

KARADENİZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
ORTAÖĞRETİM SOSYAL ALANLAR EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
TARİH EĞİTİMİ BİLİM DALI

11. SINIF TÜRKİYE CUMHURİYETİ İNKILÂP TARİHİ VE
ATATÜRKÇÜLÜK DERSİNDE ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME
KONUSUNDA TARİH ÖĞRETMENLERİNİN GÖRÜŞLERİ
(TRABZON İLİ ÖRNEĞİ)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Bekir Sıddık ÇELEBİ

TRABZON
Haziran, 2014

KARADENİZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
ORTAÖĞRETİM SOSYAL ALANLAR EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
TARİH EĞİTİMİ BİLİM DALI

11. SINIF TÜRKİYE CUMHURİYETİ İNKILÂP TARİHİ VE
ATATÜRKÇÜLÜK DERSİNDE ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME
KONUSUNDA TARİH ÖĞRETMENLERİNİN GÖRÜŞLERİ
(TRABZON İLİ ÖRNEĞİ)

Bekir Sıddık ÇELEBİ

Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nce Yüksek
Lisans Unvanı Verilmesi İçin Kabul Edilen Tezdir.

Tezin Danışmanı
Doç. Dr. Rahmi ÇİÇEK

TRABZON
Haziran, 2014

KTÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne

Bu çalışma jürimiz tarafından Orta Öğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Dalı'nda
YÜKSEK LİSANS tezi olarak kabul edilmiştir. 06/07/2012

Tez Danışmanı : Doç. Dr. Rahmi ÇİÇEK



Üye : Doç. Dr. İsmail Hakkı DEMİRCİOĞLU



Üye : Yrd. Doç. Dr. Selahattin KAYMAKCI



Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

Doç. Dr. Nevzat YİĞİT
Enstitü Müdürü

BİLDİRİM

Tezimin içerdığı yenilik ve sonuçları başka bir yerden almadığımı ve bu tezi KTÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsünden başka bir bilim kuruluşuna akademik gaye ve unvan almak amacıyla vermediğimi; tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada kullanılan her türlü kaynağa eksiksiz atıf yapıldığını, aksinin ortaya çıkması durumunda her türlü yasal sonucu kabul ettiğimi beyan ediyorum.

Bekir Sıddık ÇELEBİ

06/07/2012

ÖN SÖZ

Bilim ve teknolojinin baş döndürücü bir hızla ilerlediği şu yaşadığımız yüzyılda sürekli hale gelen değişmelerle birlikte hayat, gitgide karmaşık hale gelmektedir. Bilgiye çok kolay ulaşıldığı şu zaman diliminde yönlendirmelerin doğru şekilde yapılması gerektiği her zamankinden daha da önem arz etmektedir. Bundan dolayı da eğitim ve öğretim planında bazı değişikliklerin yapılmasının gerekliliği kaçınılmaz hale gelmiştir. Tarihi çok eski zamanlara dayanan Türk Milletinin gücünü tarihten alması da tarih eğitiminin önemini bir kez daha gözler önüne sermiştir. Çünkü Tarihten gücünü alamayan bir millet geleceğe emin adımlarla ışık tutamayacaktır.

Tarih eğitimi en iyi şekilde yerine getiren milletlerin daha da başarılı olacağı herkesçe bilinen bir gerçektir. Tarih eğitiminin özellikle de T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersinin önemini benimseyen, Tarih eğitiminde öğrenci ve öğretmen rollerini bilen, Tarih eğitiminde ölçme ve değerlendirmenin nasıl gerçekleşeceği konusunda bilgi sahibi olan öğretmenler Tarih Eğitiminin önemini daha fazla benimseyeceklerdir. Bu çalışmanın amacı, Trabzon ilinde ve ilçelerinde görev yapmakta olan T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme konusunda karşılaştıkları problemler ve problemler karşısında çözüm önerilerinin tespiti hakkında öğretmen görüşlerinin alınmasını ortaya koymaktadır. Tez Dört bölümden oluşmaktadır.

Çalışmamın tamamlanmasında lisans döneminden itibaren bilgi ve tecrübelerini paylaşan ve her zaman bana yol gösteren tez danışmanım kıymetli hocam Doç. Dr. Rahmi ÇİÇEK'e, yine üzerimden emeğini hiçbir zaman esirgemeyen değerli hocam Doç. Dr. İsmail Hakkı DEMİRCİOĞLU'na ve Trabzon ili ve ilçelerinde görev yapmakta olan T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi öğretmenlerine ayrıca bu tez yazım döneminde üzerimden desteğini hiç esirgemeyen sevgili eşime ve aileme teşekkürlerimi sunuyorum.

Bekir Sıddık ÇELEBİ

Haziran, 2014

İÇİNDEKİLER

ÖN SÖZ.....	iv
İÇİNDEKİLER.....	v
ÖZET	xi
ABSTRACT	xiii
TABLolar LİSTESİ	xv
ŞEKİLLER LİSTESİ	xviii
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Araştırmanın Amacı	2
1.2. Araştırmanın Gerekçesi ve Önemi	2
1.3. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	4
1.4. Araştırmanın Varsayımları	4
1.5. Tanımlar	4
2. LİTERATÜR TARAMASI	8
2.1. Araştırmanın Kuramsal Çerçevesi	8
2.1.1. Öğretim ve Öğrenim	11
2.1.2. Öğretmen ve Tarih Öğretmeni.....	12
2.1.3. Tarih ve Önemi	13
2.1.4. Tarih Öğretimi.....	14
2.1.5. Öğretim Programları	17
2.1.6. Ölçme ve Yöntemleri	18
2.1.7. Ölçme Çeşitleri	20
2.1.8. Özellikler.....	21
2.1.9. Ölçmenin Önemi.....	21
2.1.10. Ölçme Yöntem ve Teknikleri	22
2.1.11. Ölçek ve Türleri	24
2.1.12. Değişken ve Çeşitleri	25
2.1.13. Veriler ve Elde Ediliş Aşamaları	26
2.1.14. Bir Ölçme Aracında Bulunması Gereken Özellik ve Nitelikler	27
2.1.14.1. Ölçmede Güvenirlik	28
2.1.14.1.1. Güvenirlik Arttırma Yolları	30

2.1.14.1.2. Güvenirliği Hesaplamada Kullanılan Ölçütler	30
2.1.14.1.2.1. Test-Tekrar Test yöntemi	30
2.1.14.2.3. Eşdeğer Formlar yöntemi	31
2.1.14.1.2.3. Eşdeğer Yarılar Yöntemi	33
2.1.14.1.2.4. İç Tutarlık Anlamında Güvenirlik Yöntemi (Maddelerin Birbiriyle Uyumu)	34
2.1.14.1.1.3. Güvenirliği Etkileyen Faktörler	34
2.1.14.2. Ölçmede Geçerlik	35
2.1.14.2.1. Geçerlik Türleri	36
2.1.14.2.1.1. Kapsam Geçerliği	36
2.1.14.2.1.2. Yordama Geçerliği	40
2.1.14.2.1.3. Yapı Geçerliği	40
2.1.14.2.1.4. Görünüş Geçerliği	41
2.1.14.2.1.5. Zamandaş Geçerliği	42
2.1.14.2.2. Güvenirlik ve Geçerlik Arasındaki İlişki	42
2.1.14.2.3. Bir Ölçüte Dayalı Geçerlik ve Geçerliği Etkileyen Faktörler	43
2.1.14.2.4. Geçerliğin Saptanması İçin Gerekli Önlemler	44
2.1.14.3. Ölçmede Kullanışlılık	45
2.1.14.4. Ölçmede Objektiflik	47
2.1.15. Ölçmede Hata	47
2.1.16. Değerlendirme	49
2.1.16.1. Değerlendirmenin Amaçları	50
2.1.16.2. Değerlendirmenin Fonksiyonları	52
2.1.16.3. Değerlendirmede Göz Önünde Tutulacak İlkeler	52
2.1.16.4. Eğitimde Değerlendirmenin Çeşitleri	53
2.1.16.5. Ölçme ve Değerlendirme Arasındaki Farklar	54
2.1.16.6. Eğitimde Ölçme ve Değerlendirmenin Önemi	55
2.1.16.7. Ölçme ve Değerlendirmenin İlkeleri	55
2.1.16.8. Başarıyı Değerlendirmede Kullanılacak Başlıca Ölçütler	56
2.1.18. Tarih Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme	58
2.1.18.1. Tarih Öğretiminde Kullanılan Geleneksel Ölçme ve Değerlendirme Araçları	58
2.1.18. Eğitimde Kullanılan Ölçme Araçları	59
2.1.18.1. Testler	59
2.1.18.1.1. Doğru-Yanlış Testler	61
2.1.18.1.2. Çoktan Seçmeli Testler	62

2.1.18.1.3. Eşleştirmeli Testler	63
2.1.18.1.4. Boşluk Doldurmalı Testler	64
2.1.18.2. Yazılı Sınavlar	64
2.1.18.3. Sözlü Sınavlar	65
2.1.18.4. Ödevler ve Projeler	66
2.1.18.5. Alternatif Ölçme Araçları	67
2.1.18.5.1. Tanılayıcı Dallanmış Ağaç	67
2.1.18.5.2. Yapılandırılmış Grid	68
2.1.18.5.3. Öğrenci Ürün Dosyası (Portfolyo)	69
2.1.18.5.4. Kavram Haritaları	71
2.1.18.2.5. Dereceleme Ölçekleri (Rubrik)	72
2.1.18.5.6. Öz Değerlendirme	72
2.1.18.5.7. Akran Değerlendirme	73
2.1.18.5.8. Grup Değerlendirmesi	73
2.1.18.5.9. Gözlem Tekniği	73
2.1.18.5.10. Projeler	74
3. YÖNTEM	78
3.1. Araştırmanın Modeli	80
3.2. Evren ve Örneklem	80
3.3. Verilerin Toplanması	80
3.3.1. Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi	80
3.3.2. Verilerin Toplanması ve Analizi	82
4. BULGULAR	83
4.1. Araştırmaya Katılan T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretmenlerinin Kişisel Bilgilerine İlişkin Bulgular	83
4.1.1. Araştırmaya Katılan T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine İlişkin Bulgular	83
4.1.2. Araştırmaya Katılan T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretmenlerinin Mesleki Kıdemlerine İlişkin Bulgular	84
4.1.3. Araştırmaya Katılan T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretmenlerinin Mezun Oldukları Okul Türlerine İlişkin Bulgular	85
4.1.4. Araştırmaya Katılan T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretmenlerinin Görev Yaptıkları Okul Türlerine İlişkin Bulgular	86

4.1.5. Araştırmaya Katılan T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretmenlerinin Buldukları İlçelere Göre Cinsiyet, Kıdem, Mezuniyet ve Okul Türlerine İlişkin Bulgular.....	87
4.2. Alt Amaçlara İlişkin Bulgular ve Yorumlanması.....	92
4.2.1. Lisans Eğitimi Süresince Alınan Ölçme ve Değerlendirme Dersi İle İlgili Bulgular	92
4.2.2. Lisans Eğitimi Süresince Alınan Hizmet İçi Eğitim ile İlgili Bulguların Yorumlanması.....	95
4.2.3. T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretmenlerinin; Ölçme ve Değerlendirme Etkinliklerini Uygulamada En Çok Başvurdukları Kaynaklara İlişkin Bulgular.....	97
4.2.4. T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretmenlerinin; Ölçme ve Değerlendirme Araçlarını Kullanma Sıklıklarına İlişkin Bulgular	98
4.2.5. T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretmenlerinin; Ölçme ve Değerlendirme Araçlarını Kullanmada Karşılaştıkları Sıkıntılara İlişkin Bulgular.....	101
4.2.6. T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretmenlerinin; Ölçme ve Değerlendirme Yöntem-Tekniklerini Kullanmaktaki Amaçlarına İlişkin Bulgular.....	102
4.2.7. T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretmenlerinin; Öğrenci Başarısını Ölçüp Değerlendirirken İşe Karşıabilecek Hatalar Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Bulgular	103
4.2.8. T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretmenlerinin; Öğrenci Başarısı Hakkında Karar Verirken Ölçme ve Değerlendirme Ölçütlerine İlişkin Bulgular.....	105
4.2.9. T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretmenlerinin; T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersinde Yapılan Yazılı Yoklama Sınavlarına İlişkin Bulgular.....	106
4.2.10. T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretmenlerinin; T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersinde Yapılan Sözlü Yoklama Sınavlarına İlişkin Bulgular.....	108
4.2.11. T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretmenlerinin; T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersinde Yapılan Kısa Cevaplı Yoklama Sınavlarına İlişkin Bulgular.....	109

4.2.12. T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretmenlerinin; T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersinde Yapılan Doğru-Yanlış Yoklama Sınavlarına ilişkin Bulgular.....	111
4.2.13. T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretmenlerinin; T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersinde Verilen Ödev-Projelere ilişkin Bulgular.....	113
4.2.14. T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretmenlerinin; T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersinde Yapılan Çoktan Seçmeli Sınavlara ilişkin Bulgular.....	115
4.2.15. T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretmenlerinin; T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersinde Yapılan Sınavlardan Düşük Başarı Göstermelerinin Sebeplerine ilişkin Bulgular.....	117
4.2.16. T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretmenlerinin; T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersinde Soru Hazırlarken Nelere Dikkat Etmektesiniz Sorusuna ilişkin Bulgular	118
4.3. T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretmenlerinin Sorulan Mülakat Sorularına Karşı Verdikleri Cevaplar	120
4.3.1. Tarih Öğretmenlerinin T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersinde Ölçme ve Değerlendirme Konusunda Sıklıkla Kullandıkları Ölçme ve Değerlendirme Araçlarına İlişkin Görüşleri	120
4.3.2. Tarih Öğretmenlerinin T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersinde Ölçme ve Değerlendirme Konusunda Kullandıkları Ölçme ve Değerlendirme Araçlarını Seçmekteki Amaçlarına İlişkin Görüşleri	123
4.3.3. Tarih Öğretmenlerinin T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersinde Ölçme ve Değerlendirme Konusunda Kullandıkları Ölçme ve Değerlendirme Araçlarının Öğrenci Başarısını Ölçüp Ölçmediğine Dair İlişkin Görüşleri.....	126
4.3.4. Tarih Öğretmenlerinin T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersinde Ölçme ve Değerlendirme Konusunda Kullandıkları Ölçme ve Değerlendirme Araçlarını Kullanırken Karşılaştıkları Özel Durumlara İlişkin Görüşleri	129
4.3.5. Tarih Öğretmenlerinin T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersinde Ölçme ve Değerlendirme Konusu Göz Önüne Alınarak Yaptığınız Sınavlarda Öğrencilerin Başarısının Düşük Çıkması Halinde Bu Durumu Hangi Sebeplere Bağlıyorsunuz Sorusuna İlişkin Görüşleri	132
5. TARTIŞMA	136

6. SONUÇLAR VE ÖNERİLER.....	143
6.1. Sonuçlar	143
6.2. Öneriler	150
6.2.1. Milli Eğitim Bakanlığına Olan Öneriler	150
6.2.2. Öğretmenlere Olan Öneriler	151
7. KAYNAKLAR	154
8. EKLER.....	161
9. ÖZ GEÇMİŞ VE İLETİŞİM BİLGİLERİ.....	174

ÖZET

11. Sınıf Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersinde Ölçme ve Değerlendirme Konusunda Öğretmenlerin Karşılaştıkları Problemler ve Çözüm Önerileri (Trabzon İli Örneği)

Eğitimin temelini Eğitim Bilimlerinin oluşturduğunu düşünürsek, Eğitim Bilimlerinin temelini de “Ölçme Ve Değerlendirme” oluşturmaktadır. Okul eğitimi dendiği zaman ilk akla gelen öğretmenin performansı ve öğrencinin öğrenme başarısıdır, yani öğretmen-öğrenci ilişkisidir.

Türkiye Cumhuriyeti'nin varlığını sürdürecekt genç kuşakları yetiştirme işi şüphesiz ki eğitim kurumunun, okulun görevidir. Okulda da bu görevi üstlenenler öğretmenlerdir. Bir öğretmenin eğitim sistemindeki başarısı hakkında bilgi veren en önemli gösterge öğrenciler üzerindeki başarılı tutumu ve öğrencilerin 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 T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme uygulamalarına ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın evrenini 2011-2012 eğitim-öğretim yılında Trabzon il merkezinde ve ilçelerinde bulunan 97 ortaöğretim (lise) okullarında görev yapan toplam 184 tarih öğretmeni oluşturmaktadır. Evren içinden ayrıca örneklem alma yoluna gidilmemiştir. Bu bağlamda belirlenen okulların tamamında görev yapan; anket ve mülakatı cevaplamaya gönüllü olan öğretmenler araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Araştırma için gerekli veriler anket ve mülakat uygulaması yoluyla elde edilmiştir. Anketin uygulanması sonucu elde edilen verilerin analizinde SPSS 15.0 paket programı kullanılmıştır. Yapılan ankette elde edilen verilerin frekans, yüzde ve aritmetik ortalama değerleri belirlenerek tablolandırılmıştır. Daha sonra söz konusu boyutların öğretmenlerin kişisel özellikleri bakımından karşılaştırılmasında yüzde ve aritmetik ortalamalar üzerinden yorumlar yapılmıştır.

Araştırmada sonucunda, T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi öğretmenlerinin okul, çalışılan kurum, cinsiyet ve kıdem arasında ölçme ve değerlendirme uygulamalarında aynı görüşe ve yeterli bilgiye sahip oldukları görülmüştür. Bu durum

ölçme ve değerlendirme uygulamalarının, öğretmenlerin aldığı eğitim yönünden farklı olmadığı ve genellikle birbirlerinden öğrendiklerini göstermektedir. Bu bağlamda lisans eğitiminde ölçme ve değerlendirme dersine önem verilmeli, bu eğitim hizmet içi eğitim kurslarıyla desteklenerek öğretmenler daha bilinçli hale getirilmelidir. Ayrıca Ölçme ve değerlendirme sürecinde yer alan etkinliklerin farklı seviyedeki öğrencilere uygulanabilir olması sağlanmalıdır.

Anahtar Kelimeler: T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük, Tarih Öğretmeni, Ölçme ve Değerlendirme.

ABSTRACT

Perceptions of History Teachers About Measurement and Assessment of 11th Grade History of The Republic of Turkey and Kemalism (Example of Trabzon)

Considering for med the basis for teaching Science Education, Educational Sciences at the basis of "Measure ment and Evaluation" form. The first that come stomind at the mention of school education, teacher performance and student learning achievement, teacher-student relation ship.

Younger generation to continue the existence of the Republic of Turkey is un doubtedly the work of raising the education alin stitution, the school's responsibility. Teachers at the school who took this task. The success of a teacher's education system and the most important indicator that provides information about students' attitudes and behaviors on students succeed. The main purpose of training students tocreate a desired change in behavior. Thank stotheob servations made during the assessment and evaluation of education activities, the level at which the student behavior, what kind of line to deficiencies un wanted, negative behavior can be determined whether there is. Fort his reason, assessment and evaluation is an essential component of the education alprocess.

This research served public high schools REPUBLIC OF TURKEY Scientific Revolution History and Kemalism was conducted to determine their views on teachers' assessment and evaluation practices. The study population in Trabzon province in the academic year 2011-2012 and 97 in the town ships of secondary education (high school) by a total of 184 teachers who work in school sare. Sample was not taken in the Universe as well. In this context, all working in the schools, the teachers who were willing to answer the question naire and the interview consisted of universe of thestudy. The necessary data for the study was collected by question naire and interview. Application of the survey results, SPSS statistical soft ware has been used to analyze the data. The data obtained from a questionn aire survey of frequency, percent age and arithmetic mean values tabulat edare determined. Then, the comparison of these dimensions in terms of the personal charac teristics of teacher sand made comments on the arithmetic averages.

As a result of this study, T. C. Scientific Revolution History and Kemalism school teachers, the institution, gender, and employee assessment and evaluation of applications and the same view has been that they have enough information. This assessment and evaluation practices are not different in terms of the training of teachers, and often show

what they have learned from each other. Measurement and evaluation of undergraduate education course must be considered in this context, it is becoming more aware of training teachers in-service training courses should be supported. Also involved in the process of assessment should be applied to students with different levels of activity.

Key Words: Republic of Turkey Revolution History and Kemalism, History Teacher, Measurement and Evaluation.

TABLolar LİSTESİ

<u>Tablo No</u>	<u>Tablo Adı</u>	<u>Sayfa No</u>
4.1.	T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine Göre Dağılımını Gösteren Tablo.....	83
4.2.	T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretmenlerinin Mesleki Kıdemlerine Göre Dağılımlarını Gösteren Tablo	84
4.3.	T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretmenlerinin Mezun Oldukları Okul Türlerini Gösteren Tablo	85
4.4.	T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretmenlerinin Görev Yapmakta Oldukları Okul Türlerini Gösteren Tablo.....	86
4.5.	T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretmenlerinin Buldukları İlçelere Göre Cinsiyet, Kıdem, Mezuniyet ve Okul Türlerine Göre Dağılımlarını Gösteren Tablo	87
4.6.	T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretmenlerinin Buldukları İlçelere Göre Cinsiyet, Kıdem, Mezuniyet ve Okul Türlerine Göre Yüzdelik Dağılımlarını Gösteren Tablo.....	88
4.7.	T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretmenlerinin; Lisans Eğitiminde T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi ile İlgili Ölçme ve Değerlendirme Konusunda Eğitim Alıp Almadıklarını Gösteren Çizelge.....	92
4.8.	T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretmenlerinin; Lisans Eğitiminde Aldıkları Ölçme ve Değerlendirme Dersinin T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Derslerinin Öğretiminde Kendilerine Katkısının Ne Ölçüde Olduğunu Gösteren Çizelge	93
4.9.	T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretmenlerinin; T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Derslerinde Ölçme ve Değerlendirme Konusu ile İlgili Hizmet İçi Eğitim Alıp Almadıklarını Gösteren Çizelge.....	95
4.10.	T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretmenlerinin; T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Derslerinde Ölçme ve Değerlendirme Konusu ile İlgili Aldıkları Hizmet İçi Eğitimin Kendilerine Katkısını Gösteren Çizelge.....	96
4.11.	T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretmenlerinin; T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük derslerinde ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin belirlerken yaralandıkları kaynakların sıralanmasını gösteren tablo.....	97

4.12.	T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretmenlerinin; Tarih Öğretmeni Olarak Türkiye Cumhuriyeti ve Atatürkçülük Dersinde Ölçme ve Değerlendirme Araçlarını Kullanma Sıklıklarının Belirlenmesini Gösteren Tablo	98
4.13.	T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretmenlerinin; Tarih Öğretmeni Olarak Türkiye Cumhuriyeti ve Atatürkçülük Dersinde Ölçme ve Değerlendirme Araçlarını Kullanmada Karşılaştıkları Sorunlarını Gösteren Tablo	101
4.14.	T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Yöntem-Tekniklerini Kullanmaktaki Amaçlarına İlişkin Görüşlerini Gösteren Tablo	102
4.15.	T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretmenlerinin Öğrenci Başarısını Ölçüp Değerlendirirken İşe Karışabilecek Hatalara İlişkin Görüşlerini Gösteren Tablo	104
4.16.	T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretmenlerinin Öğrenci Başarısı Hakkında Kara Verirken Ölçme ve Değerlendirme Ölçütlerine İlişkin Görüşlerini Gösteren Tablo	105
4.17.	T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretmenlerinin Yaptıkları Yazılı Yoklamalara İlişkin Görüşlerini Gösteren Tablo	106
4.18.	T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretmenlerinin Yaptıkları Sözlü Yoklamalara İlişkin Görüşlerini Gösteren Tablo	108
4.19.	T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretmenlerinin Yaptıkları Kısa Cevaplı Yoklama Sınavlarına İlişkin Görüşlerini Gösteren Tablo.....	110
4.20.	T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretmenlerinin Yaptıkları Doğru-Yanlış Yoklama Sınavlarına İlişkin Görüşlerini Gösteren Tablo.....	111
4.21.	T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretmenlerinin Verilen Ödev-Projelere İlişkin Görüşlerini Gösteren Tablo	113
4.22.	T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretmenlerinin Yapılan Çoktan Seçmeli Sınavlara İlişkin Görüşlerini Gösteren Tablo	115
4.23.	T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretmenlerinin Yapılan Sınavlardan Düşük Başarı Göstermelerine Dair Görüşlerini Gösteren Tablo.....	117
4.24.	T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretmenlerinin Soru Hazırlarken Dikkat Ettikleri Hususlara İlişkin Görüşlerini Gösteren Tablo.....	118
4.25.	T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Konusunda Sıklıkla Kullandıkları Ölçme ve Değerlendirme Araçlarına İlişkin Görüşlerini Gösteren Tablo	120

4.26.	T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Konusunda Kullandıkları Ölçme ve Değerlendirme Araçlarını Seçmekteki Amaçlarına İlişkin Görüşlerini Gösteren Tablo.....	124
4.27.	T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Konusunda Kullandıkları Ölçme ve Değerlendirme Araçlarını Öğrenci Başarısını Ölçüp Ölçmediğine Dair İlişkin Görüşlerini Gösteren Tablo	126
4.28.	T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Konusunda Kullandıkları Ölçme ve Değerlendirme Araçlarını Öğrenci Başarısını Ölçüp Ölçmediğine Dair Görüşlerinin Sebeplerini Gösteren Tablo	127
4.29.	T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Konusunda Kullandıkları Ölçme ve Değerlendirme Araçlarını Kullanırken Karşılaştıkları Özel Durumlara İlişkin Görüşlerini Gösteren Tablo	130
4.30.	T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Konusu Göz Önüne Alınarak Yaptıkları Sınavlarda Öğrenci Başarısının Düşük Çıkmasını Hangi Sebeplere Bağladıklarına İlişkin Görüşlerini Gösteren Tablo	133

ŞEKİLLER LİSTESİ

<u>Şekil No</u>	<u>Şekil Adı</u>	<u>Sayfa No</u>
1.1.	Bilgiden değerlendirmeye bilişsel basamaklar.....	38
1.2.	Gelişim ve öğrenme dersi vize sınavı için davranışlar örneklemi için kapsam geçerliliği yüksek belirtke tablosu	39
1.3.	Güvenirlilik ve geçerlilik arasındaki ilişki (URL-4, 2013).	43

1. GİRİŞ

İnsanoğlu Tarih boyunca eğitme, eğitilme ve öğrenme olgularıyla her zaman karşı karşıya kalmıştır. Yaşanan her Tarih devrinde insanlar kendine en iyi eğitimin verilmesi için gayret göstermiş ve kendinden sonraki nesillere de en iyi eğitimi bırakma düşüncesinde olmuştur.

Eğitme, eğitilme ve öğrenme esnasında insanlar bilgi kazanma ve kazandırma, meslek edinme ve edindirme, nesli koruma ve nesli yönlendirme gibi duygulara sahip olsa da asıl amacın insan davranışlarının, birikimlerinin, karakterlerinin, kişiliklerin ve kimliklerin oluşturulması ve oturması için gösterilen gayretler bütünü olduğu görölmektedir. Bundan yola çıkarak insanlar hep kendilerini bilgili, becerikli, kişilikli ve donanımlı şekilde kendilerini yetiştirmek için ve nesillerine aktarabilmek için eğitime her zaman ihtiyaç duymuşlardır. İnsanlar çevrelerindeki bilgili, kültürlü, becerikli, donanımlı, kendini iyi yetiştirmiş insanları her zaman dikkatlice incelemiş ve bu durumdan kendilerine dersler çıkararak hayatlarına yön vermişlerdir.

İnsanoğlu soyunu devam ettirirken çocuklarına eğitim yoluyla bildiklerini aktarabilen dünyadaki tek canlıdır (Çüçen, 2001: 367). İşte insanoğlu eğitim yoluyla öğrendiği bütün kazanım, deneyim ve tecrübeleri bir taraftan kendi hayatlarında uygulamaya çalışırken bir taraftan da nesillerine aktarabilmek için çaba göstermektedirler. Bu bilgi aktarımı nesillerin daha bilgili, daha donanımlı, daha kültürlü daha becerikli ve daha kişilikli olmasını sağlarken toplumun daha bilinçli ve duyarlı olmasına zemin hazırlamaktadır.

İnsanın bir sonraki kuşağa aktardığı mirasın tümüne kültür adı verilmektedir. İnsan kültür aktaran tek canlı olarak, deneyimlerini, bilgilerini, düşüncelerini, inançlarını, zevklerini, acılarını vb. çeşitli yollarla diğer insanlara aktarır. Bu temel özelliği nedeniyle ilk insandan günümüze kadar insanoğlu kültürünü ve uygarlığını bazen ileri bazen de geri götürerek hep bir sonraki kuşağa aktarmıştır ve aktaracaktır. Bu aktarma etkinliğinde en önemli payı eğitim ve öğretim almaktadır (Çüçen, 2001: 367).

Eğitim genel anlamda bireyde istendik davranışları geliştirme sürecidir, “bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme sürecidir” (Ertürk, 1994: 12) diye tanımlansa da buna paralel olarak eğitim bir birey veya toplumun sahip olduğu bilgi, beceri, inanç, kültür, sanat, deneyim ve tecrübelerini sonraki nesillere aktarabilme sürecidir. Böylece daha sağlıklı ve kendine hâkim toplumlar vücuda gelmektedir.

Türk Eğitim Milli Komisyonu Raporu incelendiğinde eğitimin gerçek anlamının neler ifade ettiği açıkça anlaşılmaktadır:

Kadın veya erkek, her ferdin yaratılışındaki kabiliyetler ancak iyi bir eğitimle gelişebilir. Eğitim sayesinde ki, örf ve adetlerimizi en iyi şekilde koruyabilir, bugünkü cemiyetimizi ayakta tutabilir, hür insanın iyi yaşamasını sağlayabilir ve çocuklarımız için zengin ve kuvvetli bir gelecek hazırlayabiliriz. Bu sebeple hemen hiçbir konu, Türkiye için, yurttaşların eğitimi kadar önemli olamaz. Eğitim bir gelişme ve geliştirme işidir. Gelişmeye elverişli bir takım kuvvet ve kabiliyetlerle yaratılmış olduğu için, insanın eğitimi mümkündür. Bir eğitim sistemi, fertleri madden ve manen geliştirebildiği ve gelecekte onların daha çok gelişmesine imkân verdiği nispette değerlidir. Ferdin değeri ve haysiyeti her iyi eğitimin temelini teşkil eder (Türk Eğitim Milli Komisyonu Raporu, 1960: 11).

Tarih boyunca eğitim birçok amaca hizmet etmiş olup çağlara, toplumlara, toplumların refah düzeyine ve gelişmişliklerine göre değişiklik göstermiştir. Örneğin; köylerde, eğitim; ahlaklı, becerikli, sanatında yeterli bir ustalık kazanmış, köyüne sahip çıkabilecek bir güce sahip, bedenen sağlam ve sağlıklı bir birey yetiştirmekken; ilçelerde zihinsel olarak daha geniş düşünebilen, bilgilerini hayata tatbik edebilen, inançlı insanlar yetiştirmek üzerine bina edilmiştir. Şehirlerde ise eğitim; toplumsal hayata ayak uydurabilen; siyasal, sosyal, ekonomik ve kültürel olaylara geniş yelpazede bakabilen; teknik becerilerle donanmış; duygu ve irade bakımından kendini geliştirmiş; insan ilişkilerine özgü bilgi ve becerilerini toplumsal hayatta uygulayabilen, ekonomik yeterliliğe sahip, hak ve hürriyetlerinin farkında olup vatandaşlık görevini tam olarak yerine getirebilecek bireyler olarak yetiştirme üzerine kurgulanmıştır.

1.1. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın konusu “Ortaöğretim 11. Sınıf T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersinde ölçme ve değerlendirme konusunda Tarih öğretmenlerinin görüşleri”nin araştırılmasıdır.

Bu çalışmanın amacı Trabzon ili ve ilçelerinde görev yapan Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme konusunda karşılaştıkları problemleri ve bu problemlere karşı çözüm önerilerini ortaya koymaktır.

1.2. Araştırmanın Gerekçesi ve Önemi

Araştırma Trabzon ilinde görev yapan T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme konusunda karşılaştıkları problemler ve problemlere karşı çözüm önerilerinin tespitinde öğretmen görüşlerinin alınmasını

hedeflemektedir. Bu bağlamda bu çalışmada aşağıdaki soruların cevapları aranmaya çalışılacaktır:

1. Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersinde, Tarih öğretmenlerinin Sosyal alanlar programından önce ve sonrasında kullandıkları ölçme ve değerlendirme aracını belirlerken dikkat ettikleri hususlar nelerdir?
2. Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersinde, Tarih Öğretmenlerinin;
 - a) Sosyal Alanlar Programından önce ve sonrasında ölçme ve değerlendirme araçlarından hangilerini daha sık kullandıklarına yönelik,
 - b) Alternatif ölçme ve değerlendirme araçları ile geleneksel ölçme ve değerlendirme araçlarına uygulanmasına yönelik,
 - c) Alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarının geleneksel ölçme ve değerlendirme göre olumlu ve olumsuz yönlerine yönelik,
 - d) Alternatif ölçme ve değerlendirme araçları konusunda öğretmen kılavuz kitabının yeterliliğine yönelik,
 - e) Alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanırken portfolyo yöntemi, performans ödevi, proje ödevi gibi puanlama yöntemlerine yönelik; görüş ve düşünceleri nelerdir?
3. Tarih Öğretmenlerinin; Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersinin öğretiminde ölçme ve değerlendirme konusunda kullandıkları yöntemler;
 - a) Mezun oldukları okul türüne göre,
 - b) Mezun oldukları bölüme göre,
 - c) Edindikleri mesleki kıdemlerine göre,
 - d) Cinsiyetlerine göre,
 - e) Hizmet içi eğitim kursuna katılma durumlarına; göre farklılık göstermekte midir?
4. Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersinde, Tarih Öğretmenlerinin;
 - a) Öğretim yöntem ve tekniklerine ilişkin,
 - b) Aldıkları eğitimin yeterliliğine ilişkin; karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri nelerdir?
5. Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersinde, Tarih Öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarını uygularken karşılaştıkları sorun ve sıkıntılara yönelik görüş ve düşünceleri nelerdir?

6. Tarih öğretmenlerinin, Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersinin öğretiminde ölçme ve değerlendirme konusunda karşılaştıkları diğer sorunlar nelerdir?
7. Tarih öğretmenlerinin, Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersinin öğretiminde ölçme ve değerlendirme konusunda karşılaştıkları diğer sorunların çözülmesi için düşündükleri öneriler nelerdir?

1.3. Araştırmanın Sınırlılıkları

Öğretmenlerin seçiminde sınırlama yapılmamış olup farklı yaş gruplarında, cinsiyette, kıdem ve derecelerdeki öğretmenlerle çalışılmıştır.

Görüşlerine başvuru alan öğretmenler ölçme ve değerlendirme konusunda yeterli bilgiye sahiptirler.

Araştırma kapsamında görüşlerine başvuru alan öğretmenler, anketi cevaplandırırken objektif olarak görüşlerini belirtmişlerdir.

1.4. Araştırmanın Varsayımları

1. Trabzon il ve ilçelerinde görev yapan öğretmenlerle sınırlıdır.
2. Çalışma, Trabzon il ve ilçelerinde ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerle sınırlıdır.
3. Çalışma, Trabzon il ve ilçelerinde ortaöğretim kurumlarında görev yapan Tarih Öğretmenleri ile sınırlıdır.
4. Bu çalışma, ortaöğretim 11. sınıf Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersinin amaçları doğrultusunda ölçme ve değerlendirme konusunun uygulanıp uygulanmadığının tespiti ile sınırlıdır.
5. Çalışmada incelenen veriler kaynakların taranmasıyla elde edilen bilgilerle sınırlı kalırken, öğretmenlerle yapılan mülakatlar sonucu tutulan notlar ve anketlerle sınırlı kalmaktadır.

1.5. Tanımlar

Eğitim insan hayatı için bu kadar önemli yer teşkil ederken eğitimin olmazsa olmazı durumundaki öğretim konusu da önem kazanmaktadır. Öğretim; Eğitimin bir aracıdır. Eğitimin amaçları öğretim aracılığıyla gerçekleşir. Eğitimin amaçlarına uygun olarak belirlenmiş olan içerik, öğretim aracılığıyla öğrencilere kazandırılır. Böylece öğrenciler, eğitimin amaçları doğrultusunda biçimlendirilmeye çalışılır (Sümbül, 2007: 3).

Öğretme; öğretmen tarafından planlanmış bir öğrenme sürecidir. Öğrenmenin kılavuzlanması ve sağlanması veya belirlenmiş özel hedeflere ulaşmak için gerekli bir seri öğrenme görevinin planlanması, organizasyonu ve uygulamasıdır.

Kısacası; öğretim, bireyin davranışlarında değişiklik meydana getirebilmek ve ya öğrenmeyi daha rahat gerçekleştirebilmek için yapılan etkinliklerin tümüdür diyebiliriz.

Öğretme işini gerçekleştiren Öğretmen; örgün eğitimde bir öğretim görevi ile yükümlü her derecedeki öğrencileri kapsamaktadır (Akyüz, 1978: 1).

Öğretmen; öğrenmeyi kılavuzlayan ve sağlayan kişidir. Okul denilen sosyal sistemin en stratejik parçalarından biridir (Bursalıoğlu, 1994: 41).

Tarih Öğretmeni ise; çalıştığı kurumda öğrencilere, tarih ile ilgili eğitim veren kişidir. Ayrıca Tarih Öğretmeni; sözel yeteneği gelişmiş, tarih ve sosyolojiye ilgi duyan; sosyal bilimlere ilgi duyan, bu alanda başarılı olan ve olmaya çalışan; düşüncelerini başkalarına açıkça aktarabilen, dikkatli ve işine özen gösteren; mesleği ile ilgili sorunlara hâkim olup bu sorunlara çözüm yolları arayan; insanlarla iyi iletişim kurabilen, sevecen, sabırlı, hoşgörülü; kendini geliştirmeye istekli, yaratıcı fikirler ortaya koyabilen kişidir.

Tarih, insanlığın siyasi, iktisadi ve medeni evrimini gösterir. Düşünürlerin bir kısmı, siyasi, bir kısmı iktisadi evrime tarih derslerinde birinci dereceden önem vermeye eğilimli olduğu gibi, bir kısmı da genellikle uygarlığın evrimine önem vermeyi lüzumlu görürler. İngiliz tarihçi Freeman; "Tarih, geçmişin siyasetleridir." diyor. Bu düşüncede olanlara göre, tarih daha çok siyasi kurumların ve siyasi yönetim tarzının evrimini gösterir. Tarih, hükümetin kökenini zapt ve idare için yapılan mücadeleleri, partilerin ortaya çıkışı ve gelişmesini, siyasi ekollerin ve bugünkü siyasi kurumların evrimini göz önüne almalılar (Sungu, 1927: 2 Akt: Ata, 2002).

Tarih Öğretimi; formal eğitim kurumları aracılığıyla, tarih biliminin ortaya koymuş olduğu bilgi, tutum ve becerileri öğrencide davranış haline getirmeyi hedeflemektedir. Sosyal Bilimler ve tarih öğretimi aracılığıyla öğrencilerde ne tür davranış değişiklikleri meydana getirebileceğinin bilinmemesi durumunda, tarih dersleri, isim, sayı ve rakamların ezberlettiği dersler olmaktan öteye çok fazla bir işlev görememektedir. Bilindiği üzere, tarih dersleri sadece bilgi aktarımının yapıldığı dersler değildir. Tarih dersleri aracılığıyla değerlendirme, sentez, analiz ve yorumlama gibi üst düzey düşünme becerilerinin öğrencilere kazandırılması mümkündür (Safran ve diğeri; 1998: 87).

Tarih öğretimi üzerinde bu kadar düşünürken Tarih öğretiminin can damarı olan Atatürkçülük ve İnkılâp Tarihi Dersinin öğretimine ilişkin birkaç cümle söylemeden geçmek haksızlık olur. Atatürkçülük; temel ilkelerini Mustafa Kemal Atatürk tarafından belirlenen, Türk Milletinin gerçeklerinden ortaya çıkmış, tam bağımsızlık ve millet egemenliği

ilkelerine dayanan, akıl ve bilimi rehber kabul eden çağdaşlaşma modelidir (Güler, 2002: 46).

Atatürkçülük dersinin devamı olan İnkılâp Tarihi; Arapça kökenli bir kelime olup, kalp kelimesinden türemiştir (Devellioğlu, 1997: 439). Değişme, bir halden başka bir hale dönme anlamına gelen inkılâp kelimesinin Atatürk Dönemindeki sürecini konu edinen derstir.

Öğretim Programı ise; Belli bilgi kategorilerinden oluşan ve bir kısım okullarda beceriye ve uygulamaya ağırlık tanıyan, bilgi ve becerinin eğitim programının amaçları doğrultusunda ve planlı bir biçimde kazandırılmasına dönük programdır (Büyüköztürk; 2002: 5). Bu doğrultuda öğretim programı, eğitim programının amaçları doğrultusunda öğrenciye kazandırılması istenen bilgi, beceri, tutum ve davranışların ders kümeleri olarak planlı şekilde düzenlenme işidir. Öğretim programı, eğitim programının içinde yer alır ve öğrenme-öğretme süreçleriyle ilgili tüm etkinlikleri kapsar (Gültekin, 2005: 12).

Ders Programı; Öğretim programlarında yer alan “bilgi kategorilerinin disiplinlerin” ve faaliyet alanlarının, eğitim amaçları ile ilişkili olan özel amaçlarını gerçekleştirmeleri için öğretim ilkelerini, konuların alt kategorilerini ve değerlendirme esaslarını içeren ve eğitim-öğretim programlarındaki esasları öğrenci davranışlarına dönüştüren programdır (Gültekin, 2005: 12).

Eğitim programı; Bir eğitim kurumunun çocuklar, gençler ve yetişkinler için sağladığı, millî eğitimin ve kurumun amaçlarının gerçekleşmesine dönük tüm faaliyetleri kapsar (Varış; 1988: 18). Eğitim Programı hazırlama, öğrencilerin yaşantılarını düzenleme işidir (Gültekin, 2005: 12).

Bir ülkede gelişmeyi durağanlıktan kurtarıp gelişmesini sağlamak için; öncelikle eğitim sisteminin ayakta durmasını sağlamak gerekmektedir. Bunun içinde eğitim programlarının devamlı gelişimine olanak sağlayacak gayretlerde bulunmak gerekmektedir. Eğitim uygulamalı bir bilim alanıdır. Eğitimin gelişimine önem vermek bir ülke için en birinci plan olmalıdır.

Örtük Program ise; Eğitim sistemlerinde açık olarak yazılan ve ders planlarında görülen programın yanında bir de örtük program vardır. Yazılı olmayan bu program; öğretmen ve yöneticilerin davranışları, konuşmaları, öğrencilere davranışları, eğitimin yarışmacı ve ya dayanışmacı olması, okul iklimini niteliği, öğretim sürecinin araştırmacı veya ezberci olması, öğretim kadrosunun önem atfettiği değerler, okulun yarattığı öğrenme ortamları, kısacası okulda öğrencilere yansıyan tutumlarla, öğrencilerin karşılıklı etkileşimi sonucu öğrendikleri davranışlarda kendini gösterir. Öğrencilere yansıyan bu tutumun, eğitimin genel amaçlarına ters düşmek bir yana, desteklemesi gerekir (Çınar, 2003: 3)Ters düşüyorsa eğer; program yerine öğretmen kafasındaki programı yürürlüğe

girdirmiş demektir. Okulda bilinçli ve açık olarak uygulanan programların, kararların, ilkelerin dışında kalan ortamı ve yaşamı olarak da tanımlanabilir (Paykoç ve diğeri; 1995: 53).

Ölçme; bir ya da birden çok kişiye ilişkin bir değişken niteliğın, niceliğın veya derecesini saptama ve sayısal olarak belirtme işidir (Oğuzkan, 1981). “Geniş anlamıyla, herhangi bir niteliği gözlemek ve gözlem sonuçlarını sayılarla ve sembollerle ifade etme işidir” (Yılmaz, 2004: 12). M. Fuat Turgut yayınladığı broşürde ölçmeyi; Gözlem sonuçlarının sayı ile ifade edilmesidir şeklinde belirtmiştir. Yani öğrencilerin belirli bir alan ve konu üzerindeki sağladığı başarı ve başarı süresindeki gelişimini uygun araç ve yöntemlerle sayısal bir sonuca bağlamaktır diyebiliriz.

Değerlendirme, bir şeyin nitelik ya da niceliği üstüne yapılan çalışma sonucu varılan yargıdır. Ayrıca türlü öğretim amaçlarının gerçekleşme oranını değişik yollarla ölçme ve ortaya çıkan sonuçlar üzerinde değer biçme(Akalın; 1974). “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).

Bilim, bir yanda kurumsal yapı ve öğeleri, diğeri yanda deneysel veriler bulunan bir sistem olarak düşünülebilir. Bilimin amacı bu sistemin elemanları arasındaki ilişkileri meydana çıkarıp doğrulamak, doğrulanmış bağlantıları genellemek ve genellemelerden kanunlara varmaktır. Bir kuramsal yapının kurulmasında ölçme gerekmez, fakat o kurumsal yapıdan çıkarılan ilişkilerin doğru olup olmadığının belirlenmesi için gözlem ve ölçme zorunludur (Baykul, 2001: 4).

2. LİTERATÜR TARAMASI

2.1. Araştırmanın Kuramsal Çerçevesi

Eğitimin genel amacı; yetişmekte olan bireylerin topluma sağlıklı ve verimli bir şekilde uyum sağlamalarını gerçekleştirmektir. Eğitim bireye toplumsal hayatta yaşayabilmesi için gerekli olan bilgi, beceri, tutum ve davranışları kazandırır (Atasoy, 1997: 9).

Eğitim; kişinin sahip olduğu davranış özelliklerini değiştirme süreci olarak düşünüldüğünde; ünlü düşünürlerin eğitimin diğer amaçlarını şu şekilde belirttikleri görülmektedir: Sokrates eğitimin amacının topluma dogmatik ve önyargılı olmayan, açık zihinli, erdemli ve evrensel değer ve doğruların olduğuna inanan bireyler yetiştirmek olduğunu ileri sürer. Platon'a göre; eğitimin amacı, iyi ve doğru vatandaş yetiştirmek suretiyle, adaletli bir topluma ve devlete ulaşmaktır. John Locke'a göre eğitimin amacı; toplumun mutluluğu ve refahını ileri götürecek insanlar yetiştirmektir. İyi karakter, erdemli eylem alışkanlıklarından ve iyi yetiştirmeden gelir (Çüçen, 2001: 368).

Eğitimin başka bir amacını da Amerika Birleşik Devletlerinde faaliyet göstermekte olan "National Education Association" (Ulusal Eğitim Derneği)'nin Eğitim Politikaları Komisyonu dört bölümde ele almıştır. Bu dört bölüm şunlardır:

1. Kişisel yeteneklerin geliştirilmesiyle ilgili olan amaçlar. (Araştırmacı insan, sağlık alışkanlıkları, düşünsel ilgiler, karakter, oyun ve eğlence)
2. İnsanlarla ilişkilerin geliştirilmesiyle ilgili olan amaçlar. (İnsanlığa saygı, işbirliği, aile hayatının değerini takdir duygusu, ev yönetim)
3. Ekonomik yeterliliklere ilgili olan amaçlar.(Meslek konusunda bilgi, mesleki yeterlilik, mesleğin değerini takdir duygusu, tüketicilik anlayışı)
4. Yurttaşlık görevi ile ilgili olan amaçlar(Sosyal adalet, sosyal anlayış, hoşgörü, doğal kaynakların kullanılması, yasaya saygı, ekonomik bilgi) (Oğuzkan,1989: 2).

Bu amaçlar dikkate alındığında eğitimin temel olarak insanların toplumsal yaşama yetilerini artıran, toplumsal dengeyi kurarak sağlıklı bireylerin yetişmesini sağlayan bir sigorta görevi üstlendiği görülür. Yine buna paralel olarak bir ülkenin değişen dünyada gelişerek yerini alması yine eğitimin üstlendiği büyük bir görevdir.

Mesela; Almanya'nın eğitim politikası "her bireye kendi yetenek ve ilgi alanına göre en uygun eğitim imkânı sağlamak" ilkesi üzerine kuruludur (Yıldız ve diğerleri; 2003: 67). Genç insanların demokraside ve demokrasi mücadelesinde sorumluluk yüklenebilecek fertlerin yetişmelerini hedefleyen Alman Milli Eğitim sistemi, herkese mesleki, ahlaki ve siyasi alanlarda da eğitimini yükseltme imkânı vermektedir. Türk Eğitim politikası ise "her

bireyin eğitimi süresince ilgi ve yetenekleri doğrultusunda yönlendirilmesi ve yetiştirilmesini sağlamak” ilkesi üzerine kurulmuştur (Kanat, 2005: 121). Bu sistem; genç bireylerin Türk toplumunun değerlerini kabullenen; örf, adet ve ananelerine sahip çıkabilen; görev ve sorumluluktan hiçbir zaman kaçmadan vatanına sahip çıkabilen; görev ve sorumlulukları dâhilinde bilgi üretebilen; bilgi ve teknolojiyi kullanarak demokrasiyi güçlendiren bireyler yetişmesini ve bireylerin toplumun kalkınmasında etkin rol alabilmeleri için mesleki eğitime sahip olmalarını hedef edinmiştir.

Burada da görüldüğü üzere; Türk eğitim politikası, toplumun eğitim ihtiyacının karşılanması ilkesine bağlı bulunurken; Alman eğitim sistemi ise milletlerarası alanda başarılar göstermek üzerine bina edildiği görülmektedir. Durum böyle olunca Türkiye; iki ülkedeki eğitim kurumları arasındaki kalite farklılığından dolayı uluslararası alanda büyük başarılar elde edememektedir.

Fransa Milli Eğitim Sisteminin amaçları ise; Her öğrencinin kendi ile ilgili planlarını gerçekleştirmesine olanak sağlayarak her öğrenciyi istenilen düzeyde bir eğitime hazırlamaktır. Ayrıca; öğrencilerin yükseköğretime devam edebilmelerini sağlayacak biçimde diploma almaları için eşit olanak sunarak bireyleri “Avrupalılık” ve uluslararası işbirliği düşüncesiyle yetiştirmektir (URL-1, 2012). Fransa Devleti eğitim sistemi bu düşünceler üzerine bina ederek Avrupa’yı adım adım takip etmiş, Avrupa’nın bilgi ve teknolojisini takip ederek ondan istifade eder hale gelmiştir. Türk Milli Eğitim Sistemi daha toplumsal birey yetiştirerek Türk toplum kültür ve geleneklerine sahip çıkan ve bunları nesilden nesile aktaran bireyler üzerine inşa edilmektedir. Bu durum da Türk toplumunun Avrupa ile bilgi ve teknoloji bakımından rekabette gerilere düşmesine sebep olmaktadır.

Japonya Milli Eğitim Sistemine bakıldığında zaman ise; Japonlar, Buda ve Konfüçyüs’ün eserlerine ve onların görüşlerine, özellikle de eğitim ve öğretimde çok önem vermektedirler. Nitekim okul başarısı sosyal ve ekonomik açıdan gelecekteki statüyü belirlediği için eğitim ciddiye alınmaktadır. Karakter gelişiminin okullarda yapılandırıldığı düşünülmektedir. Japonlar okullarda kazanılan tutum, değer ve alışkanlıkların sadece okul sınırları içinde değil, ileride yetişkinlikte de başarı getireceğine inanmaktadırlar (Leestma ve diğerleri; 1987: 3). Ayrıca Japon eğitim sisteminin amacı; “ insan haklarına saygılı, barışı ve gerçeği seven, kendine güvenen bireyler yetiştirmek olmakla beraber, zihinsel ve fiziksel sağlık, bireysel hak ve değerlere saygı, bilinçlilik ve demokrasi” gibi kavramları eğitim sistemine kazandırmaktır (Telci, 2007: 320).

Japon Milli eğitim Sisteminin amaçları ile Türk Milli eğitim Sisteminin amaçları birbirine benzemekle beraber Türk Eğitim Sisteminin amaçlarının daha detaylı bir şekilde ifade edildiği görülmektedir. Her iki eğitim sisteminde de saygılı, bilinçli, ahlaklı,

demokratik bireyler yetiştirerek sağlıklı bireylerle toplumun kalkınmasına, refah ve mutluluğuna katkı sağlamak amaçlanmaktadır.

Amerika Milli Eğitim Sisteminin amaçlarına baktığımızda ise; insanların kişiliklerini zenginleştirerek onlara yepyeni kültürler kazandırmak ve yaşadıkları hayattan lezzet ve zevk aldirmek; zengin ve kapasiteli bir nesil yetiştirmek isteniyorsa etrafındaki kültürel çevreye etkili bir şekilde katılmasını sağlamak; kuşağın bütün tecrübelerini ölçüler ve görüşler dâhilinde nesillere aktararak kişiliklerinin şekillenmesini sağlamak; bireylere kendi kendini ifade etme özgürlüğünü vermek eğitimin en önemli amaçları arasındadır. Ayrıca Eğitimin amaçları arasında; özgürlüğümüzün diğer kişilerin özgürlüğü ile sınırlı olduğunu öğretmek ve kişilerin birbirlerine karşı dürüst olmalarını, herkesin birbirinin hak ve hürriyetlerine saygılı olmasının gerekliliğini nesillere aktarmak önemli bir yer tutmaktadır. Bu amaçlar doğrultusunda aralarında John Dewey'in de bulunduğu bir komite; " Gerçek bir demokratik yaşantıya kavuşmak istiyorsak çocuklarımıza bu amaçları öğretmeliyiz" diye vurgu yapıyor (Berklin, 1969: 4).

Bununla beraber Türk eğitim sistemi ise Türk toplumunun muhtaç olduğu vasıflı vatandaş kitlesini yetiştirmekte eğitimin çok önemli bir rolünün olduğu üzerinde durur. Düşünmesini bilen, toplumdaki sorumluluğunu idrak eden, değer ölçülerinde ilmin ve güzelliğin, insanlığın ayırt edici vasfı olduğuna inanan, müşterek miras olarak aldığı milli hazineyi daha zengin daha değerli bir hale getirerek gelecek nesillere teslim etmeye mecbur bir milletin evladı olduğunu bilen Türk yurttaşını yetiştirebilmek için, Türk aileleri ve Türk toplumu ile el ele vermiş kuvvetli bir orta öğretim müessesinin geliştirilmesine şiddetle ihtiyaç vardır (Türk Eğitim Milli Komisyonu Raporu, 1960: 48).

Genel anlamda bakıldığında zaman eğitim bir bireyde davranış değiştirme süreci olup bir ülkenin değişen, gelişen ve yenilenen dünya sahnesinde yerini alabilmesi ve kendini geliştirerek yenileyebilmesi ancak eğitimle olmaktadır. Bir toplumun ilerleyebilmesi ve gelişmiş toplumlardaki refah ve huzur seviyesine kavuşabilmesi ancak okullarda iyi bir eğitim verilmesi ile olmaktadır. Okullarda iyi bir eğitimin verilebilmesi için de okullardaki öğretim kalitesinin yükseltilmesi gerekmektedir. Bunu bir Almanya, Fransa, İngiltere, Japonya ve Amerika örneklerinde çok açık ve net olarak görmekteyiz.

İnsanlar yaşadığı toplumun bir ürünüdür. Durum böyle olunca insanlar karakterlerini ve toplumsal niteliklerini yaşadığı yerlerde yani toplumda kazanmaktadırlar. Toplumda insanların yaşayabilmeleri ancak genel ve geçer bilgilerin nesilden nesile aktarılmasıyla olmaktadır. Kişiler genel ve topluma mal olmuş geçer bilgileri ise ancak toplumsal yaşama yoluyla eğitim ve öğretim ile elde etmektedirler.

Kişiler kültürlerini toplumsallaşma süreci içinde öğrenme yoluyla elde ederler. İnsan davranışlarının büyük bir kısmı öğrenilmiş davranışlar başkalarıyla olan ilişkileri

aracılığıyla toplumda geçerli olan değer, kural ve normları, tutumları, alışkanlıkları ve becerileri öğrenir.

2.1.1. Öğretim ve Öğrenim

Eğitim insan hayatı için bu kadar önemli yer teşkil ederken eğitimin olmazsa olmazı durumundaki öğretim konusu da önem kazanmaktadır. Öğretim; Eğitimin bir aracıdır. Eğitimin amaçları öğretim aracılığıyla gerçekleşir. Eğitimin amaçlarına uygun olarak belirlenmiş olan içerik, öğretim aracılığıyla öğrencilere kazandırılır. Böylece öğrenciler, eğitimin amaçları doğrultusunda biçimlendirilmeye çalışılır (Sümbül, 2007: 3).

Eğitim ve öğretimin insanlığın doğuşuyla birlikte var olduğunu düşünürsek eğitim ve öğretimden mahrum kalmak demenin yok olmakla karşı karşıya kalmak demek olduğunu görebiliriz. Sağlıklı, mutlu, huzurlu, refah ve güven içinde yaşamak ve yaşama ortamı hazırlayabilmek, ancak ve ancak bilinçli, birikimli ve donanımlı bir eğitim-öğretimle mümkün kılınabilir (Gürpınar, 2010).

Eğitim ve öğretimin önemini izah etmek fazla bir şey olur. Bu memlekette eskiden beri bir bilgisizlik devam ediyor. Eski idareler, bu bilgisizliği devam ettirmeyi kendi devamları için bir lüzum gibi mütalaa ediyorlardı. Bu memlekette cehaleti süratle ortadan kaldırmak lazımdır. Başka kurtuluş yolu yoktur (Soydan, 1930).

Öğretim sürecinin temelinde öğretme etkinliği bulunur. Öğretme öğrenmeyi kılavuzlama işidir. Bireyin davranışında değişiklik meydana getirmek için yani öğrenmeyi gerçekleştirmek için yapılan etkinliklerin tümüdür (Büyükkaragöz ve diğeri; 1997: 30).

İnsanlar kültür ve tecrübelerini toplumsallaşma içerisinde öğrenme yoluyla elde ederler. Bu yoldan hareketle insanların davranışlarının büyük kısmının öğrenilmiş davranışlar olduğunu görebiliriz. Kişiler başkalarıyla olan ilişkileri aracılığıyla toplumda geçerli olan değer, kural ve normları, tutumları ve alışkanlıkların becerileri öğrenir (Kılbaş, 1994: 4).

İnsanlar hangi toplumda doğmuş ve büyümüşse o toplumun gelenek ve göreneklerini, görgü kurallarını ahlak ve din hayatını benimser (Altay, 1971: 9). İnsanların yaşadığı topluma göre şekillenmesi o toplumu özümseyip benimsemesine yol açar. Böylelikle topluma karşı aidiyetlik duygusu gelişmiş olur.

Yukarıda da belirtildiği gibi, kişi hangi toplumda doğup büyürse, o toplumun doğal ve toplumsal şartlarına göre adapte olur ve kendi toplumuna göre uygun bir kişilik kazanır. İnsanlar toplumun kural ve değerlerini benimsediği halde, bir toplumun bütün fertleri birbirinin aynı değildir. Bir toplumun fertleri, bir yönleri ile birbirine benzeyen, fakat bazı yönleri ile de birbirine çok farklı kişilikler kazanır (Altay, 1971: 42).

Bir toplumun davranış kalıplarını doğru olarak değerlendirebilmek için değerlerini bilmek gerekir. Değerler toplumda bir düzenleme ve kontrol aracı durumundadırlar (Kılbaş; 1994: 8). Her toplumun kendine özgü kültür kalıbı, devlet ve yönetim yaptırımları, belirli davranış formlarının aralarındaki ilişki belirli amaçlara yönelik insan tiplerinin ortaya çıkmasını sağlar. Bu süreç bir noktada eğitimin amaçlarını simgeler. Millileşme süreci, kişilik ve karakter eğitiminin temelini yurttaşlık ve tarih eğitiminde somutlar (Hoca, 1995: 27).

Kısacası Eğitim; yetiştirmek istediği bireylerin en iyi şekilde yetişip en iyi donanıma sahip olmasını istemenin yanında bireylerin en iyi karaktere ve bilince de sahip olmasını ister. Bu doğrultuda Türkiye'deki eğitime bakıldığında kişilerin içinde doğup büyüdüğüleri toplumun değer yargılarını benimsemelerini öngörür. Zaten Türk Milli Eğitim politikalarında da hedef olarak belirtilen; toplumun ihtiyacı olan bilinçli, kültürlü, değerlerine sahip, özellikle Türk Milli Eğitiminin amaçlarında vurgulanan hedeflere ulaşmada ve yurttaşları bu doğrultuda yetiştirmek konusunda tarih dersine önemli görevler düşmektedir. Tarih dersi de bu konuda üzerine düşen görevi yerine getirmeye çalışmalı ve getirmelidir.

Eğitimden bu kadar bahsederken öğretme konusuna da değinmeden geçilmemelidir. Öğretme; öğretmen tarafından planlanmış bir öğrenme sürecidir. Öğrenmenin kılavuzlanması ve sağlanması veya belirlenmiş özel hedeflere ulaşmak için gerekli bir seri öğrenme görevinin planlanması, organizasyonu ve uygulamasıdır.

Bu sürecin amacı; öğrencilere önceden belirlenen davranışları kazandırmaktır. Bu davranışları kazandıracak araçlar ise öğrencilere hazırlanan yaşantılardır. Öğretme, öğretmen tarafından hedeflenen davranışları öğrencilere kazandırmak için düzenlenmiş yaşantılar sürecidir.

Kısacası; öğretim, bireyin davranışlarında değişiklik meydana getirebilmek ve ya öğrenmeyi daha rahat gerçekleştirebilmek için yapılan etkinliklerin tümüdür diyebiliriz.

2.1.2. Öğretmen ve Tarih Öğretmeni

Öğretme işini gerçekleştiren Öğretmen; örgün eğitimde bir öğretim görevi ile yükümlü her derecedeki öğreticileri kapsamaktadır (Akyüz, 1978: 1).

Öğretmen; öğrenmeyi kılavuzlayan ve sağlayan kişidir. Okul denilen sosyal sistemin en stratejik parçalarından biridir (Bursalıoğlu, 1994: 41).

Tarih Öğretmeni ise; çalıştığı kurumda öğrencilere, tarih ile ilgili eğitim veren kişidir. Ayrıca Tarih Öğretmeni; sözel yeteneği gelişmiş, tarih ve sosyolojiye ilgi duyan; sosyal bilimlere ilgi duyan, bu alanda başarılı olan ve olmaya çalışan; düşüncelerini başkalarına açıkça aktarabilen, dikkatli ve işine özen gösteren; mesleği ile ilgili sorunlara hâkim olup

bu sorunlara çözüm yolları arayan; insanlarla iyi iletişim kurabilen, sevecen, sabırlı, hoşgörölü; kendini geliştirmeye istekli, yaratıcı fikirler ortaya koyabilen kişidir.

Tarih konusu ile ilgili hangi bilgi, beceri, tutum ve davranışların, hangi yaş düzeylerindeki öğrenci gruplarına, hangi yöntemlerle kazandırılacağı, MEB tarafından onaylanan öğretim programları ve ilgili mevzuatta belirtilmiştir. Tarih Öğretmeni, bu program çerçevesinde,

- a) Eğitim vereceği grubun düzeyine uygun bir çalışma programı hazırlar, bu planı uygulayarak öğrencilere alanı ile ilgili bilgi ve beceri kazandırır,
- b) Öğrencilerin başarılarını değerlendirir, başarıyı artırıcı önlemler alır,
- c) Eğitici kol çalışmalarında görev alarak öğrencilerin yeteneklerini geliştirici etkinlikler düzenler,
- d) Öğrencilerin gelişimlerini izler, sorunlarının çözümüne yardımcı olur,
- e) Alanı ile ilgili gelişmeleri izler, bunların öğretim programlarına yansıtılması için ilgililere önerilerde bulunur,
- f) Nöbetçi olduğu günlerde, okulun düzen ve disiplinini sağlamak üzere görev yapar,
- g) Sınıf öğretmeni olarak, öğrencilerin alan ve ders seçimlerine yardımcı olur, yönetimle ilişkilerini sağlamaya çalışır (URL-2, 2013).

2.1.3. Tarih ve Önemi

Tarih, insanlığın siyasi, iktisadi ve medeni evrimini gösterir. Düşünürlerin bir kısmı, siyasi, bir kısmı iktisadi evrime tarih derslerinde birinci dereceden önem vermeye eğilimli olduğu gibi, bir kısmı da genellikle uygarlığın evrimine önem vermeyi lüzumlu görürler. İngiliz tarihçi Freeman; "Tarih, geçmişin siyasetleridir." diyor. Bu düşüncede olanlara göre, tarih daha çok siyasi kurumların ve siyasi yönetim tarzının evrimini gösterir. Tarih, hükümetin kökenini zapt ve idare için yapılan mücadeleleri, partilerin ortaya çıkışı ve gelişmesini, siyasi ekollerin ve bugünkü siyasi kurumların evrimini göz önüne almalılar (Sungu, 1927: 2; Akt: Ata, 2002: 51).

Tarih; insanlığın siyasi, medeni ve iktisadi evrimini göstererek şimdiki aydınlatır ve geleceğin keşfine yol gösterir. Böylece tarih; insanların geçmişten ders alarak geleceğe emin adımlarla ilerlemesini sağlar.

Tarih; geçmiş hakkında bilgi kalıpları ezberlemek değildir. İnsanlığın geçmişini araştırdıktan, analiz ettikten ve anladıktan sonra, orada yakaladığınız evrensel değerleri yeniden kullanabilir hale getirerek tarihin oluşumuna ve akışına katkıda bulunabiliyorsanız, o zaman gerçek anlamda tarih öğreniyor, onun zevkine varıyor, kazandığınız bilgi ve tecrübeyi uygulama şansına sahip oluyorsunuz demektir (Ata, 2002: 51).

Tarih; sosyal hayatın, sosyal dayanışmanın önemini çocuğa gösterir. Sosyal hayatın, bir toplumu ilerlemeye sevk etmiş olduğunu telkin eder.

Tarih; milletin geçirdiği hayatı çocuğa öğretmekle, onu millete bağlayan bağları kuvvetleştirmiş olur. Bir bireyi, mensup olduğu millete bağlamak için; bugünkü hükümet tarzını ona öğretmek ya da milli görevleri kendisine telkin eylemek yeterli değildir. Her birey, milletin doğuşunu, geçirdiği evrimleri, eski ve yeni ideallerini öğrenmek zorundadırlar. Ancak bu surette, o birey, milletin geçmişteki ve şimdiki bütün fedakârlıklarını, evriminin her safhasında attığı atılımları, yarattığı idealleri yakından görür ve ancak bu şekilde millete sarsılmaz bağlarla bağlı olduğunu hisseder. Mensup olduğu milletin, bütün hayati safhalarını sempatik bir nazarla izleyen birey, millet sevgisini, yurt aşkını daha derinden hisseder (Sungu, 1927: 3; Akt: Ata, 2002: 51).

2.1.4. Tarih Öğretimi

Tarih Öğretimine gelindiği zaman ise; Tarih Öğretimi; formal eğitim kurumları aracılığıyla, tarih biliminin ortaya koymuş olduğu bilgi, tutum ve becerileri öğrencide davranış haline getirmeyi hedeflemektedir. Sosyal Bilimler ve tarih öğretimi aracılığıyla öğrencilerde ne tür davranış değişiklikleri meydana getirebileceğinin bilinmemesi durumunda, tarih dersleri, isim, sayı ve rakamların ezberlettiirildiği dersler olmaktan öteye çok fazla bir işlev görememektedir. Bilindiği üzere, tarih dersleri sadece bilgi aktarımının yapıldığı dersler değildir. Tarih dersleri aracılığıyla değerlendirme, sentez, analiz ve yorumlama gibi üst düzey düşünme becerilerinin öğrencilere kazandırılması mümkündür (Safran ve diğeri; 1998: 87).

Tarih öğretiminde temel hedef, olguları ezberlemekten çok, beceriler olmalıdır. Öğrencilerin, tarih disiplinin ana özelliklerinin farkına varmalarında sınıf ortamı, öğretmenin bilgiyi veren olarak gösterildiği ortamdaki çok, öğrenciler için aktif öğrenme çevresi olmalıdır. “Yeni Tarih” tarafından savunulan yaratıcı tarih öğretimi, sadece sebep ve sonucun analizini geliştiren becerilerin de ötesine gider. Burada önerilen, öğrencilere okulda(ilköğretim düzeyinde bile) tarihsel kaynakların verilmesi ve onların, olguların kendi başlarına “inşa etmeleri” ve “keşfetmeleri” dir (Vella, 2001).

Bu hedefler doğrultusunda; tarih öğretiminden maksadın öğrencileri ezbercilikten kurtarıp daha araştırmacı bireyler yetiştirerek kalıcı bilgiler edinmelerini sağlamaktır. Böylece öğrenciler Tarih derslerini daha çok sevecek ve tarih derslerinden en üst seviyede faydalanacaklardır.

Tarih öğretimi, bireyin ve toplumun sürekli bir değişim süreci içinde olduğunu kavraması, bu değişimin nedenlerini anlaması ve gelecekteki durumu ile ilgili bilgi sahibi

olmasını sağlamak ve kendi başına kanıtları değerlendirerek bağımsız yargıya varma yeteneğini geliştirmesini amaçlayan bir öğretim alanıdır (Erden, 1998: 20).

Tarih öğretimi; bilişsel, psiko-motor, kişisel ve sosyal yönden bir bütün olarak gelişmiş insanı yetiştirmede çok önemli yer tutmaktadır. İlköğretimden yükseköğretimin sonuna kadar programlarda yer alan tarih alanına ve tarih dersine eğitimimizde bir öncelik ve değer verildiği açıktır (Paykoç, 1991: 341).

Tarihin genel amaçlarına bakıldığında;

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 şuru kazandırmak,
6. İçinde yaşadığı zamanın arka planını açıklığa kavuşturmak suretiyle öğrencinin daha iyi anlamasına yardımcı olmak ve böylece onun gerçeği öğrenmesini sağlamak.

Bilgiyi düzenlemeye, kullanmaya ve üretmeye dönük becerilerle ilgili genel amaçları ise;

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

Tarih eğitimi almış olmak demek, çeşitli insan deneyimleriyle ilgili belli bir takım düşünme yöntemleri kazanmış olmak demektir. Bu eğitim sürecinde elde edilen bilginin kendi içinde bir değer taşımadıkça ve gerek kendimizi gerekse diğer insanları tanımamıza yardımcı olmadıkça kazanılmasına gerek yoktur (Safran, 1997: 35).

Demircioğlu'nun (2006) araştırmasında, lise öğrencilerinin tarih öğretiminin eğitimsel amaçlarıyla ilgili olarak dünyada meydana gelen gelişmelerden çok fazla haberi olmadıkları anlaşılmaktadır. Özellikle 'hoşgörülü ve demokratik bir bakış açısına sahip olabilme', 'bilimsel ve mantıksal düşünebilme' ve 'empatik bir bakış açısı kazanabilme' gibi, bilgi toplumunda tarih öğretimine yüklenen amaçların öğrenciler tarafından bilinemediği anlaşılmaktadır. Başka bir deyişle, lise öğrencileri, tarih öğretiminin eğitimsel amaçların geleneksel tarih öğretimi amaçlarıyla eş değer görmektedirler.

Özellikle 'geçmiş öğrenme' ve 'geçmişten ders alma' daha önceki çalışmalarda olduğu gibi, bu çalışmada da öğrencilerin, tarih öğretiminden en önde gelen beklentileri arasında yer almaktadır. Başka bir deyişle, ülkemizde bulunan lise öğrencileri, 21. asrın

başında günümüz insanının sahip olması gereken ve tarih öğretimi aracılığıyla elde edebilecek problem çözme, eleştirel düşünme ve demokratik bilince sahip olma gibi temel niteliklerden mahrum yetişmektedir. Bu çalışmanın sonuçları, araştırmanın yapıldığı dönemde tarih öğretiminin amaçlarına yönelik öğretmen görüşleriyle ilgili bir çalışmanın sonuçlarıyla da örtüşmektedir.

Öğrenci merkezli öğretimin gündemden düşmediği şu günlerde, öğrenci merkezli öğretimde öğretmenin rolü hiçbir zaman göz ardı edilmemeli ve aklıdan geçirilmemelidir. Çünkü öğrenci merkezli öğretim ile öğrenme sürecinde hem öğretmen hem de öğrenci aktif rol oynamak zorundadırlar. Öğrencilerin kendi deneyimleri ve düşünceleri sonucunda kendi bilgi ve zihinsel modellerini oluşturdukları yapılandırmacı yaklaşımla öğretmen öğrenciye önderlik yaparak öğrenme süreci yürütülmelidir. Bu şekilde öğrencilerin derse aktif katılımı sağlanmalıdır.

21. yüzyıl Türkiye'si ve bölgesindeki köklü siyasi, ekonomik ve dış politika alanındaki değişmelere paralel olarak tarih eğitiminde de yeniden geniş perspektiften hadiselere bakılarak analizler yapılmalı ve Türkiye'nin dış politikada en önemli avantajlarından olan "Yumuşak Gücü" nün tarihi temelleri bilimsel anlayışla değerlendirilmelidir. Bu süreç tarih ilminin bir gereği olmakla birlikte kültürün muhafazası ve aktarımı ile toplumsal dinamiklerin canlı tutulması toplumsal kaynaşma, dayanışma ve üretime de katkı sağlayacaktır (Göktepe, 2009).

Yine 21. yüzyıl Türkiye'sinin, bireylerin ve toplumların sürekli bir değişim içinde olduğunu kavraması, bu değişimin sebeplerini anlayıp geleceğe dair hedeflerini belirleyerek durumu hakkında bilgi sahibi olması gerekmektedir. Ülke halkımızın olaylara bakış açısını geliştirip bağımsız yargıya varma yeteneğini geliştirerek daha müreffeh toplum olmaya adım atabiliriz.

Milli eğitim sistemimizdeki müfredatlarda yapılan yeni yapılanmada, öğrenci merkezli öğretime önem verilmiş; hayatla doğrudan ilişkili, öğrencinin bilgiye araştırarak elde ettiği, onu durağanlıktan kurtarıp üretken hale getirmeyi amaçlamaktadır. Bu amaçla da yapılandırmacı yaklaşım anlayışı hâkim kılınmaktadır. Öğrenci ders kitapları bu doğrultuda üç farklı türe ayrılarak öğretmen kitabı, öğrenci (ders) kitabı ve öğrenci çalışma kitabı olarak çeşitlendirilmiştir. Öğretmen kitabı ile öğretmenin izlemesi gereken yol gösterilirken, Öğrenci(ders) kitabında öğrencinin sahip olması gereken bilgilerin bir kısmı verilerek öğrenciye rehberlik yapılmış ve öğrenci çalışma kitabıyla da öğrenci araştırarak zihnindeki bilgiyi harmanlaması ve bu harmanlanan bilgiyi hayata tatbik etmesi hedeflenmiştir.

Tarih öğretimi üzerinde bu kadar düşünürken Tarih öğretiminin can damarı olan Atatürkçülük ve İnkılâp Tarihi Dersinin öğretimine ilişkin birkaç cümle söylemeden geçmek haksızlık olur. Atatürkçülük; temel ilkelerini Mustafa Kemal Atatürk tarafından belirlenen,

Türk Milletinin gerçeklerinden ortaya çıkmış, tam bağımsızlık ve millet egemenliği ilkelerine dayanan, akıl ve bilimi rehber kabul eden çağdaşlaşma modelidir (Güler, 2002: 46).

Atatürkçülük dersinin devamı olan İnkılâp Tarihi; Arapça kökenli bir kelime olup, kalp kelimesinden türemiştir (Develioğlu, 1997: 439). Değişme, bir halden başka bir hale dönme anlamına gelen inkılâp kelimesinin Atatürk Dönemindeki sürecini konu edinen derstir.

2.1.5. Öğretim Programları

Öğretim Programı ise; Belli bilgi kategorilerinden oluşan ve bir kısım okullarda beceriye ve uygulamaya ağırlık tanıyan, bilgi ve becerinin eğitim programının amaçları doğrultusunda ve planlı bir biçimde kazandırılmasına dönük programdır (Büyüköztürk,2002: 5). Bu doğrultuda öğretim programı, eğitim programının amaçları doğrultusunda öğrenciye kazandırılması istenen bilgi, beceri, tutum ve davranışların ders kümeleri olarak planlı şekilde düzenlenme işidir. Öğretim programı, eğitim programının içinde yer alır ve öğrenme-öğretme süreçleriyle ilgili tüm etkinlikleri kapsar (Gültekin,2005: 12).

Ders Programı; Öğretim programlarında yer alan “bilgi kategorilerinin disiplinlerin” ve faaliyet alanlarının, eğitim amaçları ile ilişkili olan özel amaçlarını gerçekleştirmeleri için öğretim ilkelerini, konuların alt kategorilerini ve değerlendirme esaslarını içeren ve eğitim-öğretim programlarındaki esasları öğrenci davranışlarına dönüştüren programdır (Gültekin, 2005: 12).

Eğitim programı; Bir eğitim kurumunun çocuklar, gençler ve yetişkinler için sağladığı, millî eğitimin ve kurumun amaçlarının gerçekleşmesine dönük tüm faaliyetleri kapsar (Varış; 1988: 18). Eğitim Programı hazırlama, öğrencilerin yaşantılarını düzenleme işidir (Gültekin, 2005: 12).

Bir ülkede gelişmeyi durağanlıktan kurtarıp gelişmesini sağlamak için; öncelikle eğitim sisteminin ayakta durmasını sağlamak gerekmektedir. Bunun içinde eğitim programlarının devamlı gelişimine olanak sağlayacak gayretlerde bulunmak gerekmektedir. Eğitim uygulamalı bir bilim alanıdır. Eğitimin gelişimine önem vermek bir ülke için en birinci plan olmalıdır.

Örtük Program ise; Eğitim sistemlerinde açık olarak yazılan ve ders planlarında görülen programın yanında bir de örtük program vardır. Yazılı olmayan bu program; öğretmen ve yöneticilerin davranışları, konuşmaları, öğrencilere davranışları, eğitimin yarışmacı ve ya dayanışmacı olması, okul iklimini niteliği, öğretim sürecinin araştırmacı veya ezberci olması, öğretim kadrosunun önem atfettiği değerler, okulun yarattığı

öğrenme ortamları, kısacası okulda öğrencilere yansıyan tutumlarla, öğrencilerin karşılıklı etkileşimi sonucu öğrendikleri davranışlarda kendini gösterir. Öğrencilere yansıyan bu tutumun, eğitimin genel amaçlarına ters düşmek bir yana, desteklemesi gerekir (Çınar,2003: 3)Ters düşüyorsa eğer; program yerine öğretmen kafasındaki programı yürürlüğe girdirmiş demektir. Okulda bilinçli ve açık olarak uygulanan programların, kararların, ilkelerin dışında kalan ortamı ve yaşamı olarak da tanımlanabilir (Paykoç ve diğeri;1995: 53).

2.1.6. Ölçme ve Yöntemleri

Konumuz esas itibariyle İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi çerçevesinde bu dersin değerlendirilmesi ile alakalıdır. Bu nedenle de İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersinde ölçme ve değerlendirme konusu üzerinde duracağız. Buradan yola çıkarak da öncelikle ölçme-değerlendirme kavramlarının ne demek olduğu üzerinde durmanın isabetli olacağı düşüncesindeyim.

Ölçme; bir ya da birden çok kişiye ilişkin bir değişken niteliğin, niceliğin veya derecesini saptama ve sayısal olarak belirtme işidir (Oğuzkan, 1981). “Geniş anlamıyla, herhangi bir niteliği gözlemek ve gözlem sonuçlarını sayılarla ve sembollerle ifade etme işidir” (Yılmaz, 2004: 12). M. Fuat Turgut yayınladığı broşürde ölçmeyi; Gözlem sonuçlarının sayı ile ifade edilmesidir şeklinde belirtmiştir. Yani öğrencilerin belirli bir alan ve konu üzerindeki sağladığı başarı ve başarı süresindeki gelişimini uygun araç ve yöntemlerle sayısal bir sonuca bağlamaktır diyebiliriz.

Değerlendirme, bir şeyin nitelik ya da niceliği üstüne yapılan çalışma sonucu varılan yargıdır. Ayrıca türlü öğretim amaçlarının gerçekleşme oranını değişik yollarla ölçme ve ortaya çıkan sonuçlar üzerinde değer biçme (Akalın, 1974). “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).

Bilim, bir yanda kurumsal yapı ve öğeleri, diğer yanda deneysel veriler bulunan bir sistem olarak düşünülebilir. Bilimin amacı bu sistemin elemanları arasındaki ilişkileri meydana çıkarıp doğrulamak, doğrulanmış bağlantıları genellemek ve genellemelerden kanunlara varmaktır. Bir kuramsal yapının kurulmasında ölçme gerekmez, fakat o kurumsal yapıdan çıkarılan ilişkilerin doğru olup olmadığının belirlenmesi için gözlem ve ölçme zorunludur (Baykul, 2001: 4).

Ölçmenin en genel tanımı “geçerli görgül yollarla test edebilecek kurallar çerçevesinde nesnelere belli özelliklere sahip oluş derecelerine göre sayılar ve semboller vermektir” (Magnusson; 1967). Eğitimde gözlemlenmeye çalışılan, üzerinde zihin yorulan

ve ölçmeye çalışılan değişkenlerin büyük bir bölümü psikolojik değişkenlerdir. Ayrıca ölçme; “nesnelde, olgularda ya da bireylerde bulunduğu düşünülen özelliklerin gözlemlenip gözlem sonucunun sayılarla veya başka sembollerle gösterilmesidir” (Turgut, 1987).

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).

Mesela; Sınıf içindeki öğrencilerden biri olan Ahmet’in boyunun uzunluğu ölçülerek, 165 cm bulunması; bir ölçme işlemidir. Çünkü içerisinde bir özellik gözlemlenmiş ve gözlem sonucu sembollerle ifade edilmiştir. Bu örneği ölçmenin tanımlarına göre analiz edecek olursak; ölçülen özellik, Öğrencinin boy uzunluğudur; ölçme aracı, metre ve ölçme sonucu ise 165 cm’dir. Öğrencinin boyunun uzunluğu bir araç vasıtasıyla gözlemlenmiş ve sonuç sayı ve tanımlı bir birimle ifade edilmiştir.

Başka bir örnekle ifade edecek olursak;

Sınıf içindeki hava sıcaklığı ölçülerek; 29C bulunması; yine bir ölçme işlemidir. Çünkü içerisinde bir özellik gözlemlenmiş ve gözlem sonucunda sembollere başvurulmuştur. Bu işlemde ölçülen özellik, hava sıcaklığıdır; ölçme aracı termometre olup ölçme sonucu ise 29C’dir. Yani ölçme, ölçülen özelliğe göre tür olarak değişkenlik gösterebilir.

Ölçmenin birinci ögesi ölçmeyi konun alan değişkeni tanımlamayı; ikinci öge, ölçmenin amacına ve ölçülecek değişkene uygun sembol ve sayı kümesi seçmeyi; üçüncü ögesi gözlenen değişkenin hangi değerine, hangi sayının verileceğini gösteren kuralı saptamayı içerir. Bir anlamda, ölçme bu üç öge arasındaki dinamik ilişkiler bütünü olarak tanımlanabilir. Bu açıdan bakıldığında, ölçme bir model olarak ele alınabilir ve incelenebilir. Ölçmeyi bir model olarak ele almak, onun öğeleri arasındaki ilişkileri açıklamak ve ölçmenin matematiksel ve kuramsal temellerini oluşturmak açısından önemlidir. Ölçme işlemi, temsil ilişkisi, teklik ilişkisi, anlamlılık ilişkisi açısından incelendiğinde, ölçmede izomorf(eş yapılilik) ve homomorfluluk (benzer yapılilik) yapıları ile karşılaşılır (Atılgan ve diğerleri, 2006: 18).

Ölçmede İzomorfluk; Nitelik veya özelliklerin yer aldığı, görgül kümenin her bir elemanı, soyut kümenin içerdiği sayı ve sembollerle, bire-bir eşlenebiliyorsa ve bu kurala göre soyut kümenin sayı ve sembolleriyle gösterilmedik hiçbir görgül küme elemanı kalmıyorsa, diğer bir ifadeyle görgül kümenin her bir elemanıyla soyut kümenin her bir

elemanı arasında birebir ve örten bir fonksiyon bağıntısı varsa ölçme izoform (eş yapılı) olur (Baykul, 1999: 9).

Ölçmede Homomorfluk ise; ölçme durumlarında eş yapılılık çok seyrek görülür. Çünkü görgül küme elemanlarıyla soyut küme elemanları arasındaki eşleşme çoğu zaman bire-bir olmayabilir. Örneğin birbirinden farklı olduğu bilinen iki görgül küme elemanına ölçülen nitelikleri eşit olduğu için soyut ilişkiler sisteminde aynı sayı verilebilir. Bu gibi durumlarda bire-bir olmadan da görgül ilişkiler sisteminin elemanları soyut ilişkiler sisteminin elemanlarıyla hiçbir eleman dışarıda kalmayacak biçimde eşlenebilir. Bu tür eşleşmede ilişkiler işlemlerde korunur. Bu durumda ölçme homomorf (benzer yapılı) olur (Baykul, 1999: 9).

Ölçmede belirli bir birimin kullanılması ölçme işleminin objektif olmasını sağlar. Ayrıca ölçmede birim kullanmak, ölçmede standart sağlar. Ölçme sonuçlarının yorumlanmasında ve diğer bireylere aktarılmasında belirlilik sağlar. Birimin yukarıda belirtilen faydaları sağlayabilmeleri için eşitlik, genellik ve kullanışlılık gibi özelliklere sahip olması gerekmektedir. Bu nedenle ölçme araçlarından yararlanır. Ölçmede araç, sadece ölçme işlemini kolaylaştırma ve ölçme işleminin duyarlılığını artırmakla kalmaz. Ölçeklerin tamamlanmasına da yardımcı olur. Ölçek ise araca bağımlı olmakla birlikte aslında seçilen sıfır noktası ve birimle ilgilidir. Ölçmede “başlangıç noktası” ya da “sıfır” önemli bir kavramdır (Atılğan, 2006: 18).

Ölçmenin öğeleri: Varlık, ölçme aracı, ölçme sunucudur. Ölçme işlemi sonucunda elde edilen sayı veya sembol ise ölçümdür. Ölçme kuralı, ölçmeye konu olan özelliğin hangi miktarına ne değer verileceğinin belirlenmesidir. Ölçme kullanışlı olmalıdır, uygulama süresi uygun, puanlaması kolay olmalıdır. Eğitimde ölçme ve değerlendirme ise, eğitimin başarısı hakkında herkesi bilgilendirir. Öğrenci hakkında verilecek kararlara dayanak oluşturur. Öğrenciyi tanıma, geliştirme ve düzeyini görmemizi sağlar. Başarılı öğrenciyi motive eder. Öğretmenin kendi başarısını görmesini sağlar (Görgülü,2009).

2.1.7. Ölçme Çeşitleri

Doğrudan Ölçme: Ölçülecek özelliğin doğrudan gözlenerek ölçme aracıyla birebir eşleştirilmesi şeklinde yapılan ölçmedir. Ölçülen özellik ile ölçme aracı üzerindeki gözlenen özellik aynıdır. Ağırlık ölçme aracı ile uzunluk da uzunluk ölçme aracı ile ölçülür.

Dolaylı Ölçme: Ölçülecek özelliğin dolaylı olarak gözlenmesi şeklinde yapılan ölçmedir. Ölçülen özellik ile ölçme aracı üzerindeki gözlenen özellik aynı değildir. Ölçülecek özellik doğrudan değil de kendisiyle ilgili olduğu kabul edilen başka bir değişken gözlenerek ölçülür. Ağırlık hem doğrudan hem de dolaylı olarak ölçülür. Sıcaklık dolaylı bir

ölçmedir (Termometrelerde ısıyı ölçmek için cıvanın kullanılması). Eğitimde dolaylı ölçme kullanılır bu yüzden sonuçlara hata karışma olasılığı fazladır.

Mutlak Ölçme: Tam puana göre ölçme türüdür.

Bağıl Ölçme: Sonuçları, bir grup içinde sıraya koyularak elde edilen ölçme türüdür.

Önemli olan neyi ölçmek istediğimizi bilmek ve bunun için en uygun, en sağlam, en hassas ve en doğru sonuçlar verecek olan ölçme aletlerini kullanmaktır. Eğitimde kullanılan sınavlar bir ölçme aleti örneğidir (Görgülü,2009).

2.1.8. Özellikler

Birimlerin Eşitliği: Ölçme aracını oluşturan birimlerin eşit dilimler halinde olmasıdır. Ör: Kilogramda her bir gram birbirine eşittir.

Birimlerin Genelliği: Ölçmede aynı birimi kullananların, o birimi aynı anlamda kullanmasıdır. Ör: Bazılarının metre kullanıp, bazılarının kulaç kullanması genellik ilkesini bozar.

Birimlerin Amaca Uygunluğu: Örneğin insan ağırlığını ton ile değil de kilo ile ifade etmemiz amaca daha uygundur.

2.1.9. Ölçmenin Önemi

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 diğeri, 2004: 231) .

Ölçme; belirli bir amaçla yapılır. Sonra da elde edilen sonucun amaca uygun olup olmadığı araştırılır. Ölçmenin sonucu amaca göre yorumlanması; iyi, kötü, yeterli, yeterli değil gibi bazı değerlere ulaşmak değerlendirmedir. Yani değerlendirme, ölçmeden sonra gelerek onu takip eden bir işlem dizisidir.

Değerlendirme her ne kadar ölçmeyi takip eden bir işlemse de, ölçme sonucu kendi başına değerlendirme olanağı yoktur. Ölçme sonucunu değer kazanabilmesi ya da ona değer biçilmesi için, mutlaka onu karşılaştırabileceğimiz bazı dayanakların olması gerekir. Ölçme sonuçlarının değerlendirilebilmesi için karşılaştırmaya ve yorumlamaya esas alınan dayanaklara ölçüt denmektedir. Ölçme olmadan değerlendirme olmaz olamaz.

Değerlendirme, bir yorum işidir. Bunun içinde yorumlanacak verilere ve bunların yorumlanmasını sağlayacak ölçütlere gerek vardır. Sonuç olarak bir tanım yapacak olursak, değerlendirme; ölçme ya da gözlem verilerini, uygun ölçütlerle karşılaştırmak suretiyle, bazı değer hükümlerine ulaşmaktır.

Ölçme ve değerlendirme, öğretme ve öğrenmenin etkililiğini belirlemek amacı ile yapılan, eğitimle ilgili verilerin toplanması ve yorumlanmasını içeren çok adımlı, sistematik bir süreçtir (Tekin, 2000).

2.1.10. Ölçme Yöntem ve Teknikleri

Ölçme-Değerlendirme yöntem ve tekniklerine bakacak olursak Geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntem- teknikleri ile Alternatif ölçme ve değerlendirme yöntem ve teknikleri olarak ayrıldığını görebiliriz. Geleneksel Ölçme-Değerlendirme Yöntem ve Teknikleri; Derslerin öğrenciye kazandırmaya yönelik olarak hedef ve öğrenci davranışlarını değerlendirmek amacıyla kullanılan yazılı sınavlar, sözlü sınavlar, çoktan seçmeli testler, boşluk doldurmalı ve kısa cevaplı testler, doğru-yanlış testleri ve eşleştirmeli testler gibi sınav türleridir. Geleneksel ölçme-değerlendirme yöntem ve teknikleri;

1. Daha çok ezbercilik üzerine kurulmuş olup, kolay öğrenilen bilgileri (Öğretmenden, ders kitabından veya arkadaşlarından) değerlendirmeye yöneliktir.
2. Daha çok soru sormaya imkân verdiği için birbirinden bağımsız bilgileri değerlendirmeye yöneliktir.
3. Dönem sonu değerlendirme etkinliklerini kapsadığı için Öğretme ve öğrenmeden bağımsız bir değerlendirmedir.
4. Bilimsel bilgiyi değerlendirmeye yöneliktir.
5. Öğrencinin konuyu tam anlamıyla öğrenip öğrenmediğini anlamak için yapılan değerlendirmeleri içermektedir.
6. Değerlendirme sadece öğretmen tarafından yapılır.

Alternatif Ölçme- Değerlendirme Yöntem ve teknikleri; Öğrencilerin müfredatta öngörülen hedef ve kazanımlara ne derecede ulaştıklarının belirlenmesinde geleneksel ölçme-değerlendirme yöntem ve tekniklerine ilave olarak ortaya konan yöntem ve tekniklerdir. Alternatif ölçme ve değerlendirme kısaca öğrenme deneyimleridir. Ayrıca farklı sunuş şekillerine ve öğrencilerin tercihine bağlı olarak esnektir.

Alternatif Ölçme- değerlendirme yöntem ve teknikleri; öğrencilerin kendi öğrenme biçimlerinin ve düşüncelerini analiz etmelerini sağlamak yoluyla kendine dönük düşünmeyi ve kendini irdelemeyi öğretir.

Alternatif ölçme ve değerlendirme; gerçek hayatla ilişkili olup öğrenci merkezlidir. Değerlendirme yapıldığı zaman sadece ürünü değil ürünün elde edilmesi için geçen sürecin de değerlendirmesine olanak verir. Kısmi bilginin değerlendirilmesi önemlidir. Bu metotlar, öğrenciler ve öğretmenler açısından daha verimli olmasına karşın geleneksel metotlardan daha fazla zaman harcamayı gerektirir.

Alternatif ölçme ve değerlendirme; Performans değerlendirme, Portfolyo (ürün seçki dosyası), kavram haritaları, yapılandırılmış grid, Tanılayıcı dallanmış ağaç, kelime ilişkilendirme, proje, drama, görüşme, yazılı raporlar, gösteri, poster, grup ve/veya akran değerlendirmesi, kendi kendini değerlendirme gibi sınav türlerini içinde barındırır (Karataş, 2009).

Alternatif ölçme ve değerlendirme; öğrencinin neler anladığının belirlenmesi için yapılan bir değerlendirmedir. Dönem boyunca devam edebilecek değerlendirmeleri barındırır. Birbirine bağlı ve iyi yapılandırılmış bilgilerin değerlendirilmesi için tercih edilmelidir. Bilgilerin anlamlandırılmasını ve derin bir şekilde öğrenilmesini sağlar. Öğretmenle beraber değerlendirilebileceği gibi öğrenci kendi kendini de değerlendirebilir.

Alternatif ölçme ve değerlendirme; geleneksel değerlendirmede kullanılmayan veya çok az önem verilen ölçme araçlarının dışında kalan araçları tanımlamaktadır. Öğrencilerin istenilen bir öğrenme alanındaki bilgi ve becerilerini ölçmek için, onlara o alanla ilgili bir görev verip, o görevdeki etkililiğini, geçerlilik ve güvenilirliği sağlamış ölçme araçları kullanılarak tespit edilir (Karataş, 2009).

Alternatif ölçme ve değerlendirme; öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor gelişimlerinin ve öğrenmelerinin üçünü birden yoklama özelliğine sahiptir. Farklı yaklaşım ve materyallerin denenmesine fırsat vermesi, bilimsel süreçteki becerilerin ve problem çözme becerilerinin kullanılması ve geliştirilmesine olanak verir. Analiz, sentez ve değerlendirme gibi üst düzey düşünmeyi sağlar. Öğrencilere problem çözme becerileri kazandırarak gerçek hayatlarındaki sorunların üstesinden gelme yetisi kazandırır.

Eğitim süreci içinde, bireylerin belirli özelliklere sahip olup olmadığını belirlemek amacıyla çeşitli ölçümler yapılmaktadır. Bu ölçümlerin yapılabilmesi için birçok ölçme aracının kullanılmasına gereksinim vardır. Ölçme, şekli veya düzeyi ne olursa olsun, sınıflama, sıralama ve puanlarla sonuçlanabilir. Bu sonuçlar genellikle bireylerin ölçülen özelliklere sahip olup olmadığı gösteren sayısal verilerdir. Bir eğitim- öğretim süreci içerisinde elde edilen bu sayısal veriler açıklanabilir, betimlenebilir ve birbiriyle karşılaştırılabilir.

Ölçme ve değerlendirmede öğrencilere çoklu ölçme değerlendirme fırsatları sunulmalıdır. Bu da Alternatif ölçme - değerlendirme yöntem ve teknikleri ile olmaktadır. Ölçme-değerlendirme için öğrenciye sorulacak sorular çeşitlenmeli ve geleneksel ölçme-

değerlendirme yöntem ve tekniklerinin yanında alternatif ölçme-değerlendirme yöntem ve teknikleri de kullanılmalıdır. Ayrıca alternatif ölçme-değerlendirme yöntem ve teknikleri bireysel farklılıkları dikkate alarak öğrencilerin yeni öğrendikleri bilgiyi mevcut bilgi ile birleştirerek öğrencinin kendisine özgü bir şekilde bilgilerini şekillendirir.

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 zekâ 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 (Binbaşıoğlu,1983: 10).

Ölçekler ve değişkenler, eğitimde ve davranış bilimlerinde, önemli yeri olan kavramlardır. Eğitimde, çeşitli özellikler açısından bireyler gözlenir ve bu gözlem sonuçlarına dayalı işlemler yapılır. Bu özelliklerin her biri, bir değişkeni tanımlar. Verilerin toplanması, düzenlenmesi, işlenmesi, anlamlandırılması, özetlenmesi, betimlenmesi gibi istatistiksel işlemler değişkenin tipine ve ölçmenin düzeyine göre farklılıklar gösterebilir. Doğru istatistiksel yöntemleri seçmek, elde edilen sonuçları doğru yorumlayarak, verilecek kararların daha doğru olmasını sağlar (Kan,2006: 25).

2.1.11. Ölçek ve Türleri

Ölçek; belli bir büyüklüğü küçültme oranı, birim veya ölçme aracı olarak kullanılmaktadır. Varlıkların özelliklerini belirlerken kullanılan sayı ve sembolleri açıklamak amacıyla kullanılan açıklamalardır.

Ölçmede birim yerine ölçek terimi kullanılır.

Ölçek, nesnelere verilen sayıların anlamlarını, kullanılmasında uyulması gereken kuralları ve kısıtlamaları belirtir. Örneğin; Bir takımdaki oyuncuların sırt numaraları onları ayırt etmemize yardım eder.

Ölçek çeşitleri ise dört ana gruba ayrılır:

Sınıflandırma ve adlandırma: Nesnelerin genel olarak birbirlerine göre benzerlik ve farklılıklarını belirlemek ve sınıflandırmak amacıyla kullanılan ölçeklerdir. Diğer bir ismi de nominal'dir. Örneğin; plaka işaretleri, cinsiyet, derse geç kalma- kalmama, futbolcuların sırtındaki numaralar... Başlıca özellikleri;

Simetrik olma özelliği vardır. $A=B \Rightarrow B=A$

Geçişlilik özelliği vardır. $A=B$ ve $B=C \Rightarrow A=C$

Sıralama: Varlıkları belli bir özelliğe sahip oluş miktarları bakımından büyükten küçüğe ya da küçükten büyüğe doğru sıralamak amacıyla kullanılan ölçeklerdir. Bir yarışmada 1.si, 2.si, 3.sü olma, dersten dönem notu alma: A, B, C... Başlıca özellikleri;

Geçişlilik özelliği vardır. $A>B$ ve $B>C \Rightarrow A>C$

Asimetrik özelliği vardır. $A>B$ ise $B>A$ diyemeyiz

Bu iki ölçek türü ile elde edilmiş verilere genellikle nonparametrik teknikler uygulanır. Ayrıca parametrik test varsayımları yerine getirilemiyorsa, hangi ölçekle toplanmış olursa olsun nonparametrik teknikler tercih edilmelidir.

Eşit aralıklı: Varlıkları belirli bir başlangıç noktasına göre belli bir özelliğe sahip oluş dereceleri bakımından eşit aralıklarla sıralamak amacıyla kullanılan ölçeklerdir (Göreceli bir başlangıç noktasından eşit aralıklarla aşağı ve yukarı hareketlerdir, sadece toplama çıkarma yapılabilir). Örneğin; likert ölçeği, takvim, termometre gibi...

Eşit oranlı: Eşit aralıklı ölçekler üzerindeki sıfır noktası gerçek sıfır olarak tanımlanan ve doğal sıfırdır (Mutlak bir başlangıç noktasından yukarıya doğru eşit oranlarla çıkan hareketlerdir, her türlü matematiksel işlem uygulanabilir). Örneğin; metre, kilogram gibi... (Görgülü, 2009).

a) Oranlı ölçekler, eşit aralıklı ölçeğin sıfır ile başlayan çeşididir.

b) Fiziksel nesnelerin, kütle, uzunluk ölçümleri oran ölçeği ile yapılır.

c) Bu araçlardaki sıfır noktası, ölçülen özelliğin yokluğunu gösterir. Bir şeyin uzunluğu sıfır metredir demek, aslında ortada ölçülecek bir uzunluk yok demektir.

NOT: Yaygın olarak kullanılan ölçek türleri eşit aralıklı ve sıralama türünden olan ölçeklerdir.

2.1.12. Değişken ve Çeşitleri

Değişken; gözlemden gözleme değişik değerler alabilen bir obje ve özelliktir. Bir grubun elemanları bu özellikler açısından birbirinden farklıdır. Ağırlık, boy, cinsiyet, yaş,

bir dersten elde edilen başarı, birer değişken örneğidir. Değişkenler, aldıkları değerlere göre çeşitli şekillerde sınıflandırılmaktadırlar. Değişkenler aldıkları değerlerin sayı ya da sembol olmasına göre nitel ve nicel değişken olmak üzere iki gruba ayrılmaktadırlar.

Nitel değişken; cinsiyet, göz rengi, medeni durum, milliyet, diploma derecesi gibi değerleri sembollerle ya da sıfatlarla ifade edilebilen değişkenlerdir. Yani; gözlemden gözleme kalite ve çeşit yönünden farklılık gösteren değişkenlerdir.

Nicel Değişken; ağırlık, boy uzunluğu, yaş, zekâ seviyesi, hava sıcaklığı, gelir gibi değerleri sayı ile ifade edebilen değişkenlerdir. Birimlerin ölçüm ve tartım sonucu değerleri saptanan sayısal özelliklerini belirten değişkenlerdir. Bu değişkenler değerleri, mekanik ve elektronik araçlara sayısal olarak aralıklı ölçekli ya da orantılı ölçekli verileridir. Değişkenler, aldıkları değerlerin sürekli ya da kesikli olmasına göre sürekli ve kesikli değişken olmak üzere iki gruba ayrılmaktadırlar.

Sürekli değişken; herhangi iki değer arasında daima başka bir değer olan değişkenlerdir. Değişkenin herhangi iki değer olan değişkenlerdir. Değişkenin herhangi iki değer arasında çok sayıda değer bulunabilir. Yukarıda nicel değişken olarak ifade edilen değişkenler bu grupta ele alınabilir. Kesikli değişken; herhangi iki değer arasında, başka değerler almayan değişkenlerdir. Yukarıda nicel değişken olarak ifade edilen değişkenler bu grupta ele alınabilir (Blalock, 1972: 18).

Sürekli Değişken: Bu değişkenler miktar yönünden değişiklik yerine tür yönünden değişiklik gösterir. Dolayısıyla bir obje ya da birey bir özelliğe sahiptir ya da değildir. Cinsiyet, medeni durum gibi. Birinin diğerine göre daha çok veya az olması mümkün değildir. Nitel değişkenlerin hemen hepsi sürekli değişkendir.

2.1.13. Veriler ve Elde Ediliş Aşamaları

Eğitimde üzerinde çalışılan ya da ilgilenilen belli özelliklere ilişkin ölçümler yapılır ve bu ölçümler sonucunda genellikle sayısal ölçme sonuçları elde edilir. Bu ölçme sonuçlarına “ölçüm” denir. Bütün bu ölçme sonuçları, ölçülmek istenen özelliklere ilişkin verileri oluşturur. Ölçme sonuçlarını kapsayacak biçimde ölçülmek istenen özelliklere ilişkin elde edilen tüm sayısal bilgilere genel olarak “veri” adı verilir (Baykul; 1999). Veri; kelimesi Latince 'de “gerçek”, “reel” anlamına gelen “datum” kelimesine karşılık gelmektedir. “Data” olarak kullanılan kelime ise “datum” kelimesinin çoğuludur. Her ne kadar kelime anlamı olarak gerçeklik temel alınsa da her veri mutlaka somut gerçeklik göstermez. Kavramsal anlamda veri, kayıt altına alınmış her türlü olay, durum, fikirdir. Bu anlamıyla değerlendirildiğinde çevremizdeki her nesne bir veri olarak algılanabilir (Sütçü, 2011).

Ölçme sonuçlarını, ekonomik bir yolla göstermek için frekans tabloları hazırlanmalıdır. Her bir puandan kaç tane olduğunu gösteren sayıya “frekans” denir. Frekans tablosu ise, öğrenciler tarafından elde edilen her bir puanın kaç kez yinlendiğini, bir başka deyişle dağılımı, test puanlarının nasıl bir dağılım gösterdiğini anlamaya yardımcı olur. Frekans tabloları, ölçülen değişken değerleri yani puanlar(X) ve bu değerlerin kaç kez tekrar edildiğini gösteren frekans(f) bilgilerini içerir. Fakat ölçme sonuçlarından daha fazla bilgi elde etmek amacıyla frekans tablolarına, her bir puanın frekansına ilişkin yüzdelik dağılımını ifade eden, yüzdelik frekans($\% f$), en düşük ölçme sonuçlarına ait frekanstan başlayarak, frekansları birbiriyle toplamaları yoluyla oluşturulan toplam frekans (tf) ve her bir toplam frekansa ilişkin yüzdelik dağılımı ifade eden yüzdelik toplam frekans ($\%tf$) sütunları eklenebilir (Kan,2006: 30).

Verilerin gruplandırılması ve gruplandırılmış frekans dağılımını oluşturmak için birbirinden farklı ölçme sonuçları, öncelikle büyükten küçüğe ya da küçükten büyüğe doğru sırlanır. Daha sonra dağılımın kaç gruptan oluşacağı belirlenir. Grup sayısının ne kadar olacağını bir ölçüsü yoktur. Grup sayısının ne kadar olacağını bir ölçüsü yoktur. Grup sayısının kaç olacağına, dağılımda yer alan en küçük ve en büyük değer ile toplam frekansa bakılarak karar verilebilir. Grup sayısı belirlenirken, grup sayısının az olmasının, grup içi puan aralığının geniş olmasına neden olacağı ve bu durumun da bilgi kaybını artıracığı göz önünde tutulmalıdır.

Grafikler, frekans tablolarında bir gruba ilişkin özetlenen bilgilerin, göze hitap edecek biçimde farklı ifade edilmesidir. Görselliği nedeniyle, grafiklerin anlaşılması ve yorumlanması daha kolaydır. Grafikler çoğunlukla, ölçme sonuçlarını gösteren yatay eksen ve ölçme sonuçlarının gözlenme sıklıklarını, yani frekansları gösteren düşey eksenden oluşur. Çoğu zaman, ölçme sonuçları özetlenirken veya ifade edilirken, aynı bilgiyi ifade etmelerine rağmen grafiklerle frekans tabloları birlikte sunulur. Değişkenin türü ve yapılan ölçmenin düzeyine göre ölçme sonuçlarını düzenlemek ve özetlemek için kullanılacak grafik türleri değişiklik gösterir (Mann:1992, Smith:1962, Baykul:1999).

2.1.14. Bir Ölçme Aracında Bulunması Gereken Özellik ve Nitelikler

Bir eğitim programı kapsamında yapılan eğitim- öğretim faaliyetinde farklı ölçme araçlarından elde edilen bilginin, pratikte de kullanılabilmesi için ölçme aracına ihtiyaç duyulmaktadır. Ama bu ölçme aracının ilişkin üç teknik özelliği bünyesinde barındırması gerekmektedir. Bu üç özellikten birincisi; ölçme aracıyla ölçülmek istenen özelliğin amaca uygun bir şekilde farklı özelliklerle karıştırılmadan ölçülmesi dediğimiz güvenilirliktir. Bir ölçme aracında bulunması gereken özelliklerden ikincisi; ölçme aracından elde edilen

sonuçların, benzer koşullar altında, tekrar uygulandığında yeniden elde edilebilmesi dediğimiz geçerliliğidir.

Benzer koşullar altında, aynı özellik farklı zamanlarda aynı ölçme aracıyla tekrar ölçüldüğünde ölçme aracından elde edilen sonuçlarının aynı olması beklenir. Bu, ölçme aracının hatasız ve doğru ölçümler yaptığının bir göstergesidir. Ölçme aracının doğru sonuçlar üretmesi anlamına gelen bu özellik, teknik olarak ölçme aracının güvenilirliği şeklinde ifade edilir. Bu güvenilirlik, ölçülen özelliğin, gerçekten ölçülüp ölçülmediğine bakmaksızın, ölçme aracından elde edilen sonuçların doğruluğu şeklinde ele alınmaktadır. Bu açıdan bakıldığında, güvenilirliğin gerçeklik için ön şart olduğu, fakat geçerliliği garanti altına almayacağı görülmektedir (Magnusson, 1967: 91).

Yine bir ölçme aracı bulunması gereken diğer bir özellik dediğimiz üçüncü özellik ise; ölçme aracının kullanılmasını gerektirecek durumlarda ihtiyacı karşılayabilecek özelliği bünyesinde barındıran kullanılabilirlik özelliğidir. Gerberich, bu konuda ölçme aracının kullanılmasını gerektirecek durumlara ilişkin gereksinimleri tatmin edici bir şekilde hizmet etme derecesi olarak tanımlamıştır.

2.1.14.1. Ölçmede Güvenirlik

Güvenirlik, herhangi bir ölçme aracının ölçtüğü özellikleri ne derece duyarlılıkla ölçebildiği, yani ölçme sonuçlarının hatadan ne derece arınmış olduğudur. Ölçme aracının duyarlı ve tutarlı ölçme yapması, aracın güvenilirliğini belirler.

Wainer 1990'da kaleme aldığı kitabında güvenilirliği; birbir ardına yapılan denemelerden aynı sonucun elde edilmesidir diyerek tarif eder. Bir testin güvenilir olmaması, ölçme hatalarının miktarının göstergesidir ve bu testten elde edilen puanların yorumlanmasında ölçme hatalarının bilinmesi, o sonuçlara dayanarak tam ve doğru karar verebilmek açısından çok önemli bir değere sahiptir.

Otis, 1925 yılında güvenilirliği şu ifadelerle açıklamıştır; bir testin iki formu aynı özelliği mükemmel bir şekilde ölçüyorsa, uygulandığı grupta yer alan bireylerin iki formdan elde ettiği puanlar arasında mükemmel bir korelasyon olacaktır. Testin iki formundan elde edilen puanlar arasındaki korelasyonun düşük olması ölçme hatasından kaynaklanır. Ölçme hatası, ne kadar büyük olursa, korelasyon o derece düşük olacaktır. O halde, iki form arasındaki korelasyon testin ölçme hatasının göreceli miktarının ölçüsüdür. Açıkça anlaşılmaktadır ki Otis güvenilirliği; bir testin iki (paralel) formundan elde edilen puanların tutarlılığı şeklinde tanımlamıştır (Wainer, 1990).

Bir testin iki formundan elde edilen puanların tutarlılığı şeklinde tanımlanan bu görüş, daha sonraları bir testi oluşturan maddelerin, testin bütünüyle olan tutarlılığı anlamında kullanılarak tutarlılıkla güvenilirlik arasında doğru bir ilişkinin olduğunu

göstermektedir. Bununla birlikte güvenilirlik, bir ölçme aracının hangi özelliği ölçüyor olursa olsun aracın ve yapılan ölçmenin hatasız olmasının gerekliliğiyle alakalıdır. Ölçmenin amacına uygun olarak yeterli duyarlılıkta olan bir araçla yapılan ölçmeler, yeterli duyarlılıkta olmayan bir araçla yapılan ölçmelere göre daha güvenilirdir (Kan, 2006: 98). Mesela; miligram bölmeli bir araçla yapılan ölçmeler, gram bölmeli bir araçla yapılan ölçmelere göre daha güvenilir iken; gram bölmeli bir araçla yapılan ölçmeler kilogram bölmeli bir araçla yapılan ölçmelere göre daha güveniliridir. İşte bu ölçümler, ölçülen özelliğin miktarı hakkında bize net bilgiler verdiği için daha duyarlı ölçümler yaparlar. Bu bakımdan güvenilirlik, duyarlılık anlamı da taşımaktadır. Dolayısıyla daha da güveniliridir. Ölçmeyi yapan kişi, bireyler arasındaki farkları ne kadar ince ve duyarlı tespit ederse o kadar hatasız ölçme yapabilir. Bu nedenle, ölçülen özellikler açısından duyarlı ölçme araçlarını seçmek güvenilir sonuçlar almak açısından çok önemlidir.

Güvenirliğe başka bir tanımı da Kan, 2006'da kaleme aldığı kitabında şu şekilde deşinmektedir: benzer koşullar altında aynı araçla birden fazla ölçülmesi sonucu elde edilen ölçme sonuçlarının birbirleriyle tutarlı olmasıdır. Bu da ölçme aracının aynı sonuçları benzer koşullar altında yeniden üretilebilmesiyle alakalıdır. Bu durum ölçme aracının ölçülen özelliği kararlı bir şekilde ölçüldüğünün göstergesidir ve kararlılık anlamında güvenilirliği ifade eder. Hem duyarlılık hem de kararlılık anlamındaki güvenilirliğin daha anlaşılır olabilmesi amacıyla bir örnek verilebilir. Bir nesnenin uzunluğunu ölçmek için kullandığımız santimetre bölmeli bir metre ile elde ettiğimiz ölçme sonuçları, elastik bir materyal kullanarak yapılan ölçme sonuçlarından daha duyarlı ölçmeler verecektir. Santimetre bölmeli metre, tekrarlanan her ölçme işleminde benzer sonuçlar vereceği için hata daha düşük olacaktır. Eğer, uzunluk ölçümü elastik bir materyal kullanarak (örneğin bir lastik parçasıyla) yapılırsa durum farklılaşır. Bu durumda, aynı uzunluğun tekrarlı ölçümlerinde aynı sonucun bulunması güçleşir. Gerek aynı bireyin aynı özelliği tekrarlı ölçümlerinde, gerekse farklı bireylerin aynı ölçme araçlarıyla aynı özelliğe ait ölçme sonuçlarında hata yapma olasılığı, santimetre bölmeli metre ile elde edilen ölçüm sonuçları birbirine daha yakın olacağından, daha az olacaktır. Santimetre bölmeli metre ile yapılan ölçümler, elastik bir materyalle yapılan ölçümlerden daha güveniliridir. Tekrarlı ölçümlerde, aynı özelliğin ölçülmesinde elde edilen sonuçlar arasındaki fark büyüdükçe güvenilirlik azalır.

Bütün bunların dışında, güvenilirlik, APA (American Psychological Association) tarafından eğitim ve psikoloji de kullanılan ölçme araçları standartlarına göre, belki de en geniş anlamıyla; "ölçme sonuçlarının (test puanları) ölçme hatalarından arınlık derecesi" olarak tanımlanmıştır (APA; 1974). Bu tanıma göre en genel biçimde güvenilirlik, ölçme aracının ölçmek istediği özelliği hatasız olarak ölçebilme derecesi olarak tanımlanabilir. Bir

testi ve testten elde edilen sonuçları doğru değerlendirmek için, başlıca hata kaynaklarını, bu kaynaklardan gelen hata miktarını, güvenilirlik derecesini ve belli koşullara göre sonuçlarının genellenebilirliğinin açıklanması gerekmektedir (Kan, 2006: 100).

2.1.14.1.1. Güvenirlik Arttırma Yolları

1. Ölçme sonuçlarının güvenilirliğini arttırmada en etkili yol, soru sayısını arttırarak birimin değerini küçültmekle başlar.
2. Ölçme aracının kendisinden kaynaklanan hatalar, aracı oluşturan sorulardan kaynaklanabilir. Örneğin; soruların açık olmaması gibi.
3. Ölçme aracından kaynaklanmayan dış etkenler. Sınıf ortamının sınav yapılabilecek şekilde düzenlenmesi. Örneğin; Aydınlatma, ısınma gibi.
4. Öğrencinin kendisidir. Örneğin; öğrenci kaygıları, psikolojik durumu gibi.
5. Sınav sorularının çok zor yada kolay olması. Bir sınav bilenler ile bilmeyenleri ayırabildiği ölçüde güvenilirdir.
6. Sınav yapan kişinin sınav anındaki tutumu. Örneğin; öğrencileri sınav öncesi rahatlatmak gibi.
7. Yeterli sınav süresinin verilmesi
8. Puanlamanın objektif yapılması

2.1.14.1.2. Güvenirliği Hesaplamada Kullanılan Ölçütler

2.1.14.1.2.1. Test-Tekrar Test yöntemi

- a) Güvenirliği hesaplanacak test, aynı gruba belli aralıklarla iki kez uygulanır. İki uygulamanın sonuçları arasındaki korelasyon katsayısı bulunur.
- b) Korelasyon katsayısı -1.00 ile +1.00 arasında bir değerdir.
- c) Güvenirlik için korelasyon katsayısı +1.00'e yaklaşması gerekir.
- d) Aralarında geçen zamanın kısa olması tutarlılık anlamında güvenirlik, sürenin uzun olması kararlılık anlamında güvenirliği gösterir.

Bir testin güvenirliğine ilişkin bilgi edinmek için başvurulan ve en çok bilinen yöntemlerden birisi, aynı testi aynı gruba, farklı zamanlarda tekrarlı olarak uygulamaktır. Bu durumda güvenlik katsayısı, aynı bireylerin her iki uygulamadan aldıkları puan dağılımları arasındaki korelasyon katsayısıdır. Bu tip bir güvenirlik hesaplamada; hata varyansı, her bir bireyin iki testten elde ettiği performans arasındaki tesadüf farklılıkları ifade eder. Bu farklılıklar, test dışında kontrol altında tutulamayan, ortamdaki gürültü, ışık, hava koşulları gibi değişkenlerden kaynaklanabilir veya bireylerin bir test durumundan diğerine değişebilen, yorgunluk, motivasyon eksikliği, hastalık vb. gibi kendileriyle ilgili

durumlar söz konusu olabilir. Test-tekrar test güvenilirliği, bu özelliğiyle bir testten elde edilen sonuçların değişik zamanlara göre ne derece genellenebileceğinin ölçüsünü verir. Test-tekrar güvenilirliği ne kadar yüksekse, test puanları, test dışındaki çevresel ve bireysel değişimlere o derece az duyarlı olacaktır (Anastasi, 1997).

Test-tekrar test güvenilirlik katsayısı aynı zamanda, ölçme aracının, ölçmek istediği özelliği farklı zamanlarda tutarlı bir şekilde ölçüp ölçmediğinin ölçüsünü verir. Bu ölçme aracının iki veya daha fazla uygulanması sonucunda, ölçme aracından elde edilen puanların ne derece kararlı olduğunu gösterir. Bu sebeple bu katsayı kararlık katsayısı olarak da adlandırılır (Aiken, 2000, Akt: Kan, 2006: 102). Test-tekrar test güvenilirliği belirlenirken, ölçümlerin yapılacağı zaman aralığı dikkatle belirlenmelidir. Çünkü, test-tekrar teste dayalı ölçme sonuçları arasındaki korelasyon, ölçmeler arasındaki zaman aralığı arttıkça düşer (Anastasi, 1997).

Test-tekrar test güvenilirliğinde yapılan ölçmelerde farklı puanlar elde ediliyorsa bunun iki kaynağı vardır. Bunlardan birincisi ölçme aracı, ikincisi ise yanıtlayıcı ile ilgilidir. Ölçme sonuçlarında karşılaşılan farklılığın neden kaynaklandığı tam bilinemeyebilir. Bu iki uygulamadan elde edilen puanlar arasındaki korelasyonun yüksek olması, hem testten elde edilen puanların kararlılığını hem de iki uygulama arasında geçen zamanın ölçülen nitelik üzerinde fazla bir şekilde etkili olmadığını göstermektedir. Fakat, iki uygulamadan elde edilen puanlar arasındaki düşük korelasyonun sebebi ise ölçme aracının güvenilirliğinin düşüklüğü olabileceği gibi aradan geçen sürenin de etkili olabileceği unutulmamalıdır. İşte bu durum test-tekrar test güvenilirliğinin en önemli dezavantajıdır. Bu iki uygulama arasındaki zamanın kısa tutulması sorulan soruların ve yanıtların sonraki uygulamada hatırlanmasına, çok uzun tutulması ise, bireylerin yeni kazanımlara yelken açmasına vesile olabilir.

Yapılan açıklamalar ışığında test-tekrar test güvenilirliğine, ölçme konusu olan değişikende değişimin en az olacağı ve aracın kararlılığı hakkında bilgi edinileceği hallerde başvurulmasının uygun olacağı söylenebilir. Guilford (1956)'ya göre, bu yöntemle belirlenecek bir testin güvenilirlik katsayısının en az 0,70 olması gereklidir. Guilford, ölçme aracının bu sınırın altında bir güvenilirliğe sahip olduğu durumlarda gözlenen puanlara ait standart hata büyüyeceğinden kullanılmasının uygun olmadığını belirtmiştir (Kline,1986, Akt: Kan, 2006: 103).

2.1.14.2.3. Eşdeğer Formlar yöntemi

- e) İki eşdeğer formun aynı cevaplayıcı grubuna aynı anda yada ölçülen özellikte bir değişme olmayacak kadar kısa bir zaman aralığı bırakılarak uygulanıp, iki

uygulama arasındaki korelasyon katsayısı hesaplanarak bulunur. Bulunan katsayı eşdeğerlilik katsayısı olarak bilinir.

f) Bu katsayının yüksek oluşu her iki testin güvenilirliğinin yüksek olduğunu gösterir.

Not: Korelasyon : İki değişken arasındaki ilişki miktarını gösterir.

g) İlişki miktarını gösteren katsayıya korelasyon katsayısı denir.

h) -1.00 ile +1.00 arasında bir değerdir.

Test-tekrar test güvenilirliğinin güçlüğüne ve dezavantajlarına karşı eşdeğer formlar geliştirerek güvenilirliği hesaplamaktır. Bu yöntem iki eşdeğer test formun aynı gruba uygulanmasına dayalıdır (Anastasi, 1997).

Güvenirlik katsayısı, iki formdan elde edilen puanlar arasındaki korelasyon katsayısıdır. Aynı gruba uygulanan bu iki değişik ama birbirinin eşdeğeri olan test formlardan elde edilen gözlenen puanlar arasındaki korelasyona *eş değerlik katsayısı* adı verilir. Bu katsayı '0' ile "1" arasında değerler alır. Bu katsayının "0" a yakın olması eşdeğer form güvenilirliğinin düşük olduğunu, "1" e yakın olması ise eşdeğer form güvenilirliğinin yüksek olduğunu gösterir. Bu yöntemle test-tekrar test güvenilirliğinin en önemli dezavantajlarından biri olan, ikinci formun uygulanışı sırasında soruların hatırlanabileceği sorunu her iki formdaki sorular eşdeğer fakat farklı sorular olduğu için ortadan kalkar. Ayrıca, iki uygulama arasındaki zaman aralığı problemi de nispeten ortadan kalkar. İki form, sorular farklı olduğu için arka arkaya uygulanabilir. Fakat yine de iki uygulama arasındaki süre, hata varyansı kaynağıdır ve dikkatle belirlenmelidir. İki uygulama arasındaki süre çok kısa tutulursa ve iki uygulama arka arkaya olursa yorgunluk, bıkkınlık, motivasyon eksikliği ve bunlara bağlı olarak oluşacak dikkatsizlik gibi değişkenler test puanlarını etkileyecektir. İki uygulama arasındaki süre uzun tutulduğunda ise, bireylerde ölçülen özellik bakımından meydana gelebilecek değişmeler test puanlarını etkileyecektir (Kan, 2006: 105).

Eş değer formların güvenilirliğinde, iki form arasındaki sorular farklı da olsa bırakılacak zaman aralığı önemli bir hata kaynağı olmaktadır. İki form peş peşe uygulandığı takdirde bu iki formdan elde edilecek puanlar arasındaki korelasyon, formların güvenilirliğini göstermektedir.

Eşdeğer formlar yöntemi, test-tekrar test yönteminin avantajlarına rağmen bazı dezavantajlara sahiptir. İki testin birbirine paralel olması için, testlerin kapsamlarının, ortalamalarının, varyanslarının, madde sayılarının ve tiplerinin, madde güçlüklerinin ve diğer madde istatistiklerinin birbirine eşit olması gerekir (Erkuş, 2003: 36).

Eşdeğerlik katsayısı, hem ölçme sonuçlarının zaman içindeki kararlılığının hem de değişik madde örneklerinde ya da test formlarında yer alan yanıtların tutarlılığının ölçüsünü verir (Anastasi, 1997). Eşdeğer formlar güvenilirliğinin altında yatan temel

prensip; uygun zaman aralıklarıyla uygulanan eşdeğer formlardan elde edilen puanlar arasındaki korelasyona dayalı güvenilirlik katsayısının, farklı zamanlarda yapılan uygulamalardan ve farklı maddelerden kaynaklanan ölçme hatasını yansıttığıdır (Aiken,2000, Akt: Kan,2006: 106).

Eşdeğer iki testin, aynı gruba uygulanması ile elde edilen iki puan dizisi arasındaki ilişki, testlerden elde edilen puanlar sürekli olarak ele alındığından Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı ile hesaplanır. Hesaplanan bu katsayı eşdeğer formlar güvenilirliğinin bir kestiricisi olarak kullanılır. Bu korelasyon katsayısı 1'e yaklaştığı ölçüde eşdeğer formlardan elde edilen puanlar birbirine yakın, 0'a yaklaştığı ölçüde eş değer formlardan elde edilen puanların birbirinden farklı olduğu anlamını taşır (Kan,2006: 106).

2.1.14.1.2.3. Eşdeğer Yarılar Yöntemi

Eşdeğer yarılar yöntemiyle güvenilirlik belirlemede, bir test formunun tek oturumda uygulanması ve testi eşit iki yarıya bölmek suretiyle her bir bireye ait iki test puanı elde etmek söz konusudur. Tek oturumda uygulanan ve iki yarıya bölünen testin her iki yarısının paralel olduğu ve her iki yarının ortalama ve varyanslarının eşit olduğu varsayılır. Bireylerin testin iki yarısından elde ettikleri puanlar arasındaki korelasyon eşdeğerlik katsayısı olarak adlandırılır. Eşdeğer yarılar güvenilirliği, kapsam tutarlılığına ilişkin bir ölçü sağlar. Bu güvenilirlik, ölçme aracının tek oturumda uygulanmasından dolayı ölçme aracından elde edilecek sonuçların ya da puanların zaman içindeki kararlılığına ilişkin bilgi içermez (Kan,2006: 107).

- i) Bu metotta test maddelerinin yarısı birine, yarısı diğerine düşecek şekilde iki ayrı teste ayrılır. Bu iki yarı, iki testmiş gibi kabul edilerek aralarındaki korelasyon hesaplanır. Elde edilen değer test yarıya bölüldüğü için, testin bir yarısının güvenilirliği hesaplanmış olur.
- j) Tüm testin güvenilirliği ise; Spearman Brown formülüyle hesaplanır.

$$r_x = \frac{2r_{12}}{1 + r_{12}}$$

r_x = testin güvenilirliği

$r_{1,2}$ = iki yarı puanları arasındaki korelasyon sayısı

Eşdeğer yarılar yöntemine ilişkin problemlerin başında eşdeğer yarılar elde etmek için test formunun nasıl iki yarıya bölüneceği sorunudur. Düşünüldüğü zaman her bir test formu çok çeşitli şekillerde iki yarıya bölünebilmektedir. Fakat bu bölüm esnasında yapılan hatalardan dolayı çoğu zaman test formu iki eş parçaya bölünememektedir. Yani bölünen birinci kısım ikinci kısma eşit olamamaktadır. Bu hatalar yorgunluk, stres,

motivasyonsuzluk, sorulara adapte olamama ve sınav ortamı gibi etkenlerden kaynaklanabilmektedir. Böylece test formunun başlangıcındaki performans ile sonundaki performans farklı olmakta ve doğru yanıt olma olasılığı değişmektedir.

Yukarıda saydığımız bu olumsuzluklardan kurtularak eşdeğer testi iki eş parçaya(yarıya) bölmenin yolu, maddeleri tekli grup ve çiftli grup olarak ayırmaktan geçmektedir. Bu yöntemde tekli grup dediğimiz (1,3,5,7 gibi) bir yarıyı, çiftli grup dediğimiz (2,4,6,8..... gibi) bir yarıyı oluşturacaktır. Ama ölçülen özellik tek boyutlu ve yakın güçlükteki maddelerden oluşuyorsa bu durumda tesadüfi maddeler çekilerek eşdeğer yarılar oluşturulabilir.

2.1.14.1.2.4. İç Tutarlık Anlamında Güvenirlik Yöntemi (Maddelerin Birbiriyle Uyum)

Paralel form güvenirligi, aynı kapsama ilişkin iki ya da daha fazla test hazırlamayı gerektirir. Paralel formların hazırlanması, oldukça zor ve zahmetli bir iş olmasının yanında ekonomik de değildir. Yine bir testin birden fazla sayıda uygulanmasına dayanan test-tekrar rest güvenirligi, bireylerin ölçülen özelliğın niteliğı, ekonomiklik ve iki ölçme arasında bırakılacak zaman aralığının yol açtığı problemler nedeniyle her durumda kullanışlı olmayabilir. Bu nedenle, paralel test kavramından ve onun sayıltılarından hareketle yeni yöntemler geliştirilmiştir. Bunlar; iç tutarlılığa dayalı, eşdeğer yarılar yöntemleridir. Bu yöntemlerle elde edilen güvenirlilik katsayısı iç tutarlılık katsayısı olarak da adlandırılır. Farklı durumlar ve zamanlardan kaynaklanan ölçme hataları, iç tutarlılık katsayılarını etkilemez. İç tutarlılık katsayıları, test-tekrar test güvenirligi ya da paralel form güvenirlilik katsayılarıyla eş değer olarak düşünülmemelidir. Test maddeleri arasındaki ilişkilere dayanılarak elde edilen güvenirlilik tahminleri, testin, zaman içindeki kararlılığı veya paralel form güvenirligi yerine kullanılmamalıdır (APA, 1997).

- k) Sadece bir defa uygulanan testlerin güvenirligiğinin hesaplanmasında kullanılır.
- l) Testi oluşturan tüm maddelerin birbiriyle olan uyumuna bakılır.
- m) KR-20 ve KR-21 güvenirlilik katsayıları testi oluşturan maddelerin iç tutarlığının bir ölçüsüdür ve 0.00 ile 1.00 arasında değerler alır.
- n) Bu katsayıların 1.00'e yakın olması, testte yer alan maddelerin tutarlı olduğunu ve güvenirligiğı sağlandığını gösterir.

2.1.14.1.1.3. Güvenirligiğı Etkileyen Faktörler

- a) Ölçmenin yapıldığı kişiler:
 - o) Ölçmenin yapıldığı kişilerin oluşturduğu örneklemin, ölçülen nitelik açısından homojen olup olmaması güvenirligiğı etkiler.

- p) Not: örneklem alma: Bütün hakkında fikir yürütebilmek amacıyla bütün içerisinde, onun genel niteliklerini taşıyan parça seçme işlemidir.
- b) Ölçmeyi yapan kişi
- q) Ölçme aracı geliştiren birinin, hem ölçme aracı geliştirme bilgisine hem de ölçülecek nitelikle ilgili alan bilgisine sahip olması gerekir.
- r) Ölçme sırasında ölçmeyi yapan bireyin kişilere farklı davranması
- c) Ölçmenin yapıldığı ortam
- s) Ölçme yapılan ortamın standartlara uygun olması. Işık yetersizliği, gürültü
- d) Ölçme aracı
- t) Ölçme aracı ölçülen davranış alanını çok iyi örneklemelidir. Soru sayısını arttırmak güvenilirliği artırır, fakat beraberinde yorgunluk getirir (URL-2, 2013).

2.1.14.2. Ölçmede Geçerlik

En genel anlamıyla geçerlik; ölçme aracının, ölçmek istediği özelliği başka değişkenlerde karıştırmadan ölçebilme derecesidir (Turgut;1995: 114). Cronbach (1972), bir ölçme aracının ölçmek istediği şeyi ölçüp ölçmediği ile alakalı karar verebilmek için yani; geçerlilik hakkında birçok kanıtı ihtiyaç duyulduğunu dile getirmiştir. Ona göre geçerlik; test formlarından çıkarılabilecek sonuçları desteklemek için toplanan kanıtlardır. Bu tanımdan yola çıkarak geçerlik; test formlarının kullanılış amacına yönelik olarak toplanan kanıtların bütünü olarak karşımıza çıkmaktadır.

Güvenirlik ve geçerlik bir ölçme aracı için bulunması gereken en önemli teknik ve istatistiksel özelliklerdir ve genelde bir teste ait teknik özellikler rapor edilirken ikisi birlikte verilmektedir. Bu özelliklerden biri diğerine tercih edilemez. Fakat bir ölçme aracının güvenilir olması, geçerli olduğu anlamı gelmemektedir.

Geçerliliğin güvenilirliğe bağlı olmasından dolayı bir ölçme aracının geçerliliği, güvenilirliğini garanti ederken yani, ölçme aracının geçerli olması, güvenilir olduğu anlamına da gelir. Sadece tesadüfi hatalardan, yani sistematik olmayan tesadüfi hatalardan etkilenen güvenilirlikten farklı olarak, bir testin geçerliği sistematik tesadüfi hataların yanında sistematik hatalardan da etkilenir. Bu nedenle bir test geçerli olmasa da güvenilir olabilir. Fakat güvenilir olmazsa, geçerli de olmaz. Güvenirlik geçerlilik için gerekli fakat yeterli değildir (Aiken, 2000). Buradan çıkaracağımız sonuç geçerlik, bir anlamda güvenilirliği kapsayan teknik bir özelliktir. Geçerli olmayan bir ölçme aracı güvenilir olsa da fazla bir ehemmiyete sahip değildir.

Örneğin, bir öğretmen, öğrencilerinin sayısal yeteneklerini ölçmek amacıyla, bir sözel yetenek testi uyguladığını ve sözel yetenek testinin güvenilirliğini de yeterince yüksek bulduğunu varsayalım. Sözel yetenek testinin güvenilir olduğu söylenebilir, fakat

bu testin öğrencilerin sayısal yetenek düzeylerini belirlemek ve bu özelliklerine göre öğrencileri sıralamak amacıyla kullanılabileceği söylenemez. Çünkü ölçme aracı olarak kullanılan testin ölçtüğü özellik sayısal yetenek değil, sözel yetenektir. Bu durumda testin kullanılış amacına hizmet etmediği söylenebilir. Bu bir geçerlilik sorunudur (Kan, 2006: 116).

1. Bir ölçme aracının ölçmek istediği değişkeni ölçüp ölçemediği, ölçüyorsa onu başka değişkenlerden ne derece arınık olarak ölçtüğüdür.
2. Ölçme aracının geçerli olması için güvenilir olması ön şarttır.

Bir testin geçerliğini belirleme yöntemi;

- a) Testin kapsamını analiz etmeyi,
- b) Testten elde edilen puanlarla uygun bir ölçütten elde edilen puanları karşılaştırmayı,
- c) Testle ölçülmek istenen psikolojik özellik veya diğer adıyla yapının araştırılmasını içerebilir.

Bütün bu prosedürler bir testin neyi ölçtüğüne ilişkin anlayış geliştirmek ve bireyler ya da nesnelere ilişkin alınacak kararların doğruluğuna destek sağlayacak bilgi elde etmek için yararlıdır (Kan, 2006: 116).

2.1.14.2.1. Geçerlik Türleri

2.1.14.2.1.1. Kapsam Geçerliği

Testin, ölçmek istediği konu alanını kapsayıp kapsamadığıdır. Kapsam geçerliliği, bir bütün olarak ölçme aracında yer alan her bir maddenin, testin amacına hizmet etme derecesi olarak ifade edilir. Ayrıca ölçmeye konu olan kapsamı, yeterli ve dengeli olarak örnekleyen ve kapsadığı maddelerin her biri ölçmek istediği davranışı gerçekten ölçen bir ölçme aracının da kapsam geçerliliğine sahip olduğu söylenebilir (Tekin, 1982: 45).

Günümüzde kullanmakta olduğumuz testler, çoğu zaman öğrencileri belli bir alana yönlendirmekte veya derse yönelik davranışları yoklamak kaydıyla eğitim programlarını değerlendirmek için kullanılmaktadır. Eğitim programının etkinliğini değerlendirmek için testi geliştiren kişilerin davranışlarda değişme olup olmadığını gözlemesi kâfi gelmektedir. Bu durumda testi geliştiren kişilerce, testin öğrencilere kazandırılması planlanan davranışlar ön plana çıkarken testin güvenilirliği ve geçerliliği göz ardı edilebilmektedir. Bundan dolayı testi düzenleyen kişilerin testten elde edilen puanlarla ölçüt puanları birbirine karıştırmadan testin amaçlarının ve kapsamla ve davranışlarla ne derece uyumlu olduğunu da takip etmesi gerekmektedir.

Ne amaçla kullanılırsa kullanılsın test, kapsam açısından ölçmeye konu olan davranışları yeterli derecede temsil etmelidir. Başarı testlerinde, kapsam geçerliği, hazırlanan testin, bir alana dönük programı ya da kapsamı ne derece temsil ettiğini değerlendirmek suretiyle belirlenir. Başarı testlerinde kapsam geçerliğini garanti altına almak için başvurulacak önlemlerden biri belirtke tablolarının hazırlanmasıdır. Belirtke tablosu ise, bir boyutunda, bir derse ya da alana ait konu ve içerik diğer boyutunda öğrencilere kazandırılacak hedef ve davranışları içeren iki boyutlu bir tablodur (Kan,2006: 117).

Kapsam geçerliliği belirlenirken aşağıdakilerin izlenmesi gerekmektedir:

- a) Ölçmeye konu olan ilgili kapsam alanını tanımlamak,
- b) Ölçmeye konu olan kapsam alanında seçkin uzmanların bir araya getirilerek panel oluşturulması,
- c) Kapsama ilişkin belirlene hedef davranışları ve ölçme aracının maddelerini eşleştirebilmek için bir çerçeve oluşturmak,
- d) Bu eşleştirme işlemine dayalı bilgi toplama ve özetleme, olarak ifade edilebilir (Crocker ve diğeri; 1986:44).

Kapsam geçerliğini belirlemeye dönük birçok yöntem geliştirilmiştir. Fakat bu yöntemlerden çoğu görgül kanıtlardan çok yargıcı kararlarına dayalı tekniklerdir. Kapsam geçerliği belirlenirken en çok kullanılan yöntem uzman kanılarına başvurmadır. Alanda uzman kanılarına dayalı kapsam geçerliğine ilişkin birçok indis de geliştirilmiştir. Bu yöntemde, ölçmeye konu olan alana ilişkin belirtke tablosu, hedef ve hedef davranışlar ile bu kapsama dönük hazırlanmış test soruları uzmanlara incelemek üzere verilir. Uzmanlardan test maddelerinin ilgili davranışları yoklayıp yoklamadığı ve testin davranış örneklemini yeterince temsil edip etmediği yönündeki görüşleri, tamamen katılıyorum, katılıyorum, kararsızım, katılmıyorum, hiç katılmıyorum şeklindeki tepki kategorileri içeren beş dereceli bir ölçekle alınır. Tepki kategorilerine ilişkin yüzdeleri hesaplamak suretiyle, her madde için ayrı ayrı karara varılır (Crocker ve diğeri; 1986).

Buna benzer diğer bir yöntemde, Alan uzmanlarına test maddesini ne önemde gördükleri sorulur ve uzman görüşleri, yukarıdaki gibi beş dereceli bir ölçek aracılığı ile toplanır. Önem derecelerine ait frekansların yüzdelerine bakılarak, maddenin geçerliğine ait karar varılır. Böyle bir yaklaşımda, karşılaştırma yapmalarına dayanak sağlamak için ölçüt verilmediğinden uzmanlar soruları farklı açılardan incelemiş ve fikir beyan etmiş olabilirler. Bu durum, geçerlik çalışmasında önemli bir problemdir. Bu iki indisi seçerken ve buna bağlı sonuçları yorumlarken, testteki madde sayısının yeterli sayıda olması gerekmektedir. Bu sayıya ilişkin Crocker ve Algina'nın (1986) görüşü, testte, 100 ve üstü sayıda madde olması gerektiği yönündedir (Kan,2006: 118).

Kapsam geçerliliği aranırken;

- a) Bir ölçme aracının konu ve davranış boyutuna bakılır.
- b) Test maddelerinin ölçülmek istenilen davranışı ölçmede uygun olup olmadığına bakılır.

Bunun sonucunda da yargıya varılır. Öğrenci başarısını ölçmede kullanılan başarı testlerinin geçerliliğini bulmada en uygun yöntem kapsam geçerliliğidir. Testi oluşturan maddelerin konu ve davranış boyutu analizi işi testi hazırlayan kişi yapabileceği gibi aynı konuda uzman bir ekipte yapılabilir.

Kapsam Geçerliliğinin Aşamaları ise şu şekildedir;

1. Ölçülecek değişkenle ilgili davranışlar evreninin belirlenmesi
2. Testi oluşturan davranışların belirlenmesi
3. Testi oluşturan davranış örneklemin, evreni temsi düzeyinin tespit edilmesi
4. Testteki soruların ilgili olduğu davranışı ölçmeye uygun olup olmadığının kontrol edilmesi

Diğer bir yöntem de öğrencilerin bu maddeden aldıkları puanlarla, testin tümünden aldıkları puanlar arasında ne düzeyde bir benzerlik olduğunun bulunmasıdır. (madde ayırıcılık gücü) Madde ayırıcılık gücü -1 ile +1 arasında değer alabilir. Eğer madde 0,2'nin altındaysa madde testten atılmalıdır ve geçersizdir. Bu tür test maddelerinin teste alınmaması geçerliliği ve güvenilirliği yükseltir. Eğer testimiz iki boyutlu ve daha fazla ise homojen maddeler bir araya alınarak alt testler oluşturulabilir. Bu alt testler için güvenilirlik ve geçerlilik hesaplanır. Testin kapsam geçerliliğini tespit ederken testi oluşturan davranışların evreni temsil edip etmediğini belirtmek için belirtke tablosu hazırlanmalıdır. Belirtke tablosunda en azında uygulama düzeyine kadar soru bulunmalı ve her örneklem davranış için soru bulunmalıdır. Bilişsel alan basamakları kısaca aşağıdaki gibidir:

Bilişsel alanda altı basamak vardır. Gelişmiş olan her basamak öncekileri kapsar (URL-3, 2013);

<i>f</i>	<i>Değerlendirme</i>	$a+b+c+d+e+f$
<i>e</i>	<i>Sentez</i>	$a+b+c+d+e$
<i>d</i>	<i>Analiz</i>	$a+b+c+d$
<i>c</i>	<i>Uygulama</i>	$a+b+c$
<i>b</i>	<i>Kavrama</i>	$a+b$
<i>a</i>	<i>Bilgi</i>	a

Şekil 1.1. Bilgiden değerlendirmeye bilişsel basamaklar

1. Bilgi: Daha çok ezbere dayalı olan kavramlar, kuramlar, özellikler, tarihi olgular, genellemeler vb.

2. Kavrama: Kavrama basamağının üç alt basamağı vardır. Çevirme, yorumlama ve ötelemedir. Kavrama bilgiye dayalı olmak zorundadır.

2.1. Çevirme: Bir metni İngilizce'ye çevirmek, verilere göre grafik çizmek veya tablo yapmak...

2.2. Yorumlama: Örnek vermek, uzun bir parçayı özetlemek vb.

2.3. Öteleme: Tahmin, kestirme veya yordama yapmaktır. Mevcut verilere göre hava tahmini yapmak gibi.

3. Uygulama: Çoğunlukla matematikle ilgilidir. Ancak sosyal bilimlerde de olabilir. Derste verilmeyen bir sorunun sınavda matematiksel işlemle veya problem çözme aşamalarını kullanarak çözülmesidir. Uygulamada ipucu kelime "yeni" bir problemin oluşturulmasıdır.

4. Analiz: Bir bütünün parçalara ayrılmasıdır. Bir motoru parçalarına ayırmak. Bir makaleyi ana bölümlere ayırmak vb.

5. Sentez: Bir bütün oluşturmaktır. Doktora tezi yapmak, makale hazırlamak vb.

6. Değerlendirme: Karşılaştırma yapmaktır.

Aşağıda örnek belirtke tablosu verilmiştir:

<i>Davranış düzeyleri</i>	<i>Bilgi</i>	<i>Kavrama</i>	<i>Uygulama</i>	<i>Toplam</i>
<i>Konu(Üniteler)</i>				
<i>1. Giriş, fiziksel gelişim</i>	<i>8</i>	<i>20</i>	<i>0</i>	<i>28</i>
<i>2. Bilişsel gelişim</i>	<i>4</i>	<i>16</i>	<i>0</i>	<i>20</i>
<i>3. Ahlaki gelişim</i>	<i>12</i>	<i>8</i>	<i>0</i>	<i>20</i>
<i>4. Öğrenme ilkeleri</i>	<i>4</i>	<i>8</i>	<i>4</i>	<i>16</i>
<i>5. Bilgi işleme kuramı</i>	<i>4</i>	<i>8</i>	<i>4</i>	<i>16</i>
<i>Toplam</i>	<i>32</i>	<i>60</i>	<i>8</i>	<i>100</i>

Şekil 1.2. Gelişim ve öğrenme dersi vize sınavı için davranışlar örnekleme için kapsam geçerliliği yüksek belirtke tablosu

Bu tabloda görüldüğü üzere tüm davranışlardan örneklem alınmıştır. Ayrıca bu davranışlardan bazıları içinde uygulama düzeyinde sorular sorulmuştur. Teste hem bilgi hem kavrama hem de uygulama düzeyinde sorular vardır (URL-3, 2013).

2.1.14.2.1.2. Yordama Geçerliği

Ölçüt puanların, bireylerin ölçülen özellik açısından gelecekteki performansını yansıması durumunda, testin ölçüt puanları yordama gücüdür. Yordama geçerliği bu durumda, test puanlarının ölçüt puanları ne derecede yordadığının ölçüsünü verir (Crocker ve diğeri;1986: 43).Ölçüt durumundaki puanlar, geçerliği belirlenecek ölçme aracından elde edilen puanlardan (yordayıcı) daha sonra elde edilmişse, bu puanlar arasındaki korelasyona dayalı geçerliğe yordama geçerliği adı verilir (Baykul,2000:209). Tüm bu tanımlardaki açıklamalar ışığında, test puanları, testi alan bireylerin ölçülen özellik açısından bireyin performansının gelecekte ne olacağına karar vermek amacıyla kullanılacaksa ve ölçüt puanlar, testin uygulanmasından sonra, ileriki bir zamanda elde edilmek zorundaysa, yordama geçerliğine başvurulur (Erkuş, 2003).

İstatistiksel teknikler kullanılarak ve bilinenlerden yararlanarak bilinmeyen durumlar hakkında geleceğe yönelik tahminlerde bulunma işlemidir. Örneğin; Öğrencilerin matematik testindeki başarıları göz önüne alınarak, fizik dersindeki başarıları hakkında fikir yürütmek gibi. Eğer aradaki ilişki yüksekse, yordama geçerliği artar.

Yordama geçerliliğine ilişkin katsayının büyüklüğü, yordayıcı ve ölçütün güvenirliliği ile sınırlıdır. Bu katsayı, yordayıcı ve ölçüt puanların güvenirliliklerinin çarpımının karekökünden daha fazla olamaz (Aiken,2000).

r_{XX} ; test puanlarının güvenirliliği, r_{YY} ; ölçüt puanların güvenirliliği, r_{XY} ; bir ölçüte dayalı geçerlik katsayısını göstermektedir.

$r_{XY} \leq r_{XX} \cdot r_{YY}$ şeklindeki matematiksel eşitlikle ifade edilmektedir. Bu eşitlik kurumsal olarak, bir ölçüte dayalı geçerlik katsayısının alabileceği üst sınırı temsil eder ve nadiren 0,60'ın üzerinde bir değer alır (Aiken,2000). Bu nedenle geçerlik katsayısının en yüksek değeri, test ve ölçüt puanların güvenirliliklerini artırmak suretiyle elde edilebilir. Yordama geçerliğini belirlemede karşılaşılan en önemli güçlük, uygun ölçütün seçilmesidir. Güvenirlilik, bir ölçüte dayalı geçerlik katsayısının yordayıcı ve ölçütün paralel testler olması durumundaki özel halidir. Bir diğer ifadeyle, güvenirlilik, kendi paraleline göre geçerlidir (Baykul, 2000:209).

2.1.14.2.1.3. Yapı Geçerliği

Bir birey ve ya nesneye ait özellikler ve bu özellikleri ifade eden kavramlar, ögeler ve bunlar arasındaki ilişkileri içinde barındıran sistemdir. Eğitimde yapı, zekâ, yetenek, kritik düşünme gibi özellikler için kullanılır. Bir testin yapı geçerliğinin çalışılması, testin maddelerinin ilgili olduğu alanı kapsamasına ve maddeler arasındaki ilişkilerin analizine dayanır.

Psikolojik yapıyı, bireyin var olduğu kabul edilen psikolojik özellikleri olarak tanımlanmaktadır (Cronbach ve diğeri;1955, Akt: Baykul; 2000:221). Örneğin, zekâ psikolojik bir yapı olarak, akıl yürütme, sayısal ilişkiler, okuduğunu anlama, sosyal etkileşim gibi zekânın çeşitli boyutlarını ve bu boyutlar arasındaki ilişkileri kapsayan sistem olarak düşünülmelidir (Kan, 2006:124).

Doğrudan gözlenemediği için psikolojik yapılar, bireyin test maddelerine verdiği tepkiler aracılığıyla gözlenir. Testi geçerlemede, bir teste dayalı açıklamalar yapılır ve bunlar bir niteliğe bağlanır. Bu nitelik o testle açıklanan yapıdır. Her testin ölçmek istediği yapıyı, ölçüp ölçmediği ya da ne derece ölçebildiğini ortaya çıkarmalıdır. Bunun içinde, öncelikle, testle ölçülmek istenen yapı tanımlanmalı ve daha sonra testin bu yapıyı ölçmeye hizmet edip etmediği araştırılmalıdır. Bu kapsamda yapılacak çalışmalar, testin yapı geçerliliğine kanıt toplamaktır. Bir testin ya da daha genel bir ifadeyle ölçme aracının yapı geçerliliği, ölçme aracının, o araçla ölçmek istenilen kuramsal yapıyı ortaya koyabilme derecesidir (Baykul,2000: 222).

Yapı geçerliğinin belirlenmesinde şu yollar izlenmelidir:

1. Yapı ve diğer yapılarla ilişkileri, özellikleri araştırılarak yapı hakkında kuramsal ve İşevuruk tanımlar yapılmalı,
2. İşevuruk tanımlara dayalı hipotezler kurulmalı,
3. Hipotezleri test etmek üzere araç-gereçler geliştirilmeli veya hazır olanlar kullanılmalı,
4. Araç uygun bir gruba uygulanarak veriler toplanmalı,
5. Elde edilen verilerin hipotezleri destekleyip desteklemediği test edilmeli,
6. Destekliyorsa, yapının ortaya çıkan özellikleri ortaya konmalıdır (Baykul,2000: 222).

Bir ölçme aracının, yapı geçerliği, bir tek katsayıyla ifade edilemez. Yapı geçerliği belirlenirken, birçok yöntemle başvurulabilir ve elde edilen sonuçlar, ölçme aracının ölçmek istediği yapıya ilişkin ya da ölçmek istediği yapıyı ölçüp ölçmediğine ilişkin kanıt olarak kullanılabilir. Bu yöntemlerden elde edilen tüm kanıtlar bir araya getirilerek ölçme aracının, ölçmek istediği yapıyı ortaya koyma özelliğinin bulunup bulunmadığına kara verilebilir. Bir ölçme aracının yapı geçerliğine ilişkin bilgi toplamak için birçok yöntem önerilmektedir (Tekin, 1982: 46).

2.1.14.2.1.4. Görünüş Geçerliği

Aracın görünüş geçerliği o aracın ölçmek istediği özelliği ölçüyor görünmesidir. Testlerin kapağında yazılıdır. Tarih testi, matematik testi gibi... Görünüş Geçerliği bir testin gerçekten ne ölçtüğü ile değil onun ne ölçüyor görüldüğü ile ilgilidir. Bir testin

görünüş geçerliği o testin ölçmek istediği şeyi ölçüyor görünmesidir. Görünüş geçerliği olan bir test kapağında ne yazıyorsa onu ölçüyor görünür. Örneğin kapağında “Fizik Testi” yazılı olan bir testin içinde fizikle ilgili sorular varsa söz konusu testin görünüş geçerliği vardır denilir. Yani üzerinde “matematik testi” yazılı olan bir testin içinde kimya soruları bulunmamalıdır. Test görünüş olarak ölçmek istenilen konuda olmalıdır

Testin ölçmek istediği özelliği ölçüyor görünmesidir. Testin bütünü için gerekli olan bu görünüş geçerliği her bir soru içinde gereklidir Kapağında fizik testi yazan kitapçıktaki sorular fizik bilgisini ölçüyorsa görünüş geçerliği vardır denir. Örnek:Yarılanma süresi 20 yıl olan bir radyoaktif maddenin 200 yıl sonra ne kadarı kalır? Sorusunun hangi alanla ilgili olduğu belli değildir. (Cevap için fizik veya kimya bilgisine gerek yoktur – görünüş geçerliği zayıftır) Bazı testlerin görünüş geçerliğinin saklanması gerekir. Ör. Kişilik testleri (Kişiler doğru cevap vermekten kaçabilir).

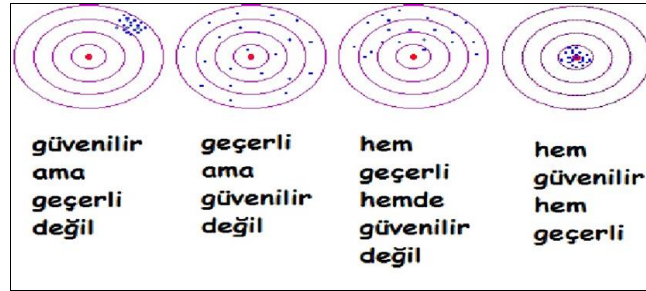
2.1.14.2.1.5. Zamandaş Geçerliği

Bir ölçüte dayalı geçerlik belirlenirken, ölçütten elde edilen puanlar, ölçme aracından elde edilen puanlarla (yordayıcı puan) aynı zamanda veya daha önceden elde edilmişse, bu puanlar arasındaki korelasyona dayalı geçerliğe, zamandaş geçerliği adı verilir (Baykul,2000: 223). Bu tür geçerlik belirlenirken, test ve ölçüt puanları arasındaki zaman aralığı dikkate alınmalı ve genel bir kural olarak, bu puanlar arasındaki zamanın uzun tutulmasının bireyde ölçülen özellik açısından meydana gelebilecek değişiklikler nedeniyle, korelasyonu düşürdüğü göz önünde tutulmalıdır. Yaklaşık aynı zamanlarda elde edilen ölçüt puanları test puanları arasındaki korelasyon, ölçülen özellik açısından bireylerin gelecekteki performansının kestirilmesine ilişkin bir kanıt olamaz. Zamandaş geçerliğini belirlemek için kullanılacak ölçüt veya ölçüt takımları, yordayıcı puan ile aynı anda veya çok yakın zamanda verilen aynı veya benzer değişkenleri ölçtüğü bilinen bir testten alınan puanlar, öğretmen görüşleri veya notları, daha önceki yıllara ait okul başarısını temsil eden notlar olabilir (Baykul, 2000: 224).

2.1.14.2.2. Güvenirlik ve Geçerlik Arasındaki İlişki

1. Geçerlik için güvenirlilik ön şarttır. Ancak güvenilir olan bir ölçme aracı geçerli olmayabilir. Ör: Normalden 2 santim kısa olan bir cetvel her ölçme işleminde aynı sonucu verir (güvenilirdir). Yani test tutarlı ölçüm yapabilir ancak ölçmek istenilen özelliği ölçmüyordur.
2. Geçerlik, güvenirliliğin en fazla kareköküne eşittir. Fazla olamaz.

3. Güvenirlik düştükçe geçerlikte düşer. Ancak güvenirligi yüksek olan bir testin geçerliği düşük olabilir.
4. Bir ölçme aracının güvenirligini sağlayan bütün çalışmalar, geçerliği de artırır.
5. Bazen güvenirligi artırırken geçerliğin düştüğü durumlar olabilir. Örnek: testi homojenleştirilerek (aynı tip soru ilave ederek) güvenirlik artabilir ancak bunun kapsamı daraltma riski vardır. Geçerlik düşer.



Şekil 1.3. Güvenirlik ve geçerlik arasındaki ilişki (URL-4, 2013).

2.1.14.2.3. Bir Ölçüte Dayalı Geçerlik ve Geçerliği Etkileyen Faktörler

Ölçüt dayanıklı geçerlik farklı değişkenlerden etkilenir. Ölçütün durumu, yordayıcı ve ölçütün güvenirlikleri, örneklem büyüklüğü, yordayıcı ve ölçütün birbirini etkilemesi, ranj daralması gibi faktörler arasında sayılabilir. Aşağıda bu faktörler ele alınmıştır (Kan, 2006:123).

Ölçütün Durumu: Bir ölçüte dayalı geçerlik belirlenirken, ölçütle ilgili bazı konular göz önünde tutulmalıdır. Bu konunun başında da değinildiği gibi ölçütün, testin yordamaya çalıştığı değişkenle doğrudan doğruya ilgili olmaması, ölçüt puanların karalı olmaması, gündün güne veya belli zaman aralıklarında değişmesi, ölçüt puanların elde edililişinin, zaman ve emek açısından kolay ve pratik olmaması bir ölçüte dayalı geçerliğin düşmesine yol açar. Ölçüt puanların elde edilmesi sırasında, uzun zaman beklemenin gerektiği durumlarda ölçmeye konu olan değişkende olabilecek değişmeler nedeniyle, ölçüt bilgilerinin alınmasında problemler yaşanabilir. Bu durum geçerlik katsayısının düşmesine yol açar (Kan, 2006:123).

Yordayıcı ve Ölçütün Güvenirlikleri: Yordama geçerliğine ilişkin katsayının büyüklüğünün, yordayıcı ve ölçütün güvenirligi ile sınırlı olduğu ve bu katsayının yordayıcı ve ölçüt puanların güvenirliklerinin çarpımının karekökünden daha fazla olamaz. Bu durumda bir ölçüte dayalı geçerliğin alabileceği en büyük değerin ölçütün ve yordayıcının güvenirligine bağlı olduğu söylenebilir. Eğer yordayıcı ve ölçütün güvenirligi düşük olursa bu durum bir ölçüte dayalı geçerliğin düşmesine sebep olabilir (Kan, 2006:123).

Yordayıcı ve Ölçütün Uzunlukları: Bir ölçüte dayalı geçerliğe etki eden ve onun alabileceği en yüksek değeri belirleyen en önemli etkenlerden birisi yordayıcı ve ölçütün güvenilirliğidir. Bu durumda, testin uzunluğunu artırma güvenilirlikleri artırdığından, yordayıcı ve ölçütün uzunluğu artırıldığında güvenilirlikleri de artıracaktır. Bir ölçüte dayalı geçerlik ve güvenilirlik ilişkisi göz önüne alındığında, yordayıcı ve ölçütün uzunluğunun artırılması, onların güvenilirliklerini artıracığından, ölçütün ve yordayıcının güvenilirliklerinin artırılması da dolaylı olarak geçerliği artıracaktır. Bu nedenle testin geçerliği, uzunluğunun monotonik artan fonksiyonudur (Kan, 2006:124).

Ölçüt ve Yordayıcının Birbirini Etkilemesi: Bazı durumlarda ölçüt ve yordayıcı birbirini etkiler. Bu durumların bazıları bir ölçüte dayalı geçerliği yükseltirken, bazıları düşürür. Örneğin; kolejlere giriş sınavlarının geçerliği ile ilgili bir çalışmada, öğrencilerin ders başarı puanlarının ölçüt olarak kullanıldığını ve öğretmenlerin bu durumdan haberdar olduklarını varsayarsak; eğer öğretmenler YGS sınavından yüksek puan alanlara, daha yüksek puan verirlerse, yüksek puanlarla üniversitelere girenlerin puanları yükseltildiği halde, daha düşük puanla üniversitelere giren öğrencilerin notları aynı kaldığı ve yükseltilmediği için bu durum bir ölçüte dayalı geçerliği artırıcı bir rol oynayacaktır.

Ranj Daralması ve Örneklem Büyüklüğü: Ölçme aracının seçme amaçlı kullanıldığı durumlarda, seçme işlemi büyük grup üzerinden yapıldığı halde, ölçüt puanlar daha küçük ve sadece seçilmiş grup üzerinden elde edilir. Bu durum, geçerliğin düşmesine yol açar. Bunun sebebi ise; seçilmiş grupların gözlenen puan rajının ve buna bağlı olarak gerçek puanlar arasındaki rajın daralmasıdır (Baykul,2000: 224). Aynı zamanda örneklem büyüklüğü, güvenilirliği etkilediği için dolaylı olarak geçerliği de etkilemektedir.

2.1.14.2.4. Geçerliğin Saptanması İçin Gerekli Önlemler

Ölçme sonuçlarının geçerliliğini saptamak için gerek araçların yapımında gerekse yöntemlerin uygulanmasında alınabilecek önlemlerin başlıca olanları şunlardır:

1) Kapsam geçerliliği sadece konular açısından değil testteki sonuçların doğru cevaplandırılabilme için gerekli cevaplayıcı davranışları açısından da anlam kazanır. Bir araç, kapsadığı soruların geçerliliği oranında geçerli olabilir. Onun için her soru, o araçta ölçülmek istenen davranışlardan en az bir tanesini yoklamalıdır.

2) Her soru, o soruyla ölçülmek istenen bilgi ve becerilere sahip öğrencilerin tereddütsüz doğru cevaplandırabileceği; bu bilgi ve beceri ve yeteneklere sahip olmayanların doğru cevaplandırabileceği nitelikte olmalıdır.

3) Sınav belli bir sürede okutulan konular ve o konulara dayanılarak geliştirilmesi beklenen bilgi, beceri ve yetenekler bakımından hem kapsayıcı hem de dengeli olmalıdır.

4) Herhangi bir puanın geçerliği için ön Şart onun gvenirliğidir. Gvenirlikten yoksun bir puan sadece tesadüfi hataları gösterir. Hata geçerli bir ölçü bulunmaz. Fakat güvenirliğin sağlanmış olması geğerliğin de mutlaka sağlanacağı anlamına gelmez.

lme araçlarının anlamındaki güvenirliği artırma, bazen geğerliliği düŐürebilir.

5) Sınavın ve lme araçlarının güçlüğünde geğerliliğe etki eder. Güçlük derecesi o sınavdan elde edilecek puanların kullanılacağı amaca göre ayarlanmalıdır.

6) Aynı soruların yıldıan yıla hiç deđiŐtirilmeksizin kullanılması soruların sınavdan önce açıklanması derslerin sınav sorularını çözmeye ayrılması kopya yapılması sınav süresinin yetersizliğinden dolayı bir kısım bir kısım soruların cevapsız bırakılması öğrencilerin çeşitli nedenlerle sınavı yarıda bırakması öğrencinin gürültü ve hastalık gibi nedenlerle soruları tüm yetenekleri ile cevaplandırılmaması vb. gibi etkenler geğerliliği düşürür (URL-4, 2013).

2.1.14.3. Ölçmede Kullanışlılık

Bir lme aracında; güvenirlik ve geçerlik gibi teknik özelliklerin yanında bulunması gereken diğer bir özellik de kullanıŐlılıktır. Kullanışlılık özelliği; lme aracının kullanılmasını gerektirecek durumlara ilişkin gereksinimleri tatmin edici bir Şekilde hizmet etme derecesidir (Gerberich, 1963). Bir testin kullanışlılığını, onun geliştirilmesi, çoğaltılması, uygulanması ve planlanmasının kolay ve ekonomik olmasıdır (Tekin, 1982: 48). Yani; Kullanışlılık, lme aracının ekonomik olması, hazırlanması ve uygulanmasının kolaylığı, puanlamanın pratik ve yorumlanmasının kolay olmasıdır.

lme araç ve yöntemlerin kullanışlılığı hakkında bir yargıya varılırken Şu noktaların dikkate alınması gerekir:

1- Ekonomi: Araç veya yöntem maliyet yönünden ekonomik olmalı, öğretmene, öğrenciye, yönetime ağır külfet yüklemelidir. Şüphesiz maliyeti aşağı indirmek için, sınavın geğerliliğini yetersiz bir dereceye kadar düŐürmekte savunulamaz. Onun için, bir okulun kaldırabileceği mali külfet ile en geçerli, sınavı yapmak maliyetle geçerlik ilişkisi açısından en doğru yol olur.

2- Hazırlama Süresi: Her araç ve yöntem, uygulamadan önce bir hazırlık gerektirir. Testler ve kısa cevaplı araçlar halinde bu süre daha uzun yazılı yoklamalarda daha kısadır. Hazırlama süresi kısa olan bir sınav, diğer etkenler eşit olmak Őartıyla hazırlama süresi uzun olan bir sınava tercih edilebilir. Bununla birlikte hazırlama süresinin puanlama süresiyle birlikte dikkate alınarak değerlendirilmesi gerekir.

3- Uygulama Süresi: Her araç veya yöntem ders saatlerinin bir kısmını uygulamada gerektirir. Bir yönetimin kullanışlılığı verdiği puanın önemine oranla, uygulamada gerektirdiği zaman azaldıkça artar. Bir yazılı, bir sözlü sınav aynı, geçerlikte puanlar verse

bile sınav, uygulama süresi kısa olduğu için, çok küçük olmayan gruplarda çok kullanışlıdır.

4- Hazırlayıcı ve Uygulayıcıların Nitelikleri: Ölçme araçlarının bazıları, hazırlayıcı ve uygulayıcı da bazı özel bilgi ve beceriler bulunması gerektirir. Bu bilgi ve becerilere sahip olmayan kimselerin hazırladıkları araçlardan, uyguladıkları sınavlardan çoğu zaman hatalı sonuçlar elde edilir. Bir aracın uygulanması ne kadar özel beceriler gerektiriyorsa kullanışlılığı da o kadar sınırlanır. Öğretmenin kendi dersi için hazırlayıcı araçlardan bazıları mesela testler uzmanlık seviyesini olmasa bile bazı bilgiler gerektirir. Bu bilgileri kazanmamış bir öğretmen için testler kullanışlı değildir.

5- Cevaplayıcının Nitelikleri: ölçme araçlarında yeterince hatasız puan olabilmeleri için, cevaplayıcı da bulunması gereken bazı nitelikler vardır. Öğrenciler cevaplama önergesinin kolayca anlaşılabilir ve cevaplarını kolayca kaydedebilirse, o araç kullanışlıdır.

6- Uygulama Kolaylıkları: Testlerde sayfa düzeni, teksir ve baskı mükemmelliği, cevap kâğıdının düzeni, yazılı yoklamalarda soruları yazılı vermek vb. gibi hususlar uygulama kolaylıkları sağlar, bu yollarda araçların kullanışlılığı artırılabilir. Bir ölçme aracının uygulanabilirlik özelliğine sahip olabilmesi için;

- a) Ölçme aracının talimatları ve testle ilgili açıklamalar açık, net ve öğrenciler tarafından anlaşılacak biçimde olmalıdır.
- b) ölçme aracının veya testin formatı uygun ve anlaşılır olmalıdır.
- c) Ölçme aracı veya testler herhangi bir materyal kullanmayı gerektiriyorsa, bu materyaller anlamlı şekilde birleştirilerek kullanılmalıdır.
- d) *Testi uygulayan kişiler, gereksiz çaba göstermeden testi uygulayabilmelidirler.

7- Puanlama Kolaylıkları: Testlerde cevap kâğıdının testten ayrılması, cevap kâğıdının iyi düzenlenmesi diğer ölçme araçlarında ve yöntemlerde puanlama anahtarı gibi yardımcı araçların kullanılması puanlama kolaylıkları sağlar. Böylece, araçlar ve yöntemler daha kullanışlı hale gelir.

8- Puanları Yorumlama Kolaylıkları: Bir aracın uygulanması ile elde edilen puanlama bir biçimde yorumlanamazsa değerlendirme ve karar vermede kullanılamaz. Bir araç, yorumlamaya yardımcı, yorumlamayı kolaylaştırıcı, yorumda hatayı azaltıcı araçlara beslenirse daha kullanışlı olur. Mesela öğretmenin hazırladığı bir yazılı yoklamada puanlama anahtarı yanında hangi puana kesimi yapılacağını belirtir. Bir şeyde bulunursa, o puanlara göre not verme kolaylaşır. Standart testlerde sadece uygulama yöntemlerini saptanması ile kalınmayıp, hem puanların daha anlamlı ölçeklere çevrilmesini ve böylece puanların yorumunu kolaylaştıran norm tabloları da hazırlanır. Böylece araçlar, test puanını yorumlanmasını kolaylaştırır, test sonuçlarını kullanılmasındaki hataları azaltır. Ayrıca çeşitli bölümlerden oluşan bir testin, her bölüm için ayrı bir puan vermesi de

kullanışlılığın artıran önemli etkenlerdir. Bu sekiz özellik Ekonomiklik, Uygulanabilirlik ve Puanlanabilirlik diye temel üç başlıkta da toplanabilir.

Yukarıdaki sekiz nitelikten de anlaşılacağı gibi bir aracın kullanışlılığını artıran önlemler, dolaylı olarak onun güvenilirlik ve geçerliliğini artırır (Smith, 1962: 54).

2.1.14.4. Ölçmede Objektiflik

Ölçme aracının objektifliği (nesnelliği), aynı zamanda aracın geçerli ve güvenilir olmasına da etki eder. Objektiflik, kişiye göre değişmeyen ve kesin olan demektir (Hesapçioğlu,1998: 372). Ölçme araçlarının en belirgin özellikleri: “güvenirlik” ve “geçerlilik”tir. Bunlardan yoksun olan bir araç, ne kadar iyi hazırlanırsa hazırlansın, değersizdir (Binbaşioğlu, 1983: 26).

2.1.15. Ölçmede Hata

Ölçülen özelliğin gerçek değeri ile ölçme sonuçlarında elde edilen değer arasındaki farka ölçmede hata denir. Ölçme sonuçlarına çeşitli yollardan hata karışır. En duyarlı araçlarla ve en doğru sanılan yöntemlerle yapılan ölçmelerde bile bir miktar hata payı vardır. Ölçme hataları, ölçmede kullanılan araçtan, ölçmede kullanılan araçtan, ölçme yöntemlerinden, ölçmeyi yapan kimseden ölçmenin yapıldığı ortamdan üzerinde ölçme yapılan bireylerin bütün bu etkenlerle etkileşiminden doğabilir.

Eğitimdeki ölçmelerde hatalardan sakınılmak istemiyorsa hata kaynakları ve özellikle bu kaynakların ölçme sonuçlarını nasıl etkilediğini bilmelidir. Ölçmelerdeki hataların miktarları kestirilecekse, hem hatanın ne olduğu iyice tanımlanmalı, hem de hata miktarını hesaplamaya imkân veren bir yöntem bulunmalıdır (Beydoğan, 2001: 127).

Ölçülen büyüklüğü, ölçmeyi veya ölçme koşullarına bağlı olarak miktarı değişen hatalara sistematik hatalar denir. Bir öğretmen bir yazılı yoklamayı puanlarken kız öğrencilere erkeklerden daha çok puan takdir ederse, öğrencinin cinsiyetine bağlı bir sistematik dilinde bu türden bir hata yapmış olur. İstatistik dilinde bu türden sistematik hatalara YANLILIK denir.

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).

Bir ölçme sonucunda ona hataların herhangi biri bulunabileceği gibi, iki türden hatta üç türden hata birlikte bulunabilir. Ölçmeler değerlendirmelere yeri sağlamak amacıyla

yapılır. Değerlendirmelerde kararlara dayanak sağlar. Kararın isabetli olabilmesi için, ölçmelerin belli bir dereceye kadar hatadan arınık olması gerekir. Ölçme hatalarının özellikle tesadüfi hataların hangi koşullar altında azaltılabileceği, güvenilirlik kavramına dayalı olarak, aşağıda tartışılmaktadır.

a) Sabit Hata: 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). Yani; Bütün ölçümlerde miktar olarak aynı olan hatalardır. Bu ölçmede miktar değişmemektedir. Örneğin; terazinin tarttığı her nesneyi 50 gr. eksik tartması, öğretmenin bütün sınıfa 5 puan fazla vermesi gibi.

b) Sistemli (sistemik) Hata: Ölçülen büyüklüğe, ölçmeciye veya ölçme koşullarına bağlı olarak miktarı değişen hatalara "sistemik hata" denir(Tekin, 1996: 56). Ölçülen büyüklüğe, ölçme yapana ve ölçme koşullarına göre miktarı farklılık gösteren hatalardır. Yani ölçmeden ölçmeye belli oranda artan ya da azalan hatalardır. Yanlılık vardır. Eğitimde öğretmenin yanlı davranması da sistemik hata kapsamında ele alınır. Kaynağı bellidir. Örneğin; öğretmenin, öğrencinin cinsiyetine göre fazla puan vermesi, yazılı sınavlarda yazı güzelliği, ifade düzgünlüğü, tertip düzeni göz önünde bulundurarak değerlendirme yapması gibi...

c) Tesadüfi (rasgele) 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 ya da toplarken hata yapması gibi hatalara "tesadüfi hatalar" denir (Turgut,1988: 29).Ölçme sonuçlarına belirsiz şekilde karışan hatalardır. Yani kaynakları iyi bilinmeyen hatalardır. Dikkatsizce okunup, puanlanan veya doğru okunduğu halde yanlış kaydedilen notlar bu tür hatalara örnektir. Hatanın kaynağı belli olmadığı için bazen eksik bazen fazla ölçüm söz konusu olabilir. Öğretmenin sınavları puanlarken toplama hatası yapması, ölçmedeki dikkatsizlikler, şans başarısı, öğrencinin sınav günü hasta olması gibi.

Not: Sabit ve sistemik hatalar ölçme araçlarının güvenilirliği üzerinde bir etkiye sahip değildir. Güvenirlik yalnızca tesadüfi hatalardan etkilenir.

Soru: ÖSS sınavına girecek bir öğrencinin sınav günü kaza geçirmesi, fakat buna rağmen sınava geç girmesi ve bunun sonucunda normalde alabileceğinden daha düşük bir puan alması, hangi tür ölçme hatasına girer? Cevap: Tesadüfi hata

Ölçmede Hatalar ve Ölçmede Araçlar

Ölçmenin tanımında bir niteliğin ölçülmesi için bunun gözlenmesi gerektiği anlaşılır. Niteliklerin gözlenmesinde ya duyu organlarıyla doğrudan doğruya yada araçlar yardımıyla yapılır. Eğitimde kullanılan ölçme araçları, yazılı yoklamalar, sözlü yoklamalar, objektif testler, ödevler, projelerdir.

Ölçmeyi etkileyen başlıca hatalar şunlardır:

Ölçmeyi yapan kişiden gelen hatalar, Ölçme aracından gelen hatalar, Ölçülen kişinin ve ölçme aracının çevre ile etkileşmesinden doğan hatalar, Kaynağı belli olmayan hatalardır (Smith, 1962: 54).

2.1.16. 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 birçok 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 diğeri; 2005: 259).Örneğin; “T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi” ne yönelik olarak hazırlanan ve ölçütü başarılı olabilmek için 100 üzerinden en az 50 puan almak olan bir testten 70 puan alan öğrencinin başarılı sayılması değerlendirmeye örnektir.

Kullanılacak ölçütün yapısına göre değerlendirme; mutlak ve bağıl değerlendirme olmak üzere iki alt grupta incelenmektedir. Mutlak değerlendirme; belli standartlar doğrultusunda değerlendirmede kullanılacak ölçütün, ölçme işleminden önce belirlendiği ve öğrencilerin birbirinden bağımsız olarak yordandığı değerlendirme türüdür. Bağıl değerlendirme ise, ölçütün ölçme işleminden sonra belirlendiği ve öğrencilerin başarılarının sınıf içi duruma göre yordandığı değerlendirme türüdür. Öğrencinin geçme notunun normal dağılım, sınıf içi aritmetik ortalama ve standart sapmaya göre şekillendiği durumda bağıl değerlendirme yapılır (Tekin, 2004; Akt: Kaymakçı ve diğeri, 2009). Örneğin, bir öğrencinin tarih dersinden 100 üzerinden en az 70 puan alırsa dersi geçeceği öngörülen değerlendirme türü mutlak değerlendirmedir. Sınıf ortalamasının 50 olduğu, buna bağlı olarak geçme notunun 45 olarak belirlendiği bir durumda öngörülen

değerlendirme ise bağıl değerlendirmedir (kısaca çan eğrisi sistemi olarak örneklendirilebilir) (Kaymakçı ve diğeri, 2009).

2.1.16.1. 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 amaçları şunlardır:

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 etkili olma 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 tanımadada, sorunları belirleyip anlamada önemli rol oynar.

4. İlgiiyi 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 (Yıldırım, 1983: 11).

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 gerçekleştirmektedir (Doğanay ve diğeri; 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 diğeri; 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 diğeri; 2006: 246).

Program geliştirme değerlendirme olmadan tamamlanamaz. Buna inanan yazarlar, değerlendirmenin eğitim sürecinin vazgeçilmez bir basamağı olduğunda birleşmektedirler.

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. 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).

2.1.16.2. 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 yapılamadığı zaman ölçme işlemi ile elde edilen ölçümlerle bir sonuca varmak mümkün değildir (Doğanay ve diğeri; 2006: 253).

2.1.16.3. 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 bitirinceye 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, zekâ, 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).

2.1.16.4. Eğitimde Değerlendirmenin Çeşitleri

Eğitimde, öğrenmeyle ilgili üç tür değerlendirme yapılmaktadır. Bunlar “Tanıma ve Yerleştirmeye Dönük değerlendirme” ,”Biçimlendirmeye yönelik değerlendirme” ve “Düzey Belirlemeye Dönük değerlendirmedir (Senemoğlu, 1997: 428).

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).

Biçimlendirmeye Yönelik Değerlendirme: Bu değerlendirmenin amacı: Öğrenmede eksik ve güçlüklerini belirleyerek öğrencinin öğrenmelerini tamamlamaya yol göstermektir. Bu nedenle öğretim planlanırken üniteye kazandırılması düşünülen tüm hedef ve davranışları yoklamaya dönük izleme testleri hazırlanmalıdır (Senemoğlu, 1997: 428).

Düzyer Belirlemeye Dönük Değerlendirme: Hedefler doğrultusunda erişilen öğrenme düzeyini belirleyerek not verme, geğti-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 geğmesini 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).

2.1.16.5. 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 sübjektiftir (İşman ve diğeri; 2003: 205).

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 değerlendirmedir (Yıldırım, 1983: 14).

2.1.16.6. 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 diğeri; 2006: 248-250).

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

2.1.16.8. 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 alınamaz (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: Zekâ 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 zekâ 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 (Turgut, 1988: 228).

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 ortalamının altında kalacaktır. Bu durumda öğrenciler ellerinde olmayan nedenlerle sınıfta kalabilir (Turgut, 1988: 229).

2.1.18. Tarih Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme

Öğretim programlarının dördüncü aşamasını oluşturan değerlendirme unsuru içinde yer alan ölçme ve değerlendirme faaliyetleri, hiç şüphesiz tüm dersler için önemli olduğu gibi tarih öğretiminin amacına ulaşip ulaşmadığını göstermesi açısından da son derece önemlidir. Bu anlamda, ölçme ve değerlendirme faaliyetleri genel olarak tarih öğretim programının işleyişinin kontrol edilmesine hizmet etmektedir.

Tarih derslerinde yapılan ölçme ve değerlendirme faaliyetlerinin söz konusu işlevi kendi içerisinde birçok süreci barındırmaktadır. Öğretmenlerin, yansıtıcı düşüncülerinde ortaya çıkan sorunlar üzerinde kendi eksikliklerini fark etmelerine ve öğrencilerin hangi noktalarda, hangi boyutlarda eksiklerinin olduğunu tespit etmelerine yardımcı olabilmektedir. Öğrencilerin ilgi ve yeteneklerinin, hazır bulunuşluk düzeylerinin gün yüzüne çıkarılmasında ölçme ve değerlendirme, tarih öğretmenlerine çok mühim veriler sağlayabilmektedir. Bunlara ek olarak, öğrencilerin önceden belirlenen kazanımları edinebilmeleri için, tarih derslerinde tercih edilen içeriğin ve öğrenme-öğretme sürecinde gerçekleştirilen etkinliklerin yeterliliğini ve uygunluğunu test etme yine ölçme ve değerlendirme ile gerçekleşmektedir. Aynı zamanda programın yeniden düzenlenmesini sağladığı için tarih öğretim programlarının güncel ve uygulanabilir olmasına da katkıda bulunmaktadır.

Yukarıda ana hatlarıyla sıralanan durumlar dikkate alınarak, kullanılmakta olan tarih öğretim programı içerisinde gerçekleştirilecek ölçme ve değerlendirme faaliyetleriyle birlikte, tarih öğretim programının işlevini yerine getirip getirmediği sorgulanabilecek ve olası eksikliklerin giderilmesi temin edilmiş olacaktır (Kaymakçı ve diğeri, 2009).

2.1.18.1. Tarih Öğretiminde Kullanılan Geleneksel Ölçme ve Değerlendirme Araçları

Tarih öğretimi ölçme ve değerlendirme görevini ölçme-değerlendirme araçlarıyla yerine getirmektedir. Bu araçlar; geleneksel ve alternatif ölçme-değerlendirme araçları olmak üzere iki bölümde incelenmektedir. Geleneksel ölçme-değerlendirme araçları eğitim-öğretimin sonucuna (ürüne) yönelikken; alternatif ölçme araçları eğitim-öğretimin sürecine odaklanmıştır (Gardner, Demirtaş ve Doğanay, 1997; Akt: Kaymakçı ve diğeri, 2009). Aşağıda tarih öğretiminde kullanılan geleneksel ölçme ve değerlendirme araçları ele alınmıştır: Buraya kadar yapılan açıklamalar itibariyle geleneksel olarak yapılan değerlendirmeye yönelik sınavlar itibariyle bütün derslerde kullanılan sınavlar, aynı şekilde T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi için de geçerlidir. Bu sınavlar genel itibariyle şunlardır:

1- Kısa cevap gerektiren testler, 2-Doğru yanlış testler, 3-Çoktan Seçmeli testler, 4-Eşleştirmeli Testler, 5-Boşluk Doldurmalı Testler, 6- Yazılı yoklamalar, 7-Sözlü sınavlar, 8-Ödev ve projeler.

2.1.18. Eğitimde Kullanılan Ölçme Araçları

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 güçlüğü'nün dağılımı simetrik olabilir. Ortalama güçlüğü'nün "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- Kısa cevap gerektiren testler, 2-Doğru yanlış testler, 3-Çoktan Seçmeli testler, 4-Eşleştirmeli Testler, 5-Boşluk Doldurmalı Testler, 6- Yazılı yoklamalar, 7-Sözlü sınavlar, 8-Ödev ve projeler.

Bir sınav hazırlamanın aşamaları:

1. Testin amacının belirtilmesi gerekir,
2. Testle ölçülmesi düşünülen davranışlar belirlenir,
3. Belirtke tablosu hazırlanır,
4. Kullanılacak soru türü belirlenir,
5. Aracın güvenilirlik ve geçerliğini arttırıcı sorular yazılır,
6. Sorular gözden geçirilir.(Redaksiyon),
7. Soruların test düzenine konulması,
8. Uygulama ve puanlama yapılması

2.1.18.1. Testler

Test bir ölçme aracıdır. Eğitim ve öğretimde test, sınav yoklama imtihan kelimelerinin karşılığında kullanılır. Objektif, aletli, aletsiz, yazılı ne şekilde olursa olsun eğitimin ve öğretiminde kullanılan bütün ölçme araçlarına *test* denir (Büşra, 1986).

Kısa cevaplı testler bir sözcük, bir rakam, bir tarih ya da bir cümle ile cevaplandırılabilir 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 grubunda 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).

a) Test Sorularının Hazırlanması

Sınıf içi başarı testi sorularını hazırlanmasında en iyi soru konu işlenirken olur. Öğretmen aklına gelen iyi soruları soru defterine not eder. Bunları soru şekline getirerek saklar. Bu durum kolaylık sağlar. Hazırlanan sorular ezbere kaçan bilgilerden ziyade uygulamaya dönük olmalıdır. Ölçmek istenen bilgiyi en iyi şekilde hangi çeşit sorulara elde edilecekse o şekilde sorular hazırlanmalıdır.

b) Test Planı

1- Testin kullanılacağı amaç tespit edilmelidir.
2- Testte bulunacak toplam soru sayısı kararlaştırılmalıdır.
3- Ölçülecek davranışlar ve bu davranışların hangi içerikler içinde ölçüldüğü belirlenmeli.

4- Kullanılacak soru tipi karşılaştırılarak.

5- Testteki soruların güçlük dağılımı kararlaştırılarak.

6- Puanlama biçimi belirlenmelidir.

c) Uyulması Gereken Kurallar

1) Test planı yapılmalıdır.

2) Testte kısa cevap gerektiren çok soru bulunmalıdır.

3) Her soru çok açık ve anlaşılır bir biçimde yazılmalıdır.

4) Çok zorunlu değilse testte seçimlilik soru bulundurulmalıdır.

5) Açık kitap sınavı yapmaktan kaçınılmalıdır.

d) Seçenek Hazırlarken Uyulması Gereken Kurallar

1) Bütün seçenekler akla ve mantığa uygun olmalıdır.

2) Cevaplar kesin olmalı şahıstan şahsa değişmemeli.

3) İfadeler kısa, açık ve özlü olmalıdır.

4) Cümle yapısı dilbilgisi kurallarına uygun olmalıdır.

5) Gereksiz yere fazla tekrarda bulunmamalı.

- 6) Çoğunluğun kullanmadığı kelime ve deyimler kullanılmamalı.
- 7) İpucu veren özel ifadeler kullanılmamalıdır.
- 8) İpucu vermesi için zıt seçeneklerden ikişer ikişer kullanılmalıdır.
- 9) Sayısal seçenekler maddenin kolay algılanabilmesi için ya büyükten küçüğe ya da küçükten büyüğe sıralanmalıdır.
- 10) Bir testteki soruların hepsi dört veya beş seçenekli olmalıdır (Büşra, 1986).

2.1.18.1.1. Doğru-Yanlış Testler

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 kullanışlılığı 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 (Yılmaz, 2004: 135).

- u) Puanlama kolay ve objektiftir.
- v) Cevaplaması geniş bilgi içermediği ve istenmediği için kolaydır ve çözümü için çok zaman gerektirmez.
- w) %50 doğru cevap verme şansı vardır.
- x) Öğrencinin şansla puan elde etme ihtimali yüksektir.
- y) Öğrencilerin yanlış öğrendikleri yerleri ortaya çıkarmaya elverişli değildir.

Doğru Yanlış Maddelerin Yetersizlikleri:

1. Anlaşılmalı 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 diğeri; 2006: 375).

Dikkat edilmesi gerekenler

- z) Ölçme aracında sadece D-Y türü soru kullanılacaksa cümle sayısı 50 den az olmamalıdır.
- aa) Cümlelerin yarısı doğru, yarısı yanlış olarak hazırlanmalıdır ve belli bir sistematikle dizilmemelidir.
- bb) Sorular açık ve anlaşılır olmalı, ya kesinlikle doğru yada yanlış olmalı
- cc) Zorunluluk olmadıkça olumsuz cümle kullanmaktan kaçınılmalı
- dd) Fazla uzun ifadeler kullanılmamalı
- ee) Bir madde diğer maddenin doğru cevabını içermemeli ya da cevap hakkında ipucu vermemelidir.

- ff) Sorular birbirine cevap verir nitelikte hazırlanmamalı
- gg) Yönerge bulunmalıdır.

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

2.1.18.1.2. 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 (Tekin, 1996: 149).

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

- hh) Değerlendirilmesi objektiftir. Üst düzey davranışların ölçülmesi zordur.
 - ii) Çok sayıda soru sorulması mümkündür.
 - jj) Şans başarısı vardır. Seçenek sayısı arttıkça şans başarısı azalır.
 - kk) Hazırlaması zordur ve zaman alır. Bu yüzden uzmanlık gerektirir
 - ll) Uygulanması ve puanlaması kolaydır. Tekrar tekrar kullanılabilir.
- Dikkat edilmesi gerekenler
- mm) Bu tür sorularda kök cümle mümkün olduğu kadar soru cümlesi olmalıdır.
 - nn) Gereksiz kelime ve tekrarlardan kaçınılmalıdır.
 - oo) Az bilinen kelimelere yer verilmemelidir.
 - pp) Seçenekler akla uygun ve mantıklı olmalıdır.
 - qq) Her madde öğrenme ürünü olan dersin hedefleriyle doğrudan ilgili bulunan önemli bir davranışı ölçmelidir.
 - rr) Madde kökünde daha seçenekleri okumadan fark edilen tek ve temel bir fikir bulunmalıdır.
 - ss) Bilmece gibi ne sorulduğu açık olmayan maddeler yazılmamalıdır.
 - tt) Testteki bir madde başka maddelerin cevaplandırılmasına ipucu olmayacak şekilde bağımsız bir problemi içermelidir.
 - uu) Seçenek sayısı 4 ya da 5 olmalıdır.
 - vv) 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.

ww) Seçenekler arasında sadece tek bir doğru ya da doğru cevap bulunmalıdır (Büşra, 1986).

Madde Güçlük İndeksi

xx) Maddeyi doğru cevaplayanların tüm cevaplayıcı sayısına oranıdır.

$$P_j = \frac{N_a}{N}$$

N_a = doğru cevaplayanların sayısı

N =tüm cevaplayıcıların sayısı

yy) Maddeyi herkes yanlış cevaplandırdıysa $P_j = 0$ dır. Doğru cevaplandırdıysa $P_j=1$ dir. Bu yüzden $MGİ^1$ 0 ile 1 arasında değerler alır.

zz) $MGİ$ 'nin 1'e yakın olması, bu soruyu çoğunluğun yaptığını yani basit olduğunu gösterir.

aaa) $MGİ$ 'nin 0,50 civarında çıkması, sorunun orta düzeyde olduğunu gösterir. Buda güvenilirliği artırır.

Madde Ayıricılık Gücü İndeksi

bbb) Bu indeks, test ile ölçülen yetenek açısından üst ve alt diye iki farklı gruba ayrılan öğrencileri birbirinden ayırabilme derecesini gösterir.

ccc) Üst ve alt gruptaki doğru cevap yüzdeleri arasındaki üst grup lehine olan fark büyüdükçe maddenin ayıricılığı da artar.

ddd) Güvenilir bir test, ayıricılığı yüksek maddelerden oluşan testtir.

1. $MGİ$ 'nin orta güçlükte olması (0,50)
2. Ayıricılığın mümkün olduğunca yüksek olması (1'e yakın olması)
3. Doğru cevabın üst grupta daha çok öğrenci tarafından cevaplandırılmış olması
4. Seçeneklerdeki çeldiricilerin alt grupta daha çok öğrenci tarafından cevaplandırılmış olması
5. Çeldiricilerin hepsinin de eşit ya da birbirine yakın sayıda cevap çekmiş olması beklenir.

2.1.18.1.3. Eşleştirmeli Testler

Biri madde köklerini diğeri ise bu madde köklerine verilecek uygun cevabı içeren iki grup hâlindeki bilgilerin eşleştirilmesiyle gerçekleştirilen sınavlara eşleştirmeli sınavlar denir. Yönerge kullanmanın gerekli olduğu bu sınav tipinde, sol tarafta öncüller (cevap için ipucu teşkil eden kısım) yer alırken sağ tarafta ise cevaplar bulunur.

¹ $MGİ$: madde güçlük indeksi

Eşleştirmeli sınavlarda seçenekler öğrencilere verildiği için tahmin olasılığı vardır. Bunun yanında objektif puanlanan sınavlardan biridir. Sorular; ilki öncüller veya madde kökünü diğeri ise seçenekleri oluşturan iki sütundan oluşur. Madde kökleri ve seçenekler benzer içerik ve uzunluğa sahip olmalıdır. Bununla birlikte şans başarısını azaltmak amacıyla seçenek sayısı, madde köklerinin sayısından iki veya daha fazla olmalıdır. Kısa cevaplı ve doğru yanlış sınavlar gibi eşleştirmeli sınavlar da özellikle alt düzey davranışların ölçülmesinde etkilidir (Kaymakçı ve diğeri, 2009).

eee) Puanlaması objektiftir.

fff) Doğru cevabı vermede şans faktörü diğer test türlerine göre daha azdır.

ggg) Öğrencilerin değişik özelliklerini ölçme imkânı verir.

Dikkat edilmesi gerekenler

hhh) Cümle sayısı 3'ten az 12'den fazla olmamalıdır.

iii) Cevaplar, ifadelerden 2 ya da 3 tane fazla olmalıdır.

jjj) Soru grubu mümkün olduğu kadar aynı konudan olmalıdır.

2.1.18.1.4. Boşluk Doldurmalı Testler

kkk) Ezbere yöneltir.

lll) Tesadüfî doğru cevaplama ihtimali diğerlerine göre azdır.

mmm) Öğrencilerin kilit kavramları, tanımları, ifadeleri bilip bilmediklerini ölçme imkânı verir.

Dikkat edilmesi gerekenler

nnn) Boşluklar mümkün oldukça sonda olmalıdır.

ooo) Boşluk doğru cevabın sığacağı kadar olmalıdır

ppp) Her soruda tek boşluk olmalı ve Fazla uzun ifadeler kullanılmamalı

qqq) Sorular birbirine cevap verir nitelikte olmamalı

rrr) Sorular ayrıntıya değil, konulardaki temel noktalara dayalı olmalıdır (Büşra; 1986).

2.1.18.2. Yazılı Sınavlar

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).

sss) Sınavda bilgi yanında yazının güzelliği, yazma becerisi de dikkate alınır.

ttt) Cevaplar sınırlı değildir ve Puanlama objektif olmayabilir.

uuu) Cevaplama zaman alabilir bu yüzden soru sayısı azdır. Şans başarısı yoktur.

vvv) Hazırlaması kolay fakat puanlaması güçtür ve zaman alır.

Dikkat edilmesi gerekenler

www) Sorular anlaşılır olmalıdır ve Cevaplar sınırlandırılmalıdır.

xxx) Kısa ve çok sayıda soru sorulmalıdır.

yyy) Sorular ders kitabından aynen alınmamalıdır.

zzz) Sorular birbirinden bağımsız olarak cevaplandırılabilir.

aaaa) Öğretmen önce tüm kâğıtların birinci sorularını okumalı, daha sonra diğer sorulara geçmelidir.

2.1.18.3. 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 bazılarını 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).

1. Sınav bireysel uygulandığından her öğrenciye ayrı sormak zordur ve zaman alıcıdır.
2. Öğretmen ile öğrenciler yüz yüze iletişim halindedir.
3. Cevaplar kaydedilmediği için puanlama sübjektiftir.
4. Öğrencilerin cevapları tekrardan gözden geçirme imkânı yoktur.
5. Öğrencinin anlatım gücü, tavırları, ses tonu gibi etkenler puanlamaya karışabilir. Buda geçerliği düşürür.

Dikkat edilmesi gerekenler

1. Sözlü sınavın en büyük sakıncası tümüyle planlamasından kaynaklanır. Bu planlama oldukça zordur. Ama sınav planı yapılmalıdır.
2. Sınavın ölçmek istediğinin dışındaki faktörlerin puanlamayı etkilememesine çalışılmalıdır.
3. Sorular sınavdan önce hazırlanmalıdır. Kısa cevaplı sorular tercih edilmelidir.
4. Olası cevaplara yönelik puanlama anahtarı önceden hazırlanmalıdır.
5. Öğretmen sözlüye kalkan bir öğrenciyi hemen soru yağmuruna tutmak yerine önce onu rahatlatarak bir psikolojik ortam yapmalıdır.
6. Öğretmen soruları yavaş yavaş olarak seslice okuyarak sormalıdır.

2.1.18.4. Ödevler 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 temelin en önemlilerinden biri, öğrencinin konu için yaptığı hazırlıklardır. Öte yandan sınıfta geçen zaman kısıtlı olduğu için bunu ev ödevleri ile genişletiriz (Binbaşıoğlu,1988: 210).

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 ödevin değeri yoktur. Ödevler ne zaman verilirse verilsin, eğitsel olarak öğretimin oluşmasına yapıcı bir yardımda bulunur ve çocuğun bağımsızlığa alışmasına, sorumluluk duygusunun gelişmesine yardımcı olur (Binbaşıoğlu,1988: 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. Bireysel ya da grup olarak verilebilir.
2. Daha çok diğer sınav türlerini tamamlayıcı nitelikteki çalışmalardır.
3. Daha çok araştırma ve uygulamayı gerektiren alanlarda kullanılması uygundur.

2.1.18.5. Alternatif Ölçme Araçları

1. Tek bir doğru cevabı olan çoktan seçmeli testlerin de içinde bulunduğu geleneksel değerlendirme dairesinin dışında kalan tüm değerlendirmeleri kapsar.
2. Otantik (gerçek hayatla ilişkili) ve öğrenci merkezlidir.
3. Ürün kadar sürecin de değerlendirilmesi dikkate alınır.
4. Kısmi bilginin değerlendirilmesi sağlanır.

2.1.18.5.1. Tanılayıcı Dallanmış Ağaç

Öğrencilerin yanlış öğrenmelerini, zihindeki yanlış bağlantıları ortaya bağlantıları ortaya çıkarmada oldukça etkilidir. Öğrenci yanlış bir karar verdiğinde ve bunun farkına vardığında geri dönebilir. Böylece soruyu tekrar cevaplayabilir. Kağıt ,kalem ile yapılabileceği gibi bilgisayar ortamında da eğlenceli bir şekilde kullanılabilir. Öğrenciler cevapları verirken hangi kararlarından vazgeçtiklerini, hangi sorulara ne dediklerini tespit edebilir.

Hazırlanması: İlk olarak cevabı kesin olan doğru ya da kesin yanlış olarak hazırlanmış bir soru yazılır. Daha sonra doğru bu soruya doğru cevap veren öğrencilerin gideceği bir üst seviyeden aynı tipte bir soru yazılır. Eğer öğrenci ilk soruya yanlış cevap verdiyse ilk soru ile aynı seviyede olan bir soru yazılır ve öğrenci bu soruyu cevaplar.

Böylece öğrenci seviyeleri belirlenmiş olur. Her bir sorunun bir sonraki soru ile bağlantılı olması ile verilen cevaplar bir sonraki sorunun cevabını etkiler. Puanlama seviye seviye hazırlanmış sorulara verilen cevaplara göre yapılır. Diğerlerine göre düşük seviyedeki sorular düşük, yüksek olanlar yüksek puan değeri alır.

Avantajları: Öğrencilerin yanlış öğrenmelerini, zihindeki yanlış bağlantıları ortaya bağlantıları ortaya çıkarmada oldukça etkilidir. Öğrenci yanlış bir karar verdiğinde ve bunun farkına vardığında geri dönebilir. Böylece soruyu tekrar cevaplayabilir. Kağıt, kalem ile yapılabileceği gibi bilgisayar ortamında da eğlenceli bir şekilde kullanılabilir. Öğrenciler cevapları verirken hangi kararlarından vazgeçtiklerini, hangi sorulara ne dediklerini tespit edebilir.

Sınırlılıkları: Hazırlanması tecrübe ister ve zaman alıcıdır. Klasik doğru-yanlış testleri gibi öğrencilerin tahminle cevap verme olasılığı vardır. Bu teknik ile üst düzey becerilerin ölçülmesi zordur.

2.1.18.5.2. Yapılandırılmış Grid

Bu tekniğin en önemli amacı, öğrencilerin bilgi seviyesini, eksikliklerini ve kavram yanlışlıklarını tespit etmektir. Bu teknikte, öğrencinin seviyesine uygun olarak 9 ya da 12 ya da 16 kutucuktan oluşan bir tablo hazırlanır ve tablodaki her bir kutucuk sıra ile numaralandırılır. Gridi hazırlamak üzere öğretmen, konuyla ilgili bir soru hazırlar ve sorunun yanıtını rastgele, kutucuklara yerleştirir. Daha sonra ikinci soruyu hazırlar ve yine kutucuklara yanıtları yerleştirir. İkinci sorunun yanıtını teşkil eden kutucuklardan bir kısmı birinci soru için de geçerli olabilir. Öğrencilerden, her soru için doğru kutucuğu bulmaları ve kutucuk numaralarını mantıksal ve işlevsel olarak sıralamaları beklenir (Bahar, 2002). Öğrencilerin verdiği cevap o konudaki bilgi seviyesini, bilgi eksikliğini, kavramsal bağları veya yanlış kavramları gösterir.

Avantajları: Bu teknik ile hazırlanmış sorularda kutucukların içerisine kelimeler, resimler, sayılar, eşitlikler, tanımlar veya formüller konulabilir. Hem doğru kutucukların seçimi hem de bunların mantıksal sıraya dizilmesi konuyu çok iyi bilmeyi ve anlamayı gerektirir. Yanlış seçilen kutucuklar öğrencilerin konu hakkındaki eksik veya yanlış bilgilerini ortaya çıkarır. Yapılandırılmış grid tekniğinde kısmı bilgi de değerlendirilir ve ödüllendirilir. Öğrenci seçtiği her doğru kutucuk için puan alır. Bu teknikte çoktan seçmeli testlerin aksine doğru olmayan bilgiler sorulmaz; yani kutucuklardaki her bilgi bir soru için gerekli cevap olmayabilir; ama diğer bir soru için mutlaka cevap teşkil eder. Bu nedenle yanlış şıkları eleyerek doğru cevabi bulma stratejisi saf dışı edilmiş olur. Hazırlanan sorular çok kısa zaman diliminde uygulanabilir.

2.1.18.5.3. Öğrenci Ürün Dosyası (Portfolyo)

Öğrenci ürün dosyası, öğrencilerin bir ya da birkaç alandaki çalışmalarını, harcadığı çabayı, geçirdiği evreleri gösteren başarılarının koleksiyonudur. Öğrencinin gelişimini, velisinin ve öğretmenlerinin izleyebilmesine olanak sağlayan bir çalışmadır. Sınıf içi etkinliklerin öğrencinin seçimi sonucunda bir araya getirilip, yansıtılmasıyla oluşan öğrenci ürün dosyası, aynı zamanda hem öğretmen hem de öğrenci için bir değerlendirme yöntemidir. Kullanım amacına ve içeriğinde yer alan ürünlere göre, farklı ürün dosyaları vardır. Amaca ve belirlenecek politikalara göre ürün dosyası tipi tercih edilir. Haladyna (1997) öğrenci ürün dosyalarını; ideal, sergileme, belgeleme, değerlendirme ve sınıf tipi olmak üzere beş gruba ayırmıştır. Aşağıda bu ürün dosyalarının özellikleri kısaca açıklanmıştır:

İdeal Öğrenci Ürün Dosyası: Not verme amaçlı olarak kullanılmaz, amaç öğrencinin gelişimini ve öğrenme sürecini yansıtmasıdır. Öğrencilerde not kaygısı olmadığı için, olumlu bir yaklaşım sunar. Öğrencinin çok farklı düzeydeki çalışmalarını içerir.

Sergileme Tipi Öğrenci Ürün Dosyası: Öğrencilerin yaptıkları en iyi ürünlerden, yani öğrencinin kendini en iyi yansıttığına inandığı çalışmalardan oluşur. Genellikle görsel ve performansa dayalı sanatlarda kullanılır. Öğrencinin en yüksek performansını gösterecek ürünlerin sergilenmesi amaçlanır. Daha çok sonuç ya da ürün değerlendirme amacıyla kullanılır.

Belgeleme Tipi Öğrenci Ürün Dosyası: Öğrencinin farklı zamanlarda ve farklı düzeylerde hazırladığı çalışmaları içerir. Daha çok süreci değerlendirmek amacıyla kullanılır. Öğrenci gelişiminin kayıtları ile öğrencinin kendini yansıttığı çalışmalar bulunur. Değerlendirme aşamasında öğretmen değerlendirmeleri yer alır.

Değerlendirme Tipi Öğrenci Ürün Dosyası: Belirli bir amaç doğrultusunda öğrenci gelişiminin izlenmesi söz konusudur. Öğrencilerin belirli ölçütlere göre hazırladıkları en iyi çalışmalar yer alır. Öğrencinin rahatça ürün seçmesine izin verilir. Öğrencinin ve öğretmenin sonraki öğrenme etkinliklerini hazırlamasına yardımcı olur. Ayrıca, öğretmen veya okul tarafından değerlendirilme özelliğine sahiptir. Dolayısıyla, kapsamlı değerlendirmeler için kullanılabilir. Daha çok sonuç ya da ürün değerlendirmede kullanılır.

Sınıf Tipi Öğrenci Ürün Dosyası: Her öğrenciye ait çalışma özetlerinin, öğretmen yorumlarının, etkinliklerin ve planların bulunduğu dosyadır. Öğretim amaçlarına hizmet etmesine rağmen, öğrenci başarısını ve gelişimini göstermediği için değerlendirmede bazı sınırlılıkları vardır. Süreci ve ürünü değerlendirmek amacıyla kullanılabilir.

Amacı:

1. Öğrencinin öz disiplin ve sorumluluk bilincini geliştirmek ve kendi kendini değerlendirme becerisi kazandırmak,

2. Müfredata bağlı olarak gerçekleştirilen yazılı ve sözlü değerlendirmeler ve standart testler dışına çıkarak, alternatif bir değerlendirme yöntemi geliştirmek,
3. Öğrencinin gelişimini kanıtlarla ve daha sağlıklı izleyebilmek,
4. Öğrencinin gelecekteki öğrenmelerine bilgi sunmak ve ışık tutmak,
5. Öğrencilerin yeteneklerini sergilemek ve ilgi alanlarını geliştirmek,
6. Öğrencilerin arkadaşlarının gelişimini izleyerek birbirlerine yardımcı olmalarını sağlamak ve böylelikle gelecekte yapacakları ekip çalışmalarına başlangıç yapmak,
7. Öğrencilerin kendi çalışmalarını değerlendirmeye yardım etmek,
8. Öğretmene eğitsel kararlar vermede yardım etmek,
9. Aile ile iletişimi sağlamak,
10. Ürün ve süreci değerlendirmek için bilgi toplamayı sağlamak,
11. Programın amaçlarını değerlendirmek için eğitimcilere yardım etmek,
12. Yazma, okuma ve düşünme becerileri arasında bağlantı sağlamak,
13. Öğrencilerin çalışmalarının değerlendirilmesi katılımlarının sağlanması onların çalışmasını teşvik etmek.

Öğrenci Ürün Dosyası Çalışmalarında Öğretmenin Rolü Nedir?

1. Öğrenci ürün dosyasının kapsamının ne olacağı konusunda ışık tutar.
2. Öğrenci ürün dosyasına hangi çalışmaların dâhil edileceği öğrencinin sorumluluğundadır, kararları öğretmenle öğrenci birlikte alabilirler.
3. Öğrenci ürün dosyasının değerlendirilmesi öğretmenin sorumluluğundadır. Ancak değerlendirme ölçütleri baştan belirlenmeli ve bu ölçütler açık ve anlaşılır bir biçimde öğrenci ve veliye sunulmalıdır.

Öğrenci Ürün Dosyası Çalışmalarında Öğrencinin Rolü Nedir?

1. Öğrenci ürün dosyası, öğrenciye ait bir çalışma olduğundan en önemli aşama, öğrencinin öğrenci ürün dosyasına hangi çalışmaları dâhil edeceğini saptamasıdır. Bu konuda öğretmen yardımcı olacaksa da karar öğrenciye ait olacaktır.
2. Öğrenci ürün dosyası çalışması kapsamına girecek olan çalışmaların belgelenmesi çok önemlidir. Öğrenci yaptığı çalışmayı resimlerle belgelemek gereğini duyabilmelidir. Ölçütler listesinin öğrenci tarafından çok iyi kavranması öğrencinin çalışmalarını sağlıklı değerlendirebilmesi açısından çok önemlidir.

Öğrenci ürün dosyası çalışması sürecinde öğretmen, öğrencilere rehberlik eder ve yardımcı olur.

Öğrenci Ürün Dosyası Çalışmalarında Velinin Rolü Nedir?

Veli, ürün dosyasının öğretmen için anlamını, programın bir parçası olarak nasıl kullanıldığını, öğrenciler için önemini ve değerlendirmenin bir parçası olarak nasıl kullanıldığını çok iyi kavramalıdır.

Amacı: Öğrencinin öz disiplin ve sorumluluk bilincini geliştirmek ve kendi kendini değerlendireme becerisi kazandırmak, Müfredata bağlı olarak gerçekleştirilen yazılı ve sözlü değerlendirmeler ve standart testler dışına çıkarak, yeni bir değerlendirme yöntemi geliştirmek, Öğrencinin gelişimini kanıtlarla ve daha sağlıklı izleyebilmek, Öğrencinin gelecekteki öğrenmelerine bilgi sunmak ve ışık tutmak, Öğrencilerin arkadaşlarının gelişimini izleyerek birbirlerine yardımcı olmalarını sağlamak ve böylelikle gelecekte yapacakları ekip çalışmalarına başlangıç yapmak.

2.1.18.5.4. Kavram Haritaları

Kavram haritaları, bilgiyi organize etmek ve sunmak için yapılmış grafiksel araçlardır. Bu araçlar daire ya da bir çeşit kutu içine yazılmış olan kavramları içerir. Kavram haritalarında iki kavram arasındaki ilişki, üzerine ilişkiyi belirleyen ifadelerin yazıldığı doğrularla gösterilir. İlişkiyi belirleyen bağlantı ifadeleri ile iki kavram tamamlanarak anlamlı bir cümle oluşturur (Novak, 1998).

Kavram haritaları;

1. Bir konunun öğretiminde,
 2. Öğrenmeyi kolaylaştırmada,
 3. Öğrenme sürecini kontrol etmede ve kavram yanlışlarını ortaya çıkarmada,
- Değerlendirme yapmada kullanılır.

Hazırlanışı: Bir konunun anlaşılması için önemli olan kavramlar seçilir. Seçilen kavramlar genelden özele doğru dizilir. Dizilen kavramlar arasındaki ara ilişkiler oklarla gösterilir. Ara ve çapraz bağlantılarının, okların yanına üstüne ya da altına eylemler yazılır (örnektir, yapar vb.). Son olarak, birbirinden bağlanmış iki kavram arasındaki ilişki gösteren önermeler ile mümkündür.

Avantajları: Anlamlı öğrenmeyi sağlamada oldukça etkilidir. Araç ve gereç olarak kullanıldığında, kavram öğretiminde görsellik sağlayarak öğretimi eğlenceli hale getirir. Önemli bilgilerin, önemsizlerden ayrılmasını sağlayarak zamandan tasarruf sağlar. Farklı öğrenme şekillerine ve öğrenciler arasındaki diğer bireysel farklılıklara hitap eder. Pek çok değişik konu, öğretim aşaması ve not seviyesi için uygundur. Öğrenilmesi, öğretilmesi ve kullanılması kolaydır.

Sınırlılıkları: Hazırlanması zordur uzmanlık gerektirir. Sık kullanımı öğrencilerde sıkılmalara neden olur. Yanlış kullanımlarda hedeften sapılabilir.

2.1.18.2.5. Dereceleme Ölçekleri (Rubrik)

Dereceli puanlama anahtarı, performansı tanımlayan ölçütleri içeren puanlama rehberidir. Herhangi bir çalışmanın puanlanması için geliştirilmiş ölçütleri içeren bir araçtır. En faydalı dereceli puanlama anahtarı öğretmenlerin kendi yaptıklarıdır.

Dereceli Puanlama Anahtarı Kullanmanın Nedenleri

Öğretmen ve öğrenci için açık bir kalite tanımı verir. Öğrenciler derecelendirme ölçeği kullandıkça ürettikleri ürünün sorumluluğunu daha fazla duyarlar. Öğretmenlerin puanlama için harcadıkları zamanın azalmasına katkıda bulunur. Öğretmenin öğrenci çalışmalarını değerlendirmelerini basitleştirir. Öğrencilere bir ödevi tamamlarken kendi performanslarını değerlendirebilecekleri standartlar ve ölçütler sağlar. Ölçeklerde belirlenen ölçütlerin velilere bildirilmesi, çocuklarına yardımcı olacak velilere kolaylık sağlar.

Dereceli Puanlama Anahtarı Geliştirme Aşamaları

1. Ölçeğin ne amaçla geliştirileceğinin belirlenmesi,
2. Ne tür puanlama anahtarı kullanılacağına karar verilmesi
3. Ölçütlerin tanımlanması. Davranış, ürün yada her bir becerinin yeterlik düzeyi için kısa ölçütler yazılır. Burada önemli olan yeterlik düzeylerini tanımlamak ve düzeyler arasında ölçütleri iyi ayırt edebilmektir.
4. Kullanılacak ölçeğin taslağının hazırlanması,
5. Taslak üzerinde gerekli düzeltmelerin yapılması için öğrenci ve öğretmen görüşlerinin alınması. Uygulamadan sonra tutarlık ve güvenirliliğin belirlenmesi

2.1.18.5.6. Öz Değerlendirme

Belli bir konuda bireyin kendi kendisini değerlendirmesine öz değerlendirme denir. Öz değerlendirme, bireyin kendi yeteneklerini kendilerinin keşfetmelerine yardımcı bir yaklaşımdır. Öz değerlendirme öğrencilerin okulda yaptıkları çalışmaları, nasıl düşündüğünü ve nasıl yaptığını değerlendirmelerini gerektirir. Kendini değerlendirme, öğrencilerin kendi güçlü ve zayıf yönlerini tanımlarına yardım eder. Performansının düzeyi hakkında karar vermek için kişisel ya da kişiler arası kriter koymada ve öğrencinin motivasyonunun yükselmesinde öğrencilere fırsat verir. Öğrencilerin değişik durumlarda davranışlarını kontrol altına almalarını sağlar. Kendini değerlendirme ile öğrenci sürecin bir parçası olduğunu hisseder. Kendilerine dışarıdan bakma yetisi gelişir. Bu tür değerlendirmenin olumsuz yönleri de vardır. Genellikle kendi performanslarını değerlendirirken yanlılığın varlığı göz ardı edilmemelidir. Başlangıçta kendini değerlendirme, öğrencilerin deneyimsizliği nedeniyle yanılığlara neden olabilir. Yine de

öğrenciler daha fazla deneyim kazandıkça aldıkları kararlar daha doğru olacaktır. Öz değerlendirme yapmak amacıyla açık uçlu sorular, sözel ifadeler ya da formlar kullanılabilir. Öz değerlendirme çalışmaları öğretmenlerin uygun gördükleri sıklıkta yapılır ve bunların sonuçlarına göre öğrencilere not verilmez. Sonuçlar öğrencinin gelişimine katkı sağlamak amacıyla kullanılır.

Bireysel veya kendini değerlendirme olarak da çevrilebilir. Öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini, özellikle başarı düzeylerini ve öğrenme sonuçlarını yargılamaları olarak açıklanabilir. Temel amaç, öğrencilerin öz değerlendirme becerilerini geliştirmektir.

Çünkü

1. Yasam boyu öğrenme bireylerin yalnızca bağımsız çalışmalarını değil, aynı zamanda kendi başarımları ve gelişimlerini değerlendirmelerini zorunlu kılar.
2. Değerlendirme süreci, öğrencinin öğrenmeye yaklaşımı, öğrencinin kendi güç ve zayıflıkları ve becerileri hakkında değerlendirme yapmasını sağlar.
3. "Biliş Bilgisi", bir kişinin kendi düşüncelerini kontrol edebilme bilgisi. Yani kişinin planlama ve problem çözme becerisidir. Öz değerlendirme ile doğrudan ilişkilidir.

2.1.18.5.7. Akran Değerlendirme

Öğrencilerin, arkadaşlarının hazırladığı ödevler, araştırmalar, projeler, raporlar vb. çalışmalarını değerlendirmesidir. Öğrenciler, arkadaşlarının çalışmalarındaki yeterlik düzeylerini değerlendirirken kendilerinin eleştirel düşünme becerileri gelişir. Akran değerlendirme, öğretmene öğrencilerin gelişim ve yeterlik düzeyleri hakkında geri bildirim sağlar. Akran değerlendirmede, öğrencilerin yanlış davranışlarını önlemek için ölçütlerin öğrencilere verilmesi yararlı olur. Akran değerlendirme yapmak amacıyla açık uçlu sorular, sözel ifadeler ya da formlar kullanılabilir.

2.1.18.5.8. Grup Değerlendirmesi

Öğrencilerin oluşturduğu küçük grupların iş birliği içerisinde, ortak öğrenme amaçlarını en üst düzeyde gerçekleştirmek amacıyla çalışma esnasında ortaya koydukları performans ve çalışma sonundaki ürünü değerlendirmek amacıyla yapılan değerlendirmelerdir.

2.1.18.5.9. Gözlem Tekniği

Öğretmenlerin gözlem becerileri ve tuttıkları gözlem kayıtları öğrencilerin sosyal bilimler dersleriyle kazandırılması hedeflenen düşünme becerilerinin gelişimini

değerlendirmek için sahip olabilecekleri en iyi araçlardandır. Gözlem, öğrenciler hakkında doğru ve çabuk bilgi sağlar. Uygulamada hız ve zaman önemlidir. Öğretmen öğrencilerin;

1. Soru ve önerilere verdikleri cevapları,
2. Sınıf içi tartışmalara katılımlarını,
3. Grup çalışmalarına ve tartışmalarına katılımlarını ve Öğretim sürecinde yapılan görevler ve materyallere öğrencinin gösterdiği tepkiyi gözlemler.

2.1.18.5.10. Projeler

Öğrencilerin grup hâlinde veya bireysel olarak, istedikleri bir alanda/konuda inceleme, araştırma ve yorum yapma, görüş geliştirme, yeni bilgilere ulaşma, özgün düşünce üretme ve çıkarımlarda bulunma amacıyla ders öğretmeni rehberliğinde yapacakları çalışmalardır.

Proje geliştirme süreci uzun, karmaşık ve zorlu bir süreçtir. Bu ödevler, öğrencilerin yaratıcılık, araştırma, iletişim gibi üst düzey zihinsel becerilerini geliştirir.

Projenin tasarımından ortaya konulmasına kadar geçen süreç, bilimsel süreç basamaklarını içereceğinden bilimsel süreç becerilerinin gelişmesine yardımcı olur. Projeler yönergeler ve puanlama standartları gerektirir. Proje konuları zümre öğretmenleri tarafından belirlenebileceği gibi öğrenciler de kendi ilgi duydukları alanlara göre bireysel ya da grup olarak proje konusu belirleyebilirler.

Verilen proje konuları öğrencilerin düzeyine uygun ve yerel imkânlarla yapılabilecek nitelikte olmalıdır. Grup halinde yapılacak projelerde grupların, öğrencilerin cinsiyet, başarı durumu vb. özellikleri bakımından heterojen olmasına dikkat edilmelidir.

Grup çalışmalarında grup üyelerinin görev dağılımı projenin her aşaması için net olarak yapılmalıdır. Görev dağılımı grup üyeleri tarafından yapılarak öğretmenin onayı alınır. Projenin her aşamasında görevlerin yapılıp yapılmadığı aşamanın bitiminde öğretmen tarafından kontrol edilir ve grup üyelerine geri bildirim verilir. Görevini yeterince yerine getirmeyen öğrencilerin bireysel özelliklerine de dikkat edilerek gerekli önlemler alınır.

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 kullanışlılığı artırır.

Puanlama Kolaylığı: Testlerde cevap kâğıdının soru formundan ayrılması, cevap kâğıdının 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 puanlamayapılmalıdır (Gürol, 2004: 240-243).

Özetle her bir ölçme aracının kendine has sınırlılıkları ve üstünlükleri mevcuttur. Bu nedenle, erişilmesi düşünülen kazanımlar ve öğretim düzeyi gibi unsurları göz önünde bulundurarak, ölçülecek davranışlara uygun ölçme aracını seçmek en sağlıklı yaklaşım olacaktır. Aynı zamanda sınavlarda çeşitli ölçme araçlarından faydalanmak daha doğru bir yaklaşımdır. Çünkü bu sayede, ölçme araçlarının, birbirlerinin sınırlılıklarını giderebileceği düşünülmektedir (Çolak, 2008).

Süreç Değerlendirmede Kullanılan Araç ve Yöntemler

a. Anektodlar

Öğrencilerin problemlerine ilişkin olarak kullanılan bilgi toplama yöntemlerinden biridir. Öğrencilerin davranışlarıyla ilgili kısa olarak yazılmış raporların kaydedilmesiyle oluşturulur. Karar verme aşamasında diğer yöntemlerle birlikte kullanılır. Üst düzey beceriler ve duyuşsal alanla ilgili davranışların değerlendirilmesinde de kullanılabilir.

b. Sergileme

Bu yöntem öğrencilerin yaratıcılıklarını ve sanatsal çalışmalarını sergileyebilecekleri kullanışlı bir yöntemdir. Aynı zamanda üst düzey zihinsel becerilerin değerlendirilmesine çok elverişlidir. Kontrol listeleri ya da dereceleme ölçekleri kullanılarak bu tür çalışmalar değerlendirilebilir.

c. Görüşme (Mülakat)

Öğrencilerle yapılan görüşmeler, öğrencilerin yaptıkları çalışmalar hakkında ve konuları nasıl, ne ölçüde anladıklarının düzeyini belirlemede kullanılır.

Aşağıda bazı örnek görüşme soruları verilmiştir.

1. Bir olayı (konuyu, yöntemi, fikri) farklı bir biçimde açıklayabilir misin?
2. Bu etkinliği tekrar yapsaydın aynı sonuçlara ulaşabilir miydin?
3. Bu etkinliği daha kolay yapmanın başka bir yolu var mı?
4. Bu konuyla ilgili “gerçek yaşamdan” bir örnek verebilir misin?

ç. Gözlemler

Gözlemler, öğrenciler hakkında doğru bilgiler edinilmesini sağlar. Öğretmen öğrencilerin;

1. Soru ve önerilerine verdikleri cevaplarını,
2. Grup çalışmalarına ve tartışmalarına katılımlarını,
3. Materyallere öğrencinin gösterdiği tepkiyi,
4. Dil becerilerini kullanmadaki performanslarını gözlemler.

Aşağıdakiler öğretmenlere gözlem yapmada kolaylık sağlayacaktır.

1. Ölçütleri koyarken bütün öğrenciler için aynı ilkeleri kullanınız.
2. Her öğrenciyi birkaç kez gözlemleyiniz.
3. Her öğrenciyi değişik durumlarda ve farklı günlerde gözlemleyiniz.
4. Her öğrenciyi değişik özellikler, beceriler ve kazanımlara göre değerlendiriniz.

Yapılan gözlemin değerlendirmesini mümkün olduğu kadar gözlem yaptığınız sırada kaydediniz (URL-5, 2013).

d. Sözlü Sunum

Kontrol listeleri, dereceleme ölçekleri ya da değerlendirme ölçekleri ile değerlendirme yapılabilir. Sözlü sunumlar; öğrencilerin, hatırlama, kavrama ve hitap düzeyleri hakkında bilgi toplamak için uygun araçlardır.

1. Çalışma dosyalarında nelerin bulunabileceğini söyleyiniz (sınavlar, projeler, değerlendirme ölçekleri, yazılar vb.).
2. Her aşamanın nasıl değerlendirileceğini açıklayınız (öğrencilerinize puanlama ve dereceleme ölçekleri hakkında bilgi veriniz).
3. Yapılan her çalışmanın değerlendirilmesi ile ilgili dereceleme ölçeği, kontrol listesi ya da kendini değerlendirme formlarını kullanabilirsiniz.
4. Çalışma dosyasıyla ilgili öğrencilerinize geri bildirimde bulunabilirsiniz. Örneğin, öğrencilerin yeteneklerinin bir profilini çıkarıp, güçlü ve zayıf yönlerini belirten bir yazı yazıp dosyaya ekleyebilirsiniz (URL-5, 2013).

2. Sonuç Değerlendirme

Öğretmenin, dönem veya ünite sonunda her öğrencinin hangi başarı düzeyine ulaştığını gösteren kararıdır.

Sonuçların Nota Çevrilmesi

a) *Mutlak ölçüt ve değerlendirme*

bbbb)Değerlendirilen grup dikkate alınmadan, önceden kesin olarak belirtilen ölçüte *mutlak ölçüt* denir. Buna göre yapılan değerlendirmeye de *mutlak değerlendirme* denir. Ör: sınavdan önce geçme notunun 50 olarak belirlenmesi

cccc) Bireyleri birbirleriyle karşılaştırmaz

b) *Bağıl ölçüt ve değerlendirme*

1. Ölçüt, grubun ortalama başarısı gibi grubun başarısından çıkarılan bir norm ise buna *bağıl ölçüt* denir. Buna göre yapılan değerlendirmeye de *bağıl değerlendirme* denir.
2. Bireyleri birbirleriyle karşılaştırarak değerlendirme yapılır. Örneğin; genel ortalamaya bakarak, ortalamayı geçenlerin dersten geçmesi, ortalamayı tutturamayanların dersten kalması gibi...

3. YÖNTEM

Bu araştırma resmi liselerde görev yapan T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme uygulamalarına ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla yapılmıştır. T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme uygulamaları konusundaki görüşlerini ortaya çıkarmak için; daha öncesinde öğretmenler kıdem, cinsiyet, mezun olunan okul, görev yapılan okul itibariyle araştırılmış ve bunun sonunda da öğretmenlere şu sorular sorulmuş ve cevapları aranmıştır: “T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme gerekçeleri konusundaki görüşleri nelerdir? T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme yaparken işe karışan hatalarla ilgili görüşleri nelerdir? T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersinde öğrenci başarısını değerlendirirken ölçütleri nedir? T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 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 aranmıştır.

Araştırmanın evrenini Trabzon ilindeki 91 resmi lise oluşturmaktadır. Evren içinden örneklem grubunun oluşturulmasında Trabzon İlinin coğrafya, nüfus ve ulaşılabilirlik özellikleri dikkate alınmış ve bu özelliklere göre ilçelere ulaşılmaya çalışılmıştır. Trabzon merkez ve ilçelerindeki bütün öğretmenlere ulaşılmaya çalışılmıştır. Bu bağlamda belirlenen okulların tamamında çalışan ve anket ve mülakatı 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 ve yarı yapılandırılmış mülakat soruları geliştirilmiştir. Ayrıca Betimsel özellikte olan bu çalışmada tarama (survey) yöntemi kullanılmıştır.

Yapılan analiz sonuçlarında, T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi öğretmenlerinin lisans eğitiminde aldıkları ölçme ve değerlendirme dersi ile hizmet içi eğitimlerinin kendilerine katkısının biraz olduğu, ölçme ve değerlendirme etkinliklerini uygulamada en çok zorlandıkları konuları, ölçme ve değerlendirme etkinliklerini belirlerken en çok T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük kitaplarından yararlandıkları ortaya çıkmıştır. Diğer yandan öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yöntem-tekniğini bilme

düzeylerinin yüksek olduğu, özellikle Yazılı Sınavları, Çoktan Seçmeli Sınavları, Sözlü sınavları, Doğru-Yanlış Testleri ve Boşluk Doldurma Testlerini sıkça kullandıkları, portfolyo (öğrenci ürün dosyası), performans görevi, proje ödevleri, çalışma yaprakları, gözlem ve seviye belirleme testi gibi yöntem ve tekniklerini de bildikleri belirlenmiştir. Bunun yanı sıra, öğretmenlerin en az bildikleri ölçme ve değerlendirme yöntem-teknığının Rubrik olduğu görülmüştür. Genel olarak araştırmaya katılan öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme sürecindeki uygulamalarına yönelik görüşlerinin olumlu yönde olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte öğretmenlerin en çok ölçme ve değerlendirme sürecine velilerin katılımını sağlamada zorlandıkları görülmüştür. Öğretmenler ölçme ve değerlendirme sürecinin etkili biçimde uygulanması için de daha fazla araç-gereç temin edilmesini önermişlerdir. Ulaşılan bu sonuçlar doğrultusunda, okullara ölçme ve değerlendirme uygulamaları için araç-gereç ve kaynak desteğinde bulunulması, ölçme ve değerlendirme sürecine velilerin katılımının sağlamaya yönelik çalışmalar yapılması gibi önerilerde bulunulmuştur.

Anket ve mülakat uygulanması sonucu elde edilen verilerin analizinde frekans, yüzde ve aritmetik ortalama kullanılmıştır. İki bölümden oluşan uygulamanın; anket kısmında elde edilen verilerin frekans, yüzde ve aritmetik ortalama değerleri belirlenerek tablolaştırılmıştır. İkinci bölümü oluşturan mülakat analizinde ise frekans ve yüzde değerleri belirlenmiş ve tablolaştırılmıştır. Öğretmenlere yarı yapılandırılmış mülakat soruları sorularak kendilerini daha iyi ifade etmeleri istenmiştir. Bu yapılırken öğretmenlerin verdikleri cevaplar frekans ve yüzde olarak belirlenip tablolaştırılmıştır.

Araştırma dört bölümden oluşmaktadır. Giriş kısmında; araştırmanın problemi, amaç ve alt amaçları, önemi, sayılılar, 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, T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi 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

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma; betimsel bir çalışma olup, tarama (survey) modelindedir. Tarama modeli, geçmişte veya halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır (Karasar;2005: 77). Bu çalışmada da T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi öğretmenlerinin orta öğretim programlarındaki ölçme ve değerlendirme konusunda karşılaştıkları problemler ve bu problemlere karşı çözüm önerilerinin tespitinde öğretmen görüşlerinin alınması şekliyle betimlenmiştir.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2011-2012 eğitim-öğretim yılında Trabzon il merkezinde ve ilçelerinde bulunan 97 ortaöğretim(lise) okullarında görev yapan 184 Tarih Dersi öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini, Trabzon il merkezi ve ilçelerinde bulunan 91 ortaöğretim okulunda görev yapan 153 T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi öğretmenleri oluşturmaktadır.

Evren içinden ayrıca örneklem alma yoluna gidilmemiştir. Bu bağlamda belirlenen okulların tamamında çalışan; anket ve mülakatı cevaplamaya gönüllü olan öğretmenler araştırmanın çalışma evrenini oluşturmuştur. Trabzon merkez ve ilçelerindeki bütün öğretmenlere ulaşılmaya çalışılmıştır.

Araştırmanın amacı doğrultusunda hazırlanan anket 162 öğretmene gönderilmiş, ancak yanlış veya eksik işaretlemelerden dolayı 153 anket isleme alınmıştır. Trabzon iline bağlı merkez ve ilçelerde bulunan ortaöğretim okulları ve bu okullarda görev yapan T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi öğretmenleri de 97 okul ve 184 Ortaöğretim(lise) öğretmeni sayısına dâhil olup örnekleme dâhil edilmemiştir.

3.3. Verilerin Toplanması

3.3.1. Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi

T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi öğretmenlerinin ortaöğretim(lise) programlarındaki ölçme ve değerlendirme konusunda karşılaştıkları problemler ve bu problemlere karşı çözüm önerilerinin tespitinde öğretmen görüşlerini ve uygulamalarını belirlemek amacıyla ilgili literatür taraması yapıldıktan sonra bir anket ve mülakat taslağı geliştirilmiştir. Geliştirilen bu taslak için T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi öğretmenleri ve konuyla ilgili uzmanlarla görüşülmüştür. T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi öğretmenlerinin ve uzman kişilerin görüşleri doğrultusunda yapılan gerekli düzenleme ve değişikliklerin ardından oluşan anket ve mülakatta; öğretmenlerin kişisel

bilgilerini, ölçme ve değerlendirme konusunda bir eğitim alıp almadıkları ile katkısının ne seviyede olduğu, ölçme ve değerlendirme konusunda hizmet içi eğitim alıp almadıkları ile katkısının ne seviyede olduğu, ölçme ve değerlendirme etkinliklerini belirlerken yararlandıkları kaynakları, ölçme ve değerlendirme yöntem-tekniklerini kullanma sıklıklarını, bu kullanımda karşılaştıkları problemleri, kullanım amaçlarını, ölçme ve değerlendirme sürecine yönelik genel görüşlerini, ölçme ve değerlendirme sürecindeki uygulamalarını, T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersinde kullandıkları sınavlara ilişkin görüşlerini saptamak amacıyla toplam 139 madde yer almaktadır. Ayrıca; T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanmaktaki amaçlarını saptamak üzere 5 adet de mülakat sorusu yer almaktadır.

Hazırlanan ankette T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme konusunda eğitim alıp almadıklarını belirlemek amacıyla “evet, aldım; hayır, almadım”; bu eğitimin kendilerine olan katkısını belirlemek için “çok katkısı oldu, biraz katkısı oldu, fikrim yok, çok az katkısı oldu, hiç katkısı olmadı”; ölçme ve değerlendirme konusunda hizmet içi eğitim alıp almadıklarını belirlemek amacıyla “evet, aldım; hayır, almadım”;bu eğitimin kendilerine olan katkısını belirlemek için “çok katkısı oldu, biraz katkısı oldu, fikrim yok, çok az katkısı oldu, hiç katkısı olmadı”; ölçme ve değerlendirme etkinliklerini belirlerken yararlandıkları kaynakları belirlemek için” öğretmen kılavuz kitaplarından, T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Ders Kitaplarından, ders kitaplarının dışındaki kaynaklardan, meslektaşlarından, ansiklopedilerden, internet ve TV programlarından, gazete ve dergilerden” şeklinde soruların bulunduğu 1.bölüm yer almaktadır.

Ayrıca; T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanma sıklıklarını belirlemek amacıyla; bu araçları kullanmada karşılaştıkları sorunları belirlemek için; ölçme ve değerlendirme yöntem- tekniklerini kullanmaktaki amaçlarını saptamak için; öğrenci başarısını ölçüp değerlendirirken işe karışabilecek hatalara ilişkin görüşlerini belirlemek için; ölçme ve değerlendirme ölçütlerine ilişkin görüşlerini saptamak için “tamamen katılıyorum, bazen katılıyorum, kararsızım, nadiren katılıyorum, hiç katılmıyorum” şeklinde 5’li likert tipinde hazırlanmış 2.bölüm yer almaktadır.

Ayrıca; T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi öğretmenlerinin derste yaptıkları yazılı yoklama, sözlü yoklama, kısa cevaplı yoklama, doğru-yanlış yoklama, çoktan seçmeli yoklama sınavlarına, ödev ve projelere ilişkin görüşlerini belirlemek için; derste yapılan sınavlarda düşük başarı göstermeleri hakkında görüşlerini saptamak için; soru hazırlarken nelere dikkat ettiklerini belirlemek için “tamamen katılıyorum, bazen

katılıyorum, kararsızım, nadiren katılıyorum, hiç katılmıyorum” şeklinde 5’li likert tipinde hazırlanmış 3.bölüm yer almaktadır.

Ayrıca; T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme konusunda sıklıkla kullandıkları araçları belirlemek için; kullandıkları araçları belirlemekteki amaçlarını saptamak için; bu araçların öğrenci başarısını ölçüp ölçmediğine inanıp inanmadıklarını belirlemek için; bu araçları kullanırken karşılaştıkları özel durumları saptamak için; öğrenci başarısının düşük çıkması durumunda hangi sebeplerin öne çıktığıyla ilgili görüşlerini saptamak için yarı yapılandırılmış mülakat soruları yer almaktadır.

3.3.2. Verilerin Toplanması ve Analizi

Hazırlanan anket, araştırmacı tarafından 2011-2012 eğitim-öğretim yılında Trabzon il merkezi ve ilçelerinde bulunan ortaöğretim(lise) okullarında görev yapan T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi öğretmenlerine uygulanmıştır. Yapılan uygulama neticesinde elde edilen veriler, kontrol edilip gerekli düzenlemeler yapıldıktan sonra bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Verilerin analizi SPSS15.0for Windows Evaluation Version paket programı ile yapılmıştır. Araştırmanın amacına uygun olarak elde edilen verilerin analizinde frekans, yüzde, aritmetik ortalama gibi tekniklerden yararlanılmıştır. Ölçme ve değerlendirme uygulamalarına ilişkin öğretmenlerin değerlendirmelerini içeren verilerin analizinde, her bir maddeye ait frekans (f), yüzde (%) ve aritmetik ortalama (\bar{x}) değerleri hesaplanarak tablolar halinde verilmiş ve bu tablolara dair yorumlar yapılmıştır.

Ankette yer alan ilgili maddelerin gerçekleşme düzeyini belirlemek için aşağıda belirtilen puan aralıkları temel alınmıştır.

Hiç Katılmıyorum / Hiçbir Zaman=1.00 – 1.80

Nadiren Katılıyorum / Nadiren=1.81 – 2.60

Kararsızım / Fikrim Yok=2.61 – 3.40

Bazen Katılıyorum / Sık Sık=3.41 – 4.20

Tamamen Katılıyorum / Her Zaman =4.21 – 5.00

Kullanılan ölçme araçlarını belirlemek için katılma derecesi olarak: her zaman(5), sık sık(4), ara sıra(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.

4. BULGULAR

Bu bölümde ilgili literatürün taranması ve uzman görüşlerinin alınması sonucunda, T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi öğretmenlerinin ortaöğretim (lise) programlarındaki ölçme ve değerlendirmeye yönelik görüşlerini ve uygulamalarını belirlemek amacıyla hazırlanan anket ve mülakat ile elde edilen verilere dayalı olan bulgular ve bulguların yorumlanması yer almaktadır.

4.1. Araştırmaya Katılan T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretmenlerinin Kişisel Bilgilerine İlişkin Bulgular

Bu bölümde, araştırmaya katılan T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi öğretmenlerinin cinsiyet, mesleki kıdem, mezun olunan okul, yaş, lisans eğitimi süresince ölçme ve değerlendirme dersi alma ve ölçme ve değerlendirmeyle ilgili hizmet içi eğitim alma durumlarına ilişkin bulgular çizelgeler halinde verilmiştir.

4.1.1. Araştırmaya Katılan T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine İlişkin Bulgular

Tablo 4.1'de T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi öğretmenlerinin cinsiyetlerine ilişkin bulgular sunulmuştur.

Tablo 4.1. T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine Göre Dağılımını Gösteren Tablo

Cinsiyet	f	%
Erkek	113	73,5
Bayan	40	26,5
Toplam	153	100

Araştırmaya katılan 153 T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretmenlerinin 113'ünü erkek, 40'ını ise bayan öğretmenler oluşturmaktadır. Buna göre araştırma kapsamındaki T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi öğretmenlerinin yüzde 73,5'i erkek, yüzde 26,5'i ise bayandır. Erkek öğretmenlerin, bayan öğretmenlerden daha fazla olduğu dikkat çekmektedir. Bu tablo sonunda T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi öğretmenlerinin büyük bir çoğunluğunun erkek öğretmenlerden oluştuğunu söyleyebiliriz.

4.1.2 Araştırmaya Katılan T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretmenlerinin Mesleki Kıdemlerine İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamındaki T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine ilişkin bulgular Tablo 4.2'de yer almaktadır.

Tablo 4.2. T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretmenlerinin Mesleki Kıdemlerine Göre Dağılımlarını Gösteren Tablo

Mesleki Kıdem	f	%
0-5 yıl	16	10,5
6-10 yıl	15	9,8
11-15 yıl	45	29,3
16-20 yıl	37	24,2
21-25 yıl	21	13,7
26 yıl ve üzeri	19	12,5
Toplam	153	100

Araştırmaya katılan T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi öğretmenlerinin yüzde 10,5'i 0-5 yıl arası, yüzde 9,8'i 6-10 yıl arası, yüzde 29,3'ü 11-15 yıl arası, yüzde 24,2'si 16-20 yıl arası, yüzde 13,7'si 21-25 yıl arası, yüzde 12,5'i ise 26 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahiptir.

Bulgular incelendiğinde, araştırma kapsamında en fazla 11-15 yıl arası mesleki kıdeme sahip olan T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi öğretmenlerinin olduğu görülürken bu oran yaklaşık yüzde 30'luk bir kısma tekabül etmektedir, bu öğretmenlerimizi 16-20 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerimiz takip etmektedir. Bu oran ise yaklaşık yüzde 25'lik bir kısma tekabül etmektedir.

0-5 yıl ve 6-10 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerimiz toplam yüzde 20'lik bir kısmı oluşturmaktadır. Yani her 4 öğretmenden 1'i göreve yeni başlayan çiçeği burnunda öğretmenlerimizden oluşmaktadır. Bu durum öğretmenlerimizin eğitim ve öğretim dönemlerinde heyecanla görev yapabilecekleri şeklinde yorumlanabilir.

26 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip olan T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi öğretmenlerinin oranının da yüksek olması dikkat çekmektedir. Bu oran bütün öğretmenlerimizin yaklaşık 8'de 1'i kadardır. Yani her 8 öğretmenden 1'i 26 yıl ve üzeri kıdeme sahiptir. Göreve yeni başlayan öğretmenlerin genelde köy ve ilçelerde görev alması; Trabzon il merkezinde görev yapan ve 0-5 yıl arası mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin oranının en az çıkmasının bir kanıtı olarak gösterilebilir.

10 yıl üzeri öğretmenlerimizin oranına baktığımız zaman bu oranın yaklaşık %80'lik bir dilim oluşturduğu görülmektedir. Bu durumun sonucunda T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersinin Trabzon ilinde tecrübeli öğretmenlere emanet edildiği düşünülebilir.

Çünkü özellikle Trabzon il merkezinde genelde 10 yıl üzeri öğretmenler görevlendirilmektedir.

4.1.3. Araştırmaya Katılan T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretmenlerinin Mezun Oldukları Okul Türlerine İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamındaki T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi öğretmenlerinin mezun oldukları okul türlerine ilişkin bulgular Tablo 4.3'te yer almaktadır.

Tablo 4.3. T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretmenlerinin Mezun Oldukları Okul Türlerini Gösteren Tablo

Mezun Olunan Okul	f	%
Eğitim Fakültesi	68	44,4
Fen-Edebiyat Fakültesi	73	47,7
Yüksek Lisans	9	5,9
Sosyal Bilimler Öğr.	3	2
TOPLAM	153	100

Araştırmaya katılan T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi öğretmenlerinin mezun oldukları fakültelere göre dağılımlarına bakıldığında, yüzde 44,4'ünün eğitim fakültesinden, yüzde 47,7'sinin Fen-Edebiyat Fakültesinden, yüzde 5,9'unun Yüksek Lisans ve yüzde 2'sinin ise Sosyal Bilimler Öğretmenliğinden mezun oldukları görülmektedir. Araştırmada Fen-Edebiyat Fakültesi mezunlarının çoğunlukta olduğu göze çarpmaktadır (Bu orana ilgili üniversitelerin lisans tamamlama bölümlerini bitirmiş öğretmenler de dâhil edilmiştir). Eğitim fakültesi mezunu olan öğretmenlerin; mezun olunan okul türleri çizelgesindeki dağılımda sahip olduğu oran, Fen-Edebiyat Fakültesi mezunlarının sahip olduğu orana yakındır.

Fen-Edebiyat Fakültesi mezunu öğretmenlerimizin çokluğu öğretmenlerimizin ölçme-değerlendirme dersini almayan öğretmenlerimizin sayısının çok çıkmasına da sebep olduğu görülmektedir. Bunun için formasyon eğitimine önem verilmesi gerekmektedir.

Öğretmenlerimizin mezun oldukları okul türlerinde Tarih Eğitiminin ihtisas alanı diyebileceğimiz yüksek Lisans mezuniyetine sahip olan öğretmenlerimizin oranının düşük olması üzücü bir durumu oluşturmaktadır. Bu oran bütün öğretmenlerimizin sadece yüzde 6'lık bir kısmını oluşturur ki bu da her 20 öğretmenden birinin ancak yüksek lisans mezunu olduğunu gözler önüne sermektedir.

Sosyal Bilimler mezunu öğretmen sayısının da yüzde 2'lik bir dilime tekabül etmesi ücretli öğretmenlerin derse girdiklerini gözler önüne sermektedir. Çünkü Sosyal Bilimler Öğretmenleri sadece ilköğretim 2. Kademe sınıflarına girebilmektedirler.

4.1.4. Araştırmaya Katılan T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretmenlerinin Görev Yaptıkları Okul Türlerine İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamındaki T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi öğretmenlerinin görev yapmakta oldukları okul türlerine ilişkin bulgular Tablo 4.4'te yer almaktadır.

Tablo 4.4. T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretmenlerinin Görev Yapmakta Oldukları Okul Türlerini Gösteren Tablo

Görev Yapılan Okul	f	%
Anadolu Lisesi	40	26
Anadolu İHL	21	13,8
Anadolu Öğretmen Liseleri	5	3,5
Liseler	40	26
Meslek Liseleri	44	28,7
Fen Liseleri	3	2
TOPLAM	153	100

Araştırmaya katılan T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi öğretmenlerinin eğitim-öğretim yılı boyunca görev yaptıkları okullara ilişkin bulgulara Tablo 4.4'te yer verilmiştir. Araştırmaya katılan T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi öğretmenlerinin yüzde 26'sı Anadolu Liselerinde, yüzde 13,8'i Anadolu İmam-Hatip Liselerinde, yüzde 3,5'i Anadolu Öğretmen Liselerinde, yüzde 26'sı Normal Liselerde, yüzde 28,7'si Meslek Liselerinde ve yüzde 2'si Fen Liselerinde eğitim-öğretim görevine devam etmektedirler. Katılımcıların eğitim öğretim görevlerine devam ettikleri okullara göre dağılımlarına ait oranların bazı okul türlerinde birbirine yakın olduğu görülmektedir.

Araştırmamızda Meslek Liselerinin oranın fazlalığı dikkat çekmektedir. Bu okullarda öğrenci sayısının fazlalığı ile birlikte öğretmen sayısının artması da etkili olurken Meslek Lisesi sayısının fazlalığı da dikkat çekmektedir. Meslek Liselerinde Görev yapan öğretmenlerimizin oranı bütün öğretmenlerimizin 3'te birine denk gelmektedir. Bunun yanında Anadolu Liseleri ve Normal Liselerin fazlalığı da dikkat çekmektedir. Bu oranlar birbirinin aynısı iken Anadolu Liselerin, normal Liselerden daha fazla olduğu gözlemlenmiştir. Bunda Normal Liselerin; Anadolu Liselerine dönüştürülmesi etkili olmuştur. Trabzon ilindeki okulların 4'te birini Anadolu Liseleri, 4'te birini de Normal Liseler oluşturmaktadır. Bu iki okul türü Trabzon İlinin yarısını (%50) oluşturmaktadır.

Trabzon ilinde Anadolu Öğretmen Lisesi ve Fen Liselerinin azlığı dikkat çekmektedir. Bu iki okul türünde görev yapan öğretmenlerimizin oranı sadece yüzde 5 ile sınırlı kalmıştır. Bu okul türlerinin acilen artırılması gerekmektedir.

4.1.5. Araştırmaya Katılan T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretmenlerinin Buldukları İlçelere Göre Cinsiyet, Kıdem, Mezuniyet ve Okul Türlerine İlişkin Bulgular

Tablo 4.5. T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretmenlerinin Buldukları İlçelere Göre Cinsiyet, Kıdem, Mezuniyet ve Okul Türlerine Göre Dağılımlarını Gösteren Tablo

	Akçaabat	Araklı	Arsin	Beşikdüzü	Çarşbaşı	Çaykara	Dernekpazarı	Köprübaşı	Maçka	Merkez	Of	Sürmene	Şalbazarı	Tonya	Vakıfkebir	Yomra	TOPLAM
Erkek	18	3	3	6	2	4			5	42	9	5	3	4	6	3	113
Bayan	7	5	1	5	0	1	1	1		13	1	4			1		40
Toplam	25	8	4	11	2	5	1	1	5	55	10	9	3	4	7	3	153
0-5 yıl	1	1			1	2		1	2		2	3	1	2			16
6-10 yıl	1	5	1	1	1					5					1		15
11-15 yıl	8		2	6	0	1	1		2	12	4	3	1	1	3	1	45
16-20 yıl	6	1	1	2	0	1			1	21	1	1	1	1			37
21-25 yıl	6	1		1	0	1				6	2	2			1	1	21
26 yıl üzeri	3			1	0					11	1				2	1	19
Toplam	25	8	4	11	2	5	1	1	5	55	10	9	3	4	7	3	153
Eğitim Fak.	14	1	2	6	1	2	1	1	3	25	3	3	1	1	4		68
Fen-Edebiyat Fak	10	6	2	4	1	2			1	29	5	5	1	2	2	3	73
Yüksek Lisans	1			1	0	1			1	1	1		1	1	1		9
Sosyal Bilimler Öğr.		1			0						1	1					3
Toplam	25	8	4	11	2	5	1	1	5	55	10	9	3	4	7	3	153
Anadolu Lisesi	9	1		1	0	1				21	3	2			2		40
Anadolu İHL	3	1	1	2	0	1			1	4	3	2	1	1	1		21
Anadolu Öğretmen Liseleri	1	1		2	0						1						5
Liseler	4	3	2	2	1		1	1	2	16	2	1		1	2	2	40
Meslek Liseleri	7	2	1	4	1	3			2	13	1	4	2	2	2		44
Fen Liseleri	1									1						1	3
Toplam	25	8	4	11	2	5	1	1	5	55	10	9	3	4	7	3	153

Tablo 4.5'te T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi öğretmenleri erkek, bayan olarak cinsiyetlerine göre; 0-5 yıl, 6-10 yıl, 11-15 yıl, 16-20 yıl, 21-25 yıl ve 26 üzeri olarak kıdemlerine göre; Eğitim Fakültesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Yüksek Lisans ve Sosyal Bilimler Öğretmenliği olarak mezuniyetlerine göre; Anadolu Lisesi, Anadolu İmam Hatip Lisesi, Anadolu Öğretmen Liseleri, Liseler, Meslek Liseleri ve Fen Liseleri olarak görev yaptıkları okullara göre gruplanmışlardır.

Gruplama yapılırken T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi öğretmenlerinin mezun oldukları bölümler kısmında bulunan Fen-Edebiyat Fakültesi Bölümü; Yeniçağ Tarihi ile

Eskiçağ Tarihi Bölümünü de kapsamaktadır. Ayrıca; Anadolu İmam-hatip Liseleri kısmı Anadolu İmam-Hatip Liselerini ve Normal İmam-Hatip Liselerini kapsamaktadır. Meslek Liseleri kısmı ise; Sağlık Meslek Liselerini, Sosyal Bilimler Lisesi, Kız Meslek Liselerini, Çok Programlı Liseleri, Uygulama Otel ve Eğitimcilik Liselerini, Güzel Sanatlar Lisesi, Ticaret Meslek Liselerini, Kız Teknik Öğretim Olgunlaşma Enstitüsünü, Mesleki ve Teknik Eğitim Merkezlerini kapsamaktadır.

Tablo 4.6. T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretmenlerinin Buldukları İlçelere Göre Cinsiyet, Kıdem, Mezuniyet ve Okul Türlerine Göre Yüzdeler Dağılımlarını Gösteren Tablo

İlçeler	Cinsiyet		Kıdem						Mezuniyet				Okul Türü					
	Erkek	Bayan	0-5 Yıl	6-10 Yıl	11-15 Yıl	16-20 Yıl	21-25 Yıl	26 Yıl üzeri	Eğitim Fakültesi	Fen-Edebiyat F.	Yüksek Lisans	Sosyal Bilimler	Anadolu Lisesi	Anadolu İHL	Anadolu Öğr. Lis.	Liseler	Meslek Liseleri	Fen Liseleri
Akçaabat	72	28	4	4	32	24	24	12	56	40	4	0	36	12	4	16	28	4
Araklı	37,5	62,5	12,5	62,5	0	12,5	12,5	0	12,5	75	0	12,5	12,5	12,5	12,5	37,5	25	0
Arsin	75	25	0	25	50	25	0	0	50	50	0	0	0	25	0	50	25	0
Beşikdüzü	55	45		9	54	18	9	9	54	36	10	0	9	18	18	18	36	0
Çarşıbaşı	100	0	50	50	0	0	0	0	50	50	0	0	0	0	0	50	50	0
Çaykara	80	20	40	0	20	20	20	0	40	40	20	0	20	20	0	0	60	0
D. Pazarı	0	100	0	0	100	0	0	0	100	0	0	0	0	0	0	100	0	0
Köprübaşı	0	100	100	0	0	0	0	0	100	0	0	0	0	0	0	100	0	0
Maçka	100	0	40	0	40	20	0	0	60	20	20	0	0	20	0	40	40	0
Merkez	76,4	23,6	0	9	22,6	37,8	10,8	19,8	46	52,2	1,8	0	38,1	7,4	0	29,1	23,5	1,9
Of	90	10	20	0	40	10	20	10	30	50	10	10	30	30	10	20	10	0
Sürmene	55	45	33	0	33	11	23	0	33	55	0	12	22	22	0	11	45	0
Şalpaazarı	100	0	33	0	33	33	0	0	33	33	33	0	0	33	0	0	66	0
Tonya	100	0	50	0	25	25	0	0	25	50	25	0	0	25	0	25	50	0
Vakfikebir	85	15	0	15	42	0	15	28	56	28	15	0	28	15	0	28	28	0
Yomra	100	0	0	0	33	0	33	34	0	100	0	0	0	0	0	66	0	34

Tablo 4.6'da T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi öğretmenlerinin cinsiyet, kıdem, mezuniyet ve görev yaptıkları okul türlerinin buldukları ilçelerde kapsadıkları yüzdeler gösterilmektedir. Bu tablo ışığında aşağıdaki çıkarımlar dikkati çekmektedir;

Akçaabat'ta %72'lik oran ile erkek öğretmenlerin, %28'lik orana sahip bayan öğretmenlere göre 4 katlık bir çoğunlukla hayli yüksek olduğu; yine öğretmenlerin kıdemleri noktasında %32'lik bir oranla 11-15 yıllık bir kıdemdeki öğretmenlerin başı çektiği bu oranı ise, %24'lük oranlarla 16-20 yıl ve 21-25 yıllık kıdeme sahip öğretmenlerin oluşturduğu görülmektedir. Yine kıdemler noktasında Akçaabat'ta yeni göreve başlayan

öğretmenlerin azlığı da dikkat çekmektedir. Çünkü 0-5 yıl ve 6-10 yıl arası görev yapmış kıdeme sahip öğretmenlerin sadece %8'lik (%4'lük kısım 0-5 yıllık, %4'lük kısım 6-10 yıllık) bir kısmı kapsadığı görülmektedir. Öğretmenlerin eğitim düzeyine ilişkin olarak ta, öğretmenlerin büyük bir kısmının Eğitim Fakültesi mezunu olduğunu görmekteyiz. Eğitim Fakültesi mezunu öğretmenler Akçaabat'taki T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretmenlerinin %56'lık bir kısmını oluşturmaktadırlar. Bunun yanında Fen-Edebiyat Fakültesi mezunu öğretmen sayısı da %40'lık bir kısmı oluşturduğu için Eğitim Fakültesi mezunu öğretmenler kadar bir çoğunluğa sahiptirler. Bir tane öğretmenimiz de Yüksek Lisans mezunu olarak Akçaabat'ta görev yapmaktadır. Akçaabat'ta görev yapan T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretmenlerinin görev yaptıkları okulların türüne baktığımız zaman da öğretmenlerimizin %36'lık bir kısmı Anadolu Liselerinde görev yaparken bunu %28'lik bir kısımla Meslek Liselerinde görev yapan öğretmenlerimiz takip etmektedir.

Araklı; Akçaabat'ta ki durumun tersine %62,5'lük oran ile bayan öğretmenlerin, %37,5'lük orana sahip erkek öğretmenlere göre yaklaşık 2 katlık bir çoğunluğa sahip oldukları görülmektedir. Araklı'da T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretmenleri kıdem noktasında %62,5'lik bir oranla 6-10 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin oluşturduğu gözlemlenmektedir. Bu durum Araklı'daki T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretmenlerinin genç bir kadroya sahip olduğu kanısı uyandırmaktadır. 26 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenin olmaması da bu kanıyı doğrulamaktadır. Araklı'da T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretmenlerinin %75'lik büyük bir kısmı Fen-Edebiyat Fakültesi mezunu olduğu görülmektedir. Eğitim Fakültesi ve Sosyal Bilimler Öğretmenliği mezunlarını hesaba katarsak sadece %25'lik bir kısım Öğretmenlik eğitimi almış kişilerden oluşmaktadır. Yine T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretmenlerinin görev yaptıkları okullara baktığımızda normal Liseler başı çekerken Fen Lisesi hariç bütün okul türlerinde görev yapan öğretmenlerin olduğu gözlemlenmektedir.

Arsin'de erkek öğretmenlerin %75'lik bölümü oluşturduğu görülürken; öğretmenlerimizin %50'lik kısımla 11-15 yıllık kıdeme sahip öğretmenlerin oluşturduğu görülür. Arsin'de T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretmenlerinin yarısını Eğitim Fakültesi mezunu diğer yarısını da Fen-Edebiyat Fakültesi mezunu olduğu görülmektedir. Öğretmenlerimizin yarısının normal liselerde görev aldığı gözlenirken, diğer yarısını ise Anadolu İHL ve Meslek Liselerinde görev yapmakta olan öğretmenler oluşturmaktadır.

Beşikdüzü'nde öncelikle orta öğretim kurumlarının fazlalığı dikkat çekmektedir. Beşikdüzü'nde T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretmenlerinin %55'i erkek öğretmenlerden oluşurken %45'i bayan öğretmenlerden oluşmaktadır. Bu oran birbirine sayıca yakın ama oran olarak birbirinden uzaktır. Beşikdüzü'nde öğretmenlerimizin %54

gibi büyük bir oranı 11-15 yıl arasında tecrübeye sahip öğretmenlerimizden oluşurken yeni göreve başlayan 0-5 yıl aralığında görev yapan öğretmenlerimizin olmaması dikkat çekmektedir. Öğretmenlerimizin %54'ü Eğitim Fakültesi mezunu iken 1 tane öğretmenimiz de yüksek lisans mezunudur. Beşikdüzü'nde meslek Liselerinin ağırlığı hissedilirken bu oran %36'ya tekabül etmektedir. Ayrıca Anadolu Öğretmen Lisesi'nin varlığı da ayrı bir hava katmaktadır.

Çaykara'da T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretmenlerinin %80'lik kısmını erkek öğretmenler oluştururken bayan öğretmenlerimiz azınlıkta kaldığı gözlenmiştir. Öğretmenlerimiz %40'ı 0-5 yıllık kıdeme sahip öğretmenlerden oluşurken Çaykara'da yeni nesil öğretmenlerimizin çokluğu oluşturduğu gözlemlenebilir. Bunu 26 yıl ve üzeri öğretmenimizin bulunmaması da ortaya açıkça koymaktadır. Çaykara'da Eğitim Fakültesi ve Fen-Edebiyat Fakültesi mezunu öğretmen sayısı eşitken %20'lik bir orana sahip 1 tane yüksek Lisans mezunu öğretmenimiz bulunmaktadır. Öğretmenlerimiz genel olarak Meslek Liselerinde görev yaparken Anadolu Lisesi ve Anadolu İHL'de görev yapan öğretmenlerimiz de bulunmaktadır.

Dernekpazarı ve Köprübaşı'nda bayan öğretmenlerimizin hâkimiyetini görmekteyiz. Buralarda sadece 1'er tane öğretmenimiz olduğu için bayan öğretmenlerimizin oranı %100 olarak görülmektedir. Bu bayan öğretmenlerimizden 1 tanesi göreve yeni başlamışken diğer öğretmenimiz ise 11-15 yıllık bir kıdeme sahiptirler. Öğretmenlerimizin 2'si de eğitim Fakültesi mezunu olurken Normal Liselerde görev yapmaktadırlar.

Maçka'da T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretmenlerinin tamamı yani %100'ü erkek öğretmenlerden oluşmaktadır. Bayan öğretmenlerin olmaması dikkat çekmektedir. Öğretmenlerimiz 0-5 yıl ve 11-15 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerden oluşurken bu oranlar toplam %80'e tekabül etmektedir. Maçka'da öğretmenlerimizin büyük kısmı Eğitim Fakültesi mezunu olurken bu oran %60'tır. Ayrıca 1 tane öğretmenimiz de yüksek lisans mezunudur. Öğretmenlerimizin büyük bir kısmı Liseler ve Meslek Liselerinde görev alırken bu oran toplam %80'e tekabül etmektedir.

Of'ta erkek öğretmenlerimizin %90 gibi büyük bir oranla bayan öğretmenlerimize karşı çokluğu dikkat çekmektedir. Öğretmenlerimizin %40'ı 11-15 yıllık bir kıdeme sahipken 6-10 yıllık kıdem haricinde bütün kıdem gruplarından öğretmenlerimiz mevcuttur. Of'ta T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretmenlerinin yarısını Fen-Edebiyat Fakültesi mezunu öğretmenler oluştururken diğer yarısını Eğitim Fakültesi mezunu ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliği mezunu öğretmenlerimiz oluşturmaktadırlar. Buradaki Yüksek Lisans mezunu öğretmenimizde Eğitim Fakültesi çıkışıdır. Öğretmenlerimizin büyük çoğunluğunu yani %60'lık kısmını Anadolu Liseleri ve Anadolu İHL'nde görev yapmakta

olan öğretmenlerimiz oluştururken Fen Lisesi hariç bütün okullarda görev yapan öğretmenlerimiz görülmektedir.

Sürmene'de erkek ve bayan öğretmenlerimizin oranının başa baş olduğu görülmektedir. Bu oranın %55'e, %45 olduğu gözlemlenmektedir. Öğretmenlerimizin %66'lık kısmı 0-5 yıl ve 11-15 yıllık kıdeme sahip öğretmenlerden oluşmaktadır. Öğretmenlerimizin %55'lik gibi büyük kısmı Fen-Edebiyat Fakültesi mezunu olurken Meslek Liselerinde görev yapan öğretmenlerimiz %45'lik oranla başı çekmektedir.

Şalpazarı'nda T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretmenlerinin tamamını yani %100'ünü erkek öğretmenler oluşturmaktadırlar. Öğretmenlerimiz 0-5 yıl, 11-15 yıl ve 16-20 yıl arasındaki kıdeme sahip öğretmenlerden meydana gelmektedir. Öğretmenlerimiz Eğitim Fakültesi, Fen-Edebiyat Fakültesi ve Yüksek Lisans mezunu olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğretmenlerimiz büyük kısmı %66'lık kısmı Meslek Liselerinde görev yapmaktadır.

Tonya ve Yomra'da erkek öğretmenlerin hâkim olduğu görülürken bu oranın %100 olduğu saptanmıştır. Öğretmenlerimizin her tür kıdeme sahip olduğu tespit edilirken 6-10 yıllık kıdeme sahip öğretmenimize rastlamamıştır. Tonya'da T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretmenlerinin yarısının Fen-Edebiyat Fakültesi mezunu olduğu, diğer yarısının Eğitim Fakültesi ve Yüksek Lisans mezunu olduğu görülmektedir. Yomra'da ise bu durumun daha farklı olup öğretmenlerimizin %100'lük olan tamamı Fen-Edebiyat Fakültesi mezunu olduğu görüşmüştür. Tonya'da öğretmenlerimizin %75'i Meslek Liseleri ile normal Liselerde görev yaparken, Yomra'da %66'sı normal Liselerde görev almış, bunun yanında 1 tane öğretmenimizin de Yomra Fen Lisesi'nde görev aldığı gözlenmiştir. Çarşıbaşı'nda da Tonya ve Yomra gibi erkek öğretmenlerimizin hâkim olduğunu görmekteyiz. Bu oran %100'e tekabül etmektedir. Öğretmenlerimizin genç olduğu dikkat çekerken birinin eğitim Fakültesi, diğerinin ise Fen-Edebiyat Fakültesi mezunu olduğu dikkat çekmektedir. Öğretmenlerimizin biri Sağlık Meslek Lisesinde diğeri ise Normal Lise'de görev yapmaktadır.

Vakıkebir'de T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretmenlerinin %85 gibi büyük bir kısmını erkek öğretmenler oluştururken, bayan öğretmenlerimizin sayısı sadece %15 olarak kalmıştır. Öğretmenlerimizin büyük bir kısmı yani %42'lik kısmı 11-15 yıllık kıdeme sahip öğretmenlerden oluşurken 26 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerimizin oranının yüksek olması da dikkatlerden kaçmamaktadır. Bu oran %28 seviyesindedir. Öğretmenlerimizin %56'sı eğitim Fakültesi mezunu olurken 1 tane öğretmenimiz Yüksek Lisans mezunudur. Öğretmenlerimiz Anadolu Lisesi, normal Liseler ve Meslek Liselerinde fazlalık göstermektedirler.

4.2. Alt Amaçlara İlişkin Bulgular ve Yorumlanması

4.2.1. Lisans Eğitimi Süresince Alınan Ölçme ve Değerlendirme Dersi İle İlgili Bulgular

Tablo 4.7. T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretmenlerinin; Lisans Eğitiminde T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi ile İlgili Ölçme ve Değerlendirme Konusunda Eğitim Alıp Almadıklarını Gösteren Çizelge

	Akçaabat	Araklı	Arsin	Beşikdüzü	Çarşıbaşı	Çaykara	Dernekpazarı	Köprübaşı	Maçka	Merkez	Of	Sürmene	Şalpazarı	Tonya	Vakfıkebir	Yomra	TOPLAM
Evet, aldım (%)	8	3	2	2	1	2	1	0	1	30	5	6	2	1	3	2	69
Hayır, almadım	17	5	2	9	1	3	0	1	4	25	5	3	1	3	4	1	84
Evet, aldım (%)	32	38	50	18	50	40	100	0	20	55	50	66	67	25	43	66	45
Hayır, almadım (%)	68	62	50	82	50	60	0	100	80	45	50	34	33	75	57	34	55

Tablo 4.7’de T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretmenleri; lisans eğitimlerinde T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi ile ilgili ölçme ve değerlendirme konusunda Akçaabat, Araklı, Beşikdüzü, Çaykara, Maçka, Köprübaşı, Tonya’daki öğretmenlerimizin ağırlıklı olarak eğitim almadıkları; Arsin, Çarşıbaşı ve Of’taki öğretmenlerimizin yarı yarıya eğitim aldıkları; Vakfıkebir’deki öğretmenlerimizin yarıya yakın bir kısmının eğitim aldıkları; Dernekpazarı, Sürmene ve Yomra’daki öğretmenlerimizin ağırlıklı olarak eğitim aldıkları gözlemlenmektedir. Buna paralel olarak Akçaabat ve Araklı’daki öğretmenlerimiz T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi ile ilgili ölçme ve değerlendirme konusunda eğitim almayanlar olarak eğitim alanların 2 katı olup, Tonya’da bu oran 3 katına çıkmaktadır. Ama Sürmene ve Yomra’da T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi ile ilgili ölçme ve değerlendirme konusunda eğitim alan öğretmenlerimiz almayanlara göre 2 kat bir orana sahiptirler. Dernekpazarı’ndaki öğretmenimiz T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi ile ilgili ölçme ve değerlendirme konusunda eğitim alarak %100’lük bir yer oluştururken, Köprübaşı’ndaki öğretmenimiz T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi ile ilgili ölçme ve değerlendirme konusunda eğitim almayarak %100’lük ‘hayır, almadım’ kısmını oluşturmaktadır. Şalpazarı’nda Yüksek Lisans yapan öğretmenimizle birlikte ölçme ve değerlendirme dersi alan öğretmenlerimizin oranı %67 olarak bir ilçede Dernekpazarı’ndan sonra en yüksek orana sahip ilçemiz olmuştur.

Trabzon il merkezinde T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretmenlerinin birçoğunun ölçme ve değerlendirme dersini aldıkları gözlenmektedir. Bu oran % 55 iken ölçme ve değerlendirme almayan öğretmenlerin oranı %45’te kalmıştır. Yani bu tabloya

bakınca Trabzon merkezde görev yapan öğretmenlerimizin yarısından fazlası ölçme ve değerlendirme dersini aldıkları gözlemlenmiştir.

Tablo 4.7’de toplam sonuçlara baktığımız zaman T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretmenlerinin çoğunun ölçme ve değerlendirme dersi almadıkları gözlemlenmektedir. Ölçme ve değerlendirme dersi almayan öğretmenlerimizin oranı yüzde 55 iken ölçme ve değerlendirme dersi alan öğretmenlerimizin oranı ise yüzde 45’te kalmıştır. Bu durum da öğretmenlerimizin öğrenci başarısını tam manasıyla ölçemeyeceklerinin göstergesidir. Durum böyle olunca da öğretmenlerimiz kendilerinin ve öğrencilerinin eksik yönlerini göremeyeceklerdir.

Tablo 4.8. T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretmenlerinin; Lisans Eğitiminde Aldıkları Ölçme ve Değerlendirme Dersinin T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Derslerinin Öğretiminde Kendilerine Katkısının Ne Ölçüde Olduğunu Gösteren Çizelge

	Akçaabat	Aralı	Arsin	Beşiküzü	Çarşıbaşı	Çaykara	Dernekpazarı	Köprübaşı	Maçka	Merkez	Of	Sürmene	Şalpazarı	Tonya	Vakfikebir	Yomra	TOPLAM
Çok katkısı oldu	1	0	0	0	0	0	0	0	2	7	2	1	2	1	0	0	16
Biraz Katkısı Oldu	10	3	1	3	1	2	1	1	1	30	3	3	0	1	3	2	65
Fikrim Yok	0	2	0	0	0	1	0	0	1	5	2	1	0	1	2	0	15
Çok Az Katkısı Oldu	5	2	2	5	1	0	0	0	0	8	1	1	0	0	2	0	22
Hiç Katkısı Olmadı	9	1	1	3	0	2	0	0	1	5	2	3	1	1	0	1	30
																	148
Çok katkısı oldu (%)	4	0	0	0	0	0	0	0	40	12,6	20	11	67	25	0	0	10,9
Biraz Katkısı Oldu(%)	40	38	25	27	50	40	100	100	20	54	30	33	0	25	42	66	43,6
Fikrim Yok (%)	0	25	0	0	0	20	0	0	20	9	20	11	0	25	29	0	10,3
Çok Az Katkısı Oldu (%)	20	25	50	46	0	0	0	0	0	14,4	10	11	0	0	29	0	14,9
Hiç Katkısı Olmadı (%)	36	12	25	27	50	40	0	0	20	9	20	33	33	25	0	33	20,3
																	100

Tablo 4.8’de T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretmenlerinin; lisans eğitiminde aldıkları ölçme ve değerlendirme dersinin T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük derslerinin öğretiminde kendilerine katkısının ne ölçüde olduğunu gösteren bir çizelgedir. Bu çizelgede Akçaabat’taki öğretmenlerimiz; lisans eğitiminde aldıkları ölçme ve değerlendirme dersinin T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük derslerinin öğretiminde kendilerine katkısının ne derecede olduğu sorulduğunda ‘biraz katkısı oldu’ şikkını 10 öğretmenimiz %40’lık bir oranla işaretlemiştir. Öğretmenlerimizin büyük bir kısmı ‘çok az katkısı oldu’ ve ‘hiç katkısı olmadı’ şikkını işaretledikleri gözlemlenmiştir. Bu sayı 14

öğretmenimizi kapsarken oran %56'yı bulmuştur. Araklı'daki İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretmenlerinin aldıkları ölçme ve değerlendirme dersinin katkısını 'biraz katkısı oldu' şeklinde değerlendirmişlerdir. Bu oran %38 olurken ölçme ve değerlendirme dersi almayan öğretmenlerimizin küçük bir kısmı yani sadece %12'lik kısmı dersin katkısının olmadığını 'hiç katkısı olmadı' şeklinde yorumlamıştır. Arsin'deki öğretmenlerimizin ölçme ve değerlendirme dersi almadığını varsayarsak 'çok az katkısı oldu' şeklinde görüş beyan eden öğretmenlerimiz mevcut öğretmenlerimizin %50'sini oluşturmaktadır. Beşikdüzü'ndeki öğretmenlerimizin büyük bir kısmı 'çok az katkısı oldu' diyerek ölçme ve değerlendirme dersi almadıklarını gözler önüne sermektedirler. Çarşıbaşı'ndaki öğretmenlerimizin biri lisans eğitimi alırken diğeri almamıştır. Bu durumda oranlarının yarı yarıya olduğu gözlenmektedir. Bu lisans eğitiminin kendilerine katkısını eğitimi alan öğretmenimiz 'biraz' diye cevaplarırken eğitim almayan öğretmenimiz 'hiçbir katkısı olmadı' şeklinde cevaplamıştır. Çaykara'daki öğretmenlerimiz ölçme ve değerlendirme dersinin katkısı noktasında 'biraz katkısı oldu' ve 'hiç katkısı olmadı' şeklinde görüş beyan öğretmenlerimizin oranı toplam %80'lik bir dilime karşılık gelmektedir. Dernekpazarı ve Köprübaşı ilçelerindeki iki öğretmenimiz 'biraz katkısı oldu' diyerek %100'lük bir dilime karşılık geldiler. Trabzon merkezindeki okullarımızda görev yapan öğretmenlerimizin %67'lik bir kısmı "çok katkısı oldu ve biraz katkısı oldu" şikkını işaretlemişlerdir. Yalnız burada dikkat çeken bir nokta öğretmenlerimizin %54'ü aldıkları ölçme ve değerlendirme dersinin kendilerine katkısını "biraz" olarak nitelendirmiştir. Maçka'daki öğretmenlerimiz aldıkları eğitimin kendilerine katkısını %40 oranında 'çok katkısı oldu' diye nitelendirmişlerdir. Of'taki öğretmenlerimiz 'biraz katkısı oldu' şeklinde görüş beyan ederken Sürmene'deki öğretmenlerimiz 'biraz katkısı oldu' ve 'Hiç katkısı olmadı' şeklinde görüş beyan etmişlerdir. Tonya'daki öğretmenlerimiz her kategoride cevap vermeyi tercih ederken Yomra ki öğretmenlerimizin %66'lık kısmı 'biraz katkısı oldu' demiştir. Şalpazarı'nda 2 öğretmenimiz T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi ile ilgili ölçme ve değerlendirme dersi alıp bu dersin kendilerine 'çok katkısı oldu' diye nitelendirerek ilçeler arasında bu kategoride %67 puan ile en yüksek orana sahip olmuştur. Vakfıkebir'deki öğretmenlerimizin %42'lik bir kısmı aldıkları ölçme ve değerlendirme dersinin kendilerine olan katkısını 'biraz katkısı oldu' şeklinde değerlendirmişlerdir.

Sonuç olarak öğretmenlerimizin %10,9'u aldıkları ölçme ve değerlendirme dersinin kendilerine katkısını "çok katkısı oldu" diye nitelendirirken, % 43,6'sı "biraz katkısı oldu" diye nitelendirmiştir. Öğretmenlerimizin %10,3'ü fikir beyan etmezken, %14,9'u "çok az katkısı oldu" diye nitelendirirken %20,3'ü "hiç katkısı olmadı" şeklinde nitelendirmiştir. Öğretmenlerimiz aldıkları ölçme ve değerlendirme dersinin kendilerine katkısını olumlu

karşılایanların oranı %55 civarında iken olumsuz karşılایanların oranı ise %35 civarında kalmıştır.

4.2.2. Lisans Eğitimi Süresince Alınan Hizmet İçi Eğitim ile İlgili Bulguların Yorumlanması

Tablo 4.9. T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretmenlerinin; T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Derslerinde Ölçme ve Değerlendirme Konusu ile İlgili Hizmet İçi Eğitim Alıp Almadıklarını Gösteren Çizelge

	Akçaabat	Araklı	Arsin	Beşikdüzü	Çarşıbaşı	Çaykara	Dernekpazarı	Köprübaşı	Maçka	Merkez	Of	Sürmene	Şalpaazarı	Tonya	Vakfıkebir	Yomra	TOPLAM
Evet, aldım	3	0	0	2	1	1	0	0	1	4	4	0	2	0	3	2	23
Hayır, almadım	22	8	4	9	1	4	1	1	4	51	6	9	1	4	4	1	130
Evet, aldım (%)	12	0	0	18	50	20	0	0	20	7	40	0	67	0	43	66	15
Hayır, almadım (%)	88	100	100	82	50	80	100	100	80	93	60	100	33	100	57	34	85

Tablo 4.9'da T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretmenlerinin; T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük derslerinde ölçme ve değerlendirme konusu ile ilgili hizmet içi eğitim alıp almadıklarını gösteren çizelgedir. Bu çizelge doğrultusunda öğretmenlerimizin büyük bir kısmının hizmet içi eğitim almadıklarını görmekteyiz. Bu durumu ispatlayan en büyük olay; Araklı, Arsin, Dernekpazarı, Köprübaşı, Sürmene ve Tonya gibi ilçelerimizde öğretmenlerimizin hiçbirinin hizmet içi eğitim almadıklarını görmekteyiz. Bu hizmet içi eğitim almama oranı bu ilçelerimizde %100 gibi büyük bir orana sahiptir. Hizmet içi eğitim almama sırasını öncelikle %88'le Akçaabat, %82 ile Beşikdüzü, %80'le Çaykara ve Maçka, %67 ile Şalpaazarı, %60'la Of, %57 ile de Vakfıkebir takip etmektedir. Sadece Yomra'da hizmet içi eğitim alan öğretmenlerimizin fazlalığını görmekteyiz. Bu oran Yomra'da %66 olmuştur. Çarşıbaşı'nda öğretmenlerimizin hizmet içi eğitimi yarı yarıya aldıklarını görmekteyiz. Trabzon merkezindeki öğretmenlerimizin %93'lük kısmı hizmet içi eğitim almazken, bu eğitimi alan öğretmen sayısı sadece 4 olarak %7'lik bir kısma tekabül etmektedir.

Tablo 4.10. T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretmenlerinin; T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Derslerinde Ölçme ve Değerlendirme Konusu ile İlgili Aldıkları Hizmet İçi Eğitimin Kendilerine Katkısını Gösteren Çizelge

	Akçaabat	Araklı	Arsin	Beşikdüzü	Çarşıbaşı	Çaykara	Dernekpazarı	Köprübaşı	Maçka	Merkez	Of	Sürmene	Şalpazarı	Tonya	Vakfıkebir	Yomra	TOPLAM
Çok katkısı oldu	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	3
Biraz Katkısı Oldu	2	1	0	2	1	1	0	0	2	6	3	0	2	0	2	1	23
Fikrim Yok	8	1	2	3	0	1	0	0	1	10	1	1	0	1	0	0	29
Çok Az Katkısı Oldu	3	0	0	0	0	0	0	0	0	2	1	0	0	1	1	2	10
Hiç Katkısı Olmadı	11	6	2	6	1	3	1	1	2	37	6	7	1	2	3	0	88
																	153
Çok katkısı oldu (%)	4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	11	0	0	15	0	2
Biraz Katkısı Oldu (%)	8	12	0	18	50	20	0	0	40	11	30	0	67	0	28	33	15
Fikrim Yok (%)	32	12	50	27	0	20	0	0	20	18	10	11	0	25	0	0	19
Çok Az Katkısı Oldu (%)	12	0	0	0	0	0	0	0	0	4	10	0	0	25	15	66	7
Hiç Katkısı Olmadı (%)	44	76	50	55	50	60	100	100	40	67	60	78	33	50	42	0	57
Yüzdellikler																	100

Tablo 4.10'da T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretmenlerinin; T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük derslerinde ölçme ve değerlendirme konusu ile ilgili aldıkları hizmet içi eğitimin kendilerine katkısını gösteren bir tablodur. Bu tabloda T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretmenlerinin aldıkları hizmet içi eğitimin kendilerine katkısının çok üst seviyede olmadığını, daha çok 'biraz katkısı oldu' şikkını işaretlemelerinden anlamaktayız. Daha çok Akçaabat, Araklı, Beşikdüzü, Çaykara, Dernekpazarı, Köprübaşı, Maçka, Of, Sürmene ve Tonya'da 'hiç katkısı olmadı' şikkını işaretleyen öğretmenlerimizin çokluğu dikkat çekmektedir. Bu ilçelerimizde oranlar %60, %78 ve %100 olarak dikkat çekmektedir. Yomra'daki öğretmenlerimiz 'çok az katkısı oldu' şikkını işaretleyerek hizmet içi eğitimden öğretmenlerimizin çok uzak olduğunu göstermektedirler. Hizmet içi eğitimin kendilerine katkısının düzeyi hakkında öğretmenlerimizin çekimser oldukları da gözden kaçmamaktadır. Çarşıbaşı'nda öğretmenlerimizin hizmet içi eğitimin kendilerine katkısına yarı yarıya katkısının olup olmadığını söylemişlerdir. Sürmene'de 1 tane öğretmenimiz hizmet içi eğitim almadığı halde kendisine katkısını 'çok katkısı oldu' diye belirtmesi de hayli dikkatimizi çekmektedir. Şalpazarı'ndaki öğretmenlerimiz aldıkları hizmet içi eğitimin kendilerine 'biraz katkısı oldu' diye beyan ederek %67 oran ile ilçelerimiz arasında ilk sırada bulunmaktadır. Öğretmenlerimiz hizmet içi eğitim almadıklarından dolayı bir kısmı 'fikrim yok' şikkını işaretlemeyi tercih etmişlerdir. Vakfıkebir'de bir öğretmenimiz aldığı hizmet içi eğitimin kendisine yapmış olduğu katkıyı 'çok katkısı oldu' diye nitelendirip

%15'lik bir kısma tekabül ederek ilçeler arasında en ön sıraya yerleşmiştir. Trabzon il merkezinde görev yapan öğretmenlerimizin %67'lik kısmı aldıkları hizmet içi eğitimin kendilerine hiç katkısının olmadığını vurgularken, katkısı oldu diyenlerin oranı sadece %11'de kalmıştır.

4.2.3. T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretmenlerinin; Ölçme ve Değerlendirme Etkinliklerini Uygulamada En Çok Başvurdukları Kaynaklara İlişkin Bulgular

Tablo 4.11. T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretmenlerinin; T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Derslerinde Ölçme ve Değerlendirme Etkinliklerinin Belirlerken Yaralandıkları Kaynakların Sıralanmasını Gösteren Tablo

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	X	Toplam
Öğretmen Kılavuz Kitabı	3	12	7	6	8		2	33	173
T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Kitabı	38	10	4	2	1	2		87	391
Ders Kitaplarının Dışındaki Kaynaklar	11	22	15	5	2			77	332
Meslektaşlarımdan	3	3	11	11	6	7	7	39	168
Ansiklopedilerden		1	6	5	9	12	5	10	84
İnternet ve TV Programlarından	2	8	10	12	9	5	1	53	231
Gazete ve Dergilerden		2	3	7	6	12	12	21	88

Tablo 4.11'de T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretmenlerinin; T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük derslerinde ölçme ve değerlendirme etkinliklerini belirlerken yaralandıkları kaynakların tespitinde şu tarz bir işlem uygulanmıştır: 1. Sıradaki etkinliğe 6 puan, 2. Sıradaki etkinliğe 5 puan, 3. Sıradaki etkinliğe 4 puan, 4. Sıradaki etkinliğe 3 puan, 5. Sıradaki etkinliğe 2 puan, 6. Sıradaki etkinliğe 1 puan ve 7. Sıradaki etkinliğe 0 puan verilmiştir. 'X' işareti olan bölüm T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretmenlerinin soruyu tam kavrayamayarak sadece kullandıkları ölçme ve değerlendirme etkinlikleri olarak başvurdukları kaynakları belirtmek amacıyla işaretledikleri kaynaklardır. 'X' işaretinin bulunduğu ölçme ve değerlendirme etkinlik kaynakları da 1 puan olarak değerlendirilmiştir.

Bu puanlamalar ışığında 391 puanla "T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Kitabı"; T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi öğretmenleri tarafından en çok kullanılan ve başvurulan kaynak olmuştur. T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Kitabını 332 puanla "Ders Kitaplarının Dışındaki Kaynaklar" adlı kaynak olarak ikinci olmuştur. Bu sonuç doğrultusunda T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi öğretmenlerinin fazla araştırmacı bir ruha sahip olmadıkları kanısına varılabilir. Bu durum öğretmenlerimizin etrafındaki

kaynaklara başvurup çevredeki eserlere fazla zaman ayırmadıklarını göstermektedir. 231 puanla “İnternet ve TV Programlarından” seçeneği üçüncü sırada yer almaktadır. İnternet ve TV Programlarından şikkının üçüncü sırada yer alması yukarıda yaptığımız yorumu destekler mahiyettedir. Çünkü öğretmenlerimiz sadece çevrelerindeki kitap ve internetten istifade etmektedirler. 173 puanla “Öğretmen Kılavuz Kitabı”; T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi öğretmenleri tarafından fazla tercih edilmemekle birlikte ancak 4. sırada yerini alabilmiştir. Bu durum yine öğretmenlerimizin kitapların dışına çıkmadıklarını kuvvetlendirmektedir. Öğretmenlerimizin birbirleriyle görüşüp birbirlerinin tecrübelerinden yararlanmaları ancak 168 puanla 5. Sırada yer alabilmektedir. Bu sonuç öğretmenlerimizin birbirleriyle ders ile alakalı fazla görüşmediklerini göstermektedir. “Gazete ve Dergilerden ve Ansiklopedilerden” seçeneklerinin sonuncu olmaları ise öğretmenlerimizin maalesef araştırmadan uzak olduklarını ve kitap kokusu duyarak araştırma yapmadıklarını gözler önüne sermektedir.

4.2.4. T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretmenlerinin; Ölçme ve Değerlendirme Araçlarını Kullanma Sıklıklarına İlişkin Bulgular

T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretmenlerinin; ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanma sıklıkları Tablo 12’de belirtilmektedir. Öğretmenlerimizin kullanmakta oldukları araçlar; yüzdellikler ve ortalamalar göz önüne alınarak aşağıdaki gibi yorumlanmıştır:

Tablo 4.12. T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretmenlerinin; Tarih Öğretmeni Olarak Türkiye Cumhuriyeti ve Atatürkçülük Dersinde Ölçme ve Değerlendirme Araçlarını Kullanma Sıklıklarının Belirlenmesini Gösteren Tablo

Kavramlar	Tamamen Katılıyorum		Bazen Katılıyorum		Karasızım		Nadiren Katılıyorum		Hiç Katılmıyorum		Toplam		
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	\bar{x}
1.Yazılı Sınavlar	119	80,9	27	18,4	0		1	0,7		0	147	100	4,80
2.Sözlü Sınavlar	64	50	41	32	0		13	10,2	10	7,8	128	100	4,06
3.Çoktan Seçmeli Sınavlar	96	68,1	38	26,9	0		6	4,3	1	0,7	141	100	4,57
4.Boşluk Doldurmalı Sınavlar	86	60,6	41	28,9	1	0,7	10	7	4	2,8	142	100	4,37
5.Doğru-Yanlış Testleri	61	45,5	48	35,8	0		15	11,2	10	7,5	134	100	4,00
6.Eşleştirmeli Testler	45	36,3	44	35,5	7	5,7	22	17,7	6	4,8	124	100	3,80

Tablo 4.12'nin devamı

7.Portfolyo	11	9,4	32	27,4	17	14,5	33	28,2	24	20,5	117	100	2,76
8.Rubrik	7	6,7	20	19,2	18	17,3	18	17,3	41	39,5	104	100	2,36
9.Performans Ödevi	46	35,7	48	37,2	3	2,3	21	16,3	11	8,5	129	100	3,75
10.Proje Ödevleri	44	35,5	47	37,9	7	5,6	19	15,4	7	5,6	124	100	3,82
11.Tutum ve İlgi Testleri	9	8,7	35	33,7	9	8,7	26	25	25	24,9	104	100	2,77
12.Çalışma Yaprakları	50	40,3	44	35,5	5	4,1	14	11,3	11	8,8	124	100	3,87
13.Gözlem	39	34,5	37	32,7	4	3,5	16	14,1	17	15,1	113	100	3,57
14.Mülakat	25	23,8	34	32,4	4	3,8	21	20	21	20	105	100	3,20
15.Öz Değerlendirme	22	20,4	29	26,9	12	11,1	25	23,1	20	18,5	108	100	3,07
16.Akran Değerlendirme	8	7,7	30	28,8	13	12,5	24	23,1	29	27,9	104	100	2,65
17.Seviye Belirleme Testleri	32	27,8	45	39,1	7	6,1	7	6,1	24	20,9	115	100	3,46
18.Grup Değerlendirme	16	14,8	39	36,1	16	14,8	18	16,7	19	17,6	108	100	3,13
19.Poster	14	14,3	18	18,4	14	14,3	23	23,5	29	29,5	98	100	2,60
20.Gösteri	24	22,1	27	24,8	9	8,2	14	12,8	35	32,1	109	100	2,91
21.Drama	20	18,3	29	26,6	13	11,9	12	11,1	35	32,1	109	100	2,88
22.Kavram Haritaları	53	43,4	40	32,8	6	4,9	16	13,1	7	5,8	122	100	3,95
23.Tanılayıcı Dallanmış Ağaç	21	19,1	25	22,7	12	10,9	24	21,8	28	25,5	110	100	2,88

Tablo 4.12'de T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretmenlerinin; T.C İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersinde kullandıkları araçların başını Yazılı Sınavların çektiğini görmekteyiz. Öğretmenlerimizin tamamına yakını Yazılı Sınavları ölçme ve değerlendirme konusunda kullanmaktadırlar. Yazılı Sınavları tamamen kullanan öğretmenlerimizin oranı %81 olup bazen kullanan öğretmenlerimizin oranı %18'dir. Böylece toplamda Yazılı Sınavları kullanan öğretmenlerimizin oranının %99 olduğunu görmekteyiz. Öğretmenlerimizin kullandığı diğer araçlar ise Çoktan Seçmeli Sınavlar ve Boşluk Doldurmalı Sınavlar olmuştur. Çoktan Seçmeli Sınavları öğretmenlerimizin yaklaşık %95'i, Boşluk Doldurmalı Sınavları ise öğretmenlerimizin yaklaşık %90'ı kullanmaktadırlar. Bu sınav türlerinden Çoktan Seçmeli Sınavlar 4,57 ile önde gelirken, Boşluk Doldurmalı Sınavlar ise 4,37 ile takip etmektedir. Bu iki sınav türlerinin oranı 4,21'i geçtiği için her zaman kullanıyorum diye nitelendirilmektedir. Sözlü Sınavlar beklediğimizden az çıkarak öğretmenlerimizin yarısı her zaman kullandıklarını ifade etmektedir. Öğretmenlerimizin yaklaşık %82'si Sözlü Sınavları kullandıklarını belirtmişler ve 4,06 ortalama ile sık sık kullandıklarını beyan etmişlerdir. Doğru-Yanlış Testleri de öğretmenlerimizin kullandıkları

diğer bir ölçme ve değerlendirme aracıdır. Öğretmenlerimizin yaklaşık %80'i Doğru-Yanlış Testlerini kullandıklarını ifade ederek ortalamasının 4,00 çıkması ile sık sık kullanıldığı gözler önüne serilmiştir. Öğretmenlerimizin diğer bir kullandıkları ölçme ve değerlendirme aracı ise Kavram haritalarıdır. Öğretmenlerimizin %76'sı Kavram Haritalarını kullanarak ortalaması 3,95 çıkmıştır. Böylece öğretmenlerimizin sık sık başvurdukları araçların içerisinde yer almıştır. Öğretmenlerimizin sık sık kullandıkları ölçme ve değerlendirme araçlarının arasına 3.41 – 4.20 ortalama arasına sırasıyla giren Eşleştirmeli Testler, Çalışma Yaprakları, Proje Ödevleri, Performans Ödevi, Gözlem ve Seviye Belirleme testleri girmiştir.

İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretmenlerinin; T.C İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersinde fikir beyan etmeyerek bazen kullandıkları araçlar Mülakat, Grup Değerlendirme Testleri, Gösteri, Drama, Tanılayıcı Ağaç, İlgi Tutum Testleri, Portfolyo ve Akran Değerlendirme testleri olmuştur. Bu araçların öğretmenler tarafından kullanılma oranı %56- %36 arasında değişmektedir. Mülakat Sınavları %56 oranında kullanılırken, Akran Değerlendirme Sınavları ise %36 oranında kullanılmaktadır. Bu araçlar 2.61-3.40 arasında ortalamaya sahip olup sırasıyla belirtilmiştir.

İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretmenlerinin; T.C İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersinde nadiren kullandıkları ölçme ve değerlendirme araçları ise; Poster ve Rubrik'tir. Poster öğretmenlerimizin %33'ü tarafından kullanılırken, Rubrik ise %25'i tarafından kullanılmaktadır. Rubrik öğretmenlerimiz tarafından fazla bilinmemektedir. Çünkü öğretmenlerimiz kullandıkları araçlarla ilgili görüşlerini beyan ederken en çok Rubrik te kararsız kalmışlardır. Bu kararsız kalan öğretmenlerimizin oranı %17'dir. Öğretmenlerimizin %40'ı Rubrik'i hiç kullanmadıklarını ifade etmiştir. Nadiren kullananların oranı ise %17'dir. Kararsızları da katıp topladığımız zaman Rubrik'in kullanılmama oranı %75'e çıkmaktadır.

Yüzdelik oranları göz önüne alınarak İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretmenlerinin; T.C İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersinde hiçbir zaman kullanmadıkları ölçme ve değerlendirme araçlarını başını Rubrik çekerken bunu;%53 ile Poster, %51ile Akran Değerlendirme, %48 ile Portfolyo, %47 ile Tanılayıcı ağaç, %45 ile Gösteri ve %43ile Drama takip etmektedir. Bu tabloya baktığımız da öğretmenlerimizin bu saydığımız ölçme ve değerlendirme araçlarını fazlaca bilmedikleri ancak bilen öğretmenlerimizin kullanmaları ile ortalamalarının yükseldiği görülmektedir. Öğretmenlerimizin bu ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanma noktasında bilinçlendirilmeleri gerekmektedir.

4.2.5. T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretmenlerinin; Ölçme ve Değerlendirme Araçlarını Kullanmada Karşılaştıkları Sıkıntılara ilişkin Bulgular

T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretmenlerinin; ölçme ve değerlendirme konusunda karşılaştıkları sorunlar Tablo 4.13'te belirtilmektedir. Öğretmenlerimizin karşılaştıkları sorunlar yüzdeler ve ortalamalar göz önüne alınarak aşağıdaki gibi yorumlanmıştır:

Tablo 4.13. T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretmenlerinin; Tarih Öğretmeni Olarak Türkiye Cumhuriyeti ve Atatürkçülük Dersinde Ölçme ve Değerlendirme Araçlarını Kullanmada Karşılaştıkları Sorunlarını Gösteren Tablo

Tarih Öğretmeni Olarak Türkiye Cumhuriyeti ve Atatürkçülük Dersinde Ölçme ve Değerlendirme Araçlarını Kullanmada Karşılaştığınız Sorunlar Nelerdir?	Tamamen Katılıyorum		Bazen Katılıyorum		Karasızım		Nadiren Katılıyorum		Hiç Katılmıyorum		Toplam		
	(5) f	%	(4) f	%	(3) f	%	(2) f	%	(1) f	%	f	%	\bar{x}
1.Hiçbir Sorun Yaşamıyorum	31	23	63	46,7	12	8,9	14	10,3	15	11,1	135	100	3,60
2.Öğrenci Seviyesine Uygun Olmaması	25	19,7	48	37,8	10	7,9	21	16,5	23	18,1	127	100	3,24
3.Veli Desteği Yetersizliği	76	57,1	24	18	9	6,8	15	11,3	9	6,8	133	100	4,07
4.Öğrencinin İsteksizliği	67	48,2	55	39,6	5	3,6	6	4,3	6	4,3	139	100	4,23
5.Mekânın Olumsuz Şartları	38	29,2	45	34,6	8	6,2	25	19,2	14	10,8	130	100	3,52
6.Zamanın Yetersizliği	45	32,6	43	31,2	8	5,8	18	13	24	17,4	138	100	3,48
7.Uygulamanın Zorluğu	17	13,3	53	41,4	11	8,6	30	23,4	17	13,3	128	100	3,18
8.Hazırlanmasının Zorluğu	22	16,8	47	35,9	14	10,7	22	16,8	26	19,8	131	100	3,13
9.Maliyetinin Fazlalığı	13	10,1	27	20,9	12	9,3	25	19,4	52	40,3	129	100	2,41
10.Değerlendirmesinin Zorluğu	17	13,4	37	29,1	7	5,5	23	18,1	43	33,9	127	100	2,70
11.Programa Uygun Olmaması	6	4,8	42	33,9	16	12,9	26	21	34	27,4	124	100	2,68

Tablo 4.13'te T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretmenlerinin; Tarih öğretmeni olarak Türkiye Cumhuriyeti ve Atatürkçülük Dersinde Ölçme ve Değerlendirme araçlarını Kullanmada Karşılaştıkları Sorunlarla alakalı sorulara verdikleri cevapları içermektedir. Öğretmenlerimiz ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanmada karşılaştıkları sorunlar itibariyle en başta "Öğrencinin İsteksizliği" şikkını işaretlemişlerdir. Öğrencinin isteksizliği öğretmenlerimizin yaklaşık %75'i için büyük bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. Yüzde olarak baktığımız zaman da öğretmenlerimiz veli desteğinin yetersizliğinden dert yanmaktadır. "Veli Desteğinin Yetersizliği" şikkını işaretleyen öğretmenlerimizin oranı da öğrenci isteksizliği şikkını işaretleyen öğretmenler gibi %75'tir. Öğretmenlerimiz karşılaştıkları en büyük problem "Öğrenci İsteksizliği ve Veli Desteği

Yetersizliği” olurken bu sorunları; %33 ile “Zamanın Yetersizliği” ve %30 ile “Mekânın Olumsuz Şartları” izlemektedir. “Zamanın Yetersizliğinden mustarip olan öğretmenlerimizin toplam oranı %64 iken, “Zamanın Yetersizliği”nden mustarip olan öğretmenlerimizin toplam oranı ise %63’tür. “Hiçbir Sorun Yaşamıyorum” diyen öğretmenlerimizin oranı da hiç azımsanmayacak kadardır. Öğretmenlerimizin yaklaşık %69’u sorun yaşamamaktadır. Bu da öğretmenlerimizin büyük bir kısmının ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanabildiklerini göstermektedir.

Öğretmenlerimizin büyük bir kısmı maliyetin fazlalığını sorun olarak görmemektedirler. Bu oran %61 iken, öğretmenlerimiz 2,41 ortalama ile nadiren bu sorunla karşılaştıklarını ifade etmektedirler. Öğretmenlerimiz “Değerlendirmesinin Zorluğu” şikkını da sorun olarak görmemektedirler. Bu oran %53 olarak görülmekte ve bu sorunla nadiren karşılaştıklarını ifade etmektedirler. Öğretmenlerimiz “Programa Uygun Olmaması” diye bir sorunla da karşılaşmadıklarını ifade etmektedirler. Öğretmenlerimiz Ölçme ve değerlendirme konusunda “Programa Uygun Olmaması” şikkını yaklaşık %48 ile sorun olarak görmediklerini ifade etmektedirler.

4.2.6. T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretmenlerinin; Ölçme ve Değerlendirme Yöntem-Tekniklerini Kullanmaktaki Amaçlarına İlişkin Bulgular

Tablo 4.14. T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Yöntem-Tekniklerini Kullanmaktaki Amaçlarına İlişkin Görüşlerini Gösteren Tablo

Tarih Öğretmeni Olarak Türkiye Cumhuriyeti ve Atatürkçülük Dersinde Ölçme ve Değerlendirme Yöntem-Tekniklerini Kullanmaktaki Amaçlarınız Nelerdir?	Tamamen Katılıyorum		Bazen Katılıyorum		Karasızım		Nadiren Katılıyorum		Hiç Katılmıyorum		Toplam		\bar{x}
	(5) f	%	(4) f	%	(3) f	%	(2) f	%	(1) f	%	f	%	
1. Öğrencilerimi Tanımak	88	62,9	36	25,7	5	3,6	8	5,7	3	2,1	140	100	4,41
2. Öğrencilerimin Durumları Hakkında Bilgi Edinmek	105	72,9	28	19,4	4	2,8	7	4,9	0	0	144	100	4,60
3. Öğretimdeki Hatalarımı Belirlemek	78	55,3	45	31,9	4	2,8	7	5	7	5	141	100	4,27
4. Öğretmen Olarak Rehberliğimi Kolaylaştırmak	86	62,3	44	31,9	3	2,2	4	2,9	1	0,7	138	100	4,52
5. Öğretimi Kolaylaştırmak	103	73,6	32	22,9	2	1,4	3	2,1	0	0	140	100	4,67
6. Öğrencinin Dersi Öğrenip Öğrenmediğini Belirlemek	127	85,8	19	12,8	0	0	2	1,4	0	0	148	100	4,83

Tablo 4.14'ün devamı

7.Başarıya Ödül, Başarısızlığa Ceza Vermek İçin	26	18,6	56	40	11	7,8	20	14,3	27	19,3	140	100	3,24
---	----	------	----	----	----	-----	----	------	----	------	-----	-----	------

T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretmenlerinin; ölçme ve değerlendirme Yöntem-Tekniklerini kullanmaktaki amaçları Tablo 4.14'te belirtilmektedir. Öğretmenlerimizin ölçme ve değerlendirme yöntem-teknikleri kullanmaktaki amaçları; yüzdelikler ve ortalamalar göz önüne alınarak aşağıdaki gibi yorumlanmıştır:

T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretmenlerinin; ölçme ve değerlendirme Yöntem-Tekniklerini kullanmaktaki amaçlarının başını 4,83 ortalama ile “Öğrencinin Dersi Öğrenip Öğrenmediğini Belirlemek” seçeneği çekmektedir. Öğretmenlerimizin %85,5'i ölçme ve değerlendirme yöntem-tekniklerini öğrencilerinin dersi öğrenip öğrenmediklerini belirlemek amacıyla kullanmaktadırlar. Bu düşünceye bazen katılıyorum şikkını işaretleyen öğretmenlerimizi de katar isek bu oran %98,6 gibi büyük rakama tekabül etmektedir. Öğretmenlerimizin ölçme ve değerlendirme yöntem-tekniklerini kullanmaktaki amaçlarının diğeri ise; “Öğretimi Kolaylaştırmak” seçeneği olmuştur. Bu seçenek öğretmenlerimizin %73,6'sı tarafından kabul görmüştür. Bu düşünceye bazen katılan öğretmenleri de katarsak bu oran %96,5 olarak belirlenir. Öğretmenlerimizin ölçme ve değerlendirme yöntem-tekniklerini kullanmaktaki amaçları sırası ile şu şekilde devam etmektedir:

4,60 ortalama ile “Öğrencilerimin Durumu Hakkında Bilgi Edinmek” seçeneğini öğretmenlerimizin %73'ü “tamamen katılıyorum” diyerek kabul etmiştir. Bu seçeneği 4,52'lik ortalama ile “Öğretmen Olarak Rehberliğimi Kolaylaştırmak” şikkı takip etmiştir. Ölçme ve değerlendirme yöntem-tekniklerini kullanmaktaki amaçlarının arasında ilk sıralara bu düşünceyi koyan öğretmenlerimizin oranı toplamda (Tamamen Katılıyorum+ Bazen Katılıyorum) %94 olmuştur.

Öğretmenlerimizin büyük bir bölümü ölçme ve değerlendirme yöntem-tekniklerini kullanmaktaki amaçlarının arasına “Başarıya Ödül, Başarısızlığa Ceza Vermek İçin” seçeneğini koymayarak bu seçeneğin amaçları arasında olmadığını vurgulamışlardır. Bu seçenek öğretmenlerimizin sadece %18'i tarafından kabul görmüştür.

4.2.7. T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretmenlerinin; Öğrenci Başarısını Ölçüp Değerlendirirken İşe Karışabilecek Hatalar Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Bulgular

T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretmenlerinin; Öğrenci başarısını ölçüp değerlendirirken işe karışabilecek hatalara ilişkin görüşleri Tablo 4.15'te belirtilmektedir.

Öğretmenlerimizin öğrenci başarısını ölçüp değerlendirirken işe karışabilecek hatalara ilişkin görüşleri; yüzdeler ve ortalamalar göz önüne alınarak aşağıdaki gibi yorumlanmıştır:

Tablo 4.15. T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretmenlerinin Öğrenci Başarısını Ölçüp Değerlendirirken İşe Karışabilecek Hatalara İlişkin Görüşlerini Gösteren Tablo

Tarih Öğretmeni Olarak Türkiye Cumhuriyeti ve Atatürkçülük Dersinde Öğrenci Başarısını Ölçüp Değerlendirirken İşe Karışabilecek Hatalara İlişkin Görüşleriniz Ne Ölçüdedir?	Tamamen Katılıyorum		Bazen Katılıyorum		Karasızım		Nadiren Katılıyorum		Hiç Katılmıyorum		Toplam		
	(5) f	%	(4) f	%	(3) f	%	(2) f		(1) f	%	f	%	\bar{x}
1.Öğretmenden Kaynaklanabilir	33	22,4	77	52,4	3	2,1	30	20,4	4	2,7	147	100	3,71
2.Öğrenciden Kaynaklanabilir	36	25,4	82	57,7	6	4,2	12	8,5	6	4,2	142	100	3,91
3.Ortamdan Kaynaklanabilir	29	20,6	67	47,6	11	7,8	24	17	10	7	141	100	3,57
4.Ölçme Aracından Kaynaklanabilir	34	23,8	76	53,1	11	7,7	15	10,5	7	4,9	143	100	3,80
5.Program veya Yöntemden Kaynaklanabilir.	36	25,7	71	50,7	6	4,3	23	16,4	4	2,9	140	100	3,80

Öğretmenlerimiz; T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersinde öğrenci başarısını ölçüp değerlendirirken işe karışabilecek hataların sebebini öğrencilere bağlamaktadırlar. Çünkü “Öğrenciden Kaynaklanabilir” seçeneğini işaretleyen öğretmenlerimizin oranı toplamda (Tamamen Katılıyorum+ Bazen Katılıyorum) %83 çıkmıştır. Öğretmenlerimizin; öğrenci başarısını ölçüp değerlendirirken işe karışabilecek hataların öğrenciden kaynaklandığını dile getirmelerinin ispatı ise ortalamasının 3,91 çıkması olmuştur. Öğrenci başarısını ölçüp değerlendirirken işe karışabilecek hataların sebebini öğretmenlerimiz; ikinci olarak ölçme araçlarından ve program veya yöntemden kaynaklandığını ifade etmişlerdir. Çünkü “Ölçme aracından Kaynaklanabilir” şikkını işaretleyen öğretmenlerimizin oranı %77 çıkarken, “Program veya Yöntemden Kaynaklanabilir” şikkını işaretleyen öğretmenlerimizin oranı ise %76 çıkmıştır. Bu iki seçeneği seçen öğretmenlerimizin ortalaması ise 3,80’dir.

Öğretmenlerimiz; öğrenci başarısını ölçüp değerlendirirken işe karışabilecek hataların sebebini en az olarak öğretmene bağlamışlardır. Çünkü öğrenci başarısını ölçüp değerlendirirken işe karışabilecek hataların sebebi ile ilgili sorumuza “öğretmenden Kaynaklanabilir” seçeneğini işaretleyen öğretmenlerimizin oranı sadece %2,7’dir. Ama genel ortalamaya baktığımız zaman öğretmenlerimiz öğrenci başarısını ölçüp

değerlendirirken işe karışabilecek hatalara ilişkin olarak sebebi en az ortama bağlamışlardır. Çünkü bu seçeneği seçen öğretmenlerimizin ortalaması 3,57'dir.

4.2.8. T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretmenlerinin; Öğrenci Başarısı Hakkında Karar Verirken Ölçme ve Değerlendirme Ölçütlerine İlişkin Bulgular

T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretmenlerinin; Öğrenci başarısı hakkında karar verirken ölçme ve değerlendirme ölçütlerine ilişkin görüşleri Tablo 4.16'da belirtilmektedir. Öğretmenlerimizin öğrenci başarısı hakkında karar verirken ölçme ve değerlendirme ölçütlerine ilişkin görüşleri; yüzdeler ve ortalamalar göz önüne alınarak aşağıdaki gibi yorumlanmıştır:

Tablo 4.16. T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretmenlerinin Öğrenci Başarısı Hakkında Kara Verirken Ölçme ve Değerlendirme Ölçütlerine İlişkin Görüşlerini Gösteren Tablo

Tarih Öğretmeni Olarak Türkiye Cumhuriyeti ve Atatürkçülük Dersinde Öğrenci Başarısı Hakkında Karar Verirken Ölçme ve Değerlendirme Ölçütlerine İlişkin Görüşleriniz Nelerdir?	Tamamen Katılıyorum		Bazen Katılıyorum		Karasızım		Nadiren Katılıyorum		Hiç Katılmıyorum		Toplam		
	(5) f	%	(4) f	%	(3) f	%	(2) f	%	(1) f	%	f	%	\bar{x}
1.Öğretmen Bilgisi Ölçüt Alınmalıdır.	17	13,2	55	42,6	8	6,2	23	17,8	26	20,2	129	100	3,10
2.Ders Kitabı Ölçüt Olarak Alınmalıdır.	34	24,8	62	45,3	10	7,3	25	18,2	6	4,4	137	100	3,67
3.Öğrencinin Hazır Bulunuşluğu Ölçüt Alınmalıdır	70	49,6	49	34,8	8	5,7	12	8,5	2	1,4	141	100	4,22
4.Sınıfın Başarı Durumu Ölçüt Alınmalıdır.	53	40,5	54	41,2	7	5,3	16	12,2	1	0,8	131	100	4,08
5.Dersi Geçmek İçin Alınacak Puan Ölçüt Alınmalıdır.	23	17	38	28,1	14	10,4	29	21,5	31	23	135	100	2,94
6.Öğrencinin Psikolojik Durumu Ölçüt alınmalıdır.	26	18,8	63	45,7	14	10,1	29	21,1	6	4,3	138	100	3,53

Öğretmenlerimiz; T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersinde öğrenci başarısı hakkında karar verirken ölçme ve değerlendirme ölçütlerine ilişkin görüşlerini “Öğrencinin Hazır Bulunuşluğu Ölçüt Alınmalıdır” şeklinde yorumlamışlardır. Öğretmenlerimiz ölçme ve değerlendirme ölçütlerinde önceliği öğrencinin hazır bulunuşluluğunun göz önünde bulundurulması üzerinde durmuştur. Çünkü öğretmenlerimizin %50'si bu konuda hem fikirdir. Öğretmenlerimizin toplamda (Tamamen Katılıyorum+ Bazen Katılıyorum) %85'i “Öğrencinin Hazır Bulunuşluğu Ölçüt Alınmalıdır” görüşünü benimsemişlerdir. Bunun yanında öğrenci başarısı hakkında karar verirken “Sınıfın Başarı Durumu Ölçüt Alınmalıdır” diyen öğretmenlerimizin oranı %40 iken, toplamda bu oran %81'e tekabül

etmektedir. Ders Kitabının ölçüt olarak alınmasını ise öğretmenlerimizin %25'i savunmuştur. Bu oran toplamda %75 olarak görülmektedir.

Öğretmenlerimiz öğrenci başarısı hakkında karar verirken en az “Öğretmen Bilgisi Ölçüt Alınmalıdır” düşüncesini savunmuşlardır. Çünkü bu düşüncüyü savunan öğretmenlerimizin oranı sadece %13 olarak kalmıştır. Bu düşüncüyü %17'lik bir orana sahip olan “Dersi Geçmek İçin Alınacak Puan Ölçüt Alınmalıdır” düşüncesini takip etmektedir.

Öğretmenlerimiz öğrenci başarısı hakkında karar verirken oran itibari ile en az “Öğretmen Bilgisi Ölçüt Alınmalıdır” düşüncesini savunurlarken, ortalama itibari ile de 2,94 puan ile “Dersi Geçmek İçin Alınacak Puan Ölçüt Alınmalıdır” düşüncesini savunmuşlardır.

4.2.9. T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretmenlerinin; T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersinde Yapılan Yazılı Yoklama Sınavlarına İlişkin Bulgular

T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretmenlerinin; T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersinde yapılan yazılı yoklamalara ilişkin görüşleri Tablo 4.17'de belirtilmektedir. Öğretmenlerimizin yaptıkları yazılı yoklamalara ilişkin görüşleri; yüzdeler ve ortalamalar göz önüne alınarak aşağıdaki gibi yorumlanmıştır:

Tablo 4.17. T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretmenlerinin Yaptıkları Yazılı Yoklamalara İlişkin Görüşlerini Gösteren Tablo

Tarih Öğretmeni Olarak Türkiye Cumhuriyeti ve Atatürkçülük Dersinde Yapılan Yazılı Yoklama Sınavlarına İlişkin görüşleriniz nelerdir?	Tamamen Katılıyorum		Bazen Katılıyorum		Karasızım		Nadiren Katılıyorum		Hiç Katılmıyorum		Toplam		\bar{x}
	(5) f	%	(4) f	%	(3) f	%	(2) f	%	(1) f	%	f	%	
1. Soruların Hazırlanması Kolay Olup Az Zaman Alır	28	18,7	51	34	6	4	26	17,3	39	26	150	100	3,02
2. Puanlama Öğretmen Kanısına Dayanmaktadır.	18	12,5	40	27,8	5	3,5	22	15,3	59	40,9	144	100	2,55
3. Sorular Öğrencinin Uçuk ve Ayrıntılı Cevaplarına Açıktır.	20	13,3	35	23,3	13	8,7	20	13,3	62	41,4	150	100	2,54
4. Öğrencinin Yazılı İfade Yeteneğini Geliştirir.	72	49	46	31,3	9	6,1	14	9,5	6	4,1	147	100	4,11
5. Puanlama Objektif Kriterlere Göre Yapılmaz.	16	10,7	34	22,8	11	7,4	35	23,5	53	35,6	149	100	2,49
6. Bilginin Yorumlanmasına Olanak Sağlar.	74	50,3	49	33,4	4	2,7	16	10,9	4	2,7	147	100	4,17

Tablo 4.17'nin devamı

7. Cevapların Okunması Uzun Zaman Alır.	43	29,3	45	30,6	4	2,7	30	20,4	25	17	147	100	3,34
8. Öğrenci Cevabı İstedığı Yere Çekebilir.	8	5,6	46	32,5	7	4,9	30	21,1	51	35,9	142	100	2,50
9. Sorular Okunmadan Ayrıntılı Bir Cevap Anahtarı Hazırlanmalıdır.	112	74,7	15	10	9	6	2	1,3	12	8	150	100	4,42
10. Sorulacak Soru Sayısı Sınırlıdır.	33	24,3	35	25,7	7	5,1	25	18,4	36	26,5	136	100	3,02
11. Gereksiz ayrıntıya Giren Öğrenciden Puan Kırılmalıdır.	7	4,8	18	12,2	10	6,8	22	15	90	61,2	147	100	1,84
12. Yazısı Güzel Olan Öğrencilere Daha Fazla Puan Verilmelidir.	6	4,1	21	14,3	9	6,1	34	23,1	77	52,4	147	100	1,94

Öğretmenlerimiz; T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersinde yaptıkları yazılı sınavlara ilişkin görüşlerini “Sorular Okunmadan Ayrıntılı Bir Cevap Anahtarı Hazırlanmalıdır” düşüncesini savunarak belirtmişlerdir. Öğretmenlerimizin %74,7’si sorular okunmadan ayrıntılı bir cevap anahtarının hazırlanmasının gerekliliği üzerinde hem fikirdirler. Bu düşünceye katılmayan öğretmenlerimizin oranı sadece %8’dir. Genel ortalama itibarıyla de öğretmenlerimiz sorular okunmadan ayrıntılı bir cevap anahtarının hazırlanması gereklidir diyerek düşüncelerini ortaya koymuşlardır. Öğretmenlerimiz “sorular okunmadan ayrıntılı bir cevap anahtarı hazırlanmalıdır” düşüncesini “Bilginin Yorumlanmasına Olanak Sağlar” fikriyle desteklemişlerdir. Öğretmenlerimizin %50’si bu fikre her zaman katılırlarken %33,4’ü de bazen katılarak desteklemişlerdir. Toplamda “Bilginin Yorumlanmasına Olanak Sağlar” düşüncesi toplamda %84 civarında gerçekleşmiştir. Bu fikri benimsemeyen öğretmenlerimizin oranı sadece %2,7’de kalmıştır. Öğretmenlerimiz yazılı sınavlar hakkında üçüncü olarak “Öğrencinin Yazılı İfade Yeteneğini Geliştirir” fikrini benimsemişlerdir. Bu fikri her zaman benimseyen öğretmenlerimizin oranı %49 iken bazen benimseyen öğretmenlerimizin oranı 31,3 olarak gerçekleşmiştir. Toplamda öğrencinin yazılı ifade yeteneğini geliştirir düşüncesini benimseyen öğretmenlerimizin oranı %81 civarında gerçekleşmiştir. Bu fikri benimsemeyen öğretmenlerimizin oranı ise sadece %4,1 şeklinde gerçekleşmiştir.

Öğretmenlerimiz %61,2’si “Gereksiz ayrıntıya Giren Öğrenciden Puan Kırılmalıdır” fikrine karşı çıkarken, bu fikri destekleyen öğretmenlerin oranı sadece %4,8 seviyesinde kalmıştır. Öğretmenlerimiz ayrıca “Yazısı Güzel Olan Öğrencilere Daha Fazla Puan Verilmelidir” düşüncesine de karşı çıkmaktadırlar. Bu fikre karşı çıkan öğretmenlerin oranı %52,4 iken, bu fikri savunan öğretmenlerin oranı yalnızca %4,1 seviyesinde kalmıştır.

Öğretmenlerimiz ortalama itibariyle “Sorular Okunmadan Ayrıntılı Bir Cevap Anahtarı Hazırlanmalıdır” düşüncesine sahipken, bu oran 4,42 olarak gerçekleşmiştir. Öğretmenlerimiz ayrıca ortalama itibariyle 4,17 ile “Bilginin Yorumlanmasına Olanak Sağlar” fikrini savunurken, 4,11 ile “Öğrencinin Yazılı İfade Yeteneğini Geliştirir” düşüncesinde birleşmişlerdir. Öğretmenlerimiz yine ortalama itibariyle 1,84 ortalama ile “Gereksiz ayrıntıya Giren Öğrenciden Puan Kırılmalıdır” düşüncesine karşı çıkarlarken, 1,94 ortalama ile de “Yazısı Güzel Olan Öğrencilere Daha Fazla Puan Verilmelidir” düşüncesine karşı çıkmışlardır.

4.2.10. T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretmenlerinin; T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersinde Yapılan Sözlü Yoklama Sınavlarına İlişkin Bulgular

T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretmenlerinin; T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersinde yapılan sözlü yoklamalara ilişkin görüşleri Tablo 4.18’de belirtilmektedir. Öğretmenlerimizin yaptıkları sözlü yoklamalara ilişkin görüşleri; yüzdeler ve ortalamalar göz önüne alınarak aşağıdaki gibi yorumlanmıştır:

Tablo 4.18. T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretmenlerinin Yaptıkları Sözlü Yoklamalara İlişkin Görüşlerini Gösteren Tablo

Tarih Öğretmeni Olarak Türkiye Cumhuriyeti ve Atatürkçülük Dersinde Yapılan Sözlü Yoklama Sınavlarına İlişkin Görüşleriniz nelerdir?	Tamamen Katılıyorum		Bazen Katılıyorum		Karasızım		Nadiren Katılıyorum		Hiç Katılmıyorum		Toplam		
	(5) f	%	(4) f	%	(3) f	%	(2) f	%	(1) f	%	f	%	\bar{x}
1.SorularınHazırlanmasında Özel Bir Gayret Gerekmez.	32	24,6	39	30	1	0,8	13	10	45	34,6	130	100	3,00
2.Puanlama Öğretmen Kanısına Dayanır.	39	29,1	34	25,4	4	3	24	17,9	33	24,6	134	100	3,16
3.Öğrencilerin Sözlü İfade Yeteneklerini Geliştirir.	86	62,8	41	29,9	2	1,5	4	2,9	4	2,9	137	100	4,46
4.Sorulacak Soru Sayısı Kısıtlıdır.	23	18,1	26	20,5	12	9,5	22	17,3	44	34,6	127	100	2,70
5.Bilginin yorumlanmasına Olanak Sağlar.	79	60,3	34	26	6	4,6	7	5,3	5	3,8	131	100	4,33
6.Etkili ve Güzel Konuşan Öğrenciye Daha Fazla Puan verilmelidir	44	34,1	35	27,1	10	7,8	19	14,7	21	16,3	129	100	3,48
7.Sorulacak Sorular Sınavdan Hemen Önce Tasarlanmalıdır.	29	19,6	35	23,7	13	8,8	44	29,7	27	18,2	148	100	2,96
8.Cevap Anahtarı Muhakkak Olmalıdır.	59	45,7	22	17,1	12	9,3	11	8,5	25	19,4	129	100	3,61

Öğretmenlerimiz; T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersinde yaptıkları yazılı sınavlara ilişkin görüşlerini “Öğrencilerin Sözlü İfade Yeteneklerini Geliştirir” şeklinde ifade

etmişlerdir. Öğretmenlerimizin %62,8'i yaptıkları sözlü sınavların öğrencilerin sözlü ifade yeteneklerini geliştirdiğini ifade etmişlerdir. Toplam olarak Öğretmenlerimizin %93,7'si yaptıkları sözlü sınavların öğrencilerinin sözlü ifade yeteneklerini geliştirdiğinin belirtmişlerdir. Bu görüşe katılmayan öğretmenlerimizin oranı ise sadece %2,7de kalmıştır. Bunun yanında öğretmenlerimiz yaptıkları sözlü sınavların bilginin yorumlanmasına olanak sağladığını düşünmektedirler. “Bilginin yorumlanmasına Olanak Sağlar” düşüncesini savunan öğretmenlerimizin oranı %60,3 iken, toplamda bu görüşü öğretmenlerimizin %86,3'ü savunmuştur. Bu fikre karşı çıkan öğretmenlerimizin oranı ise sadece %3,8 de kalmıştır. Öğretmenlerimizin %45,7'si de “Cevap Anahtarı Muhakkak Olmalıdır” görüşünü savunmuşlardır. Ama öğretmenlerimizin %19,4'ü bu düşünceye katılmamaktadırlar.

Öğretmenlerimizin büyük bir kısmı “Soruların Hazırlanmasında Özel Bir Gayret Gerekmez” düşüncesine katılmamaktadırlar. Öğretmenlerimizin %34,6'sı bu düşünceye katılmazken ancak %24,6'sı bu düşünceyi savunmaktadır. Öğretmenlerimiz ayrıca “Sorulacak Soru Sayısı Kısıtlıdır” düşüncesine de katılmamaktadırlar. Bu düşünceye karşı olan öğretmen sayısı 44 olup % 34,6'lık bir kısma tekabül etmektedir. Bu düşünceyi savunan öğretmenlerimizin oranı ise sadece % 18,1 seviyesinde kalmıştır.

Öğretmenlerimizin görüşlerini ortalamalar açısından değerlendirdiğimiz zaman; öğretmenlerimiz 4,46'lık ortalama ile “Öğrencilerin Sözlü İfade Yeteneklerini Geliştirir” fikrini benimserken bu görüşü, 4,33'lük bir oran ile “Bilginin yorumlanmasına Olanak Sağlar” fikri ve 3,61 ortalaması ile “Cevap Anahtarı Muhakkak Olmalıdır” düşüncesi takip etmiştir. Öğretmenlerimizin ortalama itibariyle en az savunduğu görüş 2,70 ortalama sahip olan “Sorulacak Soru Sayısı Kısıtlıdır” düşüncesi ve 2,96'lık ortalama ile “Sorulacak Sorular Sınavdan Hemen Önce Tasarlanmalıdır” düşüncesi olmuştur.

4.2.11. T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretmenlerinin; T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersinde Yapılan Kısa Cevaplı Yoklama Sınavlarına İlişkin Bulgular

T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretmenlerinin; T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersinde yapılan kısa cevaplı yoklama sınavlarına ilişkin görüşleri Tablo 4.19'da belirtilmektedir. Öğretmenlerimizin yaptıkları kısa cevaplı yoklamalara ilişkin görüşleri; yüzdeler ve ortalamalar göz önüne alınarak aşağıdaki gibi yorumlanmıştır:

Tablo 4.19. T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretmenlerinin Yaptıkları Kısa Cevaplı Yoklama Sınavlarına İlişkin Görüşlerini Gösteren Tablo

Tarih Öğretmeni Olarak Türkiye Cumhuriyeti ve Atatürkçülük Dersinde Yapılan Kısa Cevaplı Yoklama Sınavlarına İlişkin görüşleriniz nelerdir?	Tamamen Katılıyorum		Bazen Katılıyorum		Karasızım		Nadiren Katılıyorum		Hiç Katılmıyorum		Toplam		
	(5) f	%	(4) f	%	(3) f	%	(2) f	%	(1) f	%	f	%	\bar{x}
1.Soruların Hazırlanması Uzun Zaman Alır.	38	27,3	51	36,7	4	2,9	20	14,4	26	18,7	139	100	3,39
2.Puanlamanın Öğretmen Kanısına Dayanmaması Önemlidir	71	51,1	26	18,7	8	5,8	16	11,5	18	12,9	139	100	3,83
3.Çok Soru Sorma Olanağı Verir.	111	76	27	18,5	4	2,7	3	2,1	1	0,7	146	100	4,67
4.Öğrencinin Başarı Şansını Artırır.	61	45,9	54	40,6	8	6	8	6	2	1,5	133	100	4,23
5.Yazılı İfadeler Puanlamayı Etkilemez.	40	29	44	31,9	17	12,3	14	10,1	23	16,7	138	100	3,46
6.Öğrencileri Ezbere yöneltir.	42	29,5	43	30,3	18	12,7	16	11,3	23	16,2	142	100	3,45
7.Bilginin Yorumlanmasına Olanak Sağlamaz.	51	36,2	40	28,4	7	5	21	14,8	22	15,6	141	100	3,54
8.Sadece Bilginin Öğrenimini Ele Alır.	56	40,6	52	37,7	4	2,9	14	10,1	12	8,7	138	100	3,91
9.Bilginin Tamamı Yerine Belli Noktaları Öğrenmeyi Hedefler	50	36	55	39,6	8	5,7	16	11,5	10	7,2	139	100	3,85

Öğretmenlerimiz; T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersinde yaptıkları kısa cevaplı sınavlara ilişkin görüşlerini “Çok Soru Sorma Olanağı Verir” seçeneği ile belirtmişlerdir. Öğretmenlerimizin % 76’sı bu düşüncüyü savunurken bu düşünceye karşı çıkan öğretmenlerimizin oranı sadece %0,7 olarak kalmıştır. Öğretmenlerimizin 111 tanesi çok soru sorma olanağı veriri düşüncesini savunurken, bu düşünceye bazen katılan öğretmenlerimizin oranı %18,5 oranında gerçekleşmiştir. Öğretmenlerimiz sonrasında “Puanlamanın Öğretmen Kanısına Dayanmaması Önemlidir” düşüncesini savunmuşlar ve bu düşüncüyü savunan öğretmenlerimizin oranı %51,1 seviyesinde gerçekleşmiştir. Öğretmenlerimizin %18,7’si bu düşünceye bazen katılarak toplamda %69,8 oranını yakalamışlardır. “Puanlamanın Öğretmen Kanısına Dayanmaması Önemlidir” düşüncesine katılmayan öğretmenlerimizin oranı da küçümsenmeyecek kadar çoktur. Bu oran %12,9 olarak belirlenmiştir. Öğretmenlerimiz bu düşünceden sonra da “Öğrencinin Başarı Şansını Artırır” görüşünde birleşmişlerdir. Bu görüşü savunan öğretmenlerimizin oranı ise %45,9 olarak gerçekleşmiştir. Bu görüşe karşı çıkan öğretmenlerimizin oranı ise sadece %1,5 olarak kalmıştır.

Öğretmenlerimizin en az destek verdiği görüş ise “Soruların Hazırlanması Uzun Zaman Alır” düşüncesi olmuştur. Bu düşünceye katılan öğretmenlerimizin oranı %27,3 iken, bu düşünceye hiçbir zaman katılmayan öğretmenlerimizin oranı ise %18,7 olmuştur.

Öğretmenlerimizin diğer katılmadığı görüş ise “Öğrencileri Ezbere yöneltir” düşüncesi olmuştur. Bu düşünceye katılan öğretmenlerimizin oranı %29,5 iken bu düşünceye katılmayan öğretmenlerimizin oranı ise %16,2 şeklinde belirlenmiştir.

Öğretmenlerimiz ortalama itibarıyla en çok “Çok Soru Sorma Olanağı Verir” görüşüne katılırken, en az “Soruların Hazırlanması Uzun Zaman Alır” görüşüne katılmışlardır. “Çok Soru Sorma Olanağı Verir” görüşünü savunan öğretmenlerimizin ortalaması 4,67 iken, “Soruların Hazırlanması Uzun Zaman Alır” görüşüne katılan öğretmenlerimizin ortalaması ise sadece 3,39 olmuştur.

4.2.12. T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretmenlerinin; T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersinde Yapılan Doğru-Yanlış Yoklama Sınavlarına İlişkin Bulgular

T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretmenlerinin; T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersinde yapılan doğru-yanlış yoklama sınavlarına ilişkin görüşleri Tablo 4.20’de belirtilmektedir. Öğretmenlerimizin yaptıkları doğru-yanlış yoklamalara ilişkin görüşleri; yüzdeler ve ortalamalar göz önüne alınarak aşağıdaki gibi yorumlanmıştır:

Tablo 4.20. T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretmenlerinin Yaptıkları Doğru-Yanlış Yoklama Sınavlarına İlişkin Görüşlerini Gösteren Tablo

Tarih Öğretmeni Olarak Türkiye Cumhuriyeti ve Atatürkçülük Dersinde Yapılan Doğru-Yanlış Yoklama Sınavlarına İlişkin görüşleriniz nelerdir?	Tamamen Katılıyorum		Bazen Katılıyorum		Kararsızım		Nadiren Katılıyorum		Hiç Katılmıyorum		Toplam		
	(5) f	%	(4) f	%	(3) f	%	(2) f	%	(1) f	%	f	%	\bar{x}
1.Soruların Hazırlanması Uzun Zaman Alır.	35	23,8	34	23,1	10	6,8	27	18,4	41	27,9	147	100	2,96
2.Puanlamanın Öğretmen Kanısına Dayanmaması Önemlidir	82	53,6	23	15,1	8	5,2	13	8,5	27	17,6	153	100	3,78
3.Çok Soru Sorma Olanağı Verir.	111	74,5	27	18,1	6	4	1	0,7	4	2,7	149	100	4,61
4.Öğrencinin Başarı Şansı Yarı Yarıyadır.	109	71,2	22	14,4	7	4,6	8	5,2	7	4,6	153	100	4,42
5.Yazılı İfadeler Puanlamayı Etkilemez.	92	65,2	21	14,9	8	5,7	7	5	13	9,2	141	100	4,21
6.Öğrencileri Ezbere yöneltir.	55	40,7	45	33,4	15	11,1	8	5,9	12	8,9	135	100	3,91
7.Bilginin Yorumlanmasına Olanak Sağlamaz.	86	57,4	32	21,3	8	5,3	9	6	15	10	150	100	4,10
8.Sadece Bilginin Öğrenimini Ele Alır.	60	43,7	44	32,1	12	8,8	12	8,8	9	6,6	137	100	3,97
9.Bilginin Tamamı Yerine Belli Noktaları Öğrenmeyi Hedefler	53	37,6	51	36,1	16	11,4	9	6,4	12	8,5	141	100	3,87
10.Puanlama Basit ve Objektiftir.	109	74,1	22	15	3	2,1	5	3,4	8	5,4	147	100	4,48

Tablo 4.20'nin devamı

11.Soru Hazırlarken Her Sorunun Tek fikir İfade Etmesi Önemlidir.	92	64,3	36	25,2	6	4,2	3	2,1	6	4,2	143	100	4,43
12.Olumsuz İfadeler Kesinlikle Kullanılmamalıdır	29	22	32	24,2	18	13,6	18	13,6	35	26,6	132	100	3,01
13.İfadeler Kitaptan Aynı Cümleler Olarak Alınmamalıdır.	65	46,4	33	23,6	10	7,1	10	7,1	22	15,8	140	100	3,77

Öğretmenlerimiz; T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersinde yaptıkları Doğru-Yanlış Yoklama sınavlarına ilişkin görüşlerini “Çok Soru Sorma Olanağı Verir” düşüncesiyle dile getirmişlerdir. Öğretmenlerimizin %74,5'i bu görüşü savunmuşlardır. Öğretmenlerimizin içinde bu görüşe katılmayanların oranı ise sadece %2,7 olarak görülmektedir. Öğretmenlerimiz bu düşüncenin hemen ardından “Puanlama Basit ve Objektiftir” görüşünü savunmuşlardır. Bu görüş üzerinde fikir beyan eden öğretmenlerimizin oranı %74,1 olarak gerçekleşmiştir. Öğretmenlerimizin %5,4'ü ise bu görüşe katılmamaktadırlar. Öğretmenlerimizin %71,2'si “Öğrencinin Başarı Şansı Yarı Yarıyadır” görüşünü benimserken %64,3'ü ise “Soru Hazırlarken Her Sorunun Tek fikir İfade Etmesi Önemlidir” görüşünü benimsemektedirler. Ama ortalama itibariyle “Soru Hazırlarken Her Sorunun Tek fikir İfade Etmesi Önemlidir” görüşünü dile getiren öğretmenlerimizin ortalaması 4,43 iken, “Öğrencinin Başarı Şansı Yarı Yarıyadır” görüşünü beyan eden öğretmenlerimizin ortalaması ise 4,42 de kalmıştır.

Öğretmenlerimizin ağırlık vererek savunduğu diğer bir görüş te “Yazılı İfadeler Puanlamayı Etkilemez” düşüncesi olmuştur. Öğretmenlerimizin %65,2'si bu görüşü savunurken, %9,2'si de karşı çıkmıştır. Bu görüş hakkında düşüncelerini ifade eden öğretmenlerimizin verdiği kararların ortalaması 4,21 olmuştur. Bunu yanında öğretmenlerimiz “Bilginin Yorumlanmasına Olanak Sağlamaz” düşüncesini savunmuşlardır. Bu düşünceyi savunan öğretmenlerimizin oranı %57,4 iken, karşı çıkan öğretmenlerimizin oranı ise %10'dur. Bu düşünce için görüş bildiren öğretmenlerimizin ortalaması 4,10'dur.

Öğretmenlerimizin “Soruların Hazırlanması Uzun Zaman Alır” görüşüne ara sıra katıldıkları bu görüşün ortalamasının 2,96 olarak belirlenmesiyle ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerimizin %23,8'i bu düşünceye katılırken, %27,9'u hiç katılmamıştır. Bu görüşün yanında öğretmenlerimiz “Olumsuz İfadeler Kesinlikle Kullanılmamalıdır” görüşünü de fazla benimsememiştir. Bunu da ortalamasını 3,01 çıkmasından anlamaktayız. Öğretmenlerimizin %22'si bu görüşe katılırken, %26,6'sı bu görüşün zıddını beyan etmişlerdir.

Ortalama sonuçlarına baktığımız da öğretmenlerimizin “Çok Soru Sorma Olanağı Verir”, “Puanlama Basit ve Objektiftir”, “Öğrencinin Başarı Şansı Yarı Yarıyadır”, “Soru Hazırlarken Her Sorunun Tek fikir İfade Etmesi Önemlidir” ve “Yazılı İfadeler Puanlamayı Etkilemez” görüşlerine her zaman katıldıkları gözlemlenirken; “Bilginin Yorumlanmasına Olanak Sağlamaz”, “Sadece Bilginin Öğrenimini Ele Alır”, “Öğrencileri Ezbere yöneltir”, “Bilginin Tamamı Yerine Belli Noktaları Öğrenmeyi Hedefler”, “Puanlamanın Öğretmen Kanısına Dayanmaması Önemlidir” ve “İfadeler Kitaptan Aynı Cümleler Olarak Alınmamalıdır” görüşlerine sık sık katıldıkları gözlemlenmiştir.

4.2.13. T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretmenlerinin; T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersinde Verilen Ödev-Projelere İlişkin Bulgular

T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretmenlerinin; T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersinde verilen ödev ve projelere ilişkin görüşleri Tablo 4.21’de belirtilmektedir. Öğretmenlerimizin verilen ödev ve projelere ilişkin görüşleri; yüzdellikler ve ortalamalar göz önüne alınarak aşağıdaki gibi yorumlanmıştır:

Tablo 4.21. T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretmenlerinin Verilen Ödev-Projelere İlişkin Görüşlerini Gösteren Tablo

Tarih Öğretmeni Olarak Türkiye Cumhuriyeti ve Atatürkçülük Dersinde Verilen Ödev ve Projelere İlişkin görüşleriniz nelerdir?	Tamamen Katılıyorum		Bazen Katılıyorum		Karasızım		Nadiren Katılıyorum		Hiç Katılmıyorum		Toplam		
	(5) f	%	(4) f	%	(3) f	%	(2) f	%	(1) f	%	f	%	\bar{x}
1. Öğrenciyi Araştırmaya Yöneltilir.	115	76,1	30	19,9	2	1,3	1	0,7	3	2	150	100	4,67
2. Öğrencilerin Yaratıcılığını Geliştirir.	97	65,1	40	26,8	3	2	4	2,7	5	3,4	149	100	4,47
3. Öğrencilerin Ders Kitabının Dışına Çıkmasını Sağlar.	122	80,8	18	11,9	4	2,6	6	4	1	0,7	151	100	4,68
4. Öğrencinin Ders Kitabına Bağlılığını Azaltır	82	56,2	45	30,8	5	3,4	8	5,5	6	4,1	146	100	4,29
5. Öğrencinin Yaratıcılığına Fırsat Vermez.	12	7,9	20	13,2	5	3,3	27	17,9	87	57,7	151	100	1,96
6. Öğrencilerin Çok Zamanını almaktadır.	45	29,6	44	28,9	2	1,3	33	21,7	28	18,5	152	100	3,29
7. Öğrencilerin Kendi Kendilerine Öğrenmelerini Sağlar.	73	48	51	33,5	5	3,3	20	13,2	3	2	152	100	4,12
8. Öğrenciler Ödevleri Başkalarına Yaptırmasıyla Tembelleşir.	42	29,8	42	29,8	13	9,2	34	24,1	10	7,1	141	100	3,51

Tablo 4.21'in devamı

9. Not Ortalamasına Etki Etmediğinde İlgisizliğe Sebeplendir	76	52,1	42	28,8	1	0,6	8	5,4	19	13,1	146	100	4,01
--	----	------	----	------	---	-----	---	-----	----	------	-----	-----	------

Öğretmenlerimiz; T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersinde verdikleri ödev ve projelere ilişkin düşüncelerinin en belirgin olduğu görüş “Öğrencilerin Ders Kitabının Dışına Çıkmasını Sağlar” fikridir. Bu görüş öğretmenlerimizin 122 tanesi tarafından kabul görerek %80,8 gibi yüksek bir orana karşılık gelmektedir. Öğretmenlerimizin arasında sadece 1 tane öğretmenimiz bu düşünceye katılmamış ve %0,7’lik bir oranı teşkil etmiştir. Öğretmenlerimizin diğer bir fikir birliğine vardıkları görüş ise “Öğrenciyi Araştırmaya Yöneltilir” düşüncesi olmuştur. Öğretmenlerimizin %76,1’i bu görüşü desteklerken, sadece %2’si bu görüşe katılmamıştır. Öğretmenlerimizin fikir birliğine vardığı diğer bir görüş ise “Öğrencilerin Yaratıcılığını Geliştirir” fikri olmuştur. Öğretmenlerimizin %65,1’i bu görüşü desteklerken, bu görüşe katılmayan öğretmenlerimizin oranı ise %3,4 olarak gerçekleşmiştir. Öğretmenlerimizin savunduğu diğer bir görüş ise “Öğrencinin Ders Kitabına Bağlılığını Azaltır” düşüncesi olmuştur. Bu düşünceyi savunan öğretmenlerimizin oranı %56,2 olarak gerçekleşmiştir.

Öğretmenlerimizin hiç katılmadığı düşüncelerin başında “Öğrencinin Yaratıcılığına Fırsat Vermez” görüşü olmuştur. Bu görüşe “Hiç katılmıyorum” yorumu ile yaklaşan öğretmenlerimizin oranı %57,7 olarak belirlenmiştir. Öğretmenlerimizin bu görüşe katılmaması “öğrencinin Yaratıcılığına Fırsat Verir” anlamında yorumlanabilir. Öğretmenlerimizin katılmadığı diğer bir görüş ise “Öğrencilerin Çok Zamanını almaktadır” düşüncesi olmuştur ama bu görüşe katılanların oranı, katılmayanların oranından daha fazladır. Öğretmenlerimizin %29,6 oranında katılmışken, %18,5 oranında katılmamışlardır.

Ortalama olarak baktığımız zaman öğretmenlerimizin en çok 4,68 puan ile “Öğrencilerin Ders Kitabının Dışına Çıkmasını Sağlar” görüşü olurken; bu görüşü sıra ile 4,67 puan ile “Öğrenciyi Araştırmaya Yöneltilir” görüşü, 4,47 puan ile “Öğrencilerin Yaratıcılığını Geliştirir” görüşü, 4,29 puan ile “Öğrencinin Ders Kitabına Bağlılığını Azaltır” görüşü takip etmiştir. Öğretmenlerimiz ortalama itibarıyla en az 1,96 puan ile “Öğrencinin Yaratıcılığına Fırsat Vermez” görüşü, 3,29 puan ile “Öğrencilerin Çok Zamanını almaktadır” görüşü ve 3,51 puan ile “Öğrenciler Ödevleri Başkalarına Yaptırmasıyla Tembelleşir” görüşleri olmuştur.

4.2.14. T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretmenlerinin; T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersinde Yapılan Çoktan Seçmeli Sınavlara İlişkin Bulgular

T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretmenlerinin; T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersinde yapılan çoktan seçmeli sınavlara ilişkin görüşleri Tablo 4.22'de belirtilmektedir. Öğretmenlerimizin yapılan çoktan seçmeli sınavlara ilişkin görüşleri; yüzdeler ve ortalamalar göz önüne alınarak aşağıdaki gibi yorumlanmıştır:

Tablo 4.22. T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretmenlerinin Yapılan Çoktan Seçmeli Sınavlara İlişkin Görüşlerini Gösteren Tablo

Tarih Öğretmeni Olarak Türkiye Cumhuriyeti ve Atatürkçülük Dersinde Yapılan Çoktan Seçmeli Yoklama Sınavlarına İlişkin görüşleriniz nelerdir?	Tamamen Katılıyorum		Bazen Katılıyorum		Karasızım		Nadiren Katılıyorum		Hiç Katılmıyorum		Toplam		
	(5) f	%	(4) f	%	(3) f	%	(2) f	%	(1) f	%	f	%	\bar{x}
1.Soruların Hazırlanması Uzun Zaman Alır.	104	73,9	29	21,1	3	2,1	3	2,1	1	0,8	140	100	4,65
2.Puanlamanın Öğretmen Kanısına Dayanmaması Önemlidir.	71	58,2	14	11,5	4	3,3	7	5,8	26	21,2	122	100	3,79
3.Çok Soru Sorma Olanğı Verir.	111	75,5	17	11,6	3	2,1	7	4,8	9	6	147	100	4,45
4.Öğrencinin Başarı Şansı yüksektir.	47	33,8	60	43,2	9	6,5	17	12,2	5	4,3	138	100	3,92
5.Yazılı İfadeler Puanlamayı Etkilemez.	89	66,4	15	11,2	7	5,2	5	3,7	18	13,5	134	100	4,13
6.Öğrencileri Ezbere yöneltir.	23	16,9	28	20,6	11	8,1	27	19,8	47	34,6	136	100	2,65
7.Bilginin Yorumlanmasına Olanak Sağlamaz.	39	28,1	32	23,1	5	3,6	18	12,9	45	32,3	139	100	3,01
8.Sadece Bilginin Öğrenimini Ele Alır.	37	27,8	40	30,1	3	2,2	29	21,8	24	18,1	133	100	3,27
9.Bilginin Tamamı Yerine Belli Noktaları Öğrenmeyi Hedefler.	20	15,5	49	37,9	8	6,2	22	17,1	30	23,3	129	100	3,05
10.Puanlama Basit ve Objektiftir.	96	75,6	18	14,2	3	2,4	5	3,9	5	3,9	127	100	4,53
11.Soru Hazırlamak Özel Beceri İstemektedir.	99	70,7	24	17,1	6	4,3	7	5	4	2,9	140	100	4,47
12.Yaratıcılığı Ölçmeye Uygun Değildir.	46	34,6	51	38,4	11	8,2	12	9	13	9,8	133	100	3,78
13.Bütün Konuları Kapsayacak Sorular Sorulabilmektedir.	104	74,8	28	20,1	4	2,9	3	2,2	0	0	139	100	4,67
14.Seçenek Sayısı en az 4, En Fazla 5 Olmalıdır.	117	85,4	10	7,3	5	3,6	2	1,5	3	2,2	137	100	4,72

Öğretmenlerimiz; T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersinde yaptıkları çoktan seçmeli yoklama sınavlarına ilişkin görüşlerini öncelikle "Seçenek Sayısı en az 4, En Fazla 5 Olmalıdır" düşüncesiyle ifade etmişlerdir. Öğretmenlerimizin %85,4'ü bu görüşü benimserken, bu görüşe karşı olan öğretmenlerimizin oranı ise sadece %2,2 olarak belirlenmiştir. Öğretmenlerimiz bu görüşün akabinde "Puanlama Basit ve Objektiftir" düşüncesinde hem fikirdirler. Bu görüşü savunan öğretmenlerimizin oranı %75,6 iken bu

görüŖe yakın oranda yani %75,5 oranında “Çok Soru Sorma Olanağı Verir” görüŖünü benimseyen öğretmenlerimizin olduğu dikkat çekmektedir. Bu görüŖleri benimseyen öğretmenlerimizin oranı birbirine yakın olmakla beraber bu görüŖler ortalama itibariyle birbirinden farklılık göstermektedir. Öğretmenlerimizin en çok üzerinde görüŖ birliğine vardıkları görüŖlerden birisi ise “Bütün Konuları Kapsayacak Sorular Sorulabilmektedir” düşüncesi olmuŖtur. Bu görüŖü savunan öğretmenlerimizin oranı ise %74,8 olarak gerçekteŖmiştir. Bu görüŖe karŖı olan öğretmenlerimizin olmaması da ayrıca dikkat çekicidir. Bu görüŖü destekleyen görüŖlerden biri de “Soruların Hazırlanması Uzun Zaman Alır” görüŖüdür. Öğretmenlerimizin %73,9’u bu görüŖü desteklerken, bu görüŖün peŖinden %70,7’lik bir orana sahip olan “Soru Hazırlamak Özel Beceri İstemektedir” görüŖü gelmektedir. Tüm bu görüŖler etrafında öğretmenlerimizin çoktan seçmeli yoklama sınavları ile ilgili olarak titiz çalıŖmalarının olduğu görüŖü ağır basmaktadır.

Öğretmenlerimizin en az katılıp desteklediği görüŖ “Bilginin Tamamı Yerine Belli Noktaları Öğrenmeyi Hedefler” düşüncesi olmuŖtur. Bu görüŖe katılan öğretmenlerimizin oranı sadece %15,5 olarak belirlenmiştir. Öğretmenlerimiz bu görüŖün yanında “Öğrencileri Ezbere yöneltir” görüŖüne katılmamaktadırlar. Bu görüŖlerin peŖine “Sadece Bilginin Öğrenimini Ele Alır” düşüncesi gelirken, öğretmenlerimizin sadece %27,8’i bu görüŖe tam not vermiştir. Öğretmenlerimizin en az desteklediği bir diğer görüŖ ise “Bilginin Yorumlanmasına Olanak Sağlamaz” düşüncesi olmuŖtur. Bu görüŖe katılan öğretmenlerimizin oranı %28,1 olurken, “Öğrencinin Başarı Ŗansı yüksektir” düşüncesine katılan öğretmenlerimizin oranı ise %33,8 olarak gerçekteŖmiştir.

Öğretmenlerimizin hiçbir zaman katılmadıkları görüŖün başında “Öğrencileri Ezbere yöneltir” fikri olmuŖtur. Bu görüŖe hiçbir zaman katılmayan öğretmenlerimizin oranı %36,4 olarak gerçekteŖmiştir. “Bilginin Yorumlanmasına Olanak Sağlamaz” fikrine karŖı gelen öğretmenlerimizin oranı ise %32,3 çıkmıştır.

Öğretmenlerimiz ortalama olarak 4,72 ortalama ile “Seçenek Sayısı en az 4, En Fazla 5 Olmalıdır” görüŖünü savunmuşlar ve bu görüŖü de 4,67 ortalama ile “Bütün Konuları Kapsayacak Sorular Sorulabilmektedir” görüŖü, 4,65 ile “Soruların Hazırlanması Uzun Zaman Alır” ve 4,53 ile “Puanlama Basit ve Objektiftir” görüŖü almıştır. Öğretmenlerimizin en az savunduğu görüŖ 2,65 ortalama ile “Öğrencileri Ezbere yöneltir” görüŖü olurken bu görüŖü; 3,01 ortalama ile “Bilginin Yorumlanmasına Olanak Sağlamaz” fikri ve 3,05 ile “Bilginin Tamamı Yerine Belli Noktaları Öğrenmeyi Hedefler” görüŖü olmuŖtur.

4.2.15. T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretmenlerinin; T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersinde Yapılan Sınavlardan Düşük Başarı Göstermelerinin Sebeplerine İlişkin Bulgular

T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretmenlerinin; T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersinde yapılan sınavlardan düşük başarı göstermelerinin sebeplerine ilişkin görüşleri Tablo 4.23'te belirtilmektedir. Öğretmenlerimizin sınavlardan düşük başarı göstermelerinin sebeplerine ilişkin görüşleri; yüzdellikler ve ortalamalar göz önüne alınarak aşağıdaki gibi yorumlanmıştır:

Tablo 4.23. T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretmenlerinin Yapılan Sınavlardan Düşük Başarı Göstermelerine Dair Görüşlerini Gösteren Tablo

Tarih Öğretmeni Olarak Türkiye Cumhuriyeti ve Atatürkçülük Dersinde Öğrencilerin Yapılan Sınavlarda Düşük Başarı Göstermelerinin Sebepleri Nelerdir?	Tamamen Katılıyorum		Bazen Katılıyorum		Karasızım		Nadiren Katılıyorum		Hiç Katılmıyorum		Toplam		
	(5) f	%	(4) f	%	(3) f	%	(2) f	%	(1) f	%	f	%	\bar{x}
1.Öğretmenin Öğrencilere Konuyu Organize Sunamaması	21	15,8	69	51,9	8	6,1	22	16,5	13	9,7	133	100	3,47
2.Öğretmenin Uygun Yöntem ve Teknik Kullanmaması	28	20,7	58	43	9	6,7	29	21,5	11	8,1	135	100	3,46
3.Konuların Öğrencilerin Seviyesine İndirgenememesi	33	25	49	37,1	9	6,8	32	24,3	9	6,8	132	100	3,49
4.Ders Kitabının Konuları Anlaşılır Şekilde Sunamaması	42	32,3	58	44,6	8	6,2	15	11,5	7	5,4	130	100	3,86
5.Dersle İlgili Hedef-Davranışların Öğrenciye Yansıtılmaması	34	27,2	48	38,4	15	12	27	21,6	1	0,8	125	100	3,69

Öğretmenlerimiz; T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersinde yapılan sınavlarda öğrencilerinin başarılarının düşük çıkmasının sebeplerini veya düşük başarı göstermelerinin sebeplerini “Ders Kitabının Konuları Anlaşılır Şekilde Sunamaması” şeklinde yorumlamışlardır. Öğretmenlerimizin %32,3’ü bu fikri savunurken, bazen katılıyorum diyerek bu düşünceye destek veren öğretmenlerimizin oranı ise %44,6’dır. Toplamda bu düşünceyi savunan öğretmenlerimizin oranı ise yaklaşık %77 civarındadır. Bu öğretmenlerimizin yapılan sınavlarda öğrencilerinin başarılarının düşük çıkmasının sebeplerinin en büyüğünü Ders Kitabının Konuları Anlaşılır Şekilde Sunamamasına bağladıklarını göstermektedir. Öğretmenlerimiz bu düşünceden sonra öğrenci başarısının düşük çıkmasını “Dersle İlgili Hedef-Davranışların Öğrenciye Yansıtılmaması”

düşüncesine bağlamışlardır. Bu düşünceyi savunan öğretmenlerimizin oranı %27,2 iken bazen katılanlarla beraber toplamda %65 civarında olduğu görülmektedir. Öğretmenlerimizin en az katıldıkları görüş ise yaklaşık %30 civarında bir orana sahip olan “Konuların Öğrencilerin Seviyesine İndirgenememesi” düşüncesi olmuştur.

Öğretmenlerimiz; T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersinde yapılan sınavlarda öğrencilerinin başarılarının düşük çıkmasının sebeplerini veya düşük başarı göstermelerinin sebeplerini ortalama itibariyle “Ders Kitabının Konuları Anlaşılır Şekilde Sunamaması” görüşüne bağlarlarken, bu düşünceye sahip öğretmenlerimizin ortalaması 3,49 olarak gerçekleşmiştir. Öğretmenlerimiz bu düşünceyi “Dersle İlgili Hedef-Davranışların Öğrenciye Yansıtılmaması” düşüncesiyle savunurken, bu görüşe sahip öğretmenlerimizin ortalaması 3,69 olarak gerçekleşmiştir. Öğretmenlerimiz ortalama itibariyle en az “Öğretmenin Uygun Yöntem ve Teknik Kullanmaması” düşüncesini savunurken, sonrasında bu düşünceyi “Öğretmenin Öğrencilere Konuyu Organizeli Sunamaması” görüşü takip etmiştir.

4.2.16. T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretmenlerinin; T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersinde Soru Hazırlarken Nelere Dikkat Etmektesiniz Sorusuna İlişkin Bulgular

T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretmenlerinin; T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersinde Soru Hazırlarken Nelere Dikkat Etmektesiniz sorusuna ilişkin görüşleri Tablo 4.24’te belirtilmektedir. Öğretmenlerimizin soru hazırlarken dikkat ettikleri hususlara ilişkin görüşleri; yüzdellikler ve ortalamalar göz önüne alınarak aşağıdaki gibi yorumlanmıştır:

Tablo 4.24. T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretmenlerinin Soru Hazırlarken Dikkat Ettikleri Hususlara İlişkin Görüşlerini Gösteren Tablo

Tarih Öğretmeni Olarak Türkiye Cumhuriyeti ve Atatürkçülük Dersinde Soru Hazırlarken Nelere Dikkat Etmektesiniz?	Tamamen Katılıyorum		Bazen Katılıyorum		Karasızım		Nadiren Katılıyorum		Hiç Katılmıyorum		f	\bar{x}
	(5) f	%	(4) f	%	(3) f	%	(2) f	%	(1) f	%		
1. Sorular Dersle İlgili Hedef-Davranışlara Göre Sorulmalı	117	85,4	20	14,6	0	0	0	0	0	0	137	4,85
2. Sorular Öğrenciyi Zorlayıcı, Çalışmadığı Yerden Olmalı	7	5,2	10	7,4	2	1,5	24	17,8	92	68,1	135	1,63
3. Sorular Son İşlenen Konulardan Olmalı	19	13,9	41	30,1	8	5,9	36	26,5	32	23,6	136	2,84
4. Sorular En Zor Konulardan Seçilmeli	6	4,4	6	4,4	2	1,6	19	13,9	104	75,9	137	1,47
5. Sorular Öğrencilerin En Çok Devamsızlık Yaptığı Konulardan Olmalı	4	2,9	3	2,2	1	0,8	10	7,5	116	86,6	134	1,27

Tablo 4.24'ün devamı

6. Sorular Kopyaya Karşı Grup Şeklinde Sorulmalı	38	28,6	38	28,6	13	9,8	20	15	24	18	133	3,34
7. Her Gruba Aynı Sorular Sorulmalı	55	38,5	28	19,5	10	7	15	10,5	35	24,5	143	3,37
8. Sınıfın Çoğunun Cevaplayabileceği Şekilde sorulmalı	58	42,3	49	35,8	9	6,6	10	7,3	11	8	137	3,97
9. Çalışan Öğrenciyle Çalışmayanı Ayırt Edecek Soru Sorulmalı	97	82,2	13	11,1	3	2,5	2	1,7	3	2,5	118	4,68
10. Her Yıl aynı Sorular Sorulmalı	6	4,5	7	5,2	7	5,2	23	17,3	90	67,8	133	1,61
11. Sorular Üzerinden En Az 1 Yıl Geçmek Kaydıyla Sorulmalı	15	14,2	15	14,2	15	14,2	23	21,7	38	35,7	106	2,49

Öğretmenlerimiz; T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersinde soru hazırlarken dikkat ettikleri hususlara ilişkin görüşlerini “Sorular Dersle İlgili Hedef-Davranışlara Göre Sorulmalı” düşüncesiyle ifade etmektedirler. Öğretmenlerimizin %85,4 gibi büyük bir bölümü bu görüşe sahiplerken bazen katılanlar da göz önüne alındığında bu oranın %100’e ulaştığı görülmektedir. Öğretmenlerimiz “Sorular Dersle İlgili Hedef-Davranışlara Göre Sorulmalı” görüşünü, “Çalışan Öğrenciyle Çalışmayanı Ayırt Edecek Soru Sorulmalı” görüşüyle desteklemişlerdir. Öğretmenlerimizin %82,2’lik bir kısmı bu görüşü savunurken, bazen katılanlarla beraber bu oranın %93’lere çıktığı görülmektedir.

Öğretmenlerimiz soru hazırlarken dikkat ettikleri hususlara yönelik olarak en az katıldıkları düşünce “Sorular Öğrencilerin En Çok Devamsızlık Yaptığı Konulardan Olmalı” görüşü olmuştur. Bu görüşü desteklemeyen öğretmenlerimizin oranı %86,6 olurken, nadiren katılanları da hesaba kattığımız da bu oranın %93 gibi büyük bir dilime denk geldiğini görmekteyiz. Öğretmenlerimiz, bu düşünceden sonra “Sorular En Zor Konulardan Seçilmeli” görüşüne de katılmamaktadırlar. Çünkü öğretmenlerimizin %75,9’u bu görüşe katılmazken, nadiren katılanlarla beraber bu oranın %89’a kadar çıktığını görmekteyiz.

Öğretmenlerimiz; T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersinde soru hazırlarken dikkat ettikleri hususlara ilişkin görüşlerini ortalama itibarıyla 4,85 gibi bir ortalama ile “Sorular Dersle İlgili Hedef-Davranışlara Göre Sorulmalı” şeklinde ifade ederlerken, 4,68 ortalama ile “Çalışan Öğrenciyle Çalışmayanı Ayırt Edecek Soru Sorulmalı” şeklinde ifade etmektedirler. Öğretmenlerimizin en az ortalamaya sahip görüşleri 1,27 ortalama ile “Sorular Öğrencilerin En Çok Devamsızlık Yaptığı Konulardan Olmalı” olurken, bu ortalama ile 1,47 ortalama ile “Sorular En Zor Konulardan Seçilmeli” takip etmiştir.

4.3. T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretmenlerinin Sorulan Mülakat Sorularına Karşı Verdikleri Cevaplar

4.3.1. Tarih Öğretmenlerinin T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersinde Ölçme ve Değerlendirme Konusunda Sıklıkla Kullandıkları Ölçme ve Değerlendirme Araçlarına İlişkin Görüşleri

T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretmenlerinin; T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersinde ölçme ve değerlendirme konusunda sıklıkla kullandıkları ölçme ve değerlendirme araçlarına ilişkin görüşleri Tablo 4.25'te belirtilmektedir. Öğretmenlerimizin sıklıkla kullandıkları ölçme ve değerlendirme araçlarına ilişkin görüşleri; cevap veren öğretmenlerimizin sayıları göz önüne alınarak aşağıdaki gibi yorumlanmıştır:

Tablo 4.25. T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Konusunda Sıklıkla Kullandıkları Ölçme ve Değerlendirme Araçlarına İlişkin Görüşlerini Gösteren Tablo

Kullanılan Ölçme ve Değerlendirme Araçları	Sayı
Açık Uçlu Sorular- Yorumlamalar	10
Anketteki bütün araç ve yöntemleri	1
Boşluk Doldurma	44
Beyin Fırtınası	3
Çalışma Yaprakları	7
Çoktan Seçmeli Sınavlar	72
Doğru-Yanlış Testleri	46
Düz Anlatım Yöntemi	5
Eşleştirmeler	25
Grup Değerlendirme	4
Kavram Haritaları	4
Kısa Cevaplı Sorular	21
Mülakat	3
Ödev ve Proje	14
Performans Ödevi	9
Power Point Sunum	1
Soru-Cevap Yöntemi	12
Sözlü Sınavlar	30
Tarama tasnifi, tahlil, tenkid ve terkip sırasına Uyuma	2
Tarihi Roman Okutma	1
Tanılayıcı Dallanmış Ağaç	2
Yazılı yoklama	83
Yardımcı Kitap ve Dergiler	3
Yıllık Plandaki Etkinlikler	3
Sözlü Sınav, Boşluk Doldurma Testleri, Doğru-Yanlış Testleri hariç	1
Cevap Vermeyen	33

Akçaabat'taki öğretmenlerimizin 9 tanesi Yazılı Sınavları kullanarak ölçme ve değerlendirme konusunda sıklıkla kullandıkları ölçme ve değerlendirme araçları içinde ilk sırada yer almaktadırlar. Bu öğretmenlerimizi 8 kişinin kullandığı Çoktan Seçmeli Sınavlar, 6 kişinin kullandığı Doğru-Yanlış Testlerini kullanan öğretmenlerimiz takip etmektedirler.

Öğretmenlerimizin 3'ü yıllık plandaki etkinlikleri kullandıklarını,3 tanesi eşleştirme yöntemini kullandıklarını, 2 tanesi Tarama tasnifi, tahlil, tenkid ve terkip sırasına Uyup uymadıklarına göre ölçme ve değerlendirme yatıklarını ifade etmektedirler. Öğretmenlerimizin 1 tanesi tarihi roman okutup anlattırarak ölçme ve değerlendirme yaptıklarını ifade ederken, 1 tanesi gazete, dergi ve yardımcı kitaplardan beslenmelerine göre ölçme ve değerlendirme yaptıklarını ifade etmektedirler.

Akçaabat'ta Öğretmenlerimizin 4 tane si mülakatımıza katılmazken, 1 tanesi Sözlü Sınav, Boşluk Doldurma Testleri, Doğru-Yanlış Testleri hariç ankette belirttiğimiz bütün ölçme ve değerlendirme araçlarını kullandıklarını ifade etmişlerdir.

Arsin'deki 4 öğretmenimizden 2 tanesi eşleştirme kullandıklarını ifade ederken, 2 tanesi yazılı Sınavlara başvurduklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerimizden 1 tanesi Analiz, Ranj ve Aritmetik ortalama kullandıklarını ifade etmişlerdir. 2 öğretmenimiz de mülakatımızı cevapsız bırakmışlardır.

Araklı'daki 9 öğretmenimizin 4'ü Çoktan Seçmeli Sınavları kullandıklarını belirtirken, öğretmenlerimizin ikişer tanesi ise eşleştirmeleri, Kısa Cevaplı Soruları, Ödev ve Projeleri, yazılı sınavları kullandıklarını ifade etmişlerdir. 1 tane öğretmenimiz Tanılayıcı Dallanmış Ağaç kullandığını ifade etmiştir. Öğretmenlerimizin 3 tanesi mülakatımıza katılmamışlardır.

Beşikdüzü'ndeki öğretmenlerimizin tamamı (Cevap vermeyenler hariç), yazılı yoklama kullanmaktadırlar. 11 tane Öğretmenlerimizin 8 tanesi mülakatımıza cevap verdikleri göz önüne alındığı zaman; öğretmenlerimizin büyük bir kısmının Boşluk Doldurma Sınavlarını, Çoktan Seçmeli Sınavları, Doğru-Yanlış Testlerini ve Sözlü sınavları kullandıklarını görmekteyiz. Öğretmenlerimizin 3 tanesi mülakatımıza katılmamışlardır.

Çaykara'da mülakatıma katılamayan öğretmenlerimizin dışındaki 3 öğretmenimiz yazılı sınavlar ve çoktan seçmeli sınavları kullandıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerimizin 1 tanesi grup Değerlendirmesine önem verdiğini belirterek, çalışma yaprağı ve eşleştirmelerden de yararlandığını ifade etmiştir. Öğretmenlerimizden 2 tanesi mülakat sorularımıza cevap vermemiştir.

Çarşıbaşı'nda 2 öğretmenlerimizin ikisi de Yazılı sınavları, Sözlü sınavları, Çoktan Seçmeli sınavları kullandıklarını belirtirken bunların yanında Çalışma yapraklarından be Boşluk Doldurma testlerinde istifade ettiklerini dile getirmişlerdir.

Dernekpazarı'ndaki öğretmenimiz Kısa Cevaplı Sınavları, Boşluk Doldurma Testlerini ve Doğru Yanlış Testlerini Kullandıklarını ifade ederken, Köprübaşı'ndaki öğretmenimiz mülakatımıza katılamamıştır.

Maçka'daki öğretmenlerimizin 3 tanesi mülakatımıza katılamamışlardır. Mülakatımıza katılan 2 öğretmenimizin ikisi de Yazılı Sınavları, Çoktan Seçmeli Testleri, Boşluk Doldurma Testlerini ve Doğru-Yanlış Testlerini kullandıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenimizin 1 tanesi ise eşleştirmelerle ölçme ve değerlendirmeyi zenginleştirdiğini ifade etmiştir.

Merkez'de 55 öğretmenimizin 16 tanesi mülakatımızı yanıtsız bırakmıştır. Geriye kalan 39 öğretmenimizle yaptığımız mülakatlar sonucunda öğretmenlerimizin büyük bir bölümünün ölçme ve değerlendirme konusunda kullandıkları araçlar itibariyle Yazılı Sınavlar, Sözlü Sınavlar, Boşluk Doldurma, Doğru-Yanlış Testleri ve Çoktan Seçmeli Sınavları kullandıkları tespit edilmiştir. Öğretmenlerimiz bunların dışında Eşleştirme Testleri, Açık Uçlu Sorular ve Yorumları, Ödev ve Projeleri, Kısa Soru Cevapları ve Performans Ödevlerini kullandıkları görülmektedir. Öğretmenlerimizden 1 tanesi Drama, Gösteri ve Grup Tartışması Yaptığını belirtirken, 1 tanesi de yazılı sınavlarda yoruma dayalı sorular tercih ettiğini vurgulamış ve ezbere yönelik soru tekniği uygulamaya özen gösterdiği belirtmiştir.

Of'taki öğretmenlerimizin 6 tanesi gibi büyük bir oranı teşkil eden öğretmenlerimiz Çoktan Seçmeli Sınavları yaparken, bu ölçme ve değerlendirme araçlarını Doğru-Yanlış Testleri, Boşluk Doldurma Testleri, Kısa Cevaplı Sınavlar ve Eşleştirmeler takip etmiştir. Öğretmenlerimizin büyük kısmı sadece çoktan Seçmeli Sınav yaptıklarını ifade etmişleridir. Öğretmenlerimizin beyin fırtınası yaptığını ifade ederek düz anlatım yöntemini beraberinde kullandıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerimizin 2 tanesi mülakatımıza katılamamışlardır.

Sürmene'deki 9 öğretmenimiz de mülakata katılmışlardır. Öğretmenlerimizin 7 tanesi ölçme ve değerlendirme konusunda kullandıkları araçların Yazılı Sınavlar ve Çoktan Seçmeli Testler olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerimizin 3'er tanesi Kısa Cevaplı Sınavlar, Eşleştirmeler, Performans Ödevi ve Sözlü Sınavları kullandıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerimizin performans ödevi ile proje çalışmalarına önem verdikleri de ayrıca gözlenmiştir.

Şalpazarı'ndaki öğretmenlerimizin 1 tanesi mülakatımıza katılmazken, diğer 2 öğretmenimizin kullandıkları araçlar; Yazılı Sınavlar, Boşluk Doldurma, Doğru-Yanlış Testleri ve Çoktan Seçmeli Sınavlardır. Öğretmenlerimizin 1 tanesi eşleştirmeleri de kullanmakta olduğunu ifade etmiştir. Yomra'daki öğretmenlerimiz de Şalpazarı'ndaki öğretmenlerimiz gibi; Yazılı Sınavlar, Boşluk Doldurma, Doğru-Yanlış Testleri ve Çoktan Seçmeli Sınavları kullandıklarını belirtirken, öğretmenlerimizden 1 tanesi Bilgi-Kavram-Analiz yöntemini dile getirmiştir. Tonya'daki 4 öğretmenimizden ancak 2 tanesi mülakatımıza katılmışlardır. Mülakatımıza katılan 2 öğretmenimizin kullanmakta oldukları

ölçme ve değerlendirme araçları Yazılı sınavlar, Boşluk Doldurma ve Çoktan Seçmeli Sınavlardır.

Vakıfkebir'deki öğretmenlerimizin 1 tanesi mülakatımıza katılamamıştır. Bu mülakat 6 öğretmenimiz üzerinden gerçekleşmiştir. Öğretmenlerimizin en çok kullandıkları araçlar yine; Yazılı Sınavlar, Çoktan Seçmeli Sınavlar, Boşluk Doldurma Sınavlarıdır. Öğretmenlerimizden 1 tanesinin projeksiyon ve Yazı Tahtası demesi bayağı ilginçti. Öğretmenlerimizden 1 tanesi de 1. Sınavı Klasik Yazılı olarak, 2. Sınavı ise Çoktan seçmeli sınav olarak yaptığını belirtmiştir.

Toplamda Öğretmenlerimizin 33 tanesi mülakatlarımıza cevap vermemiştir. Sebebini sorduğumuzda vakitlerinin müsait olmadığını, yazı yazmayı sevmediklerini ve unuttuklarını dile getirmişlerdir. Bu durum öğretmenlerimizin bu mülakat gibi bilimsel çalışmalara fazla açık olmadıklarını göstermektedir. Ama Öğretmenlerimizden bir bayan hocamız, mülakatımızı çok güzel doldurarak bizi onurlandırmıştır. Öğretmenimize; çok özenerek mülakatımızı doldurduğu için kendisine teşekkürü bir borç biliyoruz.

4.3.2. Tarih Öğretmenlerinin T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersinde Ölçme ve Değerlendirme Konusunda Kullandıkları Ölçme ve Değerlendirme Araçlarını Seçmekteki Amaçlarına İlişkin Görüşleri

T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretmenlerinin; T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersinde ölçme ve değerlendirme konusunda kullandıkları ölçme ve değerlendirme araçlarını seçmekteki amaçlarına ilişkin bazı görüşleri:

- Öğrencilerin tarihi olayları doğru yorumlayarak bir bütünlük içinde algılamalarını sağlamak,
- Daha güvenli ve geçerli bir ölçme yapabilmek ve işimi kolay bitirmek zaman olarak,
- Hedefe uygunluk, öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyi, ilgi ve yeteneklerini belirlemek,

şeklinde ifade etmişlerdir. Diğer öğretmenlerin görüşleri ortak maddeler üzerinden tabloya yansıtılmıştır.

T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretmenlerinin; T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersinde ölçme ve değerlendirme konusunda kullandıkları ölçme ve değerlendirme araçlarını seçmekteki amaçlarına ilişkin görüşleri Tablo 4.26'da belirtilmektedir. Öğretmenlerimizin kullandıkları ölçme ve değerlendirme araçlarını seçmekteki amaçlarına ilişkin görüşleri; cevap veren öğretmenlerimizin sayıları göz önüne alınarak aşağıdaki gibi yorumlanmıştır:

Tablo 4.26. T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Konusunda Kullandıkları Ölçme ve Değerlendirme Araçlarını Seçmekteki Amaçlarına İlişkin Görüşlerini Gösteren Tablo

Kullanılan Ölçme ve Değerlendirme Araçlarını Seçmekteki Amaçlar	Sayı
Bilgi Seviyesini Ölçmek	34
Bilginin Kalıcılığını Sağlamak	17
Konunun Kavranıp Kavranmadığını Belirlemek	36
Konuya Farklı Açılardan Yaklaşımlarını ve Yorum Yapabilmelerini Sağlamak	19
Konuyu Araştırmalarını Sağlamak	3
Kullanılan Yöntem ve Tekniğin Kullanışlılığını ölçmek	14
Mevcut Kültür ve Birikimlerinin Gelişmesini Sağlamak	10
Objektifliği Sağlamak	18
Ölçme ve Değerlendirmeyi Net Yapmak İçin	15
Öğrencilerin Eksiklerini gidermek	3
Öğrenmeyi Kolaylaştırmak	4
Öğrencilerin Korkularını Yenmek	1
Tarihin bir Parçası Olduklarını Kabul Etmeleri İçin	3
Tarih Dersini Sevdirmek	1
Verimi Artırmak	4
Yaşantılara Anlam Katmak	4
YGS-LYS Hazırlığı	7
Müfredatta Zorunlu Olduğu İçin	2
Cevap Vermeyen	40

Akçaabat'taki öğretmenlerimiz genelde ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanmaktaki amaçlarını şu şekilde dile getirmişlerdir; Bilgi Seviyesini Ölçmek, Bilginin Kalıcılığını Sağlamak, Konunun Kavranıp Kavranmadığını Belirlemek ve Ölçme ve Değerlendirmeyi Net Yapmak İçin şeklinde ifade etmişlerdir. Öğretmenlerimiz ayrıca; Objektifliği Artırmak için ve Verimliliği Artırmak İçin ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanmaktadırlar. Öğretmenlerimizin 4 tanesi mülakatımıza katılamazken; bir öğretmenimiz “kişilik farklılıklarından kaynaklanan dezavantajları ortadan kaldırmak için; öğrenci elindeki materyalden daha iyi istifade etmesi için” şeklinde bir görüş bildirerek ölçme ve değerlendirme araçlarını kullandıklarını ifade etmişlerdir. Bir başka öğretmenimiz ise öğrencilerin başarılı oldukları soru çeşitleri farklı olduğu için farklı ölçme ve değerlendirme araçlarını kullandığını ifade etmiştir.

Arsin'deki öğretmenlerimiz ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanmaktaki amaçlarını “Konunun Kavranıp Kavranmadığını Belirlemek” şeklinde ifade ederken; Araklı'daki öğretmenlerimiz amaçlarını “Konunun Kavranıp Kavranmadığını Belirlemek, Konuya Farklı Açılardan Yaklaşımlarını Sağlamak” şeklinde yorumlamışlardır. Arsin'de 2 öğretmenimiz, Araklı'da 4 öğretmenimiz anket çalışmamıza katılmamışlardır.

Beşikdüzü'ndeki öğretmenlerimiz ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanmaktaki amaçlarını “Bilgi Seviyesini Ölçmek, Yorum Yapabilmelerini Sağlamak, Mevcut Kültür ve Birikimlerinin Gelişmesini Sağlamak” olarak ifade etmişleridir. Ayrıca Beşikdüzü'ndeki öğretmenlerimizin 2 tanesinin ölçme ve değerlendirmeyi “memurluk sınavında ve YGS-LYS sınavlarında başarılarının artmasını sağlamak için ve karneye doğru not verebilmek için” kullandıklarını ifade etmeleri hayli ilginçti.

Çaykara'daki öğretmenlerimiz birbirinden güzel cevaplar vermişlerdir. Bunlardan bazıları; “Kullandıkları Yöntem ve Tekniğin Kullanışlılığını ölçmek, Tarihin bir Parçası Olduklarını Kabul Etmelerini Sağlamak, Tarih Dersini Sevmek ve Objektifliği Sağlamak” bunlardan birkaçıdır. Çarşıbaşı'ndaki öğretmenlerimiz ise kullandıkları ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanma sebeplerini “Ölçme ve Değerlendirmeyi Net Yapmak İçin, Bilgi Seviyesini Ölçmek” olarak belirtmişleridir. Maçka'daki öğretmenlerimiz ise düşüncelerini “Konunun Kavranıp Kavranmadığını Belirlemek” şeklinde ifade etmişleridir.

Trabzon merkezdeki öğretmenlerimiz ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanmaktaki amaçlarını “Bilgi Seviyesini Ölçmek, Konunun Kavranıp Kavranmadığını Belirlemek, Kullanılan Yöntem ve Tekniğin Kullanışlılığını ölçmek, Objektifliği Sağlamak” olarak ifade etmişlerdir. Öğretmenlerimiz ayrıca “Mevcut Kültür ve Birikimlerinin Gelişmesini Sağlamak ve Ölçme ve Değerlendirmeyi Net Yapmak İçin” ölçme ve değerlendirme araçlarını kullandıklarını dile getirmişlerdir. Öğretmenlerimizin 16 tanesi mülakatımıza katılamamışlardır.

Of'taki öğretmenlerimiz kullandıkları ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanmaktaki amaçlarını “Konuya Farklı Açılardan Yaklaşmalarını ve Yorum Yapabilmelerini Sağlamak, Konunun Kavranıp Kavranmadığını Belirlemek ve Bilgi Seviyesini Ölçmek” olarak ifade ederken, Sürmene'deki öğretmenlerimizin düşüncesi ise “Konunun Kavranıp Kavranmadığını Belirlemek, Kullanılan Yöntem ve Tekniğin Kullanışlılığını ölçmek” olmuştur. Ayrıca Sürmene'deki bir öğretmenimiz kullandığı ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanmaktaki amacını “Öğrencilerin Korkularını Yenmek” şeklinde dile getirmiştir. Şalpazarı'ndaki öğretmenlerimiz kullandıkları ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanım amaçlarını “Bilgi Seviyesini Ölçmek, Konunun Kavranıp Kavranmadığını Belirlemek, Kullanılan Yöntem ve Tekniğin Kullanışlılığını ölçmek, Objektifliği Sağlamak” olarak değerlendirmişlerdir. Vakfıkebir'deki öğretmenlerimiz kullandıkları ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanmaktaki amaçlarını “Konunun Kavranıp Kavranmadığını Belirlemek” şeklinde dile getirirken; Tonya'daki öğretmenlerimiz “Objektifliği sağlamak ve bilgi düzeylerini ölçmek” olarak ifade etmiş; Yomra'daki öğretmenlerimiz ise “Bilgi Seviyesini Ölçmek, Bilginin Kalıcılığını Sağlamak ve YGS-LYS Hazırlığı” olarak ifade etmişlerdir.

Genel olarak Trabzon İli ve ilçeleri olmak üzere öğretmenlerimiz ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanmaktaki amaçlarını “Konunun Kavranıp Kavranmadığını Belirlemek, Konuya Farklı Açılardan, Bilgi Seviyesini Ölçmek, Yaklaşımlarını ve Yorum Yapabilmelerini Sağlamak ve Objektifliği Sağlamak” olarak ifade etmişlerdir. Ayrıca öğretmenlerimiz diğer amaçlarını “Bilginin Kalıcılığını Sağlamak, Ölçme ve Değerlendirmeyi Net Yapmak İçin ve Kullanılan Yöntem ve Tekniğin Kullanışlılığını ölçmek” olarak dile getirmişlerdir. Öğretmenlerimizin 40 tanesi mülakatımıza katılmayarak fikirlerini beyan etmemişlerdir.

4.3.3. Tarih Öğretmenlerinin T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersinde Ölçme ve Değerlendirme Konusunda Kullandıkları Ölçme ve Değerlendirme Araçlarının Öğrenci Başarısını Ölçüp Ölçmediğine Dair İlişkin Görüşleri

T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretmenlerinin; T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersinde ölçme ve değerlendirme konusunda kullandıkları ölçme ve değerlendirme araçlarının öğrenci başarısını ölçüp ölçmediğine dair ilişkin bazı görüşleri;

- Nispeten inanıyorum. Çünkü önemli olan hususları göz önüne alıyorum, öğrenciyi göz önüne alıyorum.
- Kısmen inanıyorum. Çünkü öğrencinin anlayacağı şekle (en azından) uygun olacak şekilde ifade edilişi,
- İnanıyorum. Çünkü tüm soru çeşitlerini kullanıyorum,

şeklinde ifade etmişlerdir. Diğer öğretmenlerin görüşleri ortak maddeler üzerinden tabloya yansıtılmıştır.

T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretmenlerinin; T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersinde ölçme ve değerlendirme konusunda kullandıkları ölçme ve değerlendirme araçlarının öğrenci başarısını ölçüp ölçmediğine dair ilişkin görüşleri Tablo 4.27’de ve Tablo 4.28’de belirtilmektedir. Öğretmenlerimizin kullandıkları ölçme ve değerlendirme araçlarını öğrenci başarısını ölçüp ölçmediğine dair ilişkin görüşleri; cevap veren öğretmenlerimizin sayıları ve yüzdeleri göz önüne alınarak aşağıdaki gibi yorumlanmıştır:

Tablo 4.27. T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Konusunda Kullandıkları Ölçme ve Değerlendirme Araçlarını Öğrenci Başarısını Ölçüp Ölçmediğine Dair İlişkin Görüşlerini Gösteren Tablo

Kullanılan Ölçme ve Değerlendirme Araçlarının Öğrenci Başarısını Ölçüp Ölçmemesine Dair Görüşler	Sayı	Yüzdellik
Evet, İnanıyorum.	62	40,5

Tablo 4.27'nin devamı

Evet, Kesinlikle İnanıyorum.	3	1,9
Kısmen Evet, Bazen İnanıyorum.	35	22,9
Hayır, İnanmıyorum.	10	6,5
Fikir Beyan Etmeyenler	43	28,2
TOPLAM	153	100

Tablo 4.28. T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Konusunda Kullandıkları Ölçme ve Değerlendirme Araçlarını Öğrenci Başarısını Ölçüp Ölçmediğine Dair Görüşlerinin Sebeplerini Gösteren Tablo

Kullanılan Ölçme ve Değerlendirme Araçlarının Öğrenci Başarısını Ölçüp Ölçmemesine Dair Görüşlerin Sebepleri	Sayı	Yüzdeler
Çalışan Öğrenci İle Çalışmayanı Birbirinden Ayırır.	10	5,8
Öğrenciler Hakkında Bilgi Verir.	8	4,7
Belirlenen Hedef ve Kazanımların Davranışa Dönüştüğünü Görebiliyorum.	11	6,5
Öğrencilerin Yorum Yapmasına, Yaratıcılığına Sebep Olur.	8	4,7
Öğrencilerin Bilgiyi Kullanma Başarıları Hakkında Bilgi Verir.	9	5,2
Tüm soru Çeşitlerini kullanıyorum.	10	5,8
Kapsamlı Hazırlanırsa Ölçülebilir.	12	7,1
Öğrenci Dikkatini Tam Toplayamayabilir.	3	1,8
Öğrenciden ve uygulamadan Kaynaklanan Sebepler Engel Olabiliyor.	9	5,2
Öğretmen Objektif Olamayacağı İçin İnanmıyorum.	4	2,4
Hiçbir Yöntemin Öğrenci Başarısını Tam Ölçtüğüne İnanmıyorum.	13	7,7
Sebepler Belirtmeyenler	30	17,7
Fikir Beyan Etmeyenler	43	25,4
TOPLAM	170	100

Akçaabat'taki öğretmenlerimiz T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersinde ölçme ve değerlendirme konusunda kullandıkları ölçme ve değerlendirme araçlarının öğrenci başarısını ölçüp ölçmediğine dair görüşlerini genelde "Evet, inanıyorum" diyerek belirtirken; sebeplerini "Çalışan Öğrenci İle Çalışmayanı Birbirinden Ayırır ve Belirlenen Hedef ve Kazanımların Davranışa Dönüştüğünü Görebiliyorum" diyerek ifade etmişlerdir.

Arsin'deki öğretmenlerimiz ölçme ve değerlendirmede kullandıkları araçların öğrenci başarısını ölçtüğüne kısmen inanmaktadırlar. Sebebini ise "Öğrencilerin Bilgiyi Kullanma Başarıları Hakkında Bilgi Verir" şeklinde ifade ederlerken; Araklı'daki öğretmenlerimiz evet cevabını verirken, sebebini ise "Belirlenen Hedef ve Kazanımların Davranışa Dönüştüğünü Görebiliyorum" şeklinde ifade etmektedirler.

Beşikdüzü'ndeki öğretmenlerimiz kullandıkları ölçme ve değerlendirme araçlarının öğrenci başarısını ölçtüğüne kısmen inanmaktadırlar. Sebebini çoğu öğretmenimiz açıklamazken, açıklayan öğretmenlerimiz düşüncelerini "Belirlenen Hedef ve Kazanımların Davranışa Dönüştüğünü Görebiliyorum ve Öğrencilerin Yorum Yapmasına, Yaratıcılığına Sebep Olur" şeklinde ifade etmektedirler.

Çaykara'daki öğretmenlerimiz de kullandıkları ölçme ve değerlendirme araçlarının öğrenci başarısını tam ölçtüğüne inanmamaktadırlar, başka bir ifade ile kısmen inanmaktadırlar, sebebine gelince sebebini "Kapsamlı Hazırlanırsa Ölçebilir ve Hiçbir Yöntemin Öğrenci Başarısını Tam Ölçtüğüne İnanmıyorum" şeklinde ifade etmektedirler. Çarşıbaşı'ndaki öğretmenlerimiz de öğrenci başarısını tam ölçtüğüne inanmamaktalar, sebebi ise "Öğrenciden ve uygulamadan Kaynaklanan Sebepler Engel Olabiliyor" şeklinde ifade edilmiştir.

Maçka'daki öğretmenlerimiz kullandıkları ölçme ve değerlendirme araçlarının öğrenci başarısını ölçtüğüne inanmamaktadırlar. Sebebini ise "Öğrenciden ve uygulamadan Kaynaklanan Sebepler Engel Olabiliyor ve Hiçbir Yöntemin Öğrenci Başarısını Tam Ölçtüğüne İnanmıyorum" şeklinde ifade etmişlerdir. Of'taki öğretmenlerimiz ise "evet inanıyorum" şeklinde düşüncelerini ifade ederken, sebebini ise "Öğrencilerin Yorum Yapmasına, Yaratıcılığına Sebep Olur ve Tüm soru Çeşitlerini kullanıyorum" şeklinde izah etmişlerdir. Sürmene'deki öğretmenlerimiz Genel olarak kullandıkları ölçme ve değerlendirme araçlarının öğrenci başarısını ölçtüğüne inanmaktadırlar. Sebebine gelince sebebini de "Tüm soru Çeşitlerini kullanıyorum ve Öğrenciden ve uygulamadan Kaynaklanan Sebepler Engel Olabiliyor" şeklinde açıklamaktadırlar. Şalpazarı'ndaki öğretmenlerimiz ise kısmen katılmaktadırlar. Sebebini ise "Öğrenciden ve uygulamadan Kaynaklanan Sebepler Engel Olabiliyor" şeklinde ifade etmektedirler.

Trabzon il merkezinde görev yapan öğretmenlerimize yönelttiğimiz T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersinde ölçme ve değerlendirme konusunda kullandıkları ölçme ve değerlendirme araçlarının öğrenci başarısını ölçüp ölçmediğine dair görüşleriniz nelerdir şeklindeki sorulara verdikleri cevaplar genel olarak evet şeklinde gerçekleşmiştir. Öğretmenlerimizin yarısı kullandıkları ölçme ve değerlendirme araçlarının öğrencilerinin başarısını ölçtüğüne inandıklarını dile getirmişleridir. Bunu sebebini sorduğumuzda "Kapsamlı Hazırlanırsa Ölçebilir, Tüm soru Çeşitlerini kullanıyorum ve Öğrencilerin Bilgiyi Kullanma Başarıları Hakkında Bilgi Verir" cevabını aldık. Öğretmenlerimizin 10 tanesi kullandıkları ölçme ve değerlendirme araçlarının öğrenci başarısını ölçtüğüne kısmen inanırken, 4 tanesi ise inanmamaktadır. Sebebini ise "Hiçbir Yöntemin Öğrenci Başarısını Tam Ölçtüğüne İnanmıyorum, Öğrenci Dikkatini Tam Toplayamayabilir ve Öğrenciden ve uygulamadan Kaynaklanan Sebepler Engel Olabiliyor" şeklinde açıklamışlardır. Öğretmenlerimizin 17 tanesi mülakatımızı cevapsız bırakırken, 9 tanesi sebep belirtmeden inanıyorum veya inanmıyorum diyerek sorularımızı yanıtız bırakmışlardır.

Vakıfkebir'deki öğretmenlerimiz kullandıkları ölçme ve değerlendirme araçlarının öğrenci başarısını ölçtüğüne Yine kısmen inanmaktalar, sebebi ise “Öğrencilerin Bilgiyi Kullanma Başarıları Hakkında Bilgi Verir ve Hiçbir Yöntemin Öğrenci Başarısını Tam Ölçtüğüne İnanmıyorum” olarak açıklamaktalar. Tonya'daki öğretmenlerimiz ise “Kapsamlı Hazırlanırsa Ölçebilir ve Çalışan Öğrenci İle Çalışmayanı Birbirinden Ayırır” şeklinde ifade vererek “Genelde inandıklarını” dile getirmişlerdir. Yomra'daki öğretmenlerimizde Tonya'daki öğretmenlerimiz gibi “Genellikle İnanıyorum” diyerek düşüncelerini ifade etmişlerdir. Sebebini ise “Öğrencilerin Yorum Yapmasına, Yaratıcılığına Sebep Olur ve Öğrencilerin Bilgiyi Kullanma Başarıları Hakkında Bilgi Verir” şeklinde ifade etmişlerdir.

Trabzon il ve ilçelerini topluca incelediğimiz zaman öğretmenlerimizin kullandıkları ölçme ve değerlendirme araçlarının öğrencilerinin başarılarını ölçüp ölçmediğine dair düşüncelerini yüzde 40,5 dolaylarında “Evet, inanıyorum”, yüzde 22,9 oranında “Kısmen, inanıyorum” ve yüzde 1,9'luk kesim ise “Kesinlikle, inanıyorum” şeklinde ifade etmişleridir. Öğretmenlerimizin yüzde 6,5'i “Hayır, inanmıyorum” diye nitelendirirken, yüzde 28,2'lik kısmı ise sorularımızı yanıtızsız bırakmıştır. Öğretmenlerimiz arasında “Evet, inanıyorum” diyenlerle “Kısmen, inanıyorum ve Kesinlikle, inanıyorum” diyenler düşüncelerinin sebebini; yüzde 7,1'lik kısmı “Kapsamlı Hazırlanırsa Ölçebilir”, yüzde 6,5'lik “Belirlenen Hedef ve Kazanımların Davranışa Dönüştüğünü Görebiliyorum” diyerek açıklarken yüzde 5,8'lik kısmı “Tüm soru Çeşitlerini kullanıyorum ve Çalışan Öğrenci İle Çalışmayanı Birbirinden Ayırır” şeklinde açıklamıştır. Öğretmenlerimizin arasında “hayır, inanmıyorum” diyenler ise sebebini; yüzde 7,7'si “Hiçbir Yöntemin Öğrenci Başarısını Tam Ölçtüğüne İnanmıyorum” ile yüzde 5,2'si “Öğrenciden ve uygulamadan Kaynaklanan Sebepler Engel Olabiliyor” ve yüzde 2,4'ü “Öğretmen Objektif Olamayacağı İçin İnanmıyorum” şeklinde ifade etmişlerdir. Öğretmenlerimizin 17,7'si sebep belirtmeden düşüncesi ifade ederken, 4'te 1'i yani yüzde 25'i ise mülakatımıza cevap vermemişlerdir.

4.3.4. Tarih Öğretmenlerinin T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersinde Ölçme ve Değerlendirme Konusunda Kullandıkları Ölçme ve Değerlendirme Araçlarını Kullanırken Karşılaştıkları Özel Durumlara İlişkin Görüşleri

T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretmenlerinin; T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersinde ölçme ve değerlendirme konusunda kullandıkları ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanırken karşılaştıkları özel durumlara ilişkin görüşleri Tablo 4.29'da belirtilmektedir. Öğretmenlerimizin kullandıkları ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanırken karşılaştıkları özel durumlara ilişkin görüşleri; cevap veren öğretmenlerimizin sayıları ve yüzdeleri göz önüne alınarak aşağıdaki gibi yorumlanmıştır:

Tablo 4.29. T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Konusunda Kullandıkları Ölçme ve Değerlendirme Araçlarını Kullanırken Karşılaştıkları Özel Durumlara İlişkin Görüşlerini Gösteren Tablo

Kullanılan Ölçme ve Değerlendirme Araçlarını Kullanırken Karşılaştıkları Özel Durumlara İlişkin Görüşleri	Sayı	Yüzdelik
Öğrencinin İsteksizliği	13	7,3
Öğrencilerin Motivasyonsuzluğu (Soruları Anlayamaması)	7	3,9
Derse Hazır Gelmemeleri	7	3,9
Bireysel Farklılıklar	16	8,8
Öğrencilerin Kendini Sınavda İfade edememesi	7	3,9
Cevapların Göreceli Olması	5	2,8
Kaynaklardan Yanlış Bilgiler Almaları	4	2,2
Kaynakların Yetersiz Olması	13	7,3
Kopya Çekerek Ders Geçme Düşüncesi	6	3,3
Sınıfların Kalabalık ve Yetersiz Olması	11	6,2
Ayrıntılı Cevap Anahtarının Hazırlanmayıp Öğrencinin Not İstemesi	3	1,7
Ödevlerini İlgisiz ve Baştan Savma Yapmaları	4	2,2
Hazırlamanın ve Değerlendirmenin Çok Uzun Zaman alması	10	5,5
Sınıf Geçme Sisteminin Çok Kolay Olması	3	1,7
Herhangi Bir Özel Durumla Karşılaşmadım	6	3,3
Cevap Vermeyen	66	36
TOPLAM	181	100

Bu tabloda toplu olarak gösterilen görüşlerden bazıları ise şöyledir:

- Ne kadar basite sadeye inseniz öğrenci hep dahasını ister ve tam istediğini almanız zorlaşır.
- Hazırlama ve değerlendirme aşamalarının vakit almasıdır.
- Proje ödevi verdiğim zaman öğrencilerin akademik olarak hazırlanması, objektif tarihi kaynaklara ulaşmakta zorluk çekmekleri olarak ifade etmektedirler.

Akçaabat'taki öğretmenlerimiz T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersinde ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanırken karşılaştıkları özel durumlara ilişkin görüşlerini "Öğrencinin İsteksizliği" şeklinde ifade ederken bunun yanında "Öğrencilerin Motivasyonsuzluğu ve Bireysel Farklılıklar" olarak dile getirmişlerdir. Öğretmenlerimizin 7 tanesi çalışmamıza katılamamışlardır. Öğretmenlerimiz bunların yanında öğrenci başarısını kullanmak için kullandıkları ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanırken karşılaştıkları özel durumu "Derse Hazır Gelmemeleri, Öğrencilerin Kendini Sınavda İfade edememesi, Cevapların Göreceli Olması ve Sınıfların Kalabalık ve Yetersiz Olması" şeklinde belirtmişlerdir.

Arsin'deki öğretmenlerimiz T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersinde ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanırken karşılaştıkları özel durumlara ilişkin görüşlerini genelde yanıtız bırakmışlardır. Öğretmenlerimizin 3 tanesi sorularımızı yanıtız bırakırken cevap veren öğretmenimiz düşüncesini "Öğrencilerin Motivasyonsuzluğu (Soruları Anlayamaması)" şeklinde dile getirmişlerdir. Araklı'daki öğretmenlerimiz

düşüncelerini “Değerlendirmenin Çok Uzun Zaman alması” diye belirtirken, “Kaynaklardan Yanlış Bilgiler Almaları ve Sınıfların Kalabalık ve Yetersiz Olması” gibi düşüncelerle bu görüşlerini desteklemişleridir.

Beşikdüzü’nde öğretmenlerimizin büyük bir kısmı mülakatımıza katılamamışlardır. 11 öğretmenimizden 7 tanesi mülakatımızı cevapsız bırakmıştır. Mülakata katılan öğretmenlerimiz düşüncelerini “Öğrencinin İsteksizliği” şeklinde ifade ederken, bu düşüncelerini “Öğrencilerin Kendini Sınavda İfade edememesi, Kaynaklardan Yanlış Bilgiler Almaları ve Ödevlerini İlgisiz ve Baştan Savma Yapmaları” diyerek dile getirmişlerdir.

Çaykara’da öğretmenlerimizden birisi düşüncesini şu cümlelerle dile getirmiştir: “Öğrencinin geçmiş ölçme ve değerlendirme deneyimine dayanarak araştırma yöntemli ölçme araçlarını sevmemeleri ve gereksiz görmeleri ve dersin amaçlarını kavrayamayarak sadece ders olarak görmeleri” şeklindedir. Bu düşüncenin yanında öğretmenlerimiz “Bireysel Farklılıklar ve Derse Hazır Gelmemeleri” görüşlerini savunmuşlardır. Çarşıbaşı’ndaki öğretmenlerimiz de düşüncelerini “Öğrencinin İsteksizliği” olarak belirtmişlerdir. Maçka’daki öğretmenlerimiz ise düşüncelerini “Bireysel Farklılıklar, Cevapların Göreceli Olması ve Sınıfların Kalabalık ve Yetersiz Olması” şeklinde ifade etmişlerdir.

Trabzon merkezdeki öğretmenlerimiz ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanırken karşılaştıkları özel durumlarla alakalı olarak “Bireysel Farklılıklar, Kaynakların Yetersiz Olması, Sınıfların Kalabalık ve Yetersiz Olması ve Hazırlamanın ve Değerlendirmenin Çok Uzun Zaman alması” şeklinde görüşlerini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerimiz bunun yanında en çok; öğrencilerin “Derse Hazır Gelmemeleri, Kopya Çekerek Ders Geçme Düşüncesi ve Öğrencilerin Kendini Sınavda İfade edememesi” gibi zorluklarla karşılaştıklarını dile getirmişlerdir. Öğretmenlerimizin 22 tanesi ise mülakatımıza cevap vermemişlerdir.

Of’taki öğretmenlerimiz ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanırken özel bir durumla karşılaşmadıklarını ifade ederken, özel bir durumla karşılaşan öğretmenlerimiz bu durumu “Öğrencilerin Motivasyonsuzluğu, Bireysel Farklılıklar, Kaynakların Yetersiz Olması ve Değerlendirmenin Çok Uzun Zaman alması” şeklinde ifade etmişleridir. Sürmene’deki öğretmenlerimizden bir tanesi karşılaştığı özel durumu şu şekilde ifade etmiştir: “Fotokopi çekmek istediğimizde kâğıt sıkıntısı çekmek” diyerek okulda kâğıt sıkıntısı çekildiğini dile getirmiştir. Bunun yanında öğretmenlerimiz karşılaştıkları özel durumları “Öğrencinin İsteksizliği ve Kopya Çekerek Ders Geçme Düşüncesi” olarak ifade etmişlerdir. Şalpazarı’ndaki öğretmenlerimiz ise düşüncelerini “Kaynakların Yetersiz Olması ve Sınıfların Kalabalık ve Yetersiz Olması” şeklinde ifade etmişlerdir.

Vakıfkebir’de öğretmenlerimiz ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanmada karşılaştıkları özel durumlarla alakalı olarak “Kaynakların Yetersiz Olması ve Bireysel Farklılıklar” şeklinde fikir beyan etmişlerdir. Tonya’daki öğretmenlerimiz mülakatımıza görüş bildirmemişler ve bildiren öğretmenimiz de “Herhangi Bir Özel Durumla Karşılaşmadım” şeklinde fikrini dile getirmiştir. Yomra’daki öğretmenlerimiz ise “Herhangi Bir Özel Durumla Karşılaşmadım” şeklinde fikirlerini açıklarken bir öğretmenimiz de “Ayrıntılı Cevap Anahtarının Hazırlanmayıp Öğrencinin Not İstemesi” şeklinde fikrini dile getirmiştir.

Genel olarak Trabzon il ve ilçelerinde görev yapan öğretmenler üzerinde yaptığımız araştırmaya göre; öğretmenlerimiz T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersinde ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanırken karşılaştıkları özel durumlara ilişkin görüşlerini %8,8’lik bir oranla “Bireysel Farklılıklar” şeklinde açıklarken, bu görüşü %7,3’lük oranlar ile “Öğrencinin İsteksizliği ve Kaynakların Yetersiz Olması”, %6,2’lik oran ile “Sınıfların Kalabalık ve Yetersiz Olması”, %5,5’lik oran ile “Hazırlamanın ve Değerlendirmenin Çok Uzun Zaman alması” görüşleri takip etmiştir. Öğretmenlerimiz bunu yanında öğrencilerinden kaynaklanan %3,9’luk bir orana sahip “Öğrencilerin Motivasyonsuzluğu (Soruları Anlayamaması), Öğrencilerin Kendini Sınavda İfade edememesi ve Derse Hazır Gelmemeleri” görüşlerini savunmuşlardır. Öğretmenlerimizin %36’lık gibi büyük bir kısmı mülakatımıza katılmayarak sorularımızı yanıtsız bırakmışlardır.

4.3.5. Tarih Öğretmenlerinin T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersinde Ölçme ve Değerlendirme Konusu Göz Önüne Alınarak Yaptığınız Sınavlarda Öğrencilerin Başarısının Düşük Çıkması Halinde Bu Durumu Hangi Sebeplere Bağlıyorsunuz Sorusuna İlişkin Görüşleri

T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretmenlerinin; T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersinde ölçme ve değerlendirme konusu göz önüne alınarak yaptıkları sınavlarda öğrenci başarısının düşük çıkmasını dayandırdıkları sebeplere ilişkin görüşleri Tablo 4.30’da belirtilmektedir. Öğretmenlerimizin ölçme ve değerlendirme konusu göz önüne alınarak yaptıkları sınavlarda öğrencilerinin başarısının düşük çıkması durumunu hangi sebeplere bağladıklarına ilişkin görüşleri; cevap veren öğretmenlerimizin sayıları ve yüzdeleri göz önüne alınarak aşağıdaki gibi yorumlanmıştır:

Tablo 4.30. T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Konusu Göz Önüne Alınarak Yaptıkları Sınavlarda Öğrenci Başarısının Düşük Çıkmasını Hangi Sebeplere Bağladıklarına İlişkin Görüşlerini Gösteren Tablo

Ölçme ve Değerlendirme Göz Önüne Alınarak Yaptıkları Sınavlarda Öğrenci Başarısının Düşük Çıkmasını Sebeplerine İlişkin Görüşleri	Sayı	Yüzdeler
Dersin Öneminin Tam Kavratılmaması	12	4,1
Dersin Ezberci bir Şekilde Öğrenilmesi	8	2,6
Farklı Kaynakların Kullanılmaması veya Kitap Okumaması	7	2,3
Konuların Tam Anlaşılmadan Geçilmesi	29	9,6
Konuların Öğrenciler Tarafından Tekrar Edilmemesi	17	5,6
Kullanılan Yöntem ve Ölçme aracının Seviyeye Uygun Olmaması	26	8,6
Öğrencilerin Sınava Hazırlığı Son Güne Bırakması	4	1,3
Öğrencilerin Derslere Tam Çalışmaması(Sınava Hazırlanmaması)	36	11,9
Öğrencilerin Konuya İlgisizliği	40	13,2
Öğrencinin (Alt Yapı) Yetersizliği	22	7,3
Öğretmenin Yetersizliği	20	6,6
Soruların Öğrenci Seviyesine Uygun Olmaması	18	5,9
Sınavların Peş peşe Gelmiş Olması	4	1,3
Okulun Donanım Eksikliği	8	2,6
Başarının Düşük Çıktığı Bir Durumla Hiç Karşılaşmadım	6	2,1
Cevap Vermeyen	44	15
TOPLAM	301	100

Bu tabloda toplu olarak gösterilen görüşlerden bazıları ise şöyledir:

- Derslerin işlenmesinde uygulamadığım yöntem ve teknikler ile öğrencilerin hazır bulunuşluk seviyelerinin uygun olup olmadığına bağlıdır
- Soruları zor sormuş olabilirim, iyi öğrenilmemiştir, sınavların üst üste gelmiş olması olabilir
- Altyapı eksikliği, temel bilgileri aileden almamış olmamaları, tekrar eksikliği ve çalışma alışkanlıklarının olmaması olabilir.

Akçaabat'taki öğretmenlerimiz T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersinde ölçme ve değerlendirme konusu göz önüne alınarak yaptıkları sınavlarda öğrenci başarısının düşük çıkmasının sebeplerini "Konuların Tam Anlaşılmadan Geçilmesi" ne bağlamışlardır. Bunun yanında "Öğrencilerin Konuya İlgisizliği, Öğrencilerin Derslere Tam Çalışmaması, Öğretmenin Yetersizliği ve Soruların Öğrenci Seviyesine Uygun Olmaması" gibi sebeplerden de kaynaklandığını dile getirmişlerdir. Öğretmenlerden 2 tanesi böyle bir durumla karşılaşmadığını belirtirken, 5 tanesi de mülakatımıza katılmayıp sorularımızı yanıtsız bırakmışlardır.

Arsin'deki öğretmenlerimiz öğrenci başarısının düşük çıkmasını "Konuların Tam Anlaşılmadan Geçilmesi, Konuların Öğrenciler Tarafından Tekrar Edilmemesi ve Kullanılan Ölçme aracının Seviyeye Uygun Olmaması" gibi sebeplere dayandırırken, 2 öğretmenimiz mülakatımıza katılamamıştır. Araklı'daki öğretmenlerimizin görüşleri ise "Öğrencilerin Derslere Tam Çalışmaması" yönünde olmuştur. Bunun yanında

öğretmenlerimiz “Konuların Tam Anlaşılmadan Geçilmesi, Konuların Öğrenciler Tarafından Tekrar Edilmemesi ve Öğrencinin (Alt Yapı) Yetersizliği” şeklinde görüşlerini dile getirmişlerdir.

Beşikdüzü’ndeki öğretmenlerimiz öğrenci başarısının düşük çıkmasını “Öğrencilerin Derslere Tam Çalışmaması (Sınava Hazırlanmaması)” gibi bir sebebe dayandırırken, bu görüşün yanında “Dersin Öneminin Tam Kavratılmaması, Dersin Ezberci bir Şekilde Öğrenilmesi, Konuların Öğrenciler Tarafından Tekrar Edilmemesi ve Soruların Öğrenci Seviyesine Uygun Olmaması” sebepleri gözler önüne sermişlerdir. Üç öğretmenimiz de mülakatımıza katılmamıştır.

Çaykara’daki öğretmenlerimiz öğrenci başarısının düşük çıkmasını “Öğrencilerin Konuya İlgisizliği, Öğrencinin (Alt Yapı) Yetersizliği” şeklinde ifade ederken; Çarşıbaşı’ndaki öğretmenlerimiz sebebi “Konuların Tam Anlaşılmadan Geçilmesi, Öğrencilerin Derslere Tam Çalışmaması ve Öğrencilerin Konuya İlgisizliği” olarak belirtmişlerdir. Dernekpazarı’ndaki öğretmenimiz sebebi “Dersin Ezberci bir Şekilde Öğrenilmesi ve Öğrencilerin Sınava Hazırlığı Son Güne Bırakması” gibi sorunlara dayandırmıştır. Maçka’daki öğretmenlerimiz ise öğrenci başarısının düşük çıkmasını “Kullanılan Yöntem ve Ölçme aracının Seviyeye Uygun Olmaması” olarak değerlendirmişlerdir.

Trabzon merkezindeki öğretmenlerimiz öğrencilerinin başarılarının düşük çıkmasının sebeplerini öncelikle “Öğrencilerin Konuya İlgisizliğine”, sonra da “Öğrencilerin Derslere Tam Çalışmaması, Öğretmenin Yetersizliği ve Kullanılan Yöntem ve Ölçme aracının Seviyeye Uygun Olmamasına” bağlamaktadırlar. Ayrıca öğretmenlerimiz sebebini “Öğrencinin (Alt Yapı) Yetersizliği, Konuların Tam Anlaşılmadan Geçilmesi ve Soruların Öğrenci Seviyesine Uygun Olmamasını” neden olarak göstermektedirler. Ayrıca bir öğretmenimiz düşüncesi “Aslında Hiç Sınav Yapılmamalı” şeklinde bir notla anlatmaya çalışmıştır. Öğretmenlerimizden 17 tanesi mülakatımıza katılmayıp, sorularımızı yanıtız bırakmışlardır.

Of’taki öğretmenlerimiz öğrenci başarısının düşüklüğünü “Öğrencilerin Derslere Tam Çalışmaması, Öğrencinin (Alt Yapı) Yetersizliği ve Öğrencilerin Konuya İlgisizliği” olarak ifade etmişlerdir. Öğretmenlerimizden bir kısmı da “Dersin Öneminin Tam Kavratılmaması ve Konuların Tam Anlaşılmadan Geçilmesi” olarak belirtmişlerdir. Sürmene’deki öğretmenlerimiz öğrencilerinin başarısızlığını “Öğrencilerin Konuya İlgisizliği” ne bağlamışlardır. Bunun yanında öğretmenlerimiz “Dersin Öneminin Tam Kavratılmaması, Konuların Öğrenciler Tarafından Tekrar Edilmemesi, Kullanılan Yöntem ve Ölçme aracının Seviyeye Uygun Olmaması ve Öğrencinin (Alt Yapı) Yetersizliği” gibi sebeplerden dolayı öğrenci başarısının düşük çıktığını ifade etmektedirler. Şalpazarı’ndaki

öğretmenlerimiz ise sebebi “Öğrencilerin Konuya İlgisizliği, Dersin Öneminin Tam Kavratılmaması ve Okulun Donanım Eksikliği” ne bağlamışlardır.

Vakıkebir’deki öğretmenlerimiz öğrenci başarısının düşüklüğünü “Konuların Tam Anlaşılmadan Geçilmesi” ne bağlarken, diğer sebepleri ise “Öğrencilerin Derslere Tam Çalışmaması (Sınava Hazırlanmaması), Öğrencilerin Konuya İlgisizliği ve Soruların Öğrenci Seviyesine Uygun Olmamasına” bağlamışlardır. Tonya’daki öğretmenlerimiz öğrenci başarısının düşüklüğünü “Konuların Tam Anlaşılmadan Geçilmesi ve Soruların Öğrenci Seviyesine Uygun Olmamasına” bağlamaktadırlar. Yomra’daki öğretmenlerimiz ise “Öğrencilerin Derslere Tam Çalışmaması (Sınava Hazırlanmaması) ve Öğrencilerin Konuya İlgisizliği” ni sebep olarak göstermişleridir.

Genel olarak Trabzon il merkezi ve ilçelerdeki öğretmenlerimizin T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersinde ölçme ve değerlendirme konusu göz önüne alınarak yaptıkları sınavlarda öğrenci başarısının düşük çıkmasının sebeplerini %13,2’lik bir oranla “Öğrencilerin Konuya İlgisizliğine”, %11,9’luk bir oranla “Öğrencilerin Derslere Tam Çalışmaması veya Sınava Hazırlanamamasına”, %9,6’sı “Konuların Tam Anlaşılmadan Geçilmesine”, %8,6’sı “Kullanılan Yöntem ve Ölçme aracının Seviyeye Uygun Olmamasına”, %7,3’ü ise “Öğrencinin (Alt Yapı) Yetersizliğine” bağlamaktadırlar. Öğretmenlerimiz ayrıca %6,6 ile “Öğretmenin Yetersizliğine”, %5,9 ile “Soruların Öğrenci Seviyesine Uygun Olmamasına” ve %5,6 ile de “Konuların Öğrenciler Tarafından Tekrar Edilmemesine” bağlamışlardır. Öğretmenlerimizin %15’i mülakatımıza katılmayarak sorularımıza cevap vermemişlerdir.

5. TARTIŞMA

Bu tartışma bölümünde Serkan Pullu'nun 2008'de yaptığı Sınıf öğretmenlerinin ilköğretim programlarındaki ölçme ve değerlendirmeye yönelik görüşleri ve uygulamaları (Elazığ ili örneği) ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla yapılan çalışma ile Aynur Aytar'ın 2007'de yaptığı ortaöğretimde çalışan tarih öğretmenlerinin ölçme-değerlendirme uygulamalarına ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla yapılan çalışmanın amacına yönelik sonuçlar yer almaktadır.

Serkan Pullu'nun yaptığı araştırmaya katılan 515 sınıf öğretmeninden yüzde 60,2'lik oranla 310'unun erkek, yüzde 39,8'lik oranla 205'inin kadın olduğu belirlenmiştir. Araştırma kapsamında cinsiyet değişkeni açısından katılımcılardan erkeklerin oranının kadınların oranından fazla olduğu görülmektedir.

Araştırma kapsamında öğretmenlerin yüzde 10,7'sinin 0-5 yıl arası, yüzde 13,4'ünün 6-10 yıl arası, yüzde 29,9'unun 11-15 yıl arası, yüzde 13,6'sının 16-20 yıl arası, yüzde 11,6'sının 21-25 yıl arası, yüzde 20,8'inin ise 26 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip olduğu görülmüştür.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin mezun oldukları fakültelere göre bulgulara bakıldığında, yüzde 34,6'sının eğitim fakültesinden, yüzde 37,5'inin eğitim enstitüsünden, yüzde 10,7'sinin fen edebiyat fakültesinden ve yüzde 17,2'sinin ise diğer fakültelerden mezun oldukları görülmektedir. Diğer fakülte mezunları arasında mühendislik, su ürünleri, iktisat ve idari bilimler ile veterinerlik gibi fakültelerden mezun olan öğretmenler bulunmaktadır.

Araştırma kapsamında öğretmenlerin yüzde 18,8'inin 1. sınıfa, yüzde 19,2'sinin 2. sınıfa, yüzde 20,4'ünün 3. sınıfa, yüzde 20,2'sinin 4. sınıfa ve yüzde 21,4'ünün de 5. sınıfa eğitim-öğretim vermekte olduğu belirlenmiştir. Katılımcıların eğitim-öğretim verdikleri sınıfa göre dağılımlarına ait oranların birbirine yakın olduğu görülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin yüzde 1,7'sinin 5-14 arası, yüzde 25,3'ünün 15-24 arası, yüzde 45,8'inin 25-34 arası, yüzde 27,2'sinin 35 ve üzeri öğrencinin bulunduğu sınıfa eğitim-öğretim verdikleri görülmüştür. Buna göre araştırmaya katılan öğretmenler arasında 25-34 öğrencinin bulunduğu sınıfa eğitim-öğretim veren sınıf öğretmenlerinin çoğunlukta olduğu belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerden lisans eğitimi süresince ölçme ve değerlendirme dersini alanların yüzde 80,2 oranında almayanların ise yüzde 19,8'i oranında olduğu belirlenmiştir. Buna göre araştırma kapsamındaki öğretmenlerin çoğunun lisans eğitimi süresince ölçme ve değerlendirme dersini aldığı görülmektedir. Ayrıca,

araştırma kapsamındaki öğretmenlerin yüzde 63,3'ünün yeni ilköğretim programında yer alan ölçme ve değerlendirme ile ilgili hizmet içi eğitim aldıkları, yüzde 36,7'sinin ise hizmet içi eğitim almadıklarını belirlenmiştir. Yeni ilköğretim programında yer alan ölçme ve değerlendirme ile ilgili hizmet içi eğitim alanların oranının yüksek olduğu görülmektedir.

Aynur Aytar'ın 2007'de yaptığı 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)'in çalışmasını destekler niteliktedir.
2. Öğretmenler ölçme ve değerlendirme yaparken, işe karışabilecek hatalarla ilgili olarak, öğretmenden, öğrenciden, ölçme aracından, ortamdaki ve programdan kaynaklanabileceği görüşüne katılmışlardır. Ancak bu hataların kaynağının en fazla ölçme aracından en az ise ortamdaki 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 ortamdaki 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 yanlışı 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 kâğıtlarına daha fazla puan verilmelidir” maddesine de %20,1 en düşük oranda katılım gerçekleşmiştir. Taymaz (1972) ortaöğretimde çalışan öğretmenlerin yazılı kâğıtları soru soru değil, kâğıt kâğıt okudukları ve kâğıt düzeninin puanlamayı etkilediğini ortaya koymuştur. Bu durumda “yazısı güzel ve okunaklı kâğıtlara 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 testten 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 çalışmayanı 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.

Ayrıca Pullu'nun yaptığı araştırma kapsamında lisans eğitiminde ölçme ve değerlendirme dersini alan öğretmenlerin çoğunluğu, aldıkları ölçme ve değerlendirme dersinin kendilerine katkı ve değerlendirme ile ilgili hizmet içi eğitim alan öğretmenlerden aldıkları hizmet içi eğitimin kendilerine katkısının olduğunu belirtenlerinin oranının, bu eğitimin kendilerine hiçbir katkı sağlamadığını düşünenlerin oranına göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme etkinliklerini uygulamada en çok zorlandıkları derse yönelik görüşlerine ilişkin bulgular değerlendirildiğinde, ölçme ve değerlendirme etkinliklerini uygulamada öğretmenlerin en çok Türkçe dersinde zorlandıkları görülmüştür. Ayrıca, ölçme ve değerlendirme etkinliklerini uygulamada, öğretmenlerin yüzde 25,4 gibi bir oranla çoğunluğunun hiçbir derste zorlanmadıkları belirlenmiştir.

Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme etkinliklerini belirlerken hangi kaynaklardan yararlandıklarına yönelik görüşlerine göre dağılımlarına ilişkin bulgular, öğretmenlerin en çok öğretmen kılavuz kitaplarından yararlandıklarını ortaya koymaktadır. Bununla birlikte araştırma kapsamında; ders kitapları, internet ve ders kitapları dışındaki farklı kaynak kitaplardan yararlanan öğretmenlerin de çoğunlukta olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin genelinde alternatif ölçme ve değerlendirme yöntem-tekniğini bildikleri görülmüştür. Araştırmaya katılan öğretmenlerin özellikle portfolyo (öğrenci ürün dosyası), performans görevi, proje ödevleri, çalışma yaprakları, gözlem ve seviye belirleme testi gibi yöntem ve teknikleri bilme oranının daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca bulgulara göre, öğretmenlerin çoğunluğunun yapılandırılmış grid, tanılayıcı dallanmış ağaç ve rubrik gibi yöntem-tekniğini bilmediği görülmektedir.

Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme sürecine yönelik genel görüşlerinin cinsiyetlerine göre dağılımlarına ilişkin bulgular değerlendirildiğinde, ölçme ve değerlendirme sürecinin öğrencilerin öğrenme eksikliklerinin belirlenmesini ve bu eksiklerin giderilmesini sağlar görüşüne, kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlerden daha fazla katıldıkları görülmüştür. Bununla birlikte bulgular ışığında, ölçme ve değerlendirme sürecinin öğrencilerde var olan öğrenme eksiklerinin ortaya çıkmasında ve bu eksiklerinin giderilmesi konusunda etkili olduğu görüşünü hem erkek hem de kadın öğretmenlerin benimsedikleri ifade edilebilir.

Ayrıca, öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme sürecinin oldukça fazla ve ayrıntılı formlar içerdiği ve velilerin maddi yükünü arttırdığı yönünde olumsuz olarak nitelendirilebilecek görüşlerine katılım göstermeleri dikkat çekici bir sonuçtur. Ölçme ve değerlendirme sürecinin aynı derste farklı ölçme ve değerlendirme yöntem-tekniklerinin bir arada kullanılmasına uygun olduğu görüşüne 0-5 yıl arası mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin, 26 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip olanlara göre daha fazla katıldıkları görülmektedir. Yine, ölçme ve değerlendirme sürecinin oldukça fazla ve ayrıntılı formlar içerdiği görüşüne 6-10 yıl arası mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin, 26 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip olanlardan daha fazla katıldıkları belirlenmiştir. Ayrıca, ölçme ve değerlendirme sürecinin öğrenci, öğretmen ve velilere geri bildirim sağladığı yönündeki görüşe 0-5 yıl arası mesleki kıdeme sahip bir başka ifadeyle meslekte yeni olan öğretmenlerin diğer mesleki kıdemdeki öğretmenlere göre daha fazla katılım göstermeleri ilgi çekici bir sonuçtur.

Bu yöndeki bulguların genel bir değerlendirilmesi yapıldığında, meslekte daha az kıdeme sahip öğretmenlerin ölçme değerlendirme sürecine yönelik görüşlerinin daha yüksek kıdeme sahip olan öğretmenlerin görüşlerine göre daha olumlu olduğu söylenebilir.

Araştırma kapsamında öğretmenlerin, ölçme ve değerlendirme sürecinin eğitim öğretim etkinliklerinin amacına ulaşip ulaşmadığını gösterdiğini ve öğrencilerin bilgi ve yeteneklerinin açığa çıkmasında etkili olduğunu düşündükleri belirlenmiştir. Ölçme ve değerlendirme sürecinin öğrencilerde kaygı ve stres oluşturduğu görüşüne ise öğretmenlerin kısmen katıldıkları göze çarpmaktadır. Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmeye yönelik genel görüşlerinin mezun oldukları fakültelere göre aralarında anlamlı fark olan grupları belirlemek amacıyla yapılan scheffe testi sonucunda, eğitim fakültesi mezunları ile eğitim enstitüsü mezunları arasında fark olduğu görülmüştür. Buna göre ölçme ve değerlendirme sürecinin çoklu zekayı dikkate alan etkinlikler içerdiği görüşüne, eğitim fakültesi mezunları eğitim enstitüsü mezunlarından daha çok katılmışlardır.

6. SONUÇLAR VE ÖNERİLER

6.1. Sonuçlar

Bu başlık altında Ortaöğretimde görev yapmakta olan T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme konusunda karşılaştıkları problemlere ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla yapmış olduğumuz çalışmanın sonuçları yer almaktadır.

Araştırmaya katılan 153 T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi öğretmeninden yüzde 73,5'lik oranla 113'ünün erkek, yüzde 26,5'lik oranla 40'ünün bayan olduğu tespit edilmiştir. Araştırma kapsamında cinsiyet değişkeni açısından katılımcılardan erkeklerin oranının bayanların oranından fazla olduğu görülmektedir. Araştırma kapsamında öğretmenlerin yüzde 10,5'inin 0-5 yıl arası, yüzde 9,8'inin 6-10 yıl arası, yüzde 29,3'ünün 11-15 yıl arası, yüzde 24,2'sinin 16-20 yıl arası, yüzde 13,7'sinin 21-25 yıl arası, yüzde 12,5'inin ise 26 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin mezun oldukları fakültelere göre bulgulara bakıldığında, yüzde 44,4'ünün Eğitim Fakültesinden, yüzde 47,7'sinin Fen-Edebiyat Fakültesinden, yüzde 5,9'unu Yüksek Lisans ve yüzde 2'sinin ise Sosyal Bilimler Öğretmenliğinden mezun oldukları görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yapmakta oldukları okullara göre bulgulara bakıldığı zamanda, yüzde 26'sinin Anadolu Liselerinde, yüzde 13,8'inin Anadolu İmam-Hatip Liselerinde, yüzde 3,5'inin Anadolu Öğretmen Liselerinde, yüzde 26'sinin Normal Liselerde, yüzde 28,7'sinin Meslek Liselerinde ve yüzde 2'sinin ise Fen Liselerinde görev yapmakta oldukları tespit edilmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerden lisans eğitimi süresince ölçme ve değerlendirme dersini alanların yüzde 45 oranında, almayanların ise yüzde 55 oranında olduğu belirlenmiştir. Buna göre araştırma kapsamındaki öğretmenlerin çoğunun lisans eğitimi süresince ölçme ve değerlendirme dersini almadığı görülmektedir. Öğretmenler aldıkları bu ölçme ve değerlendirme dersinin kendilerine katkısını ise; "çok katkısı oldu" diyenler yüzde 10,9; "biraz katkısı oldu" diyenler yüzde 43,6; "karasızım" diyenler yüzde 10,3; "çok az katkısı oldu" diyenler yüzde 14,9; "hiç katkısı olmadı" diyenler ise 20,3 olarak gerçekleştiği tespit edilmiştir.

Ayrıca, araştırma kapsamındaki öğretmenlerin yüzde 15'inin T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük derslerinde ölçme ve değerlendirme konusu ile ilgili hizmet içi eğitim aldıkları, yüzde 85'inin ise hizmet içi eğitim almadıklarını belirlenmiştir. 15'inin T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük derslerinde ölçme ve değerlendirme konusu ile ilgili hizmet içi eğitim

almayanların oranının yüksek olduğu görülmektedir. Öğretmenler aldıkları bu ölçme ve değerlendirme dersinin kendilerine katkısını ise; “çok katkısı oldu” diyenler yüzde 2; “biraz katkısı oldu” diyenler yüzde 15; “karasızım” diyenler yüzde 19; “çok az katkısı oldu” diyenler yüzde 7; “hiç katkısı olmadı” diyenler ise 57 olarak gerçekleştiği tespit edilmiştir.

i. Araştırmada elde edilen verilerin analizi neticesinde araştırmanın alt amaçlarına göre ortaya çıkan sonuçlar alt başlıklar halinde verilmiştir.

Lisans Eğitimi Süresince Alınan Ölçme ve Değerlendirme Dersi ile T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi ile ilgili ölçme ve değerlendirme konusunda Alınan Hizmet İçi Eğitimin Katkısına İlişkin Sonuçlar:

Araştırma kapsamında lisans eğitiminde ölçme ve değerlendirme dersini alan öğretmenlerin çoğunluğu, aldıkları ölçme ve değerlendirme dersinin kendilerine katkı sağladığını belirtmişlerdir. Bununla birlikte T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi ile ilgili ölçme ve değerlendirme konusu ile ilgili hizmet içi eğitim alan öğretmenlerden aldıkları hizmet içi eğitimin kendilerine katkısının olduğunu belirtenlerinin oranının, bu eğitimin kendilerine hiçbir katkı sağlamadığını düşünenlerin oranına göre daha düşük olduğu görülmüştür.

Öğretmenler, T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi ile ilgili ölçme ve değerlendirme konusunda Etkinliklerini Belirlerken Hangi Kaynaklardan Yararlandıklarına İlişkin Sonuçlar

Araştırmaya katılan öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme etkinliklerini belirlerken hangi kaynaklardan yararlandıklarına yönelik görüşlerine göre dağılımlarına ilişkin bulgular, öğretmenlerin en çok T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Kitabından yararlandıklarını ortaya koymaktadır. Bununla birlikte araştırma kapsamında; Ders Kitaplarının Dışındaki Kaynaklar, İnternet ve TV Programlarından ve Öğretmen Kılavuz Kitabından yararlanan öğretmenlerin de çoğunlukta olduğu belirlenmiştir.

ii. T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretmenlerinin; ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanma sıklıklarına ilişkin Sonuçlar

Öğretmenler, öğrenci başarısını değerlendirirken ölçme araçlarından en çok yazılı yoklamaları kullanmaktadır. Bunun yanında çoktan seçmeli testleri, Boşluk Doldurmalı Sınavlar, Sözlü Sınavlar ve Doğru-Yanlış Testlerini de sık sık kullandıklarını ifade etmişlerdir. Taymaz (1978), ortaöğretimde öğrenci başarısını değerlendirdiği çalışmasında öğretmenlerin çoğunun objektif test kullanmadığını, bunun nedeninin de fazla zaman alması ve hazırlama alışkanlıklarının olmamasına bağlamaktadırlar. Aytaç'ın 2007 yılında yaptığı çalışmada tarih öğretmenleri de çoktan seçmeli testleri yazılı yoklamalar, kısa cevap gerektiren testlerden sonra kullanmaktadırlar.

Araştırma kapsamında, öğretmenlerin genelinin alternatif ölçme ve değerlendirme yöntem-tekniklerini bildikleri görülmüştür. Araştırmaya katılan öğretmenlerin özellikle Eşleştirmeli Testler, Çalışma Yaprakları, Proje Ödevleri, Performans Ödevi, , Gözlem ve Seviye Belirleme testleri ve Portfolyo (öğrenci ürün dosyası) gibi yöntem ve teknikleri bilme oranının daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca bulgulara göre, öğretmenlerin çoğunluğunun yapılandırılmış grid, Tanılayıcı dallanmış ağaç, Poster ve Rubrik gibi yöntem-tekniklerini bilmediği görülmektedir.

- iii. T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretmenlerinin; ölçme ve değerlendirme konusunda karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri Öğrencinin İsteksizliği ve Veli Desteğinin Yetersizliği olarak tespit edilmiştir. Öğretmenler bunun yanında Zamanın Yetersizliği ve Mekânın Olumsuz Şartları olmuştur. Hiçbir Sorun Yaşamıyorum diyen öğretmenlerin sayısı azımsanmayacak kadar çoktur. Bu oran yüzde %69 olarak gerçekleşmiştir. Öğretmenlerin maliyetin fazlalığını fazla sorun etmedikleri, Değerlendirmesinin Zorluğu fikrine de katılmadıkları tespit edilmiştir.
- iv. T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi öğretmenlerinin; Öğrencinin Dersi Öğrenip Öğrenmediğini Belirlemek, Öğretimi Kolaylaştırmak, Öğrencilerimin Durumu Hakkında Bilgi Edinmek, Öğretmen Olarak Rehberliğimi Kolaylaştırmak amacıyla ölçme ve değerlendirme Yöntem Tekniklerini kullandıkları ortaya çıkarken; Başarıya Ödül, Başarısızlığa Ceza Vermek İçin ölçme ve değerlendirme yöntem ve tekniklerini kullanmaya katılmadıkları tespit edilmiştir. Aytaç(2007) yılında Çanakkale ilinde yapmış olduğu çalışmada “Ortaöğretim Tarih Öğretmenlerinin Öğrenme-Öğretme Sürecinde Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerine Ait Görüşleri” adlı çalışmasında ölçme ve değerlendirmenin gerekçeleri hakkında öğretmenlerin öğrenciler hakkında bilgi olmak olduğunu, ölçme ve değerlendirmeyi öğrencileri cezalandırmak için yapmadıklarını tespit etmiştir. Ayrıca 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. İşte bu çalışmamız da hem Aytaç’ın hem de Kaynak’ın çalışmalarını destekler niteliktedir.
- v. T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi öğretmenleri; ölçme ve değerlendirme yaparken, işe karışabilecek en büyük hatanın öğrenciden kaynaklandığını dile getirmişlerdir. Bunun yanında ölçme aracından, program veya yöntemden

kaynaklanabileceği 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 ulaşırken; Aytar(2007) yılında Çanakkale ilinde yapmış olduğu çalışmada “Ortaöğretim Tarih Öğretmenlerinin Öğrenme-Öğretme Sürecinde Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerine Ait Görüşleri” adlı çalışmasında öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmedeki hata kaynakları ile ilgili görüşlerinin en çok öğretmenden kaynaklandığı sonucuna ulaşmıştır. İşte bu çalışmamız Kaynak’ın çalışmalarını destekler niteliktedir.

- vi. T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi öğretmenleri; öğrenci başarısı hakkında karar verirken kullandıkları ölçme ve değerlendirme ölçütlerine ilişkin olarak, Öğrencinin Hazır Bulunuşluğu, Sınıfın başarı durumu ve Ders kitabı ölçüt alınmasına çoğunlukla katılırken; ders başarı durumunun ölçüt alınması gerektiği görüşüne katılmadıkları ortaya çıkmıştır. Bu ölçme ve değerlendirme ölçütleri içerisinde öğretmenlerin en çok katılımı Öğrencinin Hazır Bulunuşluğu Ölçüt Alınması olurken; en az katılım Dersi Geçmek İçin Alınacak Puan Ölçüt Alınması olarak tespit edilmiştir. Aytar(2007) yılında Çanakkale ilinde yapmış olduğu çalışmada “Ortaöğretim Tarih Öğretmenlerinin Öğrenme-Öğretme Sürecinde Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerine Ait Görüşleri” adlı çalışmasında 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 çalışma ise Aytar’ın çalışmasını; En yüksek katılım noktasında değil de, en az katılımın örtüşmesi noktasında destekler niteliktedir. Ama sınıfın başarı düzeyi ile öğrencinin hazır bulunuşluk düzeyi birbiri ile paralel konular olduğu düşünülürse en çok katılım noktasında da çalışmamızın Aytar’ın çalışmasını desteklediği görülmektedir.
- vii. T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi öğretmenlerinin; yaptıkları yazılı yoklamalarla ilgili olarak Sorular Okunmadan Ayrıntılı Bir Cevap Anahtarı Hazırlanmasının gerekliliği üzerinde fikir beyan ettikleri tespit edilmiştir. Bunun yanında Bilginin Yorumlanmasına Olanak Sağlar ve Öğrencinin Yazılı İfade Yeteneğini Geliştirir düşüncesine katıldıkları tespit edilirken; Gereksiz ayrıntıya Giren Öğrenciden Puan Kırılmasına karşı çıktıkları (katılmadıkları) gözlemlenmiştir. Bu tespitler yapılırken öğretmenler arasında kıdem, cinsiyet, mezun olunan okul, çalışılan okul türü noktasında büyük bir fark olmadığı görülmüştür. Aytar’ın 2007 yılında Çanakkale ilinde yapmış olduğu çalışmada

“Ortaöğretim Tarih Öğretmenlerinin Öğrenme-Öğretme Sürecinde Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerine Ait Görüşleri” adlı çalışmasında “Öğrencilerin yazılı ifade yeteneklerini geliştirir” maddesine katılım yüksek çıkarken, “Yazısı güzel ve okunaklı olan öğrencilerin kâğıtlarına daha fazla puan verilmelidir” maddesine katılım en az olarak çıkmıştır. Bizim yaptığımız çalışmada ise “Sorular Okunmadan Ayrıntılı Bir Cevap Anahtarı Hazırlanmalıdır” maddesi en yüksek katılımı desteklenirken hemen peşinden “Öğrencilerin yazılı ifade yeteneklerini geliştirir” maddesinin gelmesi Aytar’ı destekler mahiyettedir. Aytar’ın çalışmasında “Yazısı güzel ve okunaklı olan öğrencilerin kâğıtlarına daha fazla puan verilmelidir” maddesine katılım en az olarak çıkarken, bizim çalışmamızda “Gereksiz ayrıntıya Giren Öğrenciden Puan Kırılmalı” maddesine katılım en az olmuş hemen peşinden de “Yazısı güzel ve okunaklı olan öğrencilerin kâğıtlarına daha fazla puan verilmelidir” maddesine en az katılım olmuştur. Bu noktada da Aytar’ın çalışmasına paralel olduğu gözlemlenmiştir. Taymaz (1972) ortaöğretimde çalışan öğretmenlerin yazılı kâğıtları soru soru değil, kağıt kağıt okudukları ve kağıt düzeninin puanlamayı etkilediğini ortaya koymuştur. Bu durumda “yazısı güzel ve okunaklı kâğıtlara daha fazla puan verildiğini” göstermesi açısından önemlidir (Akt: Aytar; 2007).

- viii. T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi öğretmenleri öğrenci başarısının ölçüldüğü sözlü yoklamalara ilişkin olarak; Öğrencilerin Sözlü İfade Yeteneklerini Geliştirir ve Bilginin yorumlanmasına Olanak Sağlar görüşlerine katılırken; Sorulacak Soru Sayısı Kısıtlıdır ve Soruların Hazırlanmasında Özel Bir Gayret Gerekmez görüşlerine öğretmenlerin yaklaşık yarısının katılmadıkları tespit edilmiştir. Aytar’ın çalışmasında en yüksek katılım “ Sözlü sınavlar öğrencinin ifade yeteneğini geliştirir.” , en düşük katılım ise, “Etkili ve güzel konuşan öğrencilere daha fazla puan veririm.” maddesi olmuştur. Yapılan iki çalışmada öğretmenlerin katıldıkları düşüncenin aynı olduğu ama katılmadıkları düşünceler itibariyle birbirinden farklı olduğu tespit edilmiştir.
- ix. T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi öğretmenlerinin kısa cevap gerektiren sınavlara ilişkin görüşleri; “Çok Soru Sorma Olanağı Verir” maddesinden yana olmuştur. Bunun yanında Puanlamanın Öğretmen Kanısına Dayanmaması Önemliliği, Öğrencinin Başarı Şansını Artırır görüşlerine katılımın da yüksek olduğu görülmüştür. Ama öğretmenlerin “Soruların Hazırlanması Uzun Zaman Alır” maddesine katılımı en az düzeyde kalmıştır. Bu sonuçlar ışığında ankete katılan öğretmenler arasında kıdem, cinsiyet, mezun olunan okul, çalışılan okul arasında büyük bir fark gözlemlenmemiştir. Aytar’ın çalışmasında ise katılım

en yüksek olduğu görüş, “Çok soru sorma olanağı verir” olurken, en az katılımın olduğu görüş ise “Öğrencileri ezbere yöneltir” maddesi olmuştur. Yaptığımız çalışmada “Öğrencileri ezbere yöneltir” maddesine katılım %29,5 olarak tespit edilmiştir. Bu noktada Aytaç’ın çalışması ile uyuşmadığı görülmüştür.

- x. T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi öğretmenlerinin doğru-yanlış testlere ilişkin görüşleri incelendiğinde, öğretmenlerin en çok “Çok Soru Sorma Olanağı Verir” maddesine katıldıkları; bunun yanında da “Puanlama Basit ve Objektiftir”, “Öğrencinin Başarı Şansı Yarı Yarıyadır”, “Soru Hazırlarken Her Sorunun Tek fikir İfade Etmesi Önemlidir” ve “Öğrencinin Başarı Şansı Yarı Yarıyadır” görüşlerine de katıldıkları tespit edilmiştir. Öğretmenlerimiz “Soruların Hazırlanması Uzun Zaman Alır” görüşüne ara sıra katılırken, “Olumsuz İfadeler Kesinlikle Kullanılmamalıdır” görüşüne ise hiç katılmadıkları tespit edilmiştir. Aytaç’ın çalışmasında en yüksek katılım “Puanlama basit, değerlendirme objektiftir” maddesi olurken, en düşük katılım “Olumsuz ifadeler” maddesi olmuştur. Çalışmamızın öğretmenlerin katılmadığı görüş olan “Olumsuz İfadeler Kesinlikle Kullanılmamalıdır” maddesi itibari ile Aytaç’ın çalışması ile paralel olduğu gözlemlenmiştir.
- xi. Öğretmenlerimizin; T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersinde verdikleri ödev ve projelere ilişkin düşüncelerinin en belirgin olduğu görüşün “Öğrencilerin Ders Kitabının Dışına Çıkmasını Sağlar” fikrinin olduğudur. Bununla birlikte “Öğrenciyi Araştırmaya Yöneltir”, “Öğrencilerin Yaratıcılığını Geliştirir” ve “Öğrencinin Ders Kitabına Bağlılığını Azaltır” maddeleri öğretmenlerin üzerinde hem fikir oldukları görüşlerdir. Öğretmenlerin en az katıldıkları görüş ise “Öğrencinin Yaratıcılığına Fırsat Vermez” maddesi olmuştur. Bu maddeye baktığımızda öğretmenlerin bu maddeye katılmaması “Öğrencilerin Yaratıcılığına Fırsat Verir” manasını savunduklarının göstergesidir.
- xii. T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi öğretmenlerinin Çoktan seçmeli testlere ilişkin görüşleri incelendiğinde; öğretmenlerin en çok desteklediği madde “Seçenek Sayısı en az 4, En Fazla 5 Olmalıdır” görüşü olmuştur. Öğretmenler bunun yanında çoktan aza doğru “Puanlama Basit ve Objektiftir”, “Çok Soru Sorma Olanağı Verir”, “Bütün Konuları Kapsayacak Sorular Sorulabilmektedir” ve “Soruların Hazırlanması Uzun Zaman Alır” görüşleri olmuştur. Öğretmenlerin buna karşılık “Bilginin Tamamı Yerine Belli Noktaları Öğrenmeyi Hedefler” görüşüne katılmadıkları tespit edilmiştir. Öğretmenlerin yine katılmadıkları diğer bir görüşte “Öğrencileri Ezbere yöneltir” ile “Bilginin

Yorumlanmasına Olanak Sağlamaz” görüşü olmuştur. Aytar’ın çalışmasında 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. Yaptığımız çalışmanın Aytar’ın yaptığı çalışma ile uyuşmadığı gözlemlenmiştir.

- xiii. Öğretmenlerimiz; T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersinde yapılan sınavlarda öğrencilerinin başarılarının düşük çıkmasının sebeplerini veya düşük başarı göstermelerinin sebeplerini “Ders Kitabının Konuları Anlaşılır Şekilde Sunamaması” şeklinde yorumlamışlardır. Bunun yanında öğretmenlerin bu durumu “Dersle İlgili Hedef-Davranışların Öğrenciye Yansıtılmaması ve Konuların Öğrencilerin Seviyesine İndirgenememesi” gibi sebeplere bağladıkları gözlemlenmiştir. Öğretmenler ortalama itibariyle en az “Öğretmenin Uygun Yöntem ve Teknik Kullanmaması” düşüncesini savunurken, sonrasında bu düşüncüyü “Öğretmenin Öğrencilere Konuyu Organizeli Sunamaması” görüşü takip etmiştir.
- xiv. Öğretmenler, T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersinde soru hazırlarken dikkat ettikleri hususlara ilişkin görüşlerini “Sorular Dersle İlgili Hedef-Davranışlara Göre Sorulmalı” düşüncesiyle ifade etmektedirler. Öğretmenler; “Sorular Dersle İlgili Hedef-Davranışlara Göre Sorulmalı” görüşünü, “Çalışan Öğrenciyle Çalışmayanı Ayırt Edecek Soru Sorulmalı” görüşüyle desteklemişlerdir. Öğretmenler bu görüşler üzerinde hem fikirken, “Sorular Öğrencilerin En Çok Devamsızlık Yaptığı Konulardan Olmalı ve Sorular En Zor Konulardan Seçilmeli” görüşlerine katılmadıkları tespit edilmiştir.
- xv. Ölçme ve değerlendirme uygulamalarına ilişkin görüşler ele alındığında erkek öğretmenler ile bayan öğretmenlerin arasında çok büyük görüş farklılıklarının olmaması öğretmenlerin almış oldukları eğitimin ortak olmasının bir göstergesi olarak karşımıza çıkmaktadır.
- xvi. 26 yıl ve üstü öğretmenlerin en çok yazılı sınavları, çoktan seçmeli sınavları ve sözlü sınavlar gibi geleneksel sınav türlerini seçtikleri gözlemlenirken bu durumun öğretmenlerin kendilerini Milli Eğitim Müfredatına tam adapte olamadıklarından kaynaklandığı düşünülebilir. 143 ilk ve ortaokul öğretmeni ile gerçekleştirilen çalışmada bu öğretmenlerin yaptıkları ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin oldukça yüksek güvenilirliğe sahip olduğunu saptanmıştır. Ayrıca cinsiyet, kıdem ve okuttukları sınıf düzeyi gibi değişkenlerin öğretmenlerin yaptıkları bu etkinliklerin güvenilirliğini etkilemediği saptanmıştır(Cizek ve diğerleri; 1996: 159-179). Buna göre öğretmenler kıdemleri ve okuttukları sınıf

düzeıı açıısından 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.

6.2. Öneriler

Bu başlık altında araştırmanın bulguları çerçevesinde ölçme ve değerlendirme yöntem ve tekniklerini uygulayacak olan uygulayıcılara ve benzer konularda araştırma yapmayı düşünen araştırmacılara aşağıdaki öneriler sunulabilir:

6.2.1. Milli Eğitim Bakanlığına Olan Öneriler

1. Öğretmenlerin lisans eğitiminde aldıkları ölçme ve değerlendirme dersi ile ilgili aldıkları eğitimin kendilerine katkısı tam olmamakla beraber orta derecede olduğunu belirtmeleri ölçme ve değerlendirme dersinin lisans eğitiminde daha önemli hale gelmesi gerektiğini göstermektedir.
2. T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi ile ilgili ölçme ve değerlendirme konusu ile ilgili hizmet içi eğitim alan öğretmenlerden aldıkları hizmet içi eğitimin kendilerine katkısının olmadığını dile getirmeleri öğretmenlerimize verilecek olan hizmet içi eğitimin üzerinde durulmasının gerekliliğini bizlere göstermiştir. Çünkü ölçme ve değerlendirme konusunda hala yaşanmakta olan bazı sıkıntıların çözümü ancak bu şekilde olacaktır.
3. Alternatif ölçme ve değerlendirme yöntem-tekniklerini bilme ve kullanma sıklığı durumlarında eğitim fakültesi mezunu olan öğretmenlerin lehine beklenen sonucun çıkmadığı görülmektedir. Bu nedenle eğitim fakültelerinin programlarında yer alan ölçme ve değerlendirme derslerinde, alternatif ölçme ve değerlendirme yöntem-teknikleri konusuna daha fazla ağırlık verilmelidir.
4. T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi öğretmenlerinin orta öğretim programlarındaki ölçme ve değerlendirme konusunda sınav türü bakımından yazılı yoklamaları daha fazla tercih ettikleri tespit edilmiştir. Çoktan seçmeli sınavları yazılı yoklamalardan sonra tercih ettikleri görülmüştür. T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi öğretmenlerinin OSS sınavını da göz önüne alarak çoktan seçmeli sınavları kullanmalarının teşvik edilmeleri gerekmektedir. Çoktan seçmeli sınav yazımı hususunda öğretmenlerin eğitilmeleri sağlanabilir.
5. Okullara ölçme ve değerlendirme uygulamaları için araç-gereç ve kaynak desteğinde bulunulmalıdır. Okullarda öğrencilerin araştırma yapabilecekleri

zengin kütüphaneler ve internete ulaşabilecekleri bilgisayar laboratuvarları gibi bölümler oluşturulmalıdır. Ayrıca ölçme ve değerlendirme sürecinde yer alan formlar, çalışma yaprakları ve testlerin çoğaltılması işlemleri için her okulda bir fotokopi makinesinin gerekli olduğu düşünülmektedir.

6. Sınavların öğrenci gelişimine destek sağlayan, öğrencilerin ilgisini artırıcı nitelikte olması sağlanmalıdır. Diğer derslerin programlarında uygulanan yapılandırmacı yaklaşımların tarih derslerinde de uygulanması, farklı yaratıcı ölçme ve değerlendirme metotlarının kullanılmasının sağlanması yararlı olacaktır.
7. Ölçme ve değerlendirme yöntem-teknipleri daha sınırlı bir çerçevede ele alınmalı ve anlaşılabilir olması sağlanmalıdır. Öğretmenlerin kullanabileceği ve en iyi verim alabileceği yöntem-teknipleri kullanmaları özendirilmelidir. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yapılan merkezi sınavlarla, programda yer alan ölçme ve değerlendirme arasında bağ kurulmalıdır.
8. T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi öğretmenleri ölçme ve değerlendirme uygulamalarında hatalarının kaynakları konusunda gerekli bilgiye sahip oldukları görülmektedir. Öğrenci başarısının belirlenmesinde zekânın ölçüt olarak alınması görüşüne katılmaları ölçme ve değerlendirme konusunda bilgi eksikliklerini göstermesi açısından önemlidir. Öğretmenlerin bilgi eksikliklerini gidermek amacıyla Milli Eğitim Bakanlığı üniversitelerle işbirliği içerisinde 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.
9. Ölçme ve değerlendirme konusunda yapılan çalışmalara ağırlık verilmelidir. Bu konuda öğretmenlerin yanı sıra velilerin ve öğrencilerin de görüşlerinin de alındığı çalışmalar yapılarak sürecin daha kapsamlı olarak değerlendirilmesi sağlanabilir.
10. Ölçme ve değerlendirme konusu programların amacına ulaşip ulaşmadığını tespit etme yönünden önemlidir. Bu araştırmada bu konu üzerinde tarih öğretmenleriyle çalışmaların azlığı dikkat çekmiştir. Bu tür araştırmaları destekleyici çalışmaların yapılması sağlanmalıdır.

6.2.2. Öğretmenlere Olan Öneriler

1. Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme konusunda yeterli bilgiye sahip olmaları öğrencilerin yönlendirilmesi açısından önemlidir. Öğretmenler almış oldukları ölçme ve değerlendirme dersinden yola çıkarak öğrencilere yön vermektedirler.

Bundan yola çıkarak lisans eğitiminde ölçme ve değerlendirme dersinin çok önemli olduğu görülmektedir. Onun için öğretmenlerin lisans eğitiminde ölçme ve değerlendirme dersini öğrenme konusunda kalıcı eğitime ağırlık verilmelidir.

2. Ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanma açısından öğretmenler arasında çalışılan okul ve kıdem bakımından fark bulunamamıştır. Öğretmenler birbirlerine benzer yöntemleri kullanmaktadırlar. Öğrencilerin programdaki hedef ve davranışları kazanmalarını ve başarılarının artırılmasını sağlayabilmesi için öğretmenler çalıştıkları okul türüne göre ölçme ve değerlendirme yapmaları hususunda eğitilmeleri gerekmektedir.
3. Ölçme ve değerlendirme sürecinde kullanılan formların sayısı azaltılmalıdır. Kullanılan formların sayısı ve niteliği öğrencilerin ilgi, ihtiyaçları ve öğretmenlerin kullanma gerekçeleri göz önünde bulundurularak belirlenmelidir.
4. Ölçme ve değerlendirme sürecinde yer alan etkinliklerin farklı seviyedeki öğrencilere uygulanabilir olması sağlanmalıdır. Eğitim sistemi içerisinde her sınıfta farklı öğrenme seviyesine sahip olan öğrencilerin olduğu dikkate alınırsa bu durumun olumlu sonuçlar getireceği düşünülmektedir.
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 ve değerlendirme 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. 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 gerekmektedir. Sonucun yanı sıra sürece de odaklanma, bilginin hatırlanmasından ziyade uygulanmasına, yapılandırılmasına ve öğrencilerin üst düzey becerilerini sergilemelerine önem veren uygulamalara ağırlık verilmesi uygun olabilir.

Ölçme ve değerlendirme sürecine velilerin katılımının sağlanması hususunda çalışmalar yapılmalıdır. Sürecin uygulanması ile ilgili velileri bilgilendirici toplantılar düzenlenmelidir. Ayrıca velilerin sürece katılımını sağlamada öğretmenlerin de ne yapmaları gerektiği konusunda bilgi sahibi olmaları sağlanmalıdır. Ayrıca önemli öge olan

öğrencilerin de ölçme ve değerlendirme uygulamaları konusunda bilgilendirilmesi daha olumlu sonuçların ortaya çıkmasını sağlayacaktır.

7. KAYNAKLAR

- Aiken, L.R. (2000). *Psychological testing and assesment* (10th ed.). Massachusetts: Allyn and Bacon.
- Akalın, Ş. H. (1974). *Eğitim terimleri sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Akçın, E. (2006). Ankara: Aktif öğretim yöntemi olarak proje tabanlı öğretim ilkeleri, yararları ve aşamaları. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 31, 328.
- Akhun, I. (1988). *Temel istatistiksel kavramlar*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayınları.
- Akyüz, Y. (1978). *Türkiye’de öğretmenlerin toplumsal değişmedeki etkileri*. Ankara: Doğan Basımevi.
- Algan, S. (2008). İlköğretim 6. ve 7. sınıf sosyal bilgiler dersi öğretim programının ölçme ve değerlendirme ögesinin öğretmen görüşleri açısından incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Altay, E. (1991). *Yeni sosyoloji*. Ankara: Ticaret ve Turizm Yüksek Öğretmen Okulu Yayınları.
- Anastasi, A. (1997). *Psychological testing* (7th ed.). New Jersey: Prentice-Hall inc.
- American Psychological Asociation (1974). (American Educational Research Association ve National Council On Measurement in Education). *Standarts for educational and psychological tests*. Washington.
- Atasoy, A. (1997). İlköğretim ikinci kademedede demokrasi eğitimi ve ilköğretim ikinci kademe öğretmen ve öğrencilerinin demokratik tutumu ve davranışlarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Atılğan, H., Kan, A. ve Doğan, N. (2006). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Aytar, A. (2007). Ortaöğretim tarih öğretmenlerinin öğrenme-öğretme sürecinde ölçme ve değerlendirme tekniklerine ait görüşleri. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çanakkale 18 Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Ata, B. (2002). Bahaeddin Yediyıldız ile tarih araştırmaları ve öğretimi konusundaki söyleşi. *Türk Yurdu Dergisi*, 23, 175.
- Baykul, Y. (1999). *İstatistik metodlar ve uygulamalar*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Baykul, Y. (1999). *İlköğretimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: MEB Yayınları.

- Baykul, Y. (2000). *Eğitimde ve psikolojide ölçme: klasik test teorisi ve uygulaması*. Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Baykul, Y. (2001). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Berklin, C.T. (1969). *Eğitim amaçları çocuklarımız ve biz*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.
- Beydoğan, Ö. (2001). *Öğretimi planlama ve değerlendirme*. Erzurum: Eser Ofset.
- Bilen, M. (2006). *Plandan uygulamaya öğretim*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Binbaşıoğlu, C. (1983). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Binbaşıoğlu Yayınevi.
- Binbaşıoğlu, C. (1988). *Genel öğretim bilgisi*. Ankara: Binbaşıoğlu Yayınevi.
- Blalock, H. M. (1972). *Social statistics* (2nd ed.). New Jersey: McGraw- HillBookCo.
- Bursalıoğlu, Z. (1994). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Büşra, B. (1996). *Ölçme ve değerlendirme araçlarının hazırlanıp uygulanması*. Yayınlanmamış makale taslağı.
- Büyükkaragöz, S. ve Çivi, C. (1997). *Genel öğretim metotları*. İstanbul: Öz Eğitim Yayınları.
- Büyükköztürk, Ş. (2002). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı istatistik, araştırma deseni SPSS uygulamaları ve yorumlar*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Cizek, G. J., Fitzgerald S.M. and Rachor R. E. (1996). Teachers' Assessment Practices: Preparation, Isolation, and the Kitchen Sink. *Educational Assessment*, 2, 3-5.
- Cohen R.J. and Swerlike. M. (2002). *Psychological testing and assesment*. (5th ed.). New York: McGraw- Hill Book Co.
- Crocker, L. and Algina, J. (1982). *Introduction to classical and modern test theory*. New York: Holt, Rinehart And Winston Inc.
- Çınar, İ. (2003). Eğitimde Atatürkçülük ve örtük program. *Kars Yüzüncü Yıl Eğitim Dergisi*, 3, 23-27.
- Çolak, K. (2008). Tarih dersi sınav sorularının Bloom Taksonomisi'nin bilişsel alan üzeyi açısından sınıflandırılması. KTÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Trabzon.
- Çüçen, A. K. (2001). *Felsefeye giriş*. Bursa: Asa Kitabevi.
- Demircioğlu, İ. H. (2005). *Tarih öğretiminde öğrenci merkezli yaklaşımlar*. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Demircioğlu, İ.H. (2006). Lise öğrencilerinin tarih dersinin amaçlarına yönelik görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, <http://tebb.gazi.edu.tr/c4s2.html> adresinden 07 Ağustos 2012 tarihinde edinilmiştir.
- Demirel, Ö., Kaya, Z. ve Dağlı, A. (2005). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Develioğlu, F. (1997). *Osmanlıca- Türkçe Ansiklopedik Lügat*. Ankara: Aydın Kitabevi Yayınları.
- Doğanay, A. ve Karip E. (2006). *Öğretimde planlama ve değerlendirme*. Ankara: Pegem Yayınları.
- DPT (2000). VIII. Beş Yıllık Kalkınma Planı, Ankara: MEB Yayınları.
- Erdemir, Z.A. (2007). İlköğretim ikinci kademe öğretmenlerinin ölçme değerlendirme tekniklerini etkin kullanabilme yeterliliklerinin araştırılması (Kahramanmaraş örneği) Yüksek lisans tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Erden, M. (1998). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Ankara: Alkım Yayınları.
- Erkuş, A. (2003). *Psikometri üzerine yazılar*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Ertürk, S. (1994). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Meteksan AŞ.
- Gelbalı S., Kellecioğlu H. ve Baykul Y. (2001). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: MEB Yayınları.
- Gerberich, J.R (1963). *Measurement and evaluation in modern school*. New York: Mc Kay Co.
- Grimm, L. G. (1993). *Statistical application for the behavioral sciences*. New York: John Wiley and Sons Inc.
- Guilford, J.R. (1956). *Psychometric methods*. (2nd. Ed.). New York: Mc Graw-Hill Book Co.
- Göktepe, C. (2009). Eğitim ve öğretimin önemi, adlı makale, [www.edebiyatdefteri.com\egitim.ogretim.onemi](http://www.edebiyatdefteri.com/egitim.ogretim.onemi) adresinden 17 Ekim 2011 tarihinde edinilmiştir.
- Görgülü, M. E. (2009). *Ölçme ve değerlendirme*. Afyon: İktisat bölümü doktora öğrencisi, Afyon Kocatepe Üniversitesi.
- Güler, A. (2002). Bir çağdaşlaşma modeli olarak Atatürkçülük. *Silahlı Kuvvetler Dergisi*, Sayı:374. http://turkoloji.cu.edu.tr/ATATURK/arastirmalar/guler_01.pdf adresinden 25 Kasım 2011 tarihinde edinilmiştir.
- Gültekin, M. (2005). *Öğretimde planlama ve değerlendirme*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları, 1317.

- Gümüş, B. (1975). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Kalite Matbaası.
- Gürol, M. (2004). *Öğretimde planlama, uygulama ve değerlendirme*. Ankara: Üniversite Kitabevi.
- Gürpınar, C. (2010). Eğitim ve öğretimin önemi, adlı makale, [www.edebiyatdefteri.com\egitim.ogretim.onemi](http://www.edebiyatdefteri.com/egitim.ogretim.onemi) adresinden 11 Ekim 2011 tarihinde edinilmiştir.
- Gürsakal, N. (1997). *Bilgisayar uygulamalı istatistik*. Uludağ Üniversitesi İktisadi İdari Bilimler Fakültesi, Bursa: Uludağ Kitabevi.
- Hayran M. ve Özdemir O. (1995). Bilgisayar istatistik ve tıp (1. Basım). Ankara: *Hekimler Yayın Birliği Yayınları*, 12, 248-250.
- Hesapçioğlu, M. (1998). *Öğretimde ilke ve yöntemler* (5.Baskı). İstanbul: Beta Yayınları.
- Hoca, S. (1995). Tarih felsefesi bağlamında Türkiye’de tarih eğitimi ve uygulanan politikalar. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- İlarslan, K. (2006). *Merkezi eğilim ölçüleri*. Afyonkarahisar: Afyon Kocatepe Üniversitesi (AKÜ) Dinar Meslek Yüksekokulu (MYO) Yayınları.
- İşman, A. ve Eskicumalı, A. (2003). *Planlama ve değerlendirme*. İstanbul: Değişim Yayınları.
- Kan, A. (2006). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kanat, Ö. (2005). Türk-Alman genel eğitim sistemlerinin Karşılaştırılması. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, M.Ü. Fen Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Karasar, N. (2006). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karataş, F. Ö. (2009). *Ölçme ve değerlendirme teknikleri: alternatif ölçme ve değerlendirme*, www.kimyaprogrami.wordpress.com adresinden 21 Kasım 2011 tarihinde edinilmiştir.
- Kaymakçı, S., ve Çolak, K.(2009). Tarih öğretiminde ölçme ve değerlendirme makale, [www.edebiyatdefteri.com\olcme.degerlendirme.onemi](http://www.edebiyatdefteri.com/olcme.degerlendirme.onemi) adresinden 11 Ekim 2011 tarihinde edinilmiştir. .
- Kaynak, S. (1999). Ortaöğretimde görev yapan branş öğretmenlerinin öğrenci başarısını ölçme ve değerlendirme ile ilgili görüşlerinin değerlendirilmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Kılbaş, Ş (1994). *Gençlik ve boş zamanı değerlendirme*. Adana: Çukurova Üniversitesi Basımevi.
- Kline, P. (1986). *A handbook of test construction*. New York: Methuen Co. Ltd.
- Küçükahmet, L. (2003). *Konu alanı ders kitabı incelemesi*. Ankara: Nobel yayınları.

- Leestma R. and August L. Vd. (1987). *Japanesse education today* (ED: C. H. Dorfman). Government Printing Office, Washington.
- Magnusson D. (1967). *Test Ttheory*, Masssachusetts-ABD: Addison- WesleyPub. Co.,
- Magnusson, D. (1967). Klasik Test Teorisi, adlı makale. [Books.google.com.tr/ kitapların isbn=052138091X](https://books.google.com.tr/books?id=052138091X) adresinden 11 Ekim 2011 tarihinde edinilmiştir.
- Mann, P.S. (1992). *Introductory statistics*. New York: John Wiley and Sons Inc.
- Oğuzkan, F. (1981). *Eğitim terimleri sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Özçelik, A.D. (1981). *Eğitim programları ve öğretim*. Ankara: Ö.S.Y.M. yayınları.
- Özdemir, S., Yalın, H. İ. ve Sezgin, F. (2004). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Paykoç, F. (1991). *Tarih öğretimi*. A.Ü. Eskişehir: Açık Öğretim Fakültesi Yayınları.
- Paykoç F. ve Aksu M. (1995). *Ders çalışma becerileri ölçeği*. Ankara: Ortadoğu Teknik Üniversitesi Yayınları.
- Safran, M. (1997). *Tarih öğretimi ve çağdaş müfredat teorileri*. Ankara: XII. Türk Tarih Kongresi.
- Safran, M. ve Ata, B. (1998). Okul dışı tarih öğretimi. *Ankara Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 21-25.
- Senemoğlu, N. (1997). *Gelişim öğrenme ve öğretim*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Sevim, D. (2002). *İstatistik dersi notları*, powerpoint sunusu. İzmir: Ege Üniversitesi.
- Smith, G. M. (1962),. *A simplified guide to statistics for psychology and education*. New York: Holt, Rinehart and Education Inc.
- Soyan, M. (1930,1 Eylül). Gazi ve İnkılap, Milliyet Gazetesi, s.11.
- Sungu, İ. (1927). Bu makaleyi 1927'de Tarih Tedrisat Hakkında adıyla Terbiye dergisinde (sene 8, cilt:2, sayı:8, sf:2-8) yayımlandı. Alındığı Kaynak; Milli Eğitim Dergisi Kış-Bahar 2002 Dönemi, Sayı:153-154, T.C. MEB Yayınları Dairesi Başkanlığı Teknikokullar, Ankara.
- Sümbül, A. M. (2007). *Öğrenme ve öğretim olgusuna ilişkin temel bilgiler*. Konya: Çizgi Kitabevi.
- Sümbüloğlu, K. ve Sümbüloğlu V. (2002). *Biyoistatistik* (10.Baskı). Ankara: Hatiboğlu Yayınları.
- Sütçü, C. S. (2011). İstatistik-1. Değerlendirilmek üzere olan makale taslağı. Marmara Üniversitesi İletişim Fakültesi, İstanbul.

- Şifoğlu, N. (2007). İlköğretim 8. sınıf fen bilgisi dersinde yapısalcı öğrenme ve probleme dayalı öğrenme yaklaşımlarının öğrenci başarısı üzerine etkisi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Fen Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Tekin, H. (1982). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Ankara Üniversitesi Dil Tarih Coğrafya Fakültesi Yayınları.
- Tekin, H. (1996). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Yargı Yayınları.
- Tekin, H. (1982). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme Metotları*. Ankara: Daily News Web Ofset Tesisleri.
- Tekin, H. (2000). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Yargı Yayınevi.
- Telci, A. M. (2007). *Karşılaştırmalı eğitim sistemleri* (ED. Ali Balcı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Turgut, M. F. (1988). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme metotları*. Ankara: Saydam Yayıncılık.
- Turgut, M. F. (1997). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme metotları*. Ankara: Nüve Matbaası.
- Türbal, A. (1981). *Bilimsel araştırma metodları ve uygulamalı istatistik*. Erzurum: Aktif Kitabevi.
- Türk Milli Eğitim Komisyonu, (1960). İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- URL 1; <http://www.tuegb.org.tr> Fransa da eğitim sistemi. 12 Aralık 2012.
- URL 2; <http://www.egitim.cu.edu.tr> Eğitim ve Öğretim Elemanları. 20 Şubat 2013.
- URL 3; <http://www.scribd.com> Ölçme ve Değerlendirme. 18 Ocak 2013.
- URL 4; <http://www.odevsel.com>. Güvenirlilik ve Geçerlilik. 15 Mart 2013.
- URL 5; <http://www.belgeler.com> Ölçme-Değerlendirme Kullanılan Araçlar. 20 Ocak 2013.
- Wainer, H. (1990). *Computerized adaptive testing*. Lawrence: Erlbaum Associates Inc.
- Vadum, C. A. and Rankin, O. N. (1998). *Psychological research*. New York: McGraw-Hill Book Co.
- Variş, F. (1988). *Eğitimde program geliştirme, teori ve teknikler*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Vella, Y. (2001). Yaratıcı tarih öğretimi. *Milli Eğitim Dergisi Mart-Nisan-Mayıs Dönemi*, 24,150.
- Yıldırım, C. (1983). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: ÖSYM Yayınları.

Yıldız, C., Hacısalihoğlu, E. ve Başbağı, R. (2002). Federal Almanya'da çağdaş lise modelleri ve üniversiteye geçiş 2000'li yıllarda lise eğitime çağdaş yaklaşımlar sempozyumu, İstanbul.

Yılmaz, H. (2004). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Konya: Çizgi Yayınları.

8. EKLER

Ek 1. C. SON BÖLÜM

TARİH ÖĞRETMENLERİNİN ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME KONUSUNDA KARŞILAŞTIKLARI PROBLEMLERLE İLGİLİ ANKETTİR.

Bu anketin amacı "12.Sınıf Türkiye Cumhuriyeti ve Atatürkçülük dersinde ölçme ve değerlendirme konusunda öğretmenlerin karşılaştıkları problemler ve bu problemlere karşı çözüm önerilerinin tespitinde öğretmen görüşlerinin alınması"dır. Çıkan sonuçlar, KTÜ\Sosyal Bilimler Enstitüsü\Tezli Yüksek Lisans\Tarih Öğretimi bölümü tarafından yürütülen bilimsel bir çalışmada veri olarak kullanılarak, karşılaşılan sorunlara çözüm önerileri getirilmeye çalışılacaktır.

Tarafınızdan verilen yaş, cinsiyet, meslekte görev yılı(kıdem), mezuniyet gibi bilgiler gizli tutulacak olup objektif bilimsel yöntemlerle değerlendirilecektir.

Sağlıklı ve güvenilir sonuçlar alınabilmesi için sorulara lütfen doğru cevaplar vermeye çalışınız. Görüşlerinizi bizimle paylaştığınız için teşekkürlerimizi sunar, meslek hayatınızda başarılarınızın devamını dileriz.

Bekir Sıddık ÇELEBİ

Sayın Öğretmenim lütfen belirtilen yerlere kendinize ait bilgileri yazdıktan sonra aşağıdaki soruları cevaplayınız.

Yaşınız : Cinsiyetiniz: Bay() Bayan()
Mezuniyetiniz : Mezun Olduğunuz Bölüm:
Meslekteki Görev Yılıınız :

*Tarih Öğretmeni olarak Lisans Eğitiminde T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi İle İlgili Ölçme ve Değerlendirme Konusunda Bir Eğitim Aldınız Mı?

Evet, aldım. _____
Hayır, almadım. _____

*Lisans Eğitiminde Aldığınız Ölçme ve Değerlendirme Dersinin T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Derslerinin Öğretiminde Sizlere Katkısı Ne Ölçüdedir?

Çok Katkısı Oldu _____
Biraz Katkısı Oldu _____
Fikrim Yok _____
Çok Az Katkısı Oldu _____
Hiç Katkısı Olmadı _____

*Tarih Öğretmeni Olarak T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersinde Ölçme ve Değerlendirme Konusu İle İlgili Hizmet İçi Eğitim Aldınız Mı?

Evet, aldım. _____
Hayır, almadım. _____

*Aldığınız Hizmet İçi Eğitimin size Katkısı Ne Ölçüdedir?

Çok Katkısı Oldu _____
Biraz Katkısı Oldu _____
Fikrim Yok _____
Çok Az Katkısı Oldu _____
Hiç Katkısı Olmadı _____

Ek 1'in devamı

*Tarih Öğretmeni Olarak Türkiye Cumhuriyeti ve Atatürkçülük Dersinde Ölçme ve Değerlendirme Etkinliklerini Belirlerken Yararlandığınız Kaynakları Sıralar Mısınız?

Öğretmen Kılavuz Kitaplarından	_____
Türkiye Cumhuriyeti ve Atatürkçülük Ders Kitaplarından	_____
Ders Kitaplarının Dışındaki Farklı Kitaplardan	_____
Meslektaşlarımdan	_____
Ansiklopedilerden	_____
İnternet ve TV Programlarından	_____
Gazete ve Dergilerden	_____

Türkiye Cumhuriyeti ve Atatürkçülük Dersinde ölçme ve değerlendirme konusunda karşılaştığınız problemler ve çözüm önerilerini içinde bulunduran değerlendirmelerinizi lütfen aşağıdaki tabloya göre belirleyiniz.					
Tarih Öğretmeni Olarak Türkiye Cumhuriyeti ve Atatürkçülük Dersinde Ölçme ve Değerlendirme Araçlarını Kullanma sıklığınız Ne Düzeydedir?	Tamamen Katılıyorum	Bazen Katılıyorum	Kararsızım	Nadiren Katılıyorum	Hiç Katılmıyorum
1.Yazılı Sınavlar					
2.Sözlü Sınavlar					
3.Çoktan Seçmeli Testler					
4.Boşluk Doldurma\Kısa Cevaplı Sınavlar					
5.Doğru-Yanlış Testleri					
6.Eşleştirmeli Testler					
7.Portfolyo(Öğrenci Ürün Dosyası)					
8.Rubrik					
9.Performans Ödevi					
10.Proje Ödevleri					
11.Tutum ve İlgili Testleri					
12.Çalışma Yaprakları					
13.Gözlem					
14.Mülakat					
15.Öz Değerlendirme					
16.Akran Değerlendirme					
17.Seviye Belirleme Testi					
18.Grup Değerlendirme					
19.Poster					
20.Gösteri					
21.Drama					
22.Kavram Haritaları					
23.Tanılayıcı Dallenmiş Ağaç					

Ek 1'in devamı

Tarih Öğretmeni Olarak Türkiye Cumhuriyeti ve Atatürkçülük Dersinde Ölçme ve Değerlendirme Araçlarını Kullanmada Karşılaştığınız Sorunlar Nelerdir?	Tamamen Katılıyorum	Bazen Katılıyorum	Kararsızım	Nadiren Katılıyorum	Hiç Katılmıyorum
1.Hiçbir Sorun Yaşamıyorum					
2.Öğrenci Seviyesine Uygun Olmaması					
3.Veli Desteği Yetersizliği					
4.Öğrencinin İsteksizliği					
5.Mekânın Olumsuz Şartları					
6.Zamanın Yetersizliği					
7.Uygulamanın Zorluğu					
8.Hazırlanmasının Zorluğu					
9.Maliyetinin Fazlalığı					
10.Değerlendirmesinin Zorluğu					
11.Programa Uygun Olmaması					

Tarih Öğretmeni Olarak Türkiye Cumhuriyeti ve Atatürkçülük Dersinde Ölçme ve Değerlendirme Yöntem-Tekniklerini Kullanmaktaki Amaçlarınız Nelerdir?	Tamamen Katılıyorum	Bazen Katılıyorum	Kararsızım	Nadiren Katılıyorum	Hiç Katılmıyorum
1.Öğrencilerimi Tanımak					
2.Öğrencilerimin Durumları Hakkında Bilgi Edinmek					
3.Öğretimdeki Hatalarımı Belirlemek					
4.Öğretmen Olarak Rehberliğimi Kolaylaştırmak					
5.Öğretimi Kolaylaştırmak					
6.Öğrencinin Dersi Öğrenip Öğrenmediğini Belirlemek					
7.Başarıya Ödül, Başarısızlığa Ceza Vermek İçin					

Tarih Öğretmeni Olarak Türkiye Cumhuriyeti ve Atatürkçülük Dersinde Öğrenci Başarısını Ölçüp Değerlendirirken işe Karışabilecek Hatalara İlişkin Görüşleriniz Ne Ölçüdedir?	Tamamen Katılıyorum	Bazen Katılıyorum	Kararsızım	Nadiren Katılıyorum	Hiç Katılmıyorum
1.Öğretmenden Kaynaklanabilir					
2.Öğrenciden Kaynaklanabilir					
3.Ortamdan Kaynaklanabilir					
4.Ölçme Aracından Kaynaklanabilir					
5.Program veya Yöntemden Kaynaklanabilir.					

Ek 1'in devamı

Tarih Öğretmeni Olarak Türkiye Cumhuriyeti ve Atatürkçülük Dersinde Öğrenci Başarısı Hakkında Karar Verirken Ölçme ve Değerlendirme Ölçütlerine İlişkin Görüşleriniz Nelerdir?	Tamamen Katılıyorum	Bazen Katılıyorum	Kararsızım	Nadiren Katılıyorum	Hiç Katılmıyorum
1.Öğretmen Bilgisi Ölçüt Alınmalıdır.					
2.Ders Kitabı Ölçüt Olarak Alınmalıdır.					
3.Öğrencinin Hazır Bulunuşluğu Ölçüt Alınmalıdır					
4.Sınıfın Başarı Durumu Ölçüt Alınmalıdır.					
5.Dersi Geçmek İçin Alınacak Puan Ölçüt Alınmalıdır.					
6.Öğrencinin Psikolojik Durumu Ölçüt alınmalıdır.					

Tarih Öğretmeni Olarak Türkiye Cumhuriyeti ve Atatürkçülük Dersinde Yapılan Yazılı Yoklama Sınavlarına İlişkin görüşleriniz nelerdir?	Tamamen Katılıyorum	Bazen Katılıyorum	Kararsızım	Nadiren Katılıyorum	Hiç Katılmıyorum
1.Soruların Hazırlanması Kolay Olup Az Zaman Alır					
2.Puanlama Öğretmen Kanısına Dayanmaktadır.					
3.Sorular Öğrencinin Uçuk ve Ayrıntılı Cevaplarına Açıktır.					
4.Öğrencinin Yazılı İfade Yeteneğini Geliştirir.					
5.Puanlama Objektif Kriterlere Göre Yapılmaz.					
6.Bilginin Yorumlanmasına Olanak Sağlar.					
7.Cevapların Okunması Uzun Zaman Alır.					
8.öğrenci Cevabı İsteddiği Yere Çekebilir.					
9.Sorular Okunmadan Ayrıntılı Bir Cevap Anahtarı Hazırlanmalıdır.					
10.Sorulacak Soru Sayısı Sınırlıdır.					
11.Gereksiz ayrıntıya Giren Öğrenciden Puan Kırılmalıdır.					
12.Yazısı Güzel Olan Öğrencilere Daha Fazla Puan Verilmelidir.					

Ek 1'in devamı

Tarih Öğretmeni Olarak Türkiye Cumhuriyeti ve Atatürkçülük Dersinde Yapılan Sözlü Yoklama Sınavlarına İlişkin görüşleriniz nelerdir?	Tamamen Katılıyorum	Bazen Katılıyorum	Kararsızım	Nadiren Katılıyorum	Hiç Katılmıyorum
1.Soruların Hazırlanmasında Özel Bir Gayret Gerekmez.					
2.Puanlama Öğretmen Kanısına Dayanır.					
3.Öğrencilerin Sözlü İfade Yeteneklerini Geliştirir.					
4.Sorulacak Soru Sayısı Kısıtlıdır.					
5.Bilginin yorumlanmasına Olanak Sağlar.					
6.Etkili ve Güzel Konuşan Öğrenciye Daha Fazla Puan verilmelidir					
7.Sorulacak Sorular Sınavdan Hemen Önce Tasarlanmalıdır.					
8.Cevap Anahtarı Muhakkak Olmalıdır.					

Tarih Öğretmeni Olarak Türkiye Cumhuriyeti ve Atatürkçülük Dersinde Yapılan Kısa Cevaplı Yoklama Sınavlarına İlişkin görüşleriniz nelerdir?	Tamamen Katılıyorum	Bazen Katılıyorum	Kararsızım	Nadiren Katılıyorum	Hiç Katılmıyorum
1.Soruların Hazırlanması Uzun Zaman Alır.					
2.Puanlamanın Öğretmen Kanısına Dayanmaması Önemlidir.					
3.Çok Soru Sorma Olanağı Verir.					
4.Öğrencinin Başarı Şansını Artırır.					
5.Yazılı İfadeler Puanlamayı Etkilemez.					
6.Öğrencileri Ezbere yöneltir.					
7.Bilginin Yorumlanmasına Olanak Sağlamaz.					
8.Sadece Bilginin Öğrenimini Ele Alır.					
9.Bilginin Tamamı Yerine Belli Noktaları Öğrenmeyi Hedefler					

Ek 1'in devamı

Tarih Öğretmeni Olarak Türkiye Cumhuriyeti ve Atatürkçülük Dersinde Yapılan Doğru-Yanlış Yoklama Sınavlarına İlişkin görüşleriniz nelerdir?	Tamamen Katılıyorum	Bazen Katılıyorum	Kararsızım	Nadiren Katılıyorum	Hiç Katılmıyorum
1.Soruların Hazırlanması Uzun Zaman Alır.					
2.Puanlamanın Öğretmen Kanısına Dayanmaması Önemlidir.					
3.Çok Soru Sorma Olanağı Verir.					
4.Öğrencinin Başarı Şansı Yarı Yarıyadır.					
5.Yazılı İfadeler Puanlamayı Etkilemez.					
6.Öğrencileri Ezbere yöneltir.					
7.Bilginin Yorumlanmasına Olanak Sağlamaz.					
8.Sadece Bilginin Öğrenimini Ele Alır.					
9.Bilginin Tamamı Yerine Belli Noktaları Öğrenmeyi Hedefler					
10.Puanlama Basit ve Objektiftir.					
11.Soru Hazırlarken Her Sorunun Tek fikir İfade Etmesi Önemlidir.					
12.Olumsuz İfadeler Kesinlikle Kullanılmamalıdır.					
13.İfadeler Kitaptan Aynı Cümleler Olarak Alınmamalıdır.					

Tarih Öğretmeni Olarak Türkiye Cumhuriyeti ve Atatürkçülük Dersinde Verilen Ödev ve Projelere İlişkin görüşleriniz nelerdir?	Tamamen Katılıyorum	Bazen Katılıyorum	Kararsızım	Nadiren Katılıyorum	Hiç Katılmıyorum
1.Öğrenciyi Araştırmaya Yöneltilir.					
2.Öğrencilerin Yaratıcılığını Geliştirir.					
3.Öğrencilerin Ders Kitabının Dışına Çıkmasını Sağlar.					
4.Öğrencinin Ders Kitabına Bağlılığını Azaltır.					
5.Öğrencinin Yaratıcılığına Fırsat Vermez.					
6.Öğrencilerin Çok Zamanını almaktadır.					
7.Öğrencilerin Kendi Kendilerine Öğrenmelerini Sağlar.					
8.Öğrenciler Ödevleri Başkalarına Yaptırmasıyla Tembelleşir.					
9.Not Ortalamasına Etki Etmediğinde İlgisizliğe Sebep Olur.					

Ek 1'in devamı

Tarih Öğretmeni Olarak Türkiye Cumhuriyeti ve Atatürkçülük Dersinde Öğrencilerin Yapılan Sınavlarda Düşük Başarı Göstermelerinin Sebepleri Nelerdir?	Tamamen Katılıyorum	Bazen Katılıyorum	Kararsızım	Nadiren Katılıyorum	Hiç Katılmıyorum
1.Öğretmenin Öğrencilere Konuyu Organizeli Sunamaması					
2.Öğretmenin Uygun Yöntem ve Teknik Kullanmaması					
3.Konuların Öğrencilerin Seviyesine İndirgenememesi					
4.Ders Kitabının Konuları Anlaşılır Şekilde Sunamaması					
5.Dersle İlgili Hedef-Davranışların Öğrenciye Yansıtılmaması					

Tarih Öğretmeni Olarak Türkiye Cumhuriyeti ve Atatürkçülük Dersinde Soru Hazırlarken Nelere Dikkat Etmektesiniz?	Tamamen Katılıyorum	Bazen Katılıyorum	Kararsızım	Nadiren Katılıyorum	Hiç Katılmıyorum
1.Sorular Dersle İlgili Hedef-Davranışlara Göre Sorulmalı					
2.Sorular Öğrenciyi Zorlayıcı, Çalışmadığı Yerden Olmalı					
3.Sorular Son İşlenen Konulardan Olmalı					
4.Sorular En Zor Konulardan Seçilmeli					
5.Sorular Öğrencilerin En Çok Devamsızlık Yaptığı Konulardan Olmalı					
6.Sorular Kopyaya Karşı Grup Şeklinde Sorulmalı					
7.Her Gruba Aynı Sorular Sorulmalı					
8.Sınıfın Çoğunun Cevaplayabileceği Şekilde sorulmalı					
9.Çalışan Öğrenciyle Çalışmayanı Ayırt Edecek Soru Sorulmalı					
10.Her Yıl aynı Sorular Sorulmalı					
11.Sorular Üzerinden En Az 1Yıl Geçmek Kaydıyla Sorulmalı					

Ek 1'in devamı

Tarih Öğretmeni Olarak Türkiye Cumhuriyeti ve Atatürkçülük Dersinde Yapılan Çoktan Seçmeli Yoklama Sınavlarına İlişkin görüşleriniz nelerdir?	Tamamen Katılıyorum	Bazen Katılıyorum	Kararsızım	Nadiren Katılıyorum	Hiç Katılmıyorum
1.Soruların Hazırlanması Uzun Zaman Alır.					
2.Puanlamanın Öğretmen Kanısına Dayanmaması Önemlidir.					
3.Çok Soru Sorma Olanağı Verir.					
4.Öğrencinin Başarı Şansı yüksektir.					
5.Yazılı İfadeler Puanlamayı Etkilemez.					
6.Öğrencileri Ezbere yöneltir.					
7.Bilginin Yorumlanmasına Olanak Sağlamaz.					
8.Sadece Bilginin Öğrenimini Ele Alır.					
9.Bilginin Tamamı Yerine Belli Noktaları Öğrenmeyi Hedefler					
10.Puanlama Basit ve Objektiftir.					
11.Sadece Bilginin Öğrenimini Ele Alır.					
12.Soru Hazırlamak Özel Beceri İstemektedir.					
13.Yaratıcılığı Ölçmeye Uygun Değildir.					
14.Bütün Konuları Kapsayacak Sorular Sorulabilmektedir.					
15.Seçenek Sayısı en az 4, En Fazla 5 Olmalıdır.					

Ek 1'in devamı

**TARİH ÖĞRETMENLERİNİN ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME KONUSUNDA
KARŞILAŞTIKLARI PROBLEMLERLE İLGİLİ MÜLAKATTIR.**

Bu anketin amacı "12.Sınıf Türkiye Cumhuriyeti ve Atatürkçülük dersinde ölçme ve değerlendirme konusunda öğretmenlerin karşılaştıkları problemler ve bu problemlere karşı çözüm önerilerinin tespitinde öğretmen görüşlerinin alınması"dır. Çıkan sonuçlar, KTÜ\Sosyal Bilimler Enstitüsü\Tezli Yüksek Lisans\Tarih Öğretimi bölümü tarafından yürütülen bilimsel bir çalışmada veri olarak kullanılarak, karşılaşılan sorunlara çözüm önerileri getirilmeye çalışılacaktır.

Tarafınızdan verilen yaş, cinsiyet, meslekte görev yılı(kıdem), mezuniyet gibi bilgiler gizli tutulacak olup objektif bilimsel yöntemlerle değerlendirilecektir.

Sağlıklı ve güvenilir sonuçlar alınabilmesi için sorulara lütfen doğru cevaplar vermeye çalışınız. Görüşlerinizi bizimle paylaştığınız için teşekkürlerimizi sunar, meslek hayatınızda başarılarınızın devamını dileriz.

Bekir Sıddık ÇELEBİ

Sayın Öğretmenim lütfen belirtilen yerlere kendinize ait bilgileri yazdıktan sonra aşağıdaki soruları cevaplayınız.

Yaşınız : Cinsiyetiniz: Bay () Bayan ()

Mezuniyetiniz : Mezun Olduğunuz Bölüm:

Meslekteki Görev Yılıınız:

1. Tarih Öğretmeni olarak Türkiye Cumhuriyeti ve Atatürkçülük dersinde ölçme ve değerlendirme konusunda sıklıkla kullandığınız ölçme ve değerlendirme araçları nelerdir?
2. Tarih Öğretmeni olarak Türkiye Cumhuriyeti ve Atatürkçülük dersinde ölçme ve değerlendirme konusunda kullandığınız ölçme ve değerlendirme araçlarını seçmekteki amaçlarınız nelerdir?
3. Tarih Öğretmeni olarak Türkiye Cumhuriyeti ve Atatürkçülük dersinde ölçme ve değerlendirme konusunda seçtiğiniz ölçme ve değerlendirme araçlarının, öğrenci başarısını ölçtüğüne inanıyor musunuz sebebi ile açıklar mısınız?
4. Tarih Öğretmeni olarak Türkiye Cumhuriyeti ve Atatürkçülük dersinde ölçme ve değerlendirme konusunda seçtiğiniz ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanırken karşılaştığınız özel durumlar nelerdir?
5. Tarih Öğretmeni olarak Türkiye Cumhuriyeti ve Atatürkçülük dersinde ölçme ve değerlendirme konusu göz önüne alınarak yaptığınız sınavlarda öğrencilerin başarısının düşük çıkması halinde bu durumu hangi sebeplere bağlıyorsunuz?

Ek 1'in devamı

Anket ve Mülakat Çalışmasının Yapıldığı Okullar

1- Akçaabat Anadolu Lisesi (Yaylacık Mevkii)	= 3 Öğretmen
2- Akçaabat Anadolu Lisesi (Akçaabat Mevkii)	= 6 Öğretmen
3- Akçaabat Anadolu İmam-Hatip Lisesi	= 3 Öğretmen
4- Akçaabat Anadolu Otelcilik ve Turizm Mes. Lisesi	= 1 Öğretmen
5- Akçaabat Anadolu Öğretmen Lisesi	= 1 Öğretmen
6- Akçaabat Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi	= 1 Öğretmen
7- Akçaabat Çok Programlı Endüstri Meslek Lisesi	= 1 Öğretmen
8- Akçaabat Çok Programlı Kız Meslek Lisesi	= 1 Öğretmen
9- Akçaabat Çok Programlı Ticaret Lisesi	= 1 Öğretmen
10- Akçaabat Çok Programlı Teknik Lisesi	= 1 Öğretmen
11- Akçaabat İMKB Lisesi	= 4 Öğretmen
12- Akçaabat Fen Lisesi	= 1 Öğretmen
13- Akçaabat Sağlık Meslek Lisesi	= 1 Öğretmen
14- Araklı Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi	= 1 Öğretmen
15- Araklı Anadolu İmam-Hatip Lisesi	= 1 Öğretmen
16- Araklı Anadolu Öğretmen Lisesi	= 1 Öğretmen
17- Araklı Anadolu Lisesi	= 1 Öğretmen
18- Araklı Saffet Çebi Lisesi	= 3 Öğretmen
19- Araklı Sağlık Meslek Lisesi	= 1 Öğretmen
20- Arsin İmam-Hatip Lisesi	= 1 Öğretmen
21- Arsin Anadolu Lisesi	= 1 Öğretmen
22- Arsin Lisesi	= 2 Öğretmen
23- Arsin Meslek ve Teknik Eğitim Merkezi	= 1 Öğretmen
24- Beşikdüzü Anadolu Öğretmen Lisesi	= 2 Öğretmen
25- Beşikdüzü Anadolu Sağlık Meslek Lisesi	= 1 Öğretmen
26- Beşikdüzü Anadolu Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi	= 1 Öğretmen
27- Beşikdüzü Anadolu Lisesi	= 1 Öğretmen
28- Beşikdüzü Anadolu İmam Hatip Lisesi	= 2 Öğretmen
29- Beşikdüzü Atatürk Lisesi	= 2 Öğretmen
30- Beşikdüzü Kız Teknik ve Meslek Lisesi	= 1 Öğretmen
31- Beşikdüzü Ticaret Meslek Lisesi	= 1 Öğretmen
32- Çarşıbaşı Lisesi	= 1 Öğretmen
33- Çarşıbaşı Sağlık Meslek Lisesi	= 1 Öğretmen
34- Çaykara Çok Programlı Lise	= 1 Öğretmen
35- Çaykara Anadolu Lisesi	= 1 Öğretmen
36- Çaykara Ataköy Sağlık Meslek Lisesi	= 2 Öğretmen
37- Çaykara İmam-Hatip Lisesi	= 1 Öğretmen
38- Dernekpazarı Hasan Cansız Lisesi	= 1 Öğretmen
39- Köprübaşı Lisesi	= 1 Öğretmen
40- Maçka Lisesi	= 1 Öğretmen
41- Maçka İmam Hatip Lisesi	= 1 Öğretmen
42- Maçka Kayalar Sağlık Meslek Lisesi	= 1 Öğretmen
43- Maçka Kenan Oltan Lisesi	= 1 Öğretmen

Ek 1'in devamı

44- Maçka Ticaret Meslek Lisesi	= 1 Öğretmen
45- Of Anadolu Lisesi	= 3 Öğretmen
46- Of Anadolu İmam-Hatip Lisesi	= 4 Öğretmen
47- Of Bahattin Ulusoy Teknik ve EML	= 1 Öğretmen
48- Of Taşhan Lisesi	= 1 Öğretmen
49- Of Şark Lisesi	= 2 Öğretmen
50- Sürmene Anadolu Lisesi	= 2 Öğretmen
51- Sürmene Ticaret Meslek Lisesi	= 1 Öğretmen
52- Sürmene İmam Hatip Lisesi	= 2 Öğretmen
53- Sürmene Anadolu Sağlık Meslek Lisesi	= 1 Öğretmen
54- Sürmene Lisesi	= 1 Öğretmen
55- Sürmene Denizcilik Meslek Lisesi	= 2 Öğretmen
56- Şalpazarı Ayten Yılmaz Sağlık Meslek Lisesi	= 1 Öğretmen
57- Şalpazarı Çok Programlı Lisesi	= 1 Öğretmen
58- Şalpazarı İmam Hatip Lisesi	= 1 Öğretmen
59- Trabzon Affan Anadolu Lisesi	= 4 Öğretmen
60- Trabzon Anadolu Lisesi	= 1 Öğretmen
61- Trabzon Ahmet Can Bali Lisesi	= 2 Öğretmen
62- Trabzon Atatürk Lisesi	= 1 Öğretmen
63- Trabzon Çağlayan Adnan Menderes Lisesi	= 1 Öğretmen
64- Trabzon Erdoğan Lisesi	= 2 Öğretmen
65- Trabzon Fatih Lisesi	= 6 Öğretmen
66- Trabzon Fen Lisesi	= 1 Öğretmen
67- Trabzon Gazi Anadolu Lisesi	= 1 Öğretmen
68- Trabzon Güzel Sanatlar ve Spor Lisesi	= 1 Öğretmen
69- Trabzon İmam-Hatip Lisesi	= 4 Öğretmen
70- Trabzon İMKB Kız Teknik ve Meslek Lisesi	= 5 Öğretmen
71- Trabzon Kanuni Anadolu Lisesi	= 2 Öğretmen
72- Trabzon Kız Teknik Öğretim Olgunlaşma Enstitüsü	= 1 Öğretmen
73- Trabzon Kız Teknik ve Meslek Lisesi	= 2 Öğretmen
74- Trabzon Sosyal Bilimler Lisesi	= 4 Öğretmen
75- Trabzon Teknik ve Endüstri Mes. Lisesi, Denizcilik AML	= 1 Öğretmen
76- Trabzon Ticaret Meslek Lisesi	= 1 Öğretmen
77- Trabzon Tefik Serdar Anadolu Lisesi	= 2 Öğretmen
78- Trabzon Yavuz Selim Anadolu Lisesi	= 8 Öğretmen
79- Trabzon 80. Yıl Endüstri Meslek Lisesi	= 2 Öğretmen
80- Trabzon 88.Yıl Cumhuriyet Anadolu Lisesi	= 3 Öğretmen
81- Tonya Atatürk Çok Programlı Lisesi	= 1 Öğretmen
82- Tonya İmam-Hatip Lisesi	= 1 Öğretmen
83- Tonya İskenderli İMKB Lisesi	= 1 Öğretmen
84- Tonya İskenderli Çok Programlı Lisesi	= 1 Öğretmen
85- Vakfıkebir Anadolu Lisesi	= 2 Öğretmen
86- Vakfıkebir Anadolu İmam Hatip Lisesi	= 1 Öğretmen
87- Vakfıkebir Lisesi	= 2 Öğretmen
88- Vakfıkebir Mesleki Teknik Eğitim Merkezi	= 1 Öğretmen

Ek 1'in devamı

89- Vakfıkebir Sağlık Meslek Lisesi	= 1 Öğretmen
90- Yomra Lisesi	= 2 Öğretmen
91- Yomra Fen Lisesi	= 1 Öğretmen

Okullarımızdan; Sürmene Cevher Özden Kız Teknik ve Meslek Lisesi'nden 1 öğretmenimiz, Trabzon 80. Yıl Endüstri Meslek Lisesi'nden 1 öğretmenimiz, Trabzon 88. Yıl Cumhuriyet Anadolu Lisesi'nden 2 öğretmenimiz, Trabzon Tevfik Serdar Anadolu Lisesi'nden 1 öğretmenimiz, yaptığımız çalışmamızda anketlerimizi doldurmak istememiştir. Bundan dolayı anket ve yarı yapılandırılmış mülakattan oluşan "11. Sınıf Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersinde ölçme ve değerlendirme konusunda öğretmenlerin karşılaştıkları problemler ve bu problemlere karşı çözüm önerilerinin tespitinde öğretmen görüşlerinin alınması" adlı çalışmamızda yukarıda adları geçen mevcut okullarımız öğretmenlerinden 5 öğretmenimiz çalışmamıza katılmamıştır.

9. ÖZ GEÇMİŞ VE İLETİŞİM BİLGİLERİ

Bekir Sıddık Çelebi, 15.08.1983 tarihinde Kayseri'de doğdu. İlköğrenimini 1995 yılında Kayseri Ahmet Baldöktü İlköğretim Okulu'ndan, Ortaöğretimini 2001 yılında Kayseri Melikgazi Lisesinden mezun oldu. 2002 yılında Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Sınıf Öğretmenliği Programı'nı kazandı ve 2006 yılında mezun oldu. 2009 yılında yine Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tarih Öğretmenliği Programında Yüksek Lisans eğitimine başladı. 2006 yılında Özel bir Dershanede öğretmenliğe başlayan ÇELEBİ, 2007 yılında Düzköy Aykutlar İlköğretim Okulunda görev yaptı. 2011 yılından itibaren de İskenderli İlköğretim Okulunda görev yapmakta olan Çelebi, orta düzeyde İngilizce bilmektedir.

İLETİŞİM BİLGİLERİ

Adres : Fevzi Çakmak Mah. Hilal Cad. Tokyay Apt. No:48\18 Kocasinan\Kayseri

E-Posta : seyyahoglu@mynet.com

Tel : 0 532 271 70 58