitabının anlaşılır olmamasıdır” % 49,5 maddesine katıldıkları tespit edilmiştir. Başarısızlık nedenlerine ilişkin sorulan sorulara çok yüksek katılım gerçekleşmemiştir.

### **3.2.12. Tarih Öğretmenlerinin Tarih Dersinde Sınav Sorularının Hazırlanmasına İlişkin Görüşlerine Ait Bulgular ve Yorumları**

Ankette bu alt amaçlara ilişkin görüşleri belirlemek amacıyla sorulmuş olan sorulara verilen cevapların frekans (f), yüzde (%), aritmetik ortalama ( $\bar{X}$ ) ve standart sapma (S) dağılımları Tablo 13’te gösterilmiş ve bulgulara dair yorumlar yapılmıştır. Bu bölümde öğretmenlere tarih öğretiminde soru hazırlanması ile ilgili görüşlerini yoklamak amacıyla 10 anket maddesi yöneltilmiştir.



**Tablo 13: Öğretmenlerin Tarih Öğretiminde Soru Hazırlanmasına İlişkin Görüşleri**

	Katılım Düzeyi*					Ort	SS
	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)		
	f (%)	f (%)	f (%)	f (%)	f (%)		
Soru hazırlanması							
1. Sorular işlenen konulardan öğrenciye kazandırılmak istenen davranışlara göre sorulmalıdır.	51(53,7)	43 (45,3)	1 (1,1)	-	-	4,52	,52
2. Sorular özellikle son konulardan sorulmalıdır.	1 (1,1)	13(13,7)	10(10,5)	57(60,0)	14(14,7)	2,26	,91
3. Sorular öğrencilerin devamsızlık yaptığı günlerde işlenen konulardan sorulmalıdır.	3 (3,2)	2 (2,1)	-	50(52,6)	40(42,1)	1,71	,84
4. Sorular en zor konulardan sorulmalıdır.	3 (3,2)	3 (3,2)	-	52(54,7)	37(38,9)	1,76	,86
5. Sorular çalışan ile çalışmayanı ayırt edecek nitelikte sorulmalıdır	36(37,9)	50(52,6)	3 (3,2)	6 (6,3)	-	4,22	,78
6. Sınıfın yarısının cevap verebileceği sorular sorulabilir	25(26,3)	42 (44,2)	5 (5,3)	20 (21,1)	3 (3,2)	3,69	1,16
7. Her gruba aynı sorular sorulabilir.	20(21,1)	21(22,1)	13(13,7)	33 34,7)	8 (8,4)	3,12	1,32
8. Her gruba ayrı sorular sorulabilir.	9 (9,5)	36(37,9)	10(10,5)	26(27,4)	14(14,7)	3,00	1,27
9. Soruların yarısı değiştirilerek diğer gruba sorulabilir.	4 (4,2)	23(24,2)	15(15,8)	37(38,9)	16(16,8)	2,60	1,15
10. aynı sorular bir yıl geçtikten sonra sorulmalıdır.	5 (5,3)	16(16,8)	17(17,9)	48(50,5)	9 (9,5)	2,57	1,04

\* (5) Tamamen Katılıyorum (4) Katılıyorum (3) Karasızım (2) Katılmıyorum (1) Hiç Katılmıyorum

Tablo 13 incelendiği zaman; tarih öğretmenlerinin; sınavda sorulacak sorularla ilgili görüşleri şu şekildedir: “Sorular işlenen konulardan öğrenciye kazandırılmak istenen davranışlara göre sorulmalıdır” maddesine % 94, “Sorular çalışan ile çalışmayanı ayırt edecek nitelikte sorulmalıdır” % 90,5 ,”Sınıfın yarısının cevaplayabileceği sorular sorulmalıdır” % 70,3 katılım oranlarıyla olumlu görüş belirtmiştir. “Sorular özellikle son konulardan sorulmalıdır” % 64,7, “Sorular öğrencilerin devamsızlık yaptığı günlerde işlenen konulardan sorulmalıdır” % 94,7

“Sorular en zor konulardan sorulmalıdır”, % 93,6’lık oranlarla öğretmenlerin katılmadıkları tespit edilmiştir

“Her gruba aynı sorular sorulabilir” görüşüne % 43,2 oranında katılırken, % 13,7’ü kararsız kalmış, % 43,1’i katılmamıştır. “ Her gruba ayrı sorular sorulabilir” görüşüne ise % 47,4 oranında katılırken, % 42,1 oranıyla katılmadıklarını belirtmişlerdir.

“ Soruların yarısı değiştirilerek diğer gruba sorulabilir” maddesine % 28,4 ‘ü katılırken, % 15’ i kararsız kalmış, % 55,7’si katılmamıştır.

Bu verilere göre; öğretmenlerin soru hazırlarken en çok “Sorular işlenen konulardan öğrenciye kazandırılmak istenen davranışlara göre sorulmalıdır” maddesine % 94 oranında katılmaları, öğrenci başarısını değerlendirmede kazandırılacak hedefleri dikkate almaları yönünden olumlu bir yaklaşımdır. Soru hazırlarken öğretmenlerin soru hazırlama kurallarına uygun davrandıklarını da söyleyebiliriz. Öğrencileri hazırladıkları sorularla zor duruma sokmaya çalışmadıkları ve öğrencilerin lehine davrandıklarının göstergesi olabilir.

### **3.3. Ölçme Değerlendirmeye İlişkin Öğretmen Görüşleri İle Öğretmenlerin Kişisel Özellikleri Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular ve Yorumları**

Bu alt başlık altında tarih dersi öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirmeye ilişkin görüşleri ile cinsiyetleri, kıdemleri, çalıştıkları okul türleri, mezun oldukları okul türü, okuttukları sınıf mevcutları ve eğitim düzeylerine göre anlamlı bir fark olup olmadığına ilişkin bulgular ve yorumlar sunulmuştur.

#### **3.3.1. Öğretmenlerin Ölçme Değerlendirmeye İlişkin Ortalamaları İle Cinsiyetleri Arasındaki Farklığa Ait Bulgular ve Yorumları**

Bu alt başlıkta öğretmenlerin ölçme değerlendirme ilişkin görüşleri ile cinsiyetleri arasındaki ilişki t testi yapılarak incelenmiş ve elde edilen bulgular Tablo 14’te gösterilmiştir.

**Tablo 14 : Tarih Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirmeye İlişkin Ortalamaları İle Cinsiyetleri Arasındaki İlişki**

Ölçme ve Değerlendirme	Cinsiyet	n	Ort	SS	t	p
Ölçme ve değerlendirmenin gerekçelerine ilişkin görüşler (7 madde)	Bayan	31	3,92	,50	-,126	,900
	Erkek	64	3,93	,48		
Ölçme ve değerlendirmede hatalara ilişkin görüşler (5 madde)	Bayan	31	3,76	,55	,069	,945
	Erkek	64	3,75	,53		
Ölçme ve değerlendirmede ölçütlere ilişkin görüşler (6 madde)	Bayan	31	3,17	,84	-,060	,953
	Erkek	64	3,18	,73		
Yazılı sınavlara ilişkin görüşler (11 madde)	Bayan	31	3,08	,60	,469	,640
	Erkek	64	3,02	,55		
Sözlü sınavlara ilişkin görüşler (5 madde)	Bayan	31	3,13	,79	-,693	,490
	Erkek	64	3,25	,79		
Kısa cevaplı sınavlara ilişkin görüşler (7 madde)	Bayan	31	3,63	,68	,311	,756
	Erkek	64	3,59	,63		
Doğru yanlış usulü sınavlara ilişkin görüşler (9 madde)	Bayan	31	4,20	,46	1,693	,094
	Erkek	64	4,03	,44		
Çoktan seçmeli testle ilişkin görüşler (7 madde)	Bayan	31	3,89	,63	-,063	,950
	Erkek	64	3,90	,52		
Ödev ve projelere ilişkin görüşler (6 madde)	Bayan	31	4,23	,59	,464	,644
	Erkek	64	4,16	,65		
Öğrencilerin başarısızlığına ilişkin görüşler (5 madde)	Bayan	31	3,29	,73	-,119	,906
	Erkek	64	3,31	,89		
Soru hazırlanmasına ilişkin görüşler (10 madde)	Bayan	31	2,98	,32	,399	,691
	Erkek	64	2,95	,40		

Tablo 14'te tarih öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirmeye ilişkin görüşleri ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir fark olmadığı yapılan t-testi sonuçlarından anlaşılmaktadır. Buna göre tarih öğretmenlerinin, ölçme ve değerlendirmenin gerekçeleri, ölçme ve değerlendirme hataları, ölçme ve değerlendirmede ölçütler, yazılı sınavlar, sözlü sınavlar, kısa cevaplı sınavlar, doğru yanlış usulü sınavlar, çoktan seçmeli testler, ödev ve projeler, öğrencilerin başarısızlığı, soru hazırlanmasına ilişkin görüşlerle cinsiyetleri arasında anlamlı fark olmadığı görülmektedir. Tablo 14'te ankete katılan 31 bayan öğretmen ve 64 erkek öğretmenin verdikleri yanıtların ortalamalarına bakıldığında, doğru yanlış usulü sınavlara ilişkin görüşlerin ortalaması bayanlar  $\bar{X} = 4,20$ , erkekler  $\bar{X} = 4,03$ ,

ödev ve projelere ilişkin görüşlerin ortalaması bayanlar  $\bar{X} = 4,23$ , erkekler  $\bar{X} = 4,16$  ortalamalarla yüksek düzeyde katıldıkları görülmektedir. Ölçme ve değerlendirme ve öğrencilerin başarısızlığına ilişkin görüşlere bayanların ortalaması  $\bar{X} = 3,29$ , erkeklerin ortalaması  $\bar{X} = 3,31$  ile orta düzeyde katıldıkları görülmüştür.

Bu maddeler içerisinde erkek ve bayanların en düşük oranda katılımları ,soru hazırlanmasına ilişkin görüşlerinin ,bayanlar  $\bar{X} = 2,98$ , erkekler  $\bar{X} = 2,95$  olduğu tespit edilmiştir. Ölçme ve değerlendirmeye ilişkin ortalamaları ile cinsiyetleri arasında farklılığın olmamasında ölçme ve değerlendirme uygulamalarına yönelik eğitimlerinin ortak olmasından kaynaklandığını söylenebilir.

### **3.3.2. Tarih Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirmeye İlişkin Ortalamaları ile Kıdemleri Arasındaki Farklılığa Ait Bulgular ve Yorumları**

Bu alt başlıkta öğretmenlerin ölçme değerlendirme uygulamalarına ilişkin görüşleri ile mesleki kıdemleri arasındaki ilişki one-way ANOVA testi yapılarak incelenmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 15’te gösterilmiştir.

**Tablo 15: Tarih Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirmeye İlişkin Ortalamaları ile Kıdemleri Arasındaki İlişki**

Ölçme ve Değerlendirme	Kıdem	n	Ort	SS	F	p
Ölçme ve değerlendirmenin gerekçelerine ilişkin görüşler (7 madde)	0-5 yıl	6	3,97	,44645	,095	,984
	6-10 yıl	23	3,90	,59311		
	11-15 yıl	21	3,92	,31174		
	16-20 yıl	29	3,91	,59568		
	21 ve üstü	16	3,99	,35559		
Ölçme ve değerlendirmede hatalara ilişkin görüşler (5 madde)	0-5 yıl	6	3,60	,45607	1,083	,370
	6-10 yıl	23	3,92	,59921		
	11-15 yıl	21	3,81	,56535		
	16-20 yıl	29	3,66	,51067		
	21 ve üstü	16	3,65	,48717		
Ölçme ve değerlendirmede ölçütlere ilişkin görüşler (6 madde)	0-5 yıl	6	3,55	,86709	,676	,610
	6-10 yıl	23	3,26	,56592		
	11-15 yıl	21	3,05	,94917		
	16-20 yıl	29	3,09	,69937		
	21 ve üstü	16	3,2604	,87129		
Yazılı sınavlara ilişkin görüşler (11 madde)	0-5 yıl	6	2,8889	,44618	1,027	,398
	6-10 yıl	23	3,2355	,52684		
	11-15 yıl	21	2,9206	,46359		
	16-20 yıl	29	3,0172	,62851		
	21 ve üstü	16	3,0677	,67304		
Sözlü sınavlara ilişkin görüşler (5 madde)	0-5 yıl	6	3,3000	,53292	1,592	,183
	6-10 yıl	23	3,0696	,89971		
	11-15 yıl	21	2,9810	,90974		
	16-20 yıl	29	3,2897	,79027		
	21 ve üstü	16	3,5750	,37148		
Kısa cevaplı sınavlara ilişkin görüşler (7 madde)	0-5 yıl	6	3,7619	,71524	2,318	,063
	6-10 yıl	23	3,8012	,65144		
	11-15 yıl	21	3,7415	,52024		
	16-20 yıl	29	3,3251	,61670		
	21 ve üstü	16	3,5982	,72697		
Doğru yanlış usulü sınavlara ilişkin görüşler (9 madde)	0-5 yıl	6	4,2222	,27217	,768	,549
	6-10 yıl	23	4,1691	,47481		
	11-15 yıl	21	4,1587	,49388		
	16-20 yıl	29	3,9962	,42464		
	21 ve üstü	16	4,0347	,50303		
Çoktan seçmeli testle ilişkin görüşler (7 madde)	0-5 yıl	6	4,2619	,48164	1,832	,130
	6-10 yıl	23	4,0062	,54565		
	11-15 yıl	21	3,7959	,41298		
	16-20 yıl	29	3,7438	,68552		
	21 ve üstü	16	4,0268	,46135		
Ödev ve projelere ilişkin görüşler (6 madde)	0-5 yıl	6	4,5000	,54772	1,083	,370
	6-10 yıl	23	4,1087	,71352		
	11-15 yıl	21	4,0238	,73274		
	16-20 yıl	29	4,3103	,43808		
	21 ve üstü	16	4,1771	,68979		
Öğrencilerin başarısızlığına ilişkin görüşler (5 madde)	0-5 yıl	6	3,1333	1,04817	1,032	,395
	6-10 yıl	23	3,3652	,92176		
	11-15 yıl	21	3,0286	,80071		
	16-20 yıl	29	3,3862	,82103		
	21 ve üstü	16	3,5375	,71822		
Soru hazırlanmasına ilişkin görüşler (10 madde)	0-5 yıl	6	3,1212	,49012	2,107	,086
	6-10 yıl	23	2,9881	,36395		
	11-15 yıl	21	2,8182	,24896		
	16-20 yıl	29	2,9154	,40940		
	21 ve üstü	16	3,1420	,41589		

Tablo 15 incelendiğinde, tarih öğretmenlerinin kıdemleri ile ölçme ve değerlendirmeye ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark olmadığı yapılan ANOVA test sonuçlarıyla tespit edilmiştir. Ankete katılan öğretmenlerin kıdemleri ile öğretmenlerin sayısı tablo 1’te açıklanmıştır. Tablo 1’e göre 0-5 yıl arası kıdeme sahip öğretmen sayısı 6, 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmen sayısı 23, 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmen sayısı 21, 16-20 yıllık kıdeme sahip öğretmen sayısı 29 ve 20 yıl üstü kıdeme sahip öğretmen sayısının 16 olduğu görülür. Daniel ve King (1998) 95 ilk ve ortaöğretimde görevli öğretmen ile yaptıkları araştırmada ölçme ve değerlendirme konularında yeterince kapsamlı bir bilgiye sahip olmadıklarını saptamışlardır. Bu öğretmenlerin, ölçme ve değerlendirme çalışmalarında kullanılan basit istatistiksel bilgilere sahip olmadıkları saptanmıştır. İlk ve ortaöğretimde görevli öğretmenler bu konularda sahip oldukları bilgi ve beceri açısından karşılaştırıldıklarında aralarında anlamlı bir fark olmadığı gözlenmiştir ( Aktaran, Çakan, 2004:1001).

Buna göre; Ölçme ve değerlendirmenin gerekçelerine ilişkin görüşlerin ortalamalarına baktığımızda, en yüksek ortalama 21 yıl üstü kıdeme sahip olan öğretmenlere 3,99 ve en düşük ortalama 3,90 ile 6-10 arası kıdeme sahip öğretmenlere ait olduğu tespit edilmiştir. 21 yıl üstü kıdeme sahip öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme gerekçeleri hakkında daha fazla bilgiye sahip olduklarını söyleyebiliriz. En düşük ortalamanın 6-10 yıllık kıdeme sahip öğretmenlere ait olması ölçme ve değerlendirme konusundaki bilgilerimizin fakülteden aldığımız eğitimle değil, çalıştığımız kurumlardaki diğer kıdemi yüksek öğretmenlerden öğrendiğimizin de göstergesi olması açısından önemlidir.

### **3.3.3. Tarih Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirmeye İlişkin Ortalamaları ile Çalıştıkları Okul Türü Arasındaki Farklılığa Ait Bulgular ve Yorumları**

Bu alt amaçta öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmeye ilişkin görüşleri ile çalıştıkları okul türü arasındaki ANOVA ve LSD testi uygulanarak incelenmiş ve tablo 16’da gösterilmiştir.

**Tablo 16: Tarih Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirmeye İlişkin Ortalamaları ile Çalıştıkları Okul Türü Arasındaki Farklılığa İlişkin Görüşleri**

Ölçme ve Değerlendirme	Çalıştığı Okul	n	Ort	SS	F	p	Farkın Kaynağı (LSD)
Ölçme ve değerlendirmenin gerekçelerine ilişkin görüşler (7 madde)	Genel lise	39	3,9451	,49009	,188	,829	
	Anadolu Lisesi	22	3,9675	,55052			
	Meslek lisesi	34	3,8908	,46132			
Ölçme ve değerlendirmede hatalara ilişkin görüşler (5 madde)	Genel lise	39	3,7282	,62321	,620	,540	
	Anadolu Lisesi	22	3,6818	,56115			
	Meslek lisesi	34	3,8353	,41625			
Ölçme ve değerlendirmede ölçütlere ilişkin görüşler (6 madde)	Genel lise	39	3,2692	,69419	,435	,648	
	Anadolu Lisesi	22	3,0909	,67402			
	Meslek lisesi	34	3,1471	,90710			
Yazılı sınavlara ilişkin görüşler (11 madde)	Genel lise	39	3,0855	,57433	,240	,787	
	Anadolu Lisesi	22	3,0682	,64068			
	Meslek lisesi	34	2,9951	,53021			
Sözlü sınavlara ilişkin görüşler (5 madde)	Genel lise	39	3,1385	,82482	,668	,515	
	Anadolu Lisesi	22	3,3818	,90482			
	Meslek lisesi	34	3,2000	,68224			
Kısa cevaplı sınavlara ilişkin görüşler (7 madde)	Genel lise	39	3,7253	,58203	1,198	,306	
	Anadolu Lisesi	22	3,5649	,84398			
	Meslek lisesi	34	3,4958	,57060			
Doğru yanlış usulü sınavlara ilişkin görüşler (9 madde)	Genel lise	39	4,2507	,43388	4,581	,013	Genel lise- Meslek lisesi
	Anadolu Lisesi	22	4,0556	,39656			
	Meslek lisesi	34	3,9412	,47554			
Çoktan seçmeli testle ilişkin görüşler (7 madde)	Genel lise	39	3,9963	,56812	,996	,373	
	Anadolu Lisesi	22	3,8442	,56097			
	Meslek lisesi	34	3,8235	,55614			
Ödev ve projelere ilişkin görüşler (6 madde)	Genel lise	39	4,2607	,69437	,434	,649	
	Anadolu Lisesi	22	4,1364	,70643			
	Meslek lisesi	34	4,1373	,50830			
Öğrencilerin başarısızlığına ilişkin görüşler (5 madde)	Genel lise	39	3,1487	,83189	2,159	,121	
	Anadolu Lisesi	22	3,6091	,75713			
	Meslek lisesi	34	3,3059	,87419			
Soru hazırlanmasına ilişkin görüşler (10 madde)	Genel lise	39	2,9604	,37702	,046	,955	
	Anadolu Lisesi	22	2,9835	,44769			
	Meslek lisesi	34	2,9519	,35685			

\*  $p < .05$  düzeyinde anlamlı fark vardır.

Tablo 16'daki verilerin analizine göre; öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmeye ilişkin görüşleri ile çalıştıkları okul türü arasında ANOVA ve LSD test sonuçlarına göre, genel lise (ort 4,25 ve F=4,581) ve meslek liselerinde (ort. 3,94 ve F=4,581) görev yapan öğretmenlerin doğru yanlış usulü yapılan sınavlara ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Genel Lisede çalışan öğretmenlerin meslek lisesinde çalışan öğretmenlere oranla doğru yanlış usulü testlere daha olumlu baktıkları görülmüştür. Genel lise de çalışan öğretmenlerin doğru yanlış usulü testlere olumlu bakmaları, meslek liselerine göre sınıf mevcutlarının, programlarının uygun olmasından kaynaklandığı söylenebilir.

Tabloyu incelediğimizde; 39 öğretmenin genel lisede, 22 öğretmenin Anadolu lisesinde, 34 öğretmenin meslek lisesinde çalıştığı görülmektedir. Ölçme ve değerlendirmenin gerekçelerine ilişkin görüşlerden en yüksek ortalamanın  $\bar{X} = 3,96$  Anadolu lisesinde çalışan öğretmenlere aittir. En düşük ortalama ise meslek lisesinde  $\bar{X} = 3,89$  çalışan öğretmenlere aittir. Ölçme ve değerlendire hatalarından en yüksek ortalama  $\bar{X} = 3,83$  meslek lisesine, en düşük ortalama ise  $\bar{X} = 3,68$  ile Anadolu lisesinde çalışan öğretmenlere ait olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçlar meslek lisesinde çalışan öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme hataları hakkında diğer okullarda çalışan öğretmenlerden daha az bilgi sahibi olduklarını göstermesi açısından önemlidir.

Ölçme ve değerlendirmeye ilişkin görüşlerden en yüksek ortalama, ödev ve projelere ilişkin görüşlerden genel liselerde çalışan  $\bar{X} = 4,26$  öğretmenlere aittir. En düşük katılım ise, soru hazırlanmasına ilişkin görüşlerden meslek lisesinde çalışan  $\bar{X} = 2,95$  öğretmenlere ait olduğu belirlenmiştir.

### **3.3.4. Öğretmenlerin Ölçme Değerlendirmeye İlişkin Ortalamaları ile Girdikleri Sınıfların Ortalama Mevcudu Arasındaki Farklığa Ait Bulgular ve Yorumları**

Ölçme değerlendirmeye ilişkin görüşler ile sınıf mevcudu arasındaki farklılığa ait veriler one-way ANOVA testi yapılarak incelenmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 17'de gösterilmiş ve bulgulara dair yorumlar yapılmıştır.



**Tablo 17: Öğretmenlerin Ölçme Değerlendirmeye İlişkin Ortalamaları ile Girdikleri Sınıfların Ortalama Mevcuduna Göre Görüşleri**

Ölçme ve Değerlendirme	Ort. Sınıf Mevcudu	n	Ort	SS	F	p
Ölçme ve değerlendirmenin gerekçelerine ilişkin görüşler (7 madde)	0 - 20 arası	21	3,9796	,45014	,319	,728
	21 - 30 arası	55	3,9377	,52867		
	31 - 40 arası	19	3,8571	,42857		
Ölçme ve değerlendirmede hatalara ilişkin görüşler (5 madde)	0 - 20 arası	21	3,9333	,29212	2,090	,129
	21 - 30 arası	55	3,7455	,54631		
	31 - 40 arası	19	3,5895	,68467		
Ölçme ve değerlendirmede ölçütlere ilişkin görüşler (6 madde)	0 - 20 arası	21	3,1905	,75881	1,644	,199
	21 - 30 arası	55	3,0879	,83201		
	31 - 40 arası	19	3,4561	,51172		
Yazılı sınavlara ilişkin görüşler (11 madde)	0 - 20 arası	21	2,9762	,38382	1,577	,212
	21 - 30 arası	55	3,0061	,60089		
	31 - 40 arası	19	3,2544	,62944		
Sözlü sınavlara ilişkin görüşler (5 madde)	0 - 20 arası	21	3,1048	,76582	,797	,454
	21 - 30 arası	55	3,1927	,81009		
	31 - 40 arası	19	3,4105	,78450		
Kısa cevaplı sınavlara ilişkin görüşler (7 madde)	0 - 20 arası	21	3,6395	,62043	,507	,604
	21 - 30 arası	55	3,5532	,62937		
	31 - 40 arası	19	3,7218	,74759		
Doğru yanlış usulü sınavlara ilişkin görüşler (9 madde)	0 - 20 arası	21	4,0899	,57372	,326	,723
	21 - 30 arası	55	4,0707	,43052		
	31 - 40 arası	19	4,1696	,40634		
	Total	95	4,0947	,45783		
Çoktan seçmeli testle ilişkin görüşler (7 madde)	0 - 20 arası	21	3,9524	,51771	,242	,786
	21 - 30 arası	55	3,8649	,57368		
	31 - 40 arası	19	3,9398	,59726		
Ödev ve projelere ilişkin görüşler (6 madde)	0 - 20 arası	21	3,9444	,82383	2,107	,127
	21 - 30 arası	55	4,2727	,52545		
	31 - 40 arası	19	4,2105	,64751		
Öğrencilerin başarısızlığına ilişkin görüşler (5 madde)	0 - 20 arası	21	2,9238	,95807	3,041	,053
	21 - 30 arası	55	3,4400	,76148		
	31 - 40 arası	19	3,3684	,84133		
Soru hazırlanmasına ilişkin görüşler (10 madde)	0 - 20 arası	21	2,8961	,41489	,842	,434
	21 - 30 arası	55	2,9570	,36984		
	31 - 40 arası	19	3,0526	,39080		

Tablo 17’te ANOVA test sonuçlarına göre, farklı sayıda sınıf mevcudu olan öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmeye ilişkin görüşleri arasında anlamlı fark bulunamamıştır. Buna göre ortalama sınıf mevcutlarına baktığımızda; 21 öğretmenin 0-20 arası, 55 öğretmenin 21-30 arası, 19 öğretmenin de 31-40 arası sınıf mevcuduna sahip olduğu görülmektedir. Ölçme ve değerlendirmeye ilişkin öğretmen görüşleri ile girdikleri sınıf mevcutlarına göre değerlendirdiğimizde; 0-20 arası mevcuda sahip öğretmenlerden en yüksek ortalama  $\bar{X} = 3,97$  ile ölçme

değerlendirmenin gerekçelerine ilişkin görüşlerine, en düşük ortalama ise, soru hazırlanmasına ilişkin görüşlere  $\bar{X} = 2,89$  ait olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre 0-20 arasında sınıf mevcuduna sahip öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmenin gerekçeleri hakkında gerekli bilgiye sahip oldukları ancak soru hazırlamaya ilişkin görüşler hakkında gerekli bilgiye sahip olmadıklarını söylenebilir.

### 3.3.5. Öğretmenlerin Ölçme Değerlendirmeye İlişkin Ortalamaları ile Mezun Oldukları Okul Arasındaki Farklığa Ait Bulgular ve Yorumları

Bu alt başlıkta öğretmenlerin ölçme değerlendirmeye ilişkin görüşleri ile mezuniyet durumları arasındaki ilişki one-way ANOVA testi yapılarak incelenmiş ve elde edilen bulgular Tablo 18’te gösterilmiş ve bulgulara dair yorumlar yapılmıştır.

**Tablo 18: Öğretmenlerin Ölçme Değerlendirmeye İlişkin Ortalamaları ile Mezun Oldukları Okul Türüne Göre Görüşleri**

Ölçme ve Değerlendirme	Okul	n	Ort	SS	t	p
Ölçme ve değerlendirmenin gerekçelerine ilişkin görüşler (7 madde)	Eğitim fakültesi	55	3,9455	,49980	,340	,735
	Fen Edebiyat Fk	38	3,9098	,49534		
Ölçme ve değerlendirmede hatalara ilişkin görüşler (5 madde)	Eğitim fakültesi	55	3,8364	,43221	1,851	,067
	Fen Edebiyat Fk	38	3,6263	,66279		
Ölçme ve değerlendirmede ölçütlere ilişkin görüşler (6 madde)	Eğitim fakültesi	55	3,1515	,81730	-,661	,510
	Fen Edebiyat Fk	38	3,2588	,69284		
Yazılı sınavlara ilişkin görüşler (11 madde)	Eğitim fakültesi	55	3,1091	,59010	1,000	,320
	Fen Edebiyat Fk	38	2,9890	,53663		
Sözlü sınavlara ilişkin görüşler (5 madde)	Eğitim fakültesi	55	3,2764	,76060	,949	,345
	Fen Edebiyat Fk	38	3,1158	,85820		
Kısa cevaplı sınavlara ilişkin görüşler (7 madde)	Eğitim fakültesi	55	3,6442	,62866	,552	,582
	Fen Edebiyat Fk	38	3,5677	,69470		
Doğru yanlış usulü sınavlara ilişkin görüşler (9 madde)	Eğitim fakültesi	55	4,1051	,47547	-,188	,852
	Fen Edebiyat Fk	38	4,1228	,40664		
Çoktan seçmeli testle ilişkin görüşler (7 madde)	Eğitim fakültesi	55	3,9766	,53223	1,575	,119
	Fen Edebiyat Fk	38	3,7895	,60585		
Ödev ve projelere ilişkin görüşler (6 madde)	Eğitim fakültesi	55	4,2303	,62976	,698	,487
	Fen Edebiyat Fk	38	4,1360	,65743		
Öğrencilerin başarısızlığına ilişkin görüşler (5 madde)	Eğitim fakültesi	55	3,4073	,87514	1,238	,219
	Fen Edebiyat Fk	38	3,1895	,76962		
Soru hazırlanmasına ilişkin görüşler (10 madde)	Eğitim fakültesi	55	2,9339	,39295	-,841	,403
	Fen Edebiyat Fk	38	3,0024	,37601		

Tablo 18'in verileri analiz edildiğinde; Eğitim fakültesi ve Fen Edebiyat Fakültesi mezunu öğretmenlerin ölçme değerlendirmeye ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Her iki gruba ait öğretmenlerin benzer görüşlere sahip olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan 55 öğretmen eğitim fakültesi mezunu, 38 öğretmen de fen edebiyat fakültesi mezunudur. Tablo 18 incelendiğinde; ölçme ve değerlendirmeye ilişkin görüşlerden; Ölçme ve değerlendirmenin gerekçelerine, Ölçme ve değerlendirme hataları, ölçme ve değerlendirmede ölçütleri, yazılı sınavlar, sözlü sınavlar, kısa cevaplı sınavlar, doğru yanlış usulü sınavlar, çoktan seçmeli testler, ödev ve projeler, öğrencilerin başarısızlığı, soru hazırlanmasına ilişkin görüşlerden eğitim fakültesinden mezun olan öğretmenlerden en yüksek katılım  $\bar{X} = 4,23$ 'lük ortalama ile ödev ve projeler, en düşük katılım ise soru hazırlanmasına ilişkin görüşler  $\bar{X} = 2,93$  olduğu görülmektedir. Fen Edebiyat fakültesinden mezun olan öğretmenlerden ise en yüksek katılımları  $\bar{X} = 4,13$  'lük ortalama "ödev ve projeler", en düşük katılım ise  $\bar{X} = 3,00$  "soru hazırlanmasına ilişkin görüşler" olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlara baktığımızda; ölçme ve değerlendirme uygulamalarında Eğitim Fakültesi mezunu öğretmenlerle Fen Edebiyat Fakültesi mezunu öğretmenlerin benzer görüşlere sahip oldukları söylenebilir.

Aydın'ın ( 2001) yılında" Eğitim Fakültesi mezunu olan öğretmenlerle Eğitim fakültesi mezunu olmayan öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yeterliliklerini karşılaştırılmasına yönelik bir çalışma" adlı yüksek lisans tezinde eğitim fakültesi mezunları ile fen edebiyat fakültesi mezunları arasında ölçme ve değerlendirme yeterliliği boyutunda eğitim fakültesi mezunları lehine anlamlı bir farkın olduğunu belirtmektedir. Bu sonucun ortaya çıkmasında eğitim fakültelerinde ölçme ve değerlendirme derslerinin daha kapsamlı verilmesine, dört yıllık lisans dönemi boyunca zorunlu olmasına, öğretmen adaylarının nitelikli bir öğretmen bilgisinin yanında meslek bilgisine sahip gerekliliğinin önemini kazanmış olmalarına bağlamaktadır.

### **3.3.6. Öğretmenlerin Ölçme Değerlendirmeye İlişkin Görüşleri İle Eğitim Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular ve Yorumları**

Tarih öğretmenlerinin eğitim düzeyleri ile (önlisans, lisans ve yüksek lisans) ile ölçme ve değerlendirmeye ilişkin görüşleri arasındaki fark olup olmadığını belirlemek sayıların yetersiz olmasından (önlisans 1, lisans 88 ve yüksek lisans 6 öğretmen) dolayı istatistiksel olarak karşılaştırmak mümkün olmamaktadır.

## **BÖLÜM IV**

### **SONUÇ ve ÖNERİLER**

#### **4.1. Sonuçlar**

Bu başlık altında ortaöğretimde çalışan tarih öğretmenlerinin ölçme-değerlendirme uygulamalarına ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla yapılan çalışmanın amacına yönelik sonuçlar yer almaktadır.

1.Öğretmenlerin öğrencileri tanımak, onları durumları hakkında bilgilendirmek, öğretimdeki hataları tespit etmek, öğrencilere rehberlik yapmak, velilere öğrenci hakkında bilgi vermek amacıyla ölçme ve değerlendirme yaptıkları ortaya çıkarken, başarısızlığa ceza, başarıya ödül vermek amacıyla ölçme ve değerlendirme uygulamalarına katılmadıkları tespit edilmiştir. Kaynak(2000) yılında Antakya İlinde “ Ortaöğretimde Çalışan Branş Öğretmenlerinin Öğrenci başarısını Ölçme ve Değerlendirme İle İlgili Görüşlerinin değerlendirilmesi “ adlı çalışmasında ölçme ve değerlendirmenin gerekçeleri hakkında öğretmenlerin bilgi sahibi olduğunu, ölçme ve değerlendirmeyi öğrencileri cezalandırmak için yapmadıklarını tespit etmiştir. Bu çalışmada Kaynak (2000) ’ın çalışmasını destekler niteliktedir.

2. Öğretmenler ölçme ve değerlendirme yaparken, işe karışabilecek hatalarla ilgili olarak, öğretmenden, öğrenciden, ölçme aracından, ortamdan ve programdan kaynaklanabileceği görüşüne katılmışlardır. Ancak bu hataların kaynağının en fazla ölçme aracından en az ise ortamdan kaynaklanabileceği görüşünün hakim olduğu ortaya çıkmıştır. Kaynak (2000) yılında Antakya İlinde “ Ortaöğretimde Çalışan Branş Öğretmenlerinin Öğrenci başarısını Ölçme ve Değerlendirme İle İlgili Görüşlerinin değerlendirilmesi” adlı çalışmasında öğretmenlerin ölçme değerlendirmedeki hata kaynakları ilgili görüşlerinden en çok öğrenciden kaynaklandığı sonucuna ulaşmıştır. Hataların kendilerinden, ölçme aracından ve ölçmenin yapıldığı ortamdan kaynaklanabileceği görüşünde kararsız kalmaları

ölçmede hata kavramının nereden kaynaklanabileceği konusunda gerekli bilgiye sahip olmadıklarını sonucunu ortaya çıkarmıştır.

3. Tarih Öğretmenleri öğrenci başarısı hakkında karar verirken kullandıkları ölçütler olarak, öğretmen bilgisi, ders kitabı, öğrencinin psikolojik durumunun göz önüne alınması, sınıfın başarı durumu, öğrencinin zeka düzeyinin ölçüt olarak alınmasına çoğunluğu katılırken, ders başarı durumunun ölçüt alınması gerektiği görüşüne katılmadıkları ortaya çıkmıştır. Bu ölçütler içerisinde en yüksek katılım “sınıfın başarı düzeyi “ olurken, en düşük katılım ise, “Bir dersten geçmek için alınması gereken puanın ölçüt olarak kabul edilmesi” görüşünün olduğu tespit edilmiştir. Bu görüşler arasında kıdem, cinsiyet, mezun olunan okul, çalışılan okul türü arasında da herhangi anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir.

4. Öğretmenler, öğrenci başarısını değerlendirirken ölçme araçlarından en çok yazılı yoklamaları kullanmaktadır. Kısa cevap gerektiren testleri ara sıra, çoktan seçmeli testleri sık sık kullandıklarını ifade etmişlerdir. En az doğru yanlış usulü testleri kullandıkları ortaya çıkmıştır. Taymaz (1978), ortaöğretimde öğrenci başarısını değerlendirdiği çalışmasında öğretmenlerin çoğunun objektif test kullanmadığını, bunun nedeninin de fazla zaman alması ve hazırlama alışkanlıklarının olmamasına bağlamaktadırlar. 2007 yılında tarih öğretmenleri de çoktan seçmeli testleri yazılı yoklamalar, kısa cevap gerektiren testlerden sonra kullanmaktadırlar.

5. Öğretmenler, yazılı yoklamalarla ilgili olarak, “Soruların hazırlanması kolaydır.”, “Puanlama öğretmen kanısına dayanır, puanlama objektif kriterlere uygun yapılamaz”, “Yazısı güzel ve okunaklı öğrencilere daha fazla puan veririm” görüşlerine katılmadıklarını belirtmişlerdir. “Yazılı yoklama soruları şişirme cevaplara açıktır”, “Öğrencilerin yazılı ifade yeteneklerini geliştirir”, “Cevapların okunması uzun zaman alır”, “Sorular okunmadan önce ayrıntılı bir cevap anahtarı hazırlanmalıdır”, “Sorulacak soru sayısı azdır.” görüşüne katıldıkları ortaya çıkmıştır. Bu görüşler arasında kıdem, cinsiyet, mezun olunan okul, çalışılan okul türü arasında anlamlı bir fark olmadığı görüşmüştür. Tarih öğretmenleri “Öğrencilerin yazılı ifade yeteneklerini geliştirir” maddesine %89,5 en yüksek düzeyde katılırken, “Yazısı güzel ve okunaklı olan öğrencilerin kağıtlarına daha

fazla puan verilmelidir” maddesine de %20,1 en düşük oranda katılım gerçekleşmiştir. Taymaz (1972) ortaöğretimde çalışan öğretmenlerin yazılı kağıtları soru soru değil, kağıt kağıt okudukları ve kağıt düzeninin puanlamayı etkilediğini ortaya koymuştur. Bu durumda “yazısı güzel ve okunaklı kağıtlara daha fazla puan verildiğini göstermesi açısından önemlidir.

6. Öğrenci başarısının ölçüldüğü sözlü yoklamalara ilişkin, “Etkili ve güzel konuşan öğrencilere daha fazla puan veririm”, “Birden fazla öğrenci sınav yapıldığında aynı sorular sorulabilir” görüşlerine katılmazken, “Sözlü sınavlar cevap anahtarına göre puanlanmalıdır”, “Sözlü sınavlar öğrencinin ifade yeteneğini geliştirir” maddelerine katılmışlardır. “Sözlü sınavlarda sorulacak sorular sınavdan hemen önce hazırlanmalıdır” görüşüne ise yarısına yakını katılırken, yarısı katılmadığını belirtmiştir. Sözlü sınavlara ilişkin görüşlerden en yüksek katılım “Sözlü sınavlar öğrencinin ifade yeteneğini geliştirir.”, en düşük katılım ise, “Etkili ve güzel konuşan öğrencilere daha fazla puan veririm.” maddesi olmuştur.

7. Tarih öğretmenlerinin kısa cevap gerektiren sınavlarla ilgili görüşleri, “Çok soru sorma olanağı verir”, “Başarı şansı yüksektir”, “Yazılı ifade gücü puanlamayı etkilemez”, “Bilginin yorumuna olanak tanımaz”, “Öğrencileri belli noktaları öğrenmeye yöneltir” maddelerine katıldıkları belirlenmiş, “Öğrencileri ezbere yöneltir” maddesine katılmadıkları belirlenmiştir. Bu sonuçlarla ankete katılan öğretmenler arasında kıdem, cinsiyet, mezun olunan okul, çalışılan okul arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bu görüşlerden en yüksek katılım “Başarı şansı yüksektir.” maddesi olurken, en düşük katılım ise “Öğrencileri ezbere yöneltir.” maddesidir.

8. Tarih öğretmenlerinin doğru yanlış usulü testlere ilişkin görüşleri incelendiğinde, “Öğrencilerin doğru cevabı bulma olasılığı yarı yarıyadır”, “Okunması ve puanlanması kolaydır.”, “Sınav süresi içinde çok soru sorma olanağı verir”, “Okuduğunu anlayabilen herkese kolayca uygulanır”, “Puanlama basit, değerlendirme objektiftir”, “Öğrencilerin yanlış öğrendiği yerleri teşhis etmeye uygun değildir”, “Soru hazırlarken her sorunun tek fikir ifade etmesine dikkat edilmelidir”, “İfadeler, kitaptan aynı cümleler olarak alınmamalıdır” maddelerine katılırken, “Olumsuz ifadeler kesinlikle kullanılmamalıdır” maddesine katılım oranı

daha düşük gerçekleşmiştir. Bu maddelerden en yüksek katılım “Puanlama basit, değerlendirme objektiftir” maddesi olurken , en düşük katılım “Olumsuz ifadeler” maddesi olmuştur. Bu anket maddesine katılan öğretmenlerin cinsiyet, kıdem, mezun olunan okul türü, çalışılan okul türüne göre görüşleri arasında yapılan ANOVA ve LSD test sonuçlarına göre, okul türüne göre genel lise (ort 4,25 ve F=4,581) ve meslek liselerinde (ort. 3,94 ve F=4,581) görev yapan öğretmenlerin doğru yanlış usulü yapılan sınavlara ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur.Genel lisede çalışan öğretmenler meslek lisesinde çalışan öğretmenlere göre daha olumlu bakmaktadırlar. Bunun nedeni olarak program ve sınıf mevcutları olduğu söylenebilir.

9. “Çoktan seçmeli soru yazmak özel beceri ister”, “Cevaplandırma işi cevaplayıcının az zamanını alır”, “Yaratıcılığı ölçmeye uygun değildir”, “Sözlü yada yazılı ifade becerisini olumsuz etkiler”, “Bütün konuları örnekleyecek kadar soru sorulmasına olanak sağlar.” maddelerine büyük çoğunlukla katılım gerçekleşirken, “Başarıda şansa büyük oranda yer verir.” maddesine %42si katılırken, %38’i katılmamıştır. Bu maddemize katılımın kıdem, cinsiyet, mezun olunan okul türü, çalışılan okul türüne göre değişmediği belirlenmiştir. En yüksek katılım “Bütün konuları örnekleyecek kadar soru sorulmasına olanak sağlar.” maddesi olurken, en düşük katılım ise “Başarıda şansa büyük oranda yer verir.” maddesi olmuştur.Sınav türleri arasında çoktan seçmeli sınavlar yazılı yoklamalardan sonra tercih edilen sınav türlerindedir. Çakan (2004)’ın Bolu İlinde 244 branş öğretmeniyle yaptığı çalışmada da çoktan seçmeli sınavları yazılı yoklama ve kısa cevap gerektiren testlerden sonra kullandıklarını tespit etmiştir. Bu çalışmada bunu destekler niteliktedir. Çanakkale İlinde çalışan 95 tarih öğretmeni de çoktan seçmeli sınavları yazılı yoklamalardan sonra tercih etmişlerdir. Yaşar(1991), çalışmasında Gazi Lisesi ve Türk Eğitim Derneği Maarif Koleji ikinci sınıf tarih dersi birinci kanaat dönemi notları çoktan seçmeli hazırlanan testen alınan notları kapsam geçerliliği yönünden karşılaştırmış, her iki okulda da kapsam geçerliliği bakımından anlamlı bir farkın olmadığını belirtmiştir. Bunun sonucu olarak okul türüne göre öğretmenlerin soru hazırlama ve not verme uygulamalarının değişmediği söylenebilir.

10. Tarih öğretmenleri, ödev ve projelerin; öğrencileri araştırmaya yönelttiği, öğrencilerin yaratıcılığını geliştirdiği, başka kaynakları kullanmaya teşvik ettiği,



kendi kendine öğrenme fırsatı verdiğine katılımlarını belirtirken, not ortalamasına etki ettiğini de belirtmişlerdir. Ayrıca öğrencilerin ödev ve projelerini başkalarına da yaptırabilecekleri görüşüne de katılmışlardır.

11. Tarih öğretmenleri, tarih dersinde yapılan sınavlarda düşük başarının nedenleri olarak, öğretmenin konuları örgütleyip sunamaması, uygun yöntem ve tekniklerin seçilememesi, konuların öğrenci seviyesinin üstünde olması, ders kitabının anlaşılır olmaması ve amaçların yeterince öğrenciye aktarılamaması olarak belirtmişlerdir. Bu durum kıdem, cinsiyet, mezun olunan okul, çalışılan okul türüne göre anlamlı fark içermemektedir.

12. Tarih öğretmenlerin tarih dersinde sınav sorularının hazırlanmasıyla ilgili olarak, “Sorular işlenen konulardan öğrenciye kazandırılmak istenen davranışlara göre sorulmalıdır”, “sorular çalışan ile çalışmayan ayırt edecek nitelikte sorulmalıdır”, Her gruba ayrı sorular sorulabilir” görüşüne katıldıklarını belirtirken; “Sorular özellikle son konulardan sorulmalıdır”, “Sorular öğrencilerin devamsızlık yaptığı günlerde işlenen konulardan sorulmalıdır”, “Sorular en zor konulardan sorulmalıdır”, “Soruların yarısı değiştirilerek diğer gruba sorulabilir”, “Aynı sorular bir yıl geçtikten sonra sorulabilir” görüşlerine katılmamışlardır.

13. Ölçme –değerlendirme uygulamalarına ilişkin görüşler ile cinsiyetler arasında anlamlı bir fark çıkmaması alınan eğitimlerin ortak olmasından kaynakladığı söylenebilir.

14. 21 yıl üstü kıdeme sahip öğretmenlerin ölçme değerlendirme konusunda daha fazla bilgiye sahip olmaları, ölçme ve değerlendirme konusunda aldığımız bilgilerin çalıştığımız kurumlardaki diğer öğretmenlerden öğrendiğimizin göstergesi olabilir. Cizek, Fitzgerald ve Rachor (1996) 143 ilk ve ortaokul öğretmeni ile gerçekleştirdikleri çalışmada bu öğretmenlerin yaptıkları ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin oldukça yüksek güvenilirliğe sahip olduğunu saptamışlardır. Ayrıca cinsiyet, kıdem ve okuttukları sınıf düzeyi gibi değişkenlerin öğretmenlerin yaptıkları bu etkinliklerin güvenilirliğini etkilemediği saptanmıştır. Buna göre öğretmenler kıdemleri ve okuttukları sınıf düzeyi açısından incelendiklerinde de aralarında anlamlı bir bilgi farkı olmadığı saptanmıştır. Yeni yada tecrübeli öğretmenlerin ve aynı şekilde hangi sınıf düzeyinde görevli olurlarsa olsunlar

öğretmenlerin aynı ölçme ve değerlendirme bilgi ve becerisine sahip oldukları gözlenmiştir.

#### 4.2. Öneriler

Bu başlık altında araştırmanın bulguları çerçevesinde uygulayıcılara ve benzer konularda araştırma yapmayı düşünen araştırmacılara aşağıdaki öneriler sunulabilir

1. Ölçme ve değerlendirme konusunda yeterli bilgiye sahip olmaları öğrencilerin yönlendirilmesi açısından önemlidir.

2. Ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanma açısından öğretmenler arasında çalışılan okul ve kıdem bakımından fark bulunamamıştır. Öğretmenler benzer yöntemleri kullanmaktadırlar. Öğretmenler çalıştıkları okul türüne göre ölçme ve değerlendirme yapmaları hususunda eğitilmelerinin; öğrencilerin programdaki hedef ve davranışları kazanmalarını ve başarılarının artırılmasını sağlayabilir.

3. Tarih öğretmenlerinin kullandıkları madde türü bakımından yazılı yoklamaları daha fazla tercih ettikleri tespit edilmiştir. Çoktan seçmeli maddeleri yazılı yoklamalardan sonra tercih ettikleri görülmüştür. Tarih öğretmenlerinin OSS sınavını da göz önüne alarak çoktan seçmeli sınavları kullanmalarının teşvik edilmeleri gerekmektedir. Çoktan seçmeli madde yazımı hususunda öğretmenlerin eğitilmeleri sağlanabilir. .

4. Eğitim ve öğretimde yapılan ölçme ve değerlendirmeler genellikle öznel biçimde yapılmaktadır. Bunun neticesinde alınan sonuçlar öznel biçimde değerlendirilmektedir. Eğitim ve öğretimin seviyesini artırmak için ölçme ve değerlendirmedeki olumsuz yönleri ortadan kaldıracak iyileştirmelerin yapılması önerilmektedir. Sonucun yanı sıra sürece de odaklanma, bilginin hatırlanmasından ziyade uygulanmasına, yapılandırılmasına ve öğrencilerin üst düzey becerilerini sergilemelerine önem veren uygulamalara ağırlık verilmesi uygun olabilir.

5. Yazılı yoklama, kısa cevap gerektiren testler ve çoktan seçmeli testlerin yanında alternatif ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin tespit edilip uygulanması

uygun olacaktır. Tek yöntemle ölçme yerine çok yöntemle ölçme yapmak, ne kadar öğrenildiğini tespit etmenin yanı sıra nasıl öğrenildiğini de belirleme, öğrenciler arasında işbirliğini desteklemeye dayalı ölçme ve değerlendirme uygulamalarının tarih öğretimine kazandırılması ve bu yeni ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin sağlayacağı yararları belirlemek için çalışma yapılması uygun olabilir.

6. Sınavların öğrenci gelişimine destek sağlayan, öğrencilerin ilgisini artırıcı nitelikte olması sağlanmalıdır. Coğrafya, programlarında uygulanan yapılandırmacı yaklaşımların tarih derslerinde de uygulanması, farklı yaratıcı ölçme ve değerlendirme metotlarının kullanılmasının sağlanması yararlı olacaktır.

5. Tarih öğretmenleri ölçme ve değerlendirme uygulamalarında hatalarının kaynakları konusunda gerekli bilgiye sahip oldukları görülmektedir. Öğrenci başarısının belirlenmesinde zekanın ölçüt olarak alınması görüşüne katılmaları ölçme ve değerlendirme konusunda bilgi eksikliklerini göstermesi açısından önemlidir.

Öğretmenlerin bilgi eksikliklerini gidermek amacıyla Milli Eğitim Bakanlığı üniversitelerle ölçme ve değerlendirme konusunda hizmet içi kurslar açmalıdır. Ölçme ve Değerlendirme Uzmanları seminerlerle öğretmenlerin eksikliklerini giderici çalışmalar yapabilir. Ayrıca yüksek lisans seviyesindeki öğretmenler ölçme ve değerlendirme konusunda araştırmaya teşvik edilmelidir.

Ölçme ve değerlendirme konusu programların amacına ulaşip ulaşmadığını tespit etme yönünden önemlidir. Bu araştırma. Bu konu üzerinde tarih öğretmenleriyle çalışmaların azlığı dikkat çekmiştir. Bu tür araştırmaları destekleyici çalışmaların yapılması sağlanmalıdır.

**KAYNAKÇA**

ALKAN, Cevat ve Mehmet Kurt

2003 **Özel Öğretim Yöntemleri**, Anı Yayıncılık, Ankara

ARIÖZ, M

1987 “Mesleki Formasyonu Almış ve Çağımızın Gereklere Yerine

Getirecek Bir Öğretmen Nasıl Olmalıdır?”, Çağdaş Eğitim, Yıl:12, No:127

ATILGAN, Hakan

2006 **Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme**, Anı Yayıncılık, Ankara

AYDIN, Ali

2001 **Eğitim Fakültesi Mezunu Olan ve Olmayan Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Yeterliliklerinin Karşılaştırılmasına Yönelik Bir Çalışma**, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ölçme Ve Değerlendirme / Psikometri Ana Bilim Dalı , Ankara: Yayınlamamış Yüksek Lisans Tezi

BAŞARAN, İ, Ethem,

1994 **Eğitime Giriş, 6.Baskı**, Ankara

BEYDOĞAN , Ömer

2001 **Öğretimi Planlama ve Değerlendirme**, Erzurum, (Basım Yeri Belli Değil)

BİNBAŞIOĞLU, Cavit

1983 **Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme**, Binbaşioğlu Yayınevi, Ankara

1988 **Genel Öğretim Bilgisi**, Binbaşioğlu Yayınevi, Ankara

BİLEN, Mürevvet

2006 **Plandan Uygulamaya Öğretim**, Anı Yayıncılık, Ankara

BÜYÜKÖZTÜRK, Şener

2002 **Veri Analizi El Kitabı**. (5.Baskı), Ankara: Pegem A Yayıncılık

ÇAKAN, Mehtap

2004 Öğretmenlerin Ölçme-Değerlendirme Uygulamaları ve Yeterlik Düzeyleri, İlk ve Ortaöğretim, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, Cilt: 37, Sayı: 2

ÇELİKKAYA, Hasan

1999 **Öğretmenlik Mesleğine Giriş**, Alfa yayıncılık, İstanbul

DEMİREL, Özcan ve Kaya

2005 **Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme**, Kardeşler Kitap Yayınevi, Ankara

DEMİRCİOĞLU, İ.Hakkı

2005 **Tarih Öğretiminde Öğrenci Merkezli Yaklaşımlar**, Anı, Yayıncılık, Ankara

DEMİREL, Özcan, Zeki Kaya, Abidin Dağlı

2005 **Öğretmenlik Mesleğine Giriş**, Pegem Yayınları, Ankara

DOĞANAY, Ahmet ve Emin KARİP

2006 **Öğretimde Planlama ve Değerlendirme**, Pegem Yayınları, Ankara

ERGİNER, Ergin

2004 **Öğretimi Planlama Uygulama ve Değerlendirme**, (2.Baskı).

Anı Yayıncılık, Ankara

GÜMÜŞ, B

1975 **Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme**, Kalite Matbaası, Ankara

GÜROL, Mehmet

2004 **Öğretimde Planlama, Uygulama ve Değerlendirme**, Üniversite

Kitabevi, Ankara

GÜVEN, S. (7-9 Haziran 2001)

**Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirmede Kullandıkları Yöntem ve Tekniklerin Belirlenmesi**, 10.Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresinde Sunulmuş Bildiri, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu

HESAPÇIOĞLU, Muhsin

1998 **Öğretimde İlke ve Yöntemler**, 5.Baskı, Beta Yayınları, İstanbul

İŞMAN, Aytekin

2001 **Türk Eğitim Sisteminde Ölçme ve Değerlendirme**, Değişim Yayınları, Adapazarı

İŞMAN, Aytekin ve Ahmet ESKİCUMALI

2003 **Planlama ve Değerlendirme**, Değişim Yayınları, İstanbul

KARABAĞ, Ş. Gülin

2002 “Tarih Öğretmeninin Meslekî Bilgi ve Becerilerini Şekillendiren Unsurlar”, G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi Cilt 22, Sayı 1

KAYNAK, Selahattin

1999 **Ortaöğretimde Görev Yapan Branş Öğretmenlerinin Öğrenci Başarısını Ölçme ve Değerlendirme İle İlgili Görüşlerinin Değerlendirilmesi**, Hatay, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi

KINCAL, Remzi

2004 **Öğretmenlik Mesleğine Giriş**, Nobel Yayınları, Ankara

KOÇ, Nizamettin

1993 “Eğitim Sistemimizde Ölçme ve Değerlendirme Alanındaki Gelişmeler”, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi. Ankara, 25, (2)

KÖSTÜKLÜ, Nuri

2001 **Sosyal Bilimler ve Tarih Öğretimi**, Günay Yayıncılık, Konya

KÜÇÜKAHMET, Leyla

2003 **Konu Alanı Ders Kitabı İncelemesi**, Nobel yayınları, Ankara

1999 **Öğretimde Planlama, Değerlendirme**, Alkım Yayınları, İstanbul

MEB

1991 **Yedinci Milli Eğitim Şurası**, Milli Eğitim Basımevi, İstanbul

1995 **M.E.B Tebliğler Dergisi**, Ölçme ve Değerlendirme, Sayı: 243

ÖZDEMİR, Servet ve Halil İbrahim Yalın, Ferudun Sezgin

2004 **Öğretmenlik Mesleğine Giriş**, Nobel Yayıncılık, Ankara

ÖZÇELİK, Ali Durmuş

1981 **Eğitim Programları ve Öğretim**, Ö.S.Y.M. yayınları, Ankara

SENEMOĞLU, Nuray

1997 **Gelişim Öğrenme ve Öğretim**, Ankara

SEZGİN, İlhan

2000 **Meslekî ve Teknik Eğitimde Program Geliştirme**, (4. Baskı) Nobel Yayınları, Ankara

TEKİN, Halil

1982 **Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme**, Ankara Üniversitesi Dil Tarih Coğrafya Fakültesi Yayınları, Ankara



TEKİN, Halil

1995 Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme, Yargı Yayınları, Ankara

TEMEL, A.

1991 “Ortaöğretimde Ölçme ve Değerlendirme Sorunları”

Yaşadıkça Eğitim Dergisi, Sayı: 18

TURGUT, M. Fuat

1988 **Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Metotları**, Saydam  
Yayıncılık, Ankara

1997 **Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Metotları**, Nüve  
Matbaası, Ankara

ÜNAL Semra, Ada, Sefer

2000 **Öğretmenlik Mesleğine Giriş**, Marmara Üniversitesi  
Yayınları, No.646.Teknik Eğitim Fakültesi Yayın No: 13, İstanbul

VURAL, Birol

2004 **Öğretmenin Mevzuat El Kitabı**, Hayat Yayınları, İstanbul

YANPAR, T.

1992 **Ankara İlkokullarındaki İkinci Devre Öğretmenlerinin Öğretmenlik  
Mesleği ve Konu Alanlarıyla İlgili Eğitim İhtiyaçları**, Yayımlanmamış Yüksek  
Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

YAŞAR, Metin

**1991 Lise Tarih Dersi Öğretmen Notlarının Değerlendirilmesi ile İlgili Bir Çalışma**, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans tezi, Ankara

YILDIRIM, Cemal

**1983 Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme**, ÖSYM Yayınları

YILDIRIM, Murat

**2006 Lise Tarih ve Cumhuriyet Tarihi Ders Kitaplarında Türk-Ermeni İlişkileri( 1930-2000)**, Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale

YILMAZ, Hasan

**2004 Eğitimde Ölçme Ve Değerlendirme**, Çizgi Yayınları, Konya

**EKLER****EK-1 ANKET FORMU****DEĞERLİ MESLEKTAŞIM**

Eğitim-öğretimin önemli aşamalarından biri de ölçme ve değerlendirmedir. Öğrenci başarılarının belirlenmesinde, ulaşılmak istenen hedef davranışların kazandırılıp kazandırılmadığının belirlenmesi için ölçme ve değerlendirme işlemi gerçekleştirilir. Bu anketle amacımız tarih derslerinde yapılan ölçme ve değerlendirme tekniklerini, karşılaşılan sorunları, ve bu sorunların çözüm önerilerini ortaya koymayı amaçlıyoruz.

Bu ankette doğru veya yanlış bir yanıt yoktur. Sizden istenen en uygun görüşü işaretlemenizdir. vereceğiniz bilgiler yalnızca araştırma için kullanılacak ve kesinlikle gizli tutulacaktır.

Her maddeyi dikkatlice okuyup samimi bir şekilde cevaplandırmanız araştırmamızın geçerliliği ve güvenilirliği açısından önemlidir. Araştırmaya yaptığınız katkılarınızdan dolayı teşekkür eder saygılar sunarım.

AYNUR AYTAR

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi  
Sosyal Bilimler Enstitüsü  
Tarih Öğretmenliği Ana Bilim Dalı  
Tezli Yüksek Lisans Öğrencisi

1. Görev Yaptığınız Okulun Adı:.....
2. Cinsiyetiniz : ( ) Bayan ( ) Erkek
3. Mesleki Kıdeminiz :  
( ) 0-5 ( ) 6-10 ( ) 11-15 ( ) 15-20 ( ) 20 üstü
4. Çalıştığınız Okul Türü :  
( ) Genel Lise ( ) Anadolu Lisesi ( ) Fen Lisesi ( ) Meslek Lisesi  
( ) Özel Lise ( ) Diğer ( Belirtiniz)
5. Girdiğiniz Sınıfların Ortalama Mevcudu :  
( ) 0-20 ( ) 20-30 ( ) 30-40 ( ) 40-50 ( ) 50 ve üstü
6. Mezun Olduğunuz Okul :  
( ) Öğretmen Okulu ( ) Eğitim Fakültesi ( ) Fen-Edebiyat Fakültesi  
( ) Diğer Fakülteler
7. Eğitim Düzeyiniz: ( ) Ön lisans ( ) Lisans ( ) Lisans üstü ( ) Doktora

	Tamamen katlıyorum(5)	Katlıyorum(4)	Kararsızım(3)	Katılmıyorum(2)	Hiç katılmıyorum(1)
<b>1. Tarih Eğitiminde öğrenci başarısını ölçmenin gerekçeleriyle ilgili görüşlerinizi ilgili parantez içine (x) koyarak belirtiniz.</b>					
1 Öğretmenin öğrencileri tanınmasına yardım eder.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2 Öğrencilere durumları hakkında bilgi verir ve onları çalışmaya yönlendirir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3 Öğretimde hatalı ve eksik yönleri belirler önlem alınmasını sağlar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4 Öğretmenin rehberlik yapmasını kolaylaştırır.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5 Her bir öğrenme ünitesi sonunda öğretilmesi planlanmış olan davranışların öğrenilip öğrenilmediğini tespit eder.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6 Velilere öğrencinin durumu hakkında bilgi verir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7 Başarılı öğrencileri ödüllendirir başarısız öğrencileri cezalandırır.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>2 Tarih dersinde öğrenci başarısını ölçüp değerlendirirken işe karışabilecek hataların nedenleri ile ilgili görüşlerinizi ilgili parantez içine (x) işareti koyarak belirtiniz.</b>					
1 Öğretmenden kaynaklanabilir	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2 Öğrenciden kaynaklanabilir	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3 Ölçmenin yapıldığı ortamdan kaynaklanabilir	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4 Ölçme aracından kaynaklanabilir	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5 Öğretim yöntemi ve öğretim programından kaynaklanabilir	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>3 Tarih derslerinde Öğrenci başarısı hakkında karar verirken</b>					
1 Öğretmenin bilgisi ölçüt alınmalıdır.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2 Ders kitabı ölçüt alınmalıdır.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3 Öğrencinin psikolojik durumu ölçüt alınmalıdır.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4 Sınıfın başarı durumu ölçüt alınmalıdır.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5 Bir dersten geçmek için alınması gereken puan ölçüt alınmalıdır.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6 Öğrencinin zekası ölçüt alınmalıdır.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>4 Tarih derslerinde aşağıdaki ölçme aracını kullanma düzeyinizi ilgili parantez içine (x) koyarak belirtiniz.</b>					
	(5)Her zaman	(4)Sık sık	(3)Ara sıra	(2)Bazen	(1)Hiç
1 Yazılı yoklamalar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2 Kısa cevap gerektiren testler	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3 Çoktan seçmeli testler	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4 Doğru-yanlış testler	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**5 Yazılı yoklamalarla ilgili görüşlerinizi ilgili parantez içine (X) işareti koyarak belirtiniz.**

		Tamamen katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç katılmıyorum
1	Soruların hazırlanması kolaydır ve az zaman alır	( )	( )	( )	( )	( )
2	Puanlama öğretmen kanısına dayanır	( )	( )	( )	( )	( )
3	Öğrenci soruları puanlamada bağımsızdır	( )	( )	( )	( )	( )
4	Öğrencilerin yazılı ifade yeteneklerini geliştirir	( )	( )	( )	( )	( )
5	Puanlama objektif kriterlere uygun yapılamaz	( )	( )	( )	( )	( )
6	Cevapların okunması uzun zaman alır	( )	( )	( )	( )	( )
7	Öğrenci cevabı istediği yere çekebilir	( )	( )	( )	( )	( )
8	Sorular okunmadan önce ayrıntılı bir puanlama anahtarı hazırlanıp kullanılabilir	( )	( )	( )	( )	( )
9	Sorulacak soru sayısı kısıtlıdır	( )	( )	( )	( )	( )
10	Gereksiz ayrıntılara giren öğrencilerden puan kırılmalıdır	( )	( )	( )	( )	( )
11	Yazısı güzel ve okunaklı olan öğrencilerin kağıtlarına daha fazla puan verilmelidir	( )	( )	( )	( )	( )

**6 Tarih derslerinde sözlü sınavlarla ilgili görüşlerinizi ilgili parantez içine (x) işareti koyarak belirtiniz.**

1	Öğrenci başarısının ölçüldüğü sözlü sınavlarda etkili ve güzel konuşan öğrencilere daha fazla puan veririm	( )	( )	( )	( )	( )
2	Birden fazla öğrenci sınav yapıldığında aynı sorular sorulabilir	( )	( )	( )	( )	( )
3	Sözlü sınavlarda sorulacak sorular sınavdan hemen önce hazırlanmalıdır	( )	( )	( )	( )	( )
4	Sözlü sınavlar önceden hazırlanan cevap anahtarına göre puanlanmalıdır	( )	( )	( )	( )	( )
5	Sözlü sınavlar öğrencinin ifade yeteneğini geliştirir	( )	( )	( )	( )	( )

**7 Tarih derslerinde kısa cevap gerektiren sınavlarla ilgili görüşlerinizi ilgili parantez içine (x) işareti koyarak belirtiniz.**

1	Çok soru sorma olanağı verir	( )	( )	( )	( )	( )
2	Öğrencilerin başarı şansı yüksektir	( )	( )	( )	( )	( )
3	Yazılı ifade gücü puanlamayı etkilemez	( )	( )	( )	( )	( )
4	Öğrenciyi ezbere yöneltir	( )	( )	( )	( )	( )
5	Bilginin yorumuna ve uygulanmasına olanak tanımaz	( )	( )	( )	( )	( )
6	Sadece bilgi basamağında soru sormayı gerektirir	( )	( )	( )	( )	( )
7	Öğrencilere bilginin tamamı yerine belli noktaları öğrenmeye yöneltir.	( )	( )	( )	( )	( )

**8 Tarih derslerinde uyguladığımız doğru-yanlış testlerle ilgili görüşlerinizi ilgili parantez içine (x) işareti koyarak belirtiniz.**

- |   |   |     |     |     |     |     |
|---|---|-----|-----|-----|-----|-----|
| 1 | Öğrencilerin doğru cevabı bulma olasılığı yarı yarıyadır  | ( ) | ( ) | ( ) | ( ) | ( ) |
| 2 | Okunması ve puanlaması kolaydır   | ( ) | ( ) | ( ) | ( ) | ( ) |
| 3 | Sınav süresi içinde çok sayıda soru sorma olanağı verir   | ( ) | ( ) | ( ) | ( ) | ( ) |
| 4 | Okuduğunu anlayabilen herkese kolaylıkla uygulanır  | ( ) | ( ) | ( ) | ( ) | ( ) |
| 5 | Puanlama basit,değerlendirme objektiftir  | ( ) | ( ) | ( ) | ( ) | ( ) |
| 6 | Öğrencilerin yanlış öğrendikleri yerleri ortaya çıkarmak için teşhis amacıyla kullanılmaya elverişli değildir | ( ) | ( ) | ( ) | ( ) | ( ) |
| 7 | Soru hazırlarken her sorunun tek bir fikri ifade etmesine dikkat edilmelidir                                  | ( ) | ( ) | ( ) | ( ) | ( ) |
| 8 | Olumsuz ifadeler kesinlikle kullanılmamalıdır   | ( ) | ( ) | ( ) | ( ) | ( ) |
| 9 | Doğru yanlış sorusu olarak ifadeler kesinlikle kitaptan aynı cümleler olarak alınmamalıdır                    | ( ) | ( ) | ( ) | ( ) | ( ) |

**9 Tarih derslerinde uyguladığımız çoktan seçmeli testlerle ilgili görüşlerinizi parantez içine (x) işareti koyarak belirtiniz**

- |   |  |     |     |     |     |     |
|---|--|-----|-----|-----|-----|-----|
| 1 | Çoktan seçmeli soru yazmak özel beceri ister                     | ( ) | ( ) | ( ) | ( ) | ( ) |
| 2 | Cevaplandırma işi cevaplayıcının az zamanını alır                | ( ) | ( ) | ( ) | ( ) | ( ) |
| 3 | Çoktan seçmeli sorular yaratıcılığı ölçmeye uygun değildir       | ( ) | ( ) | ( ) | ( ) | ( ) |
| 4 | Sözlü yada yazılı ifade yeteneğini olumsuz etkiler               | ( ) | ( ) | ( ) | ( ) | ( ) |
| 5 | Başarıda şansa büyük oranda yer verir                            | ( ) | ( ) | ( ) | ( ) | ( ) |
| 6 | Bütün konuları örnekleyecek kadar soru sorulmasına olanak sağlar | ( ) | ( ) | ( ) | ( ) | ( ) |
| 7 | Sorulardaki seçenek sayısı en az 4 en fazla 5 olmalıdır          | ( ) | ( ) | ( ) | ( ) | ( ) |

**10 Tarih derslerinde verilen ödev ve projelerle ilgili görüşlerinizi ilgili parantez içine (x) işareti koyarak belirtiniz**

- |   |   |     |     |     |     |     |
|---|---|-----|-----|-----|-----|-----|
| 1 | Öğrenciyi araştırma yapmaya yöneltir  | ( ) | ( ) | ( ) | ( ) | ( ) |
| 2 | Öğrencilerin yaratıcılıklarını geliştirir   | ( ) | ( ) | ( ) | ( ) | ( ) |
| 3 | Öğrencilere ders kitabı dışındaki kaynakları araştırmaya yöneltir                           | ( ) | ( ) | ( ) | ( ) | ( ) |
| 4 | Öğrencilere kendi kendilerine öğrenme fırsatı verir   | ( ) | ( ) | ( ) | ( ) | ( ) |
| 5 | Öğrenciler ödev ve projeleri başkalarına yaptırabilir                                       | ( ) | ( ) | ( ) | ( ) | ( ) |
| 6 | Not ortalamasını etkilemediği zaman öğrenciler ödev ve projelere karşı ilgi göstermeyebilir | ( ) | ( ) | ( ) | ( ) | ( ) |

**11 Tarih dersinde bir sınıfı oluşturan öğrencilerin girdikleri sınavda yarısından fazlasının düşük not almalarının nedenleri ile ilgili görüşlerinizi belirtiniz**

- 1 Öğretmenin konuları iyi örgütleyip sunamamasıdır
- 2 Öğretmenin uygun yöntem ve teknikleri seçememesidir
- 3 Konuların öğrenci seviyesinin üstünde olmasıdır
- 4 Ders kitabının anlaşılır olmamasıdır
- 5 Ders konularıyla ilgili amaçların öğrenciye iyi aktarılamamasıdır
- 12 Tarih dersinin kapsadığı konularla ilişkin soru hazırlanması ile ilgili parantez içine (x) işareti koyarak belirtiniz.**
- 1 Sorular işlenen konulardan öğrenciye kazandırılmak istenen davranışlara göre sorulmalıdır.
- 2 Sorular özellikle son konulardan sorulmalıdır.
- 3 Sorular öğrencilerin en çok devamsızlık yaptığı günlerde işlenen konulardan sorulmalıdır.
- 4 Sorular en zor konulardan sorulmalıdır
- 5 Sorular çalışan ile çalışmayanı ayırt edecek nitelikte sorulmalıdır.
- 6 Sınıfın yaklaşık yarısının cevaplayabileceği sorular sorulmalıdır
- 7 Her gruba aynı soru sorulmalıdır.
- 8 Her gruba ayrı soru sorulmalıdır.
- 9 Bir gruba sorulan sorular diğer gruba sorulurken yarısı değiştirilmelidir.
- 10 Aynı sorular aradan bir yıl geçtikten sonra sorulmalıdır

Okul isimleri	öğretmen sayıları	ankete katılan öğretmen sayısı
Mehmet Akif Ersoy T.M.L	2	2
Hasan ali Yücel Lisesi	3	3
Anadolu güzel Sanatlar Lisesi	2	2
İbrahim Bodur Lisesi	3	3
İ.M.K.b. Ticaret lisesi	2	2
Endüstri meslek Lisesi	2	2
Milli Piyango Anadolu Lisesi	1	1
Nedime Hanım kız M L .	2	2
Anadolu Turizm Meslek Lisesi	4	4
İbrahim Mutlu Lisesi	1	1
Çanakkale Lisesi	5	5
Mehmet Akif Ersoy Ç.P.L. Eceabat	2	2
Bayramiç Anadolu Lisesi	1	1
Bayramiç Mesleki ve Teknik Eğitim Merkezi	1	1
Ezine Anadolu lisesi	1	1
Ali Haydar Önder lisesi	1	1
Gelibolu Lisesi	3	3
Yakup Aksoy Denizcilik Lisesi	1	1
M.A.E. Tek. ve End.Mes.Lisesi Gelibolu	1	1
Gelibolu Tic. ve An. Tic.Mes.Lisesi	2	2
Gelibolu Anadolu Lisesi	1	1
Cumhuriyet Anadolu Lisesi Gelibolu	1	1
Gelibolu Atatürk Kız Mes. Lisesi	1	1
Ezine Çok Programlı Lisesi	3	3
Ezine İmam Hatip Lisesi	1	1
Ezine Anadolu Lisesi	1	1
Ayvacık İmam Hatip lisesi	1	1
Ayvacık Mehmet Akif Ersoy Çok Programlı Lisesi	2	2
Ayvacık Gülpınar Lisesi	1	1
Biga Anadolu Lisesi	1	1
Atatürk Anadolu Lisesi Biga	3	3
Biga İmam Hatip ve Anadolu İmam Hatip lisesi	2	2
Bayramiç İmam Hatip Lisesi	1	1
Ezine Kız meslek Lisesi	1	1
Bozcaada Gazi Lisesi	1	1
Gökçeada Ç.P.L. lisesi	3	3
Gökçeada Endüstri Meslek Lisesi	1	1
Gökçeada Anadolu Öğretmen Lisesi	2	2
Çan Anadolu Lisesi	1	1
Çan Lisesi	4	4
Çan İbrahim Bodur Anadolu Lisesi	4	4
Çan İmam Hatip Lisesi	1	1
Yenice Kalkım Çok Programlı Lisesi	1	1
Hamdibey Çok Programlı Lisesi Yenice	1	1
Yenice Mesleki Teknik Eğitim merkezi	1	1
Yenice Pazarköy Lisesi	1	1
Yenice Reyhan Bodur Anadolu Lisesi	1	1



Yenice mehmet Bodur lisesi	1	1
Çan Endüstri Meslek Lisesi	1	1
lapseki Mehmet Akif Ersoy Çok Programlı Lisesi	1	1
Lapseki Çardak Lisesi	2	2
Lapseki İmam Hatip Lisesi	2	2
Biga Mehmet Akif Ersoy lisesi	2	2
Biga Sağlık Meslek Lisesi	1	1
Biga Teknik Lise ve Endüstri Meslek lisesi	1	1
Biga Hamdibey Ticaret Meslek Lisesi	1	1
Karabiga Lisesi	1	1
Toplam	95	95