

T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ BİLİM DALI

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLERİNİN SÜREÇ ODAKLI ÖLÇME
VE DEĞERLENDİRME ARAÇLARINI KULLANMA DURUMLARI:
İSTANBUL İLİ ÖRNEĞİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Ayşe AYDOĞMUŞ

OCAK 2012

T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ BİLİM DALI

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLERİNİN SÜREÇ ODAKLI ÖLÇME
VE DEĞERLENDİRME ARAÇLARINI KULLANMA DURUMLARI:
İSTANBUL İLİ ÖRNEĞİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Ayşe AYDOĞMUŞ

DANIŞMAN:
Sevgi COŞKUN KESKİN

OCAK 2012

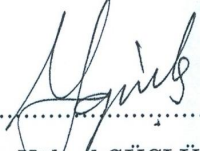
BİLDİRİM


Hazırladığım tezin tamamen kendi çalışmam olduğunu, akademik ve etik kuralları gözeterek çalıştığımı ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt ederim.

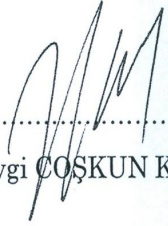
İmza
Ayşe AYDOĞMUŞ

JÜRİ ÜYELERİ İMZA SAYFASI

Bu yüksek lisans tezi, İlköğretim Anabilim Dalı Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalında jürimiz tarafından kabul edilmiştir.

Başkan.......... (İmza)
Yrd. Doç. Dr. Yüksel GÜÇLÜ

Üye.......... (İmza)
Yrd. Doç. Dr. Mehmet Barış HORZUM

Üye.......... (İmza)
Yrd. Doç. Dr. Sevgi COŞKUN KESKİN (Danışman)

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylıyorum.

14.12/2012

Doç. Dr. İsmail GÜLEÇ
Enstitü Müdürü



ÖNSÖZ

Günümüzde bilim ve teknolojide meydana gelen hızlı değişimler her alanda olduğu gibi eğitim sistemlerinde de etkisini göstermiştir. Değişen eğitim sistemleriyle beraber ölçme ve değerlendirme anlayışlarında da değişiklikler olması kaçınılmaz olmuştur. Buna paralel olarak ülkemizin eğitim sisteminde de yeniliklere gidilmiştir. Bu yeniliklerin ortak amacı; öğrencilerin öğrenme seviyesini ve başarı düzeyini artırmak, onlara değişen ve gelişmekte olan dünyada gerekli olan bilgi ve yetenekleri nasıl kullanacağı becerisini kazandırmaktır. Öğrencileri çağın gereklerine uygun olarak hazırlarken, onların bilgi ve yeteneklerinin izlenmesinde ölçme ve değerlendirme araçları büyük önem taşır. Öğrencilerin çeşitli yönlerine ilişkin değişik araçlarla bilgi toplayarak değerlendirme yoluna gidilmesinde önemli rol oynayan öğretmenlerin, süreç odaklı ölçme ve değerlendirme araçları hakkındaki bilgilerinin artırılması ve bu ölçme araçlarına karşı olumlu tutum geliştirmeleri önem kazanmaktadır.

2005 yılında uygulanmaya başlanan Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nın ölçme ve değerlendirme ögesinde kullanımı önerilen süreç odaklı ölçme ve değerlendirme araçlarının, sosyal bilgiler öğretmenleri tarafından ne düzeyde kullanıldığının araştırıldığı bu çalışma, pek çok kişinin katkılarıyla gerçekleştirilmiştir. Bu tezin hazırlanmasında yardım ve destekleriyle beni yönlendiren, çalışmam boyunca deneyim ve bilgilerinden yararlandığım tez danışmanı hocam Sayın Yrd. Doç. Dr. Sevgi Coşkun Keskin'e; değerli yorum ve önerileriyle katkıda bulunan hocalarım Sayın Yrd. Doç. Dr. Mehmet Barış Horzum'a ve Sayın Yrd. Doç. Dr. Yusuf Keskin'e teşekkür ederim. Son olarak bana her zaman destek olan aileme sonsuz teşekkürler.

ÖZET

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLERİNİN SÜREÇ ODAKLI ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME ARAÇLARINI KULLANMA DURUMLARI: İSTANBUL İLİ ÖRNEĞİ

Aydoğmuş, Ayşe

Yüksek Lisans Tezi, İlköğretim Anabilim Dalı, Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Sevgi COŞKUN KESKİN

Ocak, 2012. 167 Sayfa

Araştırmada, süreç odaklı ölçme ve değerlendirme araçlarının sosyal bilgiler öğretmenleri tarafından ne düzeyde kullanıldığını araştırmak için “*Sosyal bilgiler öğretmenlerinin süreç odaklı ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanma durumları nedir?*” sorusuna cevap aranmaya çalışılmıştır.

Çalışma, nicel araştırma yöntemlerinden genel tarama modeliyle yapılmıştır. Araştırmanın evrenini; 2010–2011 eğitim öğretim yılında İstanbul İli Fatih, Gaziosmanpaşa, Başakşehir, Eyüp, Beyoğlu, Güngören, Esenler, Bağcılar, Şişli merkez ilçelerindeki tüm ilköğretim okulları ve öğretmenleri; araştırmanın örneklemini ise evrenden uygun örnekleme yöntemiyle seçilen çeşitli sosyo-ekonomik düzeylere sahip 155 ilköğretim okulundan 270 sosyal bilgiler öğretmeni oluşturmuştur. Toplanan verilerden, bilgisayar ortamında “*SPSS 15.0*” istatistik programı kullanılarak analiz edilmiştir. Elde edilen veriler; öğretmenlere ait kişisel ve mesleki bilgiler ile ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanma sıklıklarına ve kullanmama nedenlerine ilişkin, frekans (f) yüzde (%) dağılım hesapları bakımından incelenmiştir. Ayrıca sosyal bilgiler öğretmenlerinin süreç odaklı ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanma sıklığı ile cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, sınıf mevcudu, öğretmenlik mesleğini uygulama alanı, mezun olunan kurum türü ve hizmet içi eğitim değişkenleri arasında ilişki olup olmadığını saptamak amacıyla iki değişkenli “*Ki Kare (χ^2)*” testinden yararlanılmıştır. Alt problemler doğrultusunda tablolar oluşturularak araştırmanın bulguları yorumlanmıştır.

Araştırma sonucunda; süreç odaklı ölçme ve değerlendirme araçlarından performans ve projenin “her zaman” kullanılmakta olduğu; yapılandırılmış grid, tanılayıcı dallanmış ağaç tekniği, tutum ölçekleri ve akran değerlendirmenin ise “hiçbir zaman” kullanılmadığı görülmüştür. Ayrıca sosyal bilgiler öğretmenleri, süreç odaklı ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanmama nedenlerini sırasıyla, “*yeterli zamanlarının olmayışı, sınıfların kalabalık oluşu, müfredatta ölçme araçlarının yer almayışı, kendilerine ve öğrenciye yük getirmesi, ölçme ve değerlendirme araçlarıyla ilgili yeterli bilgilerinin olmayışı, bu araçların hazırlanmasının, uygulanmasının ve değerlendirilmesinin zor oluşu, geçerlilik ve güvenilirliğini zayıf olduğunu düşünmeleri ve kullanışlı bulmamaları*” şeklinde ifade etmişlerdir. Gösterilen nedenler ve kullanma sıklıkları incelendiğinde öğretmenlerin bu araçları yeterince tanımadıkları sonucuna varılmıştır. Bu nedenle, özellikle Milli Eğitim Bakanlığı’na bu konuyla ilgili öğretmenlere küçük gruplarla, uygulamalı hizmet içi eğitim seminerleri düzenlemesi; eğitim fakültelerinde ise bu araçların uygulamalı ve etkili bir şekilde kullanılmasının öğretilmesi önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Süreç Odaklı Ölçme ve Değerlendirme, Sosyal Bilgiler Öğretmenleri, Sosyal Bilgiler Eğitimi

ABSTRACT

THE SITUATION OF SOCIAL STUDIES TEACHERS' USING OF PROCESS-ORIENTED ASSESSMENT AND EVALUATION INSTRUMENTS: A SAMPLE OF İSTANBUL

Aydogmus, Ayse

Master of Thesis, The Department of Elementary Education, Department of Educational Social Studies

Supervisor: Assist. Prof. Dr. Sevgi COSKUN KESKIN

January, 2012. 167 Pages

In this study, it was inquired that whether social studies teachers are able to use process-oriented assessment instruments or not and the question “*What is the situation of social studies teachers' using of process-oriented evaluation and assessment instruments?*” was asked.

This study was made by an quantitative research model. This case study research includes 2010 – 2011 education year and the primary schools of central districts in Istanbul such as Fatih, Gaziosmanpasa, Basaksehir, Eyüp, Beyoglu, Güngören, Esenler, Bağcılar and Sisli. Also, the sampling frame of this research covers appropriate sample of 155 primary schools and 270 social studies teachers being members of different socio economic status. By means of the collected datas, a data base was formed on computer using by a statistics program called “*SPSS 15.0*”. The datas were evaluated in terms of the personal information of the teachers, the percentage frequency of their using assessment instruments and reasons of their not using those methods. Besides, to understand if there is a correlate between teachers' using the process-oriented assessment instruments or not and their age, sex, occupational situation, the department where they graduate from, variants of in-service training, a test called “*Ki Kare*” (χ^2) was benefited. The results of the study were interpreted by means of sub-problem charts.

As a result of this study, it has been reported that performance evaluation tests and projects are “always” being used; on the other hand, structural grid instrument, descriptive branched tree technique and peer assesment

instruments are never being used. Also the social studies teachers say that they don't prefer the process-oriented evaluation and assessment instruments because of such reasons; the insufficiency of time, crowded classes, the absence of evaluation instruments in curriculum, their bringing a burden on teachers and students, their lack of information about these instruments, the difficulty of preparing and performing of the instruments and their being unreliable. As a result, it should be pointed out that teachers don't know these tools well enough, when we look at the frequency of their using these methods. For this reason, especially The Ministry of National Education is suggested to prepare in-service trainings and practical courses for teachers about process-oriented evaluation and assessment instruments. Also the universities should teach effectively how to use the alternative evaluation ways.

Key Words: The Process-Oriented Evaluation and Assessment, Social Studies Teachers, Social Studies Education

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	vi
İÇİNDEKİLER	viii
ÖRNEKLER LİSTESİ	xi
TABLolar LİSTESİ	xii
BÖLÜM I: GİRİŞ	1
1.1 PROBLEM	1
1.2 AMAÇ	5
1.3 ÖNEM	6
1.4 SINIRLILIKLAR	6
1.5 TANIMLAR	7
1.6 KISALTMALAR	7
BÖLÜM II: KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	8
2.1 KURAMSAL ÇERÇEVE	8
2.1.1 Eğitimde Ölçme ve Değerlendirmenin Yeri ve Önemi	8
2.1.1.1 Ölçme ve Değerlendirme Kavramları	8
2.1.1.2 Geleneksel ve Süreç Odaklı Ölçme Araçları	9
2.1.2 2005 Tarihli Sosyal Bilgiler Öğretim Programında Ölçme ve Değerlendirme	11
2.1.3 Sosyal Bilgilerde Kullanılan Süreç odaklı Ölçme ve Değerlendirme Araçları	13
2.1.3.1 Performans Değerlendirme	13
2.1.3.2 Öğrenci Ürün Dosyası (Portfolyo Değerlendirme)	15
2.1.3.3 Proje	20
2.1.3.4 Rubrik (Derecelendirme Ölçeği)	22
2.1.3.5 Kavram Haritaları	25
2.1.3.6 Yapılandırılmış Grid	27
2.1.3.7 Kelime İlişkilendirme Testleri	28
2.1.3.8 Tanılayıcı Dallanmış Ağaç Tekniği	29
2.1.3.9 Öz Değerlendirme	30
2.1.3.10 Akran Değerlendirme	31
2.1.3.11 Grup Değerlendirme	33

2.1.3.12 Kontrol Listeleri (Checklist).....	34
2.1.3.13 Gözlem	35
2.1.3.14 Görüşme (Mülakat)	36
2.1.3.15 Tutum Ölçekleri	38
2.1.3.16 Dilsiz Haritalar.....	39
2.2 KONUS İLE İLGİLİ YAPILAN ARAŞTIRMALAR.....	40
2.2.1 Yapılan Araştırmaların Değerlendirilmesi.....	51
BÖLÜM III: YÖNTEM	53
3.1 ARAŞTIRMA MODELİ	53
3.2 EVREN VE ÖRNEKLEM	53
3.2.1 Örneklemeye İlişkin Kişisel Bilgiler	55
3.3 VERİ TOPLAMA ARAÇLARI.....	61
3.3.1 Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Süreç Odaklı Ölçme ve Değerlendirme Araçlarını Kullanma Durumlarını Değerlendirme Anketi.....	62
3.4 VERİLERİN TOPLANMASI	62
3.5 VERİLERİN ANALİZİ	63
BÖLÜM IV: BULGULAR	65
4.1 2005 SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİM PROGRAMI ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME UYGULAMALARINA İLİŞKİN ÖĞRETMENLERE UYGULANAN ANKET VERİLERİNDEN ELDE EDİLEN BULGULAR.....	65
4.1.1 Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Süreç Odaklı Ölçme ve Değerlendirme Araçlarını Kullanma Sıklığı.....	65
4.1.2 Süreç Odaklı Ölçme ve Değerlendirme Araçlarını Kullanılmama Nedenleri	67
4.1.3 Cinsiyet Değişkenine Göre Süreç Odaklı Ölçme ve Değerlendirme Araçlarını Kullanma Sıklığı.....	69
4.1.4 Yaş Değişkenine Göre Süreç Odaklı Ölçme ve Değerlendirme Araçlarını Kullanma Sıklığı.....	78
4.1.5 Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Süreç Odaklı Ölçme ve Değerlendirme Araçlarını Kullanma Sıklığı.....	86
4.1.6 Sınıf Mevcudu Değişkenine Göre Süreç Odaklı Ölçme ve Değerlendirme Araçlarını Kullanma Sıklığı.....	95
4.1.7 Devlet Okulu ve Özel Okulda Görev Yapma Durumları ile Süreç Odaklı Ölçme ve Değerlendirme Araçlarını Kullanma Sıklığı	104

4.1.8 Mezun Olunan Kurum Türü Değişkenine Göre Süreç Odaklı Ölçme ve Değerlendirme Araçlarını Kullanma Sıklığı	113
4.1.9 Hizmet İçi Eğitim Değişkenine Göre Süreç Odaklı Ölçme ve Değerlendirme Araçlarını Kullanma Sıklığı.....	122
BÖLÜM V: SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	131
6.1 SONUÇ VE TARTIŞMA	131
6.2 ÖNERİLER	142
KAYNAKÇA	144
EKLER	152
EK 1: ÖĞRETMEN ANKET FORMU.....	152
EK 2: İZİN YAZISI	156
EK 3: ANKET UYGULANAN OKULLARIN LİSTESİ	157
ÖZGEÇMİŞ VE İLETİŞİM BİLGİSİ.....	167

ÖRNEKLER LİSTESİ

Örnek 1. Performans Ödevi	15
Örnek 2. Öğrenci Ürün Dosyası (Portfolyo) Değerlendirme Ölçeği	20
Örnek 3. Proje Değerlendirme Ölçeği	22
Örnek 4. Holistik Rubrik	24
Örnek 5. Analitik Rubrik	24
Örnek 6. Yapılandırılmış Grid Tekniğinin Genel Yapısı	27
Örnek 7. Kelime İlişkilendirme Tekniği	29
Örnek 8. TDA Tekniğinin Temel Yapısı	30
Örnek 9. Öz Değerlendirme Formu	31
Örnek 10. Akran Değerlendirme Formu	33
Örnek 11. Grup Değerlendirme	34
Örnek 12. Kontrol Listesi	35
Örnek 13. Öğrenci Gözlem Formu	36
Örnek 14. Tutum Ölçeği	39

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. Geleneksel ve Süreç Odaklı Ölçme - Değerlendirme Yaklaşımlarının Karşılaştırılması	10
Tablo 2. Analitik ve Bütünsel Puanlama Anahtarının Karşılaştırılması	25
Tablo 3. Evrende Yer Alan İlçelerin Okul ve Yaklaşık Öğretmen Sayıları.....	54
Tablo 4. Evrenden Alınan Örneklemede Yer Alan İlçelerin Uygulama Yapılan Okul ve Öğretmen Sayıları	54
Tablo 5. Öğretmenlerin Cinsiyete Göre Dağılımları	55
Tablo 6. Öğretmenlerin Yaşa Göre Dağılımı	56
Tablo 7. Öğretmenlerin Öğrenim Durumuna Göre Dağılımı.....	56
Tablo 8. Öğretmenlerin Mezun Olduğu Kurum Türüne Göre Dağılımı	57
Tablo 9. Öğretmenlerin Görev Yapılan Kurum Türüne Göre Dağılımı.....	57
Tablo 10. Öğretmenlerin Mesleki Kıdeme Göre Dağılımı.....	58
Tablo 11. Öğretmenlerin Görev Yaptığı Sınıf Mevcudu Durumuna Göre Dağılımı.	58
Tablo 12. Öğretmenlerin Pedagojik Formasyon Kapsamında Ölçme ve Değerlendirme Dersinin Alım Durumuna Göre Dağılımı.....	59
Tablo 13. Öğretmenlerin 2005 Yılı Sosyal Bilgiler Öğretim Programı İle İlgili Hizmet İçi Eğitim Alma Durumuna Göre Dağılımı	60
Tablo 14. Hizmet İçi Eğitim Alan Öğretmenlerin Eğitim Sürelerine Göre Dağılımı	60
Tablo 15. Hizmet İçi Eğitim Alan Öğretmenlerin Eğitimin Kim ya da Kimlerden Alındığına Göre Dağılımı	61
Tablo 16. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Süreç Odaklı Ölçme ve Değerlendirme Araçlarını Kullanma Sıklığını Gösteren Frekans ve Yüzdeler Dağılımlar	66
Tablo 17. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Süreç Odaklı Ölçme ve Değerlendirme Araçlarını Kullanmama Nedenlerini Gösteren Frekans Dağılımları.....	68
Tablo 18.1. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin “Performans Değerlendirme” Kullanma Sıklığı ve Cinsiyet Değişkeni Arasındaki İlişki	69
Tablo 18.2. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin “Portfolyo” Kullanma Sıklığı ve Cinsiyet Değişkeni Arasındaki İlişki.....	70
Tablo 18.3. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin “Proje” Kullanma Sıklığı ve Cinsiyet Değişkeni Arasındaki İlişki	70

Tablo 18.4. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin “Rubrik” Kullanma Sıklığı ve Cinsiyet Değişkeni Arasındaki İlişki.....	71
Tablo 18.5. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin “Kavram Haritası” Kullanma Sıklığı ve Cinsiyet Değişkeni Arasındaki İlişki	71
Tablo 18.6. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin “Yapılandırılmış Grid” Kullanma Sıklığı ve Cinsiyet Değişkeni Arasındaki İlişki	72
Tablo 18.7. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin “Kelime İlişkilendirme Testleri” Kullanma Sıklığı ve Cinsiyet Değişkeni Arasındaki İlişki	72
Tablo 18.8. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin “Tanılayıcı Dallanmış Ağaç Tekniği” Kullanma Sıklığı ve Cinsiyet Değişkeni Arasındaki İlişki	73
Tablo 18.9. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin “Öz Değerlendirme” Kullanma Sıklığı ve Cinsiyet Değişkeni Arasındaki İlişki	73
Tablo 18.10. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin “Akran Değerlendirme” Kullanma Sıklığı ve Cinsiyet Değişkeni Arasındaki İlişki	74
Tablo 18.11. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin “Grup Değerlendirme” Kullanma Sıklığı ve Cinsiyet Değişkeni Arasındaki İlişki	74
Tablo 18.12. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin “Kontrol Listeleri” Kullanma Sıklığı ve Cinsiyet Değişkeni Arasındaki İlişki	75
Tablo 18.13. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin “Gözlem Formları” Kullanma Sıklığı ve Cinsiyet Değişkeni Arasındaki İlişki	75
Tablo 18.14. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin “Görüşme” Kullanma Sıklığı ve Cinsiyet Değişkeni Arasındaki İlişki.....	76
Tablo 18.15. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin “Tutum Ölçeği” Kullanma Sıklığı ve Cinsiyet Değişkeni Arasındaki İlişki	76
Tablo 18.16. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin “Dilsiz Harita” Kullanma Sıklığı ve Cinsiyet Değişkeni Arasındaki İlişki.....	77
Tablo 19.1. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin “Performans Değerlendirme” Kullanma Sıklığı ve Yaş Değişkeni Arasındaki İlişki.....	78
Tablo 19.2. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin “Portfolyo” Kullanma Sıklığı ve Yaş Değişkeni Arasındaki İlişki	78
Tablo 19.3. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin “Proje” Kullanma Sıklığı ve Yaş Değişkeni Arasındaki İlişki	79
Tablo 19.4. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin “Rubrik” Kullanma Sıklığı ve Yaş Değişkeni Arasındaki İlişki	79

Tablo 19.5. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin “Kavram Haritası” Kullanma Sıklığı ve Yaş Değişkeni Arasındaki İlişki.....	80
Tablo 19.6. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin “Yapılandırılmış Grid” Kullanma Sıklığı ve Yaş Değişkeni Arasındaki İlişki.....	80
Tablo 19.7. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin “Kelime İlişkilendirme Testleri” Kullanma Sıklığı ve Yaş Değişkeni Arasındaki İlişki.....	81
Tablo 19.8. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin “Tanılayıcı Dallanmış Ağaç Tekniği” Kullanma Sıklığı ve Yaş Değişkeni Arasındaki İlişki.....	81
Tablo 19.9. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin “Öz Değerlendirme” Kullanma Sıklığı ve Yaş Değişkeni Arasındaki İlişki.....	82
Tablo 19.10. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin “Akran Değerlendirme” Kullanma Sıklığı ve Yaş Değişkeni Arasındaki İlişki.....	82
Tablo 19.11. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin “Grup Değerlendirme” Kullanma Sıklığı ve Yaş Değişkeni Arasındaki İlişki.....	83
Tablo 19.12. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin “Kontrol Listeleri” Kullanma Sıklığı ve Yaş Değişkeni Arasındaki İlişki.....	83
Tablo 19.13. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin “Gözlem Formu” Kullanma Sıklığı ve Yaş Değişkeni Arasındaki İlişki.....	84
Tablo 19.14. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin “Görüşme” Kullanma Sıklığı ve Yaş Değişkeni Arasındaki İlişki	84
Tablo 19.15. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin “Tutum Ölçeği” Kullanma Sıklığı ve Yaş Değişkeni Arasındaki İlişki.....	85
Tablo 19.16. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin “Dilsiz Harita” Kullanma Sıklığı ve Yaş Değişkeni Arasındaki İlişki	85
Tablo 20.1. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin “Performans Değerlendirme” Kullanma Sıklığı ve Mesleki Kıdem Değişkeni Arasındaki İlişki	86
Tablo 20.2. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin “Portfolyo” Kullanma Sıklığı ve Mesleki Kıdem Değişkeni Arasındaki İlişki.....	87
Tablo 20.3. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin “Proje” Kullanma Sıklığı ve Mesleki Kıdem Değişkeni Arasındaki İlişki.....	87
Tablo 20.4. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin “Rubrik” Kullanma Sıklığı ve Mesleki Kıdem Değişkeni Arasındaki İlişki.....	88
Tablo 20.5. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin “Kavram Haritası” Kullanma Sıklığı ve Mesleki Kıdem Değişkeni Arasındaki İlişki	88

Tablo 20.6. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin “Yapılandırılmış Grid” Kullanma Sıklığı ve Mesleki Kıdem Değişkeni Arasındaki İlişki.....	89
Tablo 20.7. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin “Kelime İlişkilendirme Testleri” Kullanma Sıklığı ve Mesleki Kıdem Değişkeni Arasındaki İlişki	89
Tablo 20.8. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin “Tanılayıcı Dallanmış Ağaç Tekniği” Kullanma Sıklığı ve Mesleki Kıdem Değişkeni Arasındaki İlişki	90
Tablo 20.9. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin “Öz Değerlendirme” Kullanma Sıklığı ve Mesleki Kıdem Değişkeni Arasındaki İlişki.....	90
Tablo 20.10. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin “Akran Değerlendirme” Kullanma Sıklığı ve Mesleki Kıdem Değişkeni Arasındaki İlişki.....	91
Tablo 20.11. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin “Grup Değerlendirme” Kullanma Sıklığı ve Mesleki Kıdem Değişkeni Arasındaki İlişki.....	91
Tablo 20.12. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin “Kontrol Listeleri” Kullanma Sıklığı ve Mesleki Kıdem Değişkeni Arasındaki İlişki.....	92
Tablo 20.13. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin “Gözlem Formu” Kullanma Sıklığı ve Mesleki Kıdem Değişkeni Arasındaki İlişki	92
Tablo 20.14. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin “Görüşme” Kullanma Sıklığı ve Mesleki Kıdem Değişkeni Arasındaki İlişki.....	93
Tablo 20.15. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin ”Tutum Ölçeği” Kullanma Sıklığı ve Mesleki Kıdem Değişkeni Arasındaki İlişki	93
Tablo 20.16. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin “Dilsiz Harita” Kullanma Sıklığı ve Mesleki Kıdem Değişkeni Arasındaki İlişki.....	94
Tablo 21.1. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin “Performans Değerlendirme” Kullanma Sıklığı ve Sınıf Mevcudu Değişkeni Arasındaki İlişki	95
Tablo 21.2. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin “Portfolyo” Kullanma Sıklığı ve Sınıf Mevcudu Değişkeni Arasındaki İlişki.....	96
Tablo 21.3. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin “Proje” Kullanma Sıklığı ve Sınıf Mevcudu Değişkeni Arasındaki İlişki	96
Tablo 21.4. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin “Rubrik” Kullanma Sıklığı ve Sınıf Mevcudu Değişkeni Arasındaki İlişki	97
Tablo 21.5. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin “Kavram Haritası” Kullanma Sıklığı ve Sınıf Mevcudu Değişkeni Arasındaki İlişki.....	97
Tablo 21.6. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin “Yapılandırılmış Grid” Kullanma Sıklığı ve Sınıf Mevcudu Değişkeni Arasındaki İlişki	98

Tablo 21.7. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin “Kelime İlişkilendirme Testleri” Kullanma Sıklığı ve Sınıf Mevcudu Değişkeni Arasındaki İlişki	98
Tablo 21.8. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin “Tanılayıcı Dallanmış Ağaç Tekniği” Kullanma Sıklığı ve Sınıf Mevcudu Değişkeni Arasındaki İlişki	99
Tablo 21.9. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin “Öz Değerlendirme” Kullanma Sıklığı ve Sınıf Mevcudu Değişkeni Arasındaki İlişki	99
Tablo 21.10. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin “Akran Değerlendirme” Kullanma Sıklığı ve Sınıf Mevcudu Değişkeni Arasındaki İlişki	100
Tablo 21.11. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin “Grup Değerlendirme” Kullanma Sıklığı ve Sınıf Mevcudu Değişkeni Arasındaki İlişki	100
Tablo 21.12. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin “Kontrol Listeleri” Kullanma Sıklığı ve Sınıf Mevcudu Değişkeni Arasındaki İlişki	101
Tablo 21.13. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin “Gözlem Formu” Kullanma Sıklığı ve Sınıf Mevcudu Değişkeni Arasındaki İlişki	101
Tablo 21.14. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin “Görüşme” Kullanma Sıklığı ve Sınıf Mevcudu Değişkeni Arasındaki İlişki.....	102
Tablo 21.15. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin ”Tutum Ölçeği” Kullanma Sıklığı ve Sınıf Mevcudu Değişkeni Arasındaki İlişki.....	102
Tablo 21.16. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin “Dilsiz Harita” Kullanma Sıklığı ve Sınıf Mevcudu Değişkeni Arasındaki İlişki.....	103
Tablo 22.1. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin “Performans Değerlendirme” Kullanma Sıklığı ve Görev Yapılan Kurum Türü Değişkeni Arasındaki İlişki	104
Tablo 22.2. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin “Portfolyo” Kullanma Sıklığı ve Görev Yapılan Kurum Türü Değişkeni Arasındaki İlişki.....	104
Tablo 22.3. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin “Proje” Kullanma Sıklığı ve Görev Yapılan Kurum Türü Değişkeni Arasındaki İlişki.....	105
Tablo 22.4. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin “Rubrik” Kullanma Sıklığı ve Görev Yapılan Kurum Türü Değişkeni Arasındaki İlişki.....	105
Tablo 22.5. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin “Kavram Haritası” Kullanma Sıklığı ve Görev Yapılan Kurum Türü Değişkeni Arasındaki İlişki	106
Tablo 22.6. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin “Yapılandırılmış Grid” Kullanma Sıklığı ve Görev Yapılan Kurum Türü Değişkeni Arasındaki İlişki.....	106
Tablo 22.7. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin “Kelime İlişkilendirme Testleri” Kullanma Sıklığı ve Görev Yapılan Kurum Türü Değişkeni Arasındaki İlişki	107

Tablo 22.8. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin “Tanılayıcı Dallanmış Ağaç Tekniği” Kullanma Sıklığı ve Görev Yapılan Kurum Türü Değişkeni Arasındaki İlişki	108
Tablo 22.9. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin “Öz Değerlendirme” Kullanma Sıklığı ve Görev Yapılan Kurum Türü Değişkeni Arasındaki İlişki.....	108
Tablo 22.10. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin “Akran Değerlendirme” Kullanma Sıklığı ve Görev Yapılan Kurum Türü Değişkeni Arasındaki İlişki.....	109
Tablo 22.11. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin “Grup Değerlendirme” Kullanma Sıklığı ve Görev Yapılan Kurum Türü Değişkeni Arasındaki İlişki.....	109
Tablo 22.12. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin “Kontrol Listeleri” Kullanma Sıklığı ve Görev Yapılan Kurum Türü Değişkeni Arasındaki İlişki.....	110
Tablo 22.13. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin “Gözlem Formları” Kullanma Sıklığı ve Görev Yapılan Kurum Türü Değişkeni Arasındaki İlişki.....	110
Tablo 22.14. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin “Görüşme” Kullanma Sıklığı ve Görev Yapılan Kurum Türü Değişkeni Arasındaki İlişki.....	111
Tablo 22.15. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin “Tutum Ölçeği” Kullanma Sıklığı ve Görev Yapılan Kurum Türü Değişkeni Arasındaki İlişki	111
Tablo 22.16. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin “Dilsiz Harita” Kullanma Sıklığı ve Görev Yapılan Kurum Türü Değişkeni Arasındaki İlişki.....	112
Tablo 23.1. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin “Performans Değerlendirme” Kullanma Sıklığı ve Mezun Olunan Kurum Türü Değişkeni Arasındaki İlişki	113
Tablo 23.2. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin “Portfolyo” Kullanma Sıklığı ve Mezun Olunan Kurum Türü Değişkeni Arasındaki İlişki.....	114
Tablo 23.3. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin “Proje” Kullanma Sıklığı ve Mezun Olunan Kurum Türü Değişkeni Arasındaki İlişki	114
Tablo 23.4. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin “Rubrik” Kullanma Sıklığı ve Mezun Olunan Kurum Türü Değişkeni Arasındaki İlişki	115
Tablo 23.5. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin “Kavram Haritası” Kullanma Sıklığı ve Mezun Olunan Kurum Türü Değişkeni Arasındaki İlişki	115
Tablo 23.6. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin “Yapılandırılmış Grid” Kullanma Sıklığı ve Mezun Olunan Kurum Türü Değişkeni Arasındaki İlişki.....	116
Tablo 23.7. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin “Kelime İlişkilendirme Testleri” Kullanma Sıklığı ve Mezun Olunan Kurum Türü Değişkeni Arasındaki İlişki	116
Tablo 23.8. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin “Tanılayıcı Dallanmış Ağaç Tekniği” Kullanma Sıklığı ve Mezun Olunan Kurum Türü Değişkeni Arasındaki İlişki	117

Tablo 23.9. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin “Öz Değerlendirme” Kullanma Sıklığı ve Mezun Olunan Kurum Türü Değişkeni Arasındaki İlişki.....	117
Tablo 23.10. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin “Akran Değerlendirme” Kullanma Sıklığı ve Mezun Olunan Kurum Türü Değişkeni Arasındaki İlişki.....	118
Tablo 23.11. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin “Grup Değerlendirme” Kullanma Sıklığı ve Mezun Olunan Kurum Türü Değişkeni Arasındaki İlişki.....	118
Tablo 23.12. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin “Kontrol Listeleri” Kullanma Sıklığı ve Mezun Olunan Kurum Türü Değişkeni Arasındaki İlişki.....	119
Tablo 23.13. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin “Gözlem Formu” Kullanma Sıklığı ve Mezun Olunan Kurum Türü Değişkeni Arasındaki İlişki	119
Tablo 23.14. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin “Görüşme” Kullanma Sıklığı ve Mezun Olunan Kurum Türü Değişkeni Arasındaki İlişki.....	120
Tablo 23.15. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin ”Tutum Ölçeği” Kullanma Sıklığı ve Mezun Olunan Kurum Türü Değişkeni Arasındaki İlişki	120
Tablo 23.16. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin “Dilsiz Harita” Kullanma Sıklığı ve Mezun Olunan Kurum Türü Değişkeni Arasındaki İlişki.....	121
Tablo 24.1. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin “Performans Değerlendirme” Kullanma Sıklığı ve Hizmet İçi Eğitim Değişkeni Arasındaki İlişki	122
Tablo 24.2. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin “Portfolyo” Kullanma Sıklığı ve Hizmet İçi Eğitim Değişkeni Arasındaki İlişki	122
Tablo 24.3. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin “Proje” Kullanma Sıklığı ve Hizmet İçi Eğitim Değişkeni Arasındaki İlişki	123
Tablo 24.4. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin “Rubrik” Kullanma Sıklığı ve Hizmet İçi Eğitim Değişkeni Arasındaki İlişki	123
Tablo 24.5. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin “Kavram Haritası” Kullanma Sıklığı ve Hizmet İçi Eğitim Değişkeni Arasındaki İlişki	124
Tablo 24.6. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin “Yapılandırılmış Grid” Kullanma Sıklığı ve Hizmet İçi Eğitim Değişkeni Arasındaki İlişki.....	124
Tablo 24.7. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin “Kelime İlişkilendirme Testleri” Kullanma Sıklığı ve Hizmet İçi Eğitim Değişkeni Arasındaki İlişki	125
Tablo 24.8. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin “Tanılayıcı Dallanmış Ağaç Tekniği” Kullanma Sıklığı ve Hizmet İçi Eğitim Değişkeni Arasındaki İlişki	126
Tablo 24.9. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin “Öz Değerlendirme” Kullanma Sıklığı ve Hizmet İçi Eğitim Değişkeni Arasındaki İlişki.....	126

Tablo 24.10. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin “Akran Değerlendirme” Kullanma Sıklığı ve Hizmet İçi Eğitim Değişkeni Arasındaki İlişki.....	127
Tablo 24.11. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin “Grup Değerlendirme” Kullanma Sıklığı ve Hizmet İçi Eğitim Değişkeni Arasındaki İlişki.....	127
Tablo 24.12. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin “Kontrol Listeleri” Kullanma Sıklığı ve Hizmet İçi Eğitim Değişkeni Arasındaki İlişki.....	128
Tablo 24.13. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin “Gözlem Formu” Kullanma Sıklığı ve Hizmet İçi Eğitim Değişkeni Arasındaki İlişki	128
Tablo 24.14. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin “Görüşme” Kullanma Sıklığı ve Hizmet İçi Eğitim Değişkeni Arasındaki İlişki	129
Tablo 24.15. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin ”Tutum Ölçeği” Kullanma Sıklığı ve Hizmet İçi Eğitim Değişkeni Arasındaki İlişki	129
Tablo 24.16. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin “Dilsiz Harita” Kullanma Sıklığı ve Hizmet İçi Eğitim Değişkeni Arasındaki İlişki	130

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde; araştırma konusuyla ilgili problem durumu ortaya konularak araştırmanın amacına, önemine, sınırlılıklarına, ilgili tanımlara ve kısaltmalara yer verilmiştir.

1.1 Problem

Eğitim, “bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla, istendik değişimler meydana getirme sürecidir” (Ertürk, 1994: 17). Bu sürecin sonunda bireyin davranışlarında istendik veya istenmedik yönde davranış değişmelerinin oluşup oluşmadığını ortaya koymak için ölçme ve bunun sonunda da değerlendirme yapılması gereklidir.

Öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerini, öğrenme güçlüklerinin neler olduğunu, programların istenilen başarıya ulaşıp ulaşmadığını, öğretimin ve öğretim materyallerinin etkililiğini belirlemek, öğrencilerin gelişimlerini izlemek, onların gelişimlerine yönelik geri bildirimlerde bulunmak için eğitimde ölçme ve değerlendirme hizmeti önemli ve zorunlu bir ihtiyaçtır (Algan, 2008; Çelikkaya, 2008). Etkili vatandaşlar yetiştirme ilkesi ile yola çıkılan Sosyal Bilgiler öğretiminde, davranış değişikliklerini kontrol etmenin yolu, şüphesiz her derste olduğu gibi ölçüm yaparak elde edilen verileri değerlendirmekten geçmektedir.

Çelikkaya, Karakuş ve Demirbaş'a (2010) göre; geleneksel yöntemlerde öğrenci başarısının değerlendirilmesinin, genellikle öğretim sürecinden ayrı ve daha çok ürüne ağırlık verecek bir şekilde ele alınmakta; bu amaçla daha çoktan seçmeli ve kısa cevaplı testlerle, yazılı ve sözlü yoklamalara önem verilmektedir. Ancak bu tür ölçme araçları ile yapılan değerlendirmeler istenilen davranış değişikliklerinin tespitinde yetersiz kalmaktadır. Bu yetersizliği giderecek yeni yaklaşımlardan biri olarak alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımı,

literatürde karşımızda çıkmaktadır. Ancak Türk Dil Kurumu ‘alternatif kavramını; “iki olanak arasında zorunlu bir seçme yapma durumu” olarak tanımladığı için araştırmada alternatif ölçme ve değerlendirme teriminin yerine süreç odaklı ölçme ve değerlendirme terimi kullanılmıştır.

Tekindal (2006; 397), geleneksel değerlendirme yönteminin sınırlılıklarından bazılarını aşağıdaki gibi sıralamıştır:

1. Nitelikler oldukça dar bir anlamda değerlendirilir. Geleneksel sınavlarda adaylar belirli dönemlerde, sınırlı bir sürede, beceri ve bilgilerin dar bir kapsamında sınav olurlar. Uygulamada sadece akademik beceriler kâğıt kalem yöntemi ile ölçülürler.
2. Öğrenciler karşılaştırılabilir. Verilen bir konuda, bütün öğrenciler aynı zamanda sınav olurlar. Pratikte bunun anlamı, kısa sınav döneminde öğrencilerin ne yaptığını bakılır ve onlar derecelendirilirler, yani not verilir.
3. Notların nasıl verildiği tam bilinmez. Sadece notlara bakarak öğrencinin başarısını anlamak zordur. Sınavda ne sorulduğu, nasıl puanladığı, not verme ölçütleri vb. birçok soru vardır.
4. Öğrenme ve öğretmeden bağımsız değerlendirilir. Zihne alınanları değerlendirme, birbirinden parçalı ve bilimsel bilgiyi değerlendirme, öğrencinin bilmediğini öğrenmek için değerlendirme yapılır.

Mezun olan öğrencilerde istendik davranışlar meydana getirilemediği gibi, bilişsel alan kazanımlarda da istenilen başarı elde edilememektedir. Bu durum, ülkemizde MEB-EARGED tarafından yürütülen ulusal ve uluslararası durum belirleme sınavlarının sonuçları ile de görülmektedir. Sonuçlara göre öğrencilerin bilgi basamağını temsil eden soruları kolaylıkla yanıtlarken, üst düzey düşünme becerilerini ölçen kavrama ve uygulama soruları karşısında beklenen tepkileri veremediklerini göstermektedir. Bu sorunun bir ucunda geleneksel anlayışa göre düzenlenip yürütülen eğitim programları diğer ucunda da, bireyi bir bütün olarak değerlendirmede yetersiz kalan ölçme ve değerlendirme yaklaşımları ve değerlendirme kriterlerinin yanlış kullanılması yer almaktadır (Eğitimi Araştırma Geliştirme Dairesi (EARGED), 2007: 125).

Ülkemizdeki ve dünyadaki eğitim öğretimdeki yeni gelişmeler, ölçme ve değerlendirmenin ürün odaklı olmaktan ziyade süreç odaklı hale dönüşmesini desteklemiştir; yenilenen program anlayışındaki değişimler ise ölçme ve

değerlendirmede değişimlere sebep olmuştur. Geleneksel anlamda ölçme ve değerlendirmeye bakıldığında, sınavların ağırlıkta olduğu görülmektedir. Bu sınavlar sonucunda nota dayalı değerlendirmeler yapılmaktadır. Oysa yapılandırmacı program anlayışı sürece dayalı değerlendirmeyi bir başka deyişle öğrenenin kendisinin aktif olarak bir şeyleri üretmesi ya da oluşturma çabasını desteklemektedir. Yapılandırmacı anlayışta yer alan süreci değerlendirmeyi temel alan ölçme ve değerlendirme anlayışı, süreç odaklı değerlendirme (performans değerlendirme, portfolyo değerlendirme, gözlem, görüşme gibi değerlendirmeler) olarak eğitim literatüründe kullanılmaktadır (Yanpar Yelken, 2010).

Yapılandırmacı anlayışın bir gereği olarak süreç odaklı değerlendirme, değerlendirmenin bir dizi test maddesine verilen yanıtta daha geniş bir anlam taşıdığı ve farklı boyutlarda ele alınması gerektiği düşüncesinden hareketle ortaya çıkmıştır. Süreç odaklı değerlendirme, sadece öğrencilere not vermek değil; öğrencilerin ilerleme aşamalarını ve tamamlamaları gereken eksiklikleri gösteren veya görmelerini sağlayan bir süreç olarak düşünülmekte ayrıca bireysel farklılıklar için de uygun bir değerlendirme olarak nitelendirilmektedir (Yavuz, 2005). Aynı zamanda yapılandırmacı yaklaşımla birlikte, öğrenci performansının değerlendirilmesinde, öğretmenin yaptığı değerlendirmelerin yanında öğrencilerin ve velilerin değerlendirmeleri de önem kazanmıştır. Öğrencilerin değerlendirme sürecine katılımı, öz değerlendirme, akran değerlendirme ve grup değerlendirme yoluyla gerçekleşmektedir (Alıcı, 2008). Bu tür değerlendirmeler, öğrencilerin gelişimlerine ve öğrenmelerine buldukları katkı nedeniyle önem taşımaktadır.

Daha öncede belirtildiği üzere eğitimin her alanında olduğu gibi sosyal bilgilerin amacının gerçekleşmesinde de ölçme ve değerlendirme olmak zorundadır. Aksi takdirde eğitim sonucunda yeterli bilgi ve beceriye ulaşıp ulaşılmadığı, uygulanan programın başarıya ulaşıp ulaşmadığı belirlenemeyecektir. Öğretim programının başarıya ulaşıp ulaşmadığını belirlemek de ancak programın içeriğini, uygulamasını ve sonunda da değerlendirmesini bilecek olan nitelikli öğretmenlerle mümkün olmaktadır (Algan, 2008). Bilim ve teknolojinin etkisiyle sürekli değişen toplum ve eğitim anlayışı öğretmenlere yeni görev ve sorumluluklar yüklemektedir. Bu görev ve sorumluluklar, geleneksel olarak

üstlenilen aktarmacı yönden, öğrenmeye kılavuzluk eden öğrenci merkezli bir yöne doğru kaymaktadır. Araştırmalar, eğitim sürecinde öğretmenin kendisine, öğrencilerine, konusuna ve arkadaşlarına karşı oluşturduğu olumlu tutumların hem öğrencinin öğrenmeye karşı tutumlarını hem de akademik başarılarını olumlu yönde etkilediğini göstermektedir (Erdemir, 2007). Öğretmenin demokratik yaşamın gerektirdiği değer ve tutumlarla donanmış olup sınıfta ve okulda, bu yönde bir kültür oluşturması, sosyal bilgilerin amaçlarının gerçekleştirilmesine önemli katkılar yapmaktadır (Doğanay, 2005).

Bu çerçevede çağdaş eğilimlere paralel olarak 2005 yılı ile birlikte yenilenen Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda öğretmenlerin, öğrencilerinin başarılarına ilişkin olarak bir tek araçla bilgi toplamak yerine, onların çeşitli yönlerine ilişkin değişik araçlarla bilgi toplayarak değerlendirme yoluna gidebileceklerinden söz edilmektedir (Tekindal, 2006). Örneğin, öğrencilerin entelektüel gelişmelerini ölçecek yazılı yoklama ve testlerin yanı sıra diğer kazanımları ölçecek gözlem, performans görevleri, görüşme, öz değerlendirme ölçekleri vb. birlikte kullanılmasının daha isabetli bir karar verilmesinde etkili olacağı üzerinde durulmaktadır (Öncü, 2009).

Araştırmalarla toplanan gerek nitel, gerekse nicel veriler (Adanalı, 2008; Algan, 2008; Çelikkaya, 2008; Çelikkaya ve diğerleri, 2010; Dikmen, 2008; Erdemir, 2007; Karakuş, 2006; Yanpar Yelken, 2010) Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nın planlaması ve uygulanması esnasında hedeflenen kazanıma ne derece ulaşmış olduğunu göstermektedir. Böyle bir tespit yapılması, bu konudaki eksikliği ya da var olan durumu ortaya koymak için önemlidir. Yapılan literatür çalışmalarından elde edilen bulgulara göre; (Tuncay, 2008; Anıl ve Acar, 2008; Birgin ve Gürbüz, 2008; Çoruhlu, Çepni ve Nas, 2009; Deniz Kan, 2008; Doğan, 2005; Duban ve diğ., 2008; Ekinci ve diğ., 2011; Erdal, 2007; Orbeyi ve Güven, 2008; Orhan, 2007; Köklükaya, 2010; Sağlam, Devocioğlu ve Arslan, 2009; Yanpar Yelken, 2006; Yayla, 2011; Yıldırım ve Öztürk, 2009) sınıf, fen ve teknoloji, okul öncesi, Türkçe, biyoloji, ilköğretim matematik programlarının planlanması ve uygulanmasına yönelik tespit çalışmaları yapıldığı görülmekte ancak sosyal bilgiler öğretmenlerinin süreç odaklı ölçme ve değerlendirme araçlarını ne ölçüde bilip bilmedikleri henüz tespit edilmiş değildir. Bu nedenle çalışmada süreç odaklı ölçme ve değerlendirme araçlarının

sosyal bilgiler öğretmenleri tarafından ne düzeyde kullanıldığını araştırmak için “*Sosyal bilgiler öğretmenlerinin süreç odaklı ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanma durumları nedir?*” sorusuna cevap aranmaya çalışılmıştır.

1.2 Amaç

Bu araştırmanın genel amacı, 2005 yılında uygulanmaya başlanan Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nın ölçme ve değerlendirme ögesinde kullanımı önerilen süreç odaklı ölçme ve değerlendirme araçlarının sosyal bilgiler öğretmenleri tarafından ne ölçüde kullanıldığını belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda, aşağıdaki alt problemler belirlenmiştir.

1. Sosyal bilgiler öğretmenleri, hangi süreç odaklı ölçme ve değerlendirme araçlarını hangi sıklıkla kullanmaktadır?
2. Süreç odaklı ölçme ve değerlendirme araçlarının kullanılmayanlarının nedenleri nelerdir?
3. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin cinsiyeti ile süreç odaklı ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanma durumları arasında bir ilişki var mıdır?
4. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin yaşı ile süreç odaklı ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanma durumları arasında bir ilişki var mıdır?
5. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kıdemi ile süreç odaklı ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanma durumları arasında bir ilişki var mıdır?
6. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğretim yaptığı sınıfların mevcudu ile süreç odaklı ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanma durumları arasında bir ilişki var mıdır?
7. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin devlet okulu ve özel okulda görev yapma durumları ile süreç odaklı ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanma durumları arasında bir ilişki var mıdır?
8. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin mezun oldukları yükseköğretim kurumunun türü ile süreç odaklı ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanma durumları arasında bir ilişki var mıdır?
9. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin 2005 yılı Sosyal Bilgiler Öğretim Programı ile ilgili aldıkları hizmet içi eğitim durumları ile süreç odaklı ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanma durumları arasında bir ilişki var mıdır?

1.3 Önem

Eğitimde başarı en önemli unsurların bir bütün olarak düşünülmesine ve uygulanmasına bağlıdır. Eğitimde öğrencilere kazandırılmak istenen kazanımlar (hedefler), içerik, öğrenme etkinlikleri kadar ölçme ve değerlendirme etkinlikleri de oldukça önemli bir yer almaktadır. Ölçme ve değerlendirme unsuru, eğitimin başarı düzeyini ve eksiklikleri ortaya çıkarması açısından önemlidir. Ayrıca eğitimin başarılı olmaması söz konusu olduğunda aksaklığın ve eksikliğin nerede olduğu da ölçme ve değerlendirme süreci ile saptanmaktadır. Bu sayede eksiklik giderilerek bir sonraki öğrenmeye de geçilebilmektedir. Bu durum, öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme konusunda gerekli bilgiye ve ölçme değerlendirme araçlarını etkili bir şekilde kullanacak görüş ve beceriye sahip olmalarını zorunlu bir hale getirmiştir. 2005–2006 eğitim-öğretim yılında ilköğretim okullarının ikinci kademesinde sosyal bilgiler dersinde uygulamaya konan program ile birlikte süreç odaklı ölçme ve değerlendirme araçlarının da uygulanmaya başlanması öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme araçlarının tanıma ve uygulanması konusundaki bilgilerinin artırılması ve süreç odaklı ölçme ve değerlendirme araçlarına karşı olumlu görüş geliştirmelerini zorunlu hale getirmesi açısından önemlidir. Bu çalışma,

- Sosyal bilgiler öğretmenlerinin süreç odaklı ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanma durumları ile bu durumun farklı değişkenlerle araştırılmasının daha önce yapılmaması açısından **özgün**;
- 2005 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda yer alan ve öğretmenlere uygulanması önerilen süreç odaklı ölçme ve değerlendirme araçlarını içermesi açısından **güncel**;
- Programın uygulayıcısı olan öğretmenlerin, süreç odaklı ölçme ve değerlendirme araçlarını ne düzeyde kullandığını ve bu araçlara yönelik öğretmen görüşlerini ortaya çıkarması açısından **gerekli**;
- Bulgularıyla, ölçme ve değerlendirme ile sosyal bilgiler öğretimine öneriler getirmesi açısından **işlevsel**;

olarak görülmektedir.

1.4 Sınırlılıklar

1. Araştırma probleminde yer alan süreç odaklı ölçme araçları performans görevi, portfolyo, proje, dereceli puanlama anahtarı (rubrik), kavram haritaları, yapılandırılmış grid, kelime ilişkilendirme testleri, tanılayıcı dallanmış ağaç tekniği, öz değerlendirme, akran değerlendirme, grup değerlendirme, kontrol listeleri, gözlem formları, görüşme, tutum ölçekleri ve dilsiz harita ile sınırlıdır.
2. Araştırma, 2010–2011 öğretim yılı bahar yarıyılı ile sınırlıdır.

3. İstanbul İli Fatih, Gaziosmanpaşa, Başakşehir, Eyüp, Beyoğlu, Güngören, Esenler, Bağcılar, Şişli ilçelerinde bulunan 155 ilköğretim okuluyla sınırlıdır.
4. Araştırma yapılan örneklem grubu, ilköğretim 6 ve 7. sınıflarda görev yapan 270 sosyal bilgiler öğretmeniyle sınırlıdır.

1.5 Tanımlar

Süreç Odaklı Ölçme ve Değerlendirme: Süreç odaklı ölçme ve değerlendirme, öğrenci merkezli, öğrencilerin bireysel özellikleri göz önünde bulundurularak, öğrencilerin sahip olduğu bilgi ve becerileri gerçek yaşama ne derece uygulayabildiğini ortaya çıkarıcı farklı ölçme tekniklerini içeren bir yaklaşımdır.

Süreç Odaklı Ölçme ve Değerlendirme Aracı: Süreç odaklı ölçme ve değerlendirme kapsamında öğrenciyi merkeze alan, sadece öğrenme ürününü değil öğrenme sürecini de değerlendiren ölçme aracıdır.

1.6 Kısaltmalar

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

EARGED: Eğitimi Araştırma Geliştirme Dairesi

TDA: Tanılayıcı Dallenmiş Ağaç

KİT: Kelime İlişkilendirme Testleri

KH: Kavram Haritası

YG: Yapılandırılmış Grid

Bkz.: Bakınız

Akt.: Aktaran

Diğ.: Diğerleri

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde araştırma konusunun kuramsal çerçevesi ve konu ile ilgili araştırmalar ele alınmıştır. Bu kapsamda eğitimde süreç odaklı ölçme ve değerlendirmenin yeri ve önemi, ölçme ve değerlendirme kavramları, yenilenen Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda ölçme ve değerlendirme, süreç odaklı ölçme ve değerlendirme araçları ile yapılan bazı araştırmalara yer verilmiştir.

2.1 Kuramsal Çerçeve

2.1.1 Eğitimde Ölçme ve Değerlendirmenin Yeri ve Önemi

Günümüzde büyük çapta ve hızlı bir şekilde meydana gelen bilimsel ve teknolojik gelişmeler, toplumun bireylerden beklentilerini değiştirmiştir. Dolayısıyla öğretim programları aracılığıyla temel bilgi ve becerilerin yanı sıra eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, yorum yapma, takım çalışması, problem çözme, öz denetim, bağımsız çalışma, araştırma yapma, empati kurma, analitik düşünme vb. bilgi, beceri, yetenek ve tutumların öğrencilere kazandırılması bir gereklilik olmuş, bu anlamda da öğretim programların kendisinden beklenen bilgi ve becerilerin kazanılıp kazanılmadığının belirlenmesi ve ne oranda kazanıldığının ortaya konması büyük önem taşımıştır. Öğretim programı içerisinde bu görevi geleneksel ve süreç odaklı yaklaşımlar aracılığı ile ölçme ve değerlendirme yerine getirmektedir (Kaymakçı ve Çolak, 2010).

2.1.1.1 Ölçme ve Değerlendirme Kavramları

Ölçme; insanların, olayların veya eşyaların belirli bir niteliğini gözleme ve sonuçlarını sayı veya sembollerle ifade etme işlemidir. Bu, ölçme kavramının genel bir tanımıdır. Eğitimde ölçme ise öğrencilerde amaçlanan hedeflere uygun davranış değişikliğinin ne ölçüde meydana geldiğinin değişik tekniklerle, sayılarla veya sembollerle belirlenmesidir (Orhan, 2009).

Değerlendirme ise eğitimde, öğrencinin başarı düzeyini belirlemek için kullanılan bir terimdir. Başka bir deyişle, değerlendirme öğrencinin öğrenme seviyesinin öğretmen veya başka uzman kişilerce belirlenmesi sürecidir. Değerlendirme aynı zamanda ölçme sonuçlarının bir yorumudur. Bu yorum öğrencileri başarılı veya başarısız diye sınıflandırma yanında öğretmenin performansının da bir göstergesidir (Karahan, 2007).

2.1.1.2 Geleneksel ve Süreç Odaklı Ölçme Araçları

Geleneksel ölçme yöntemlerinde öğrenci başarısının değerlendirilmesi, genellikle öğretim sürecinden ayrı ve daha çok ürüne ağırlık verecek bir şekilde ele alınmakta; bu amaçla daha çok seçmeli ve kısa cevaplı testlerle, yazılı ve sözlü yoklamalara önem verilmektedir (Farris, 2001). Geleneksel ölçme ve değerlendirme anlayışına göre yapılan değerlendirmede ürün önemlidir ve oluşturulan ürünün ne kadar iyi olup olmadığının belirlenmesi gerekir. Bu değerlendirme yaklaşımını kapsayan ölçme ve değerlendirme araçları daha çok öğrencinin bilgi düzeylerini belirlemeye yönelik araçlardır (Algan, 2008: 17).

Yukarıda özelliklerine kısaca değinilen geleneksel değerlendirmenin yanı sıra yapılandırmacı eğitim kuramı ışığında 2005 programında; bireysel farklılıkları dikkate alan, öğrenci merkezli öğretme ve öğrenme stratejilerini benimsenmiş, öğrencileri bir bütün olarak değerlendiren süreç odaklı ölçme ve değerlendirme dikkate alınmıştır. Tekindal'a (2006: 402) göre yapılandırıcı yaklaşıma uygun olarak geliştirilen süreç odaklı ölçme ve değerlendirme, aşağıdaki gibi özellikler taşımaktadır:

1. Bütün öğrencileri içine alarak, onların değerlendirilmesi gereken davranışlarının hemen tamamını kapsayan bir değerlendirme yapmak.
2. Uygulama, kişisel etkinlik, grup etkinliği ve benzerlerini yapan öğrencilere kredi veren kapsamlı değerlendirme yapmak.
3. Değerlendirmeyi belirlenmiş bir zaman diliminde yapmak yerine, onu öğrencinin yaptığı işe ve başarısına göre genişletilmiş zaman dilimlerinde sürekli yapmak (dönemin tamamına yayma).
4. Norm dayanaklı değerlendirme yerine, ölçüt dayanaklı yani öğrencilerin kazanması gereken kazanımları ölçüt olarak değerlendirme yapmak.
5. Değerlendirmeyi sadece not vermek için değil, öğrenme ve öğretmenin bir parçası olarak alma ve uygulamak.
6. Bireysel farklılıkları göz önüne alan, öğrencilerin yeni öğrendiği bilgilerle var olan bilgileri kendine özgü biçimde yapılandırıdığını ortaya çıkaran değerlendirme yapmak. Bunun içinde öğrenci başarısını bir ölçme aracını

kullanarak değil bilgi, beceri ve benzerlerini yeniden yapılandırılabilirdiğini ortaya koyan birçok ölçme aracı kullanılarak saptamak.

Yukarıdaki özellikler paralelinde Brooks ve Brooks'a (1993) göre yapılandırmacı öğretmen; öğrencilerin öğrenmesini ayrı bir test, kalem, kâğıt vb. araçlar kullanarak değil de günlük sınıf etkinliği bağlamında değerlendirir. Öğrenciler değişik yollarla günlük bilgilerini gösterirler. Yani yapılandırmacı bir değerlendirme anlayışında öğrencilerin performansları, düşünme süreçleri gerçek durumlara dayalı problem çözme becerileri, öğrencilerin bilgileri nasıl kavradıkları, ne tür yeni düşünceleri oluşturup yapılandırmaya gittikleri; öğrenme-öğretme etkinlikleri sırasında gözlem, görüşme ve tartışmalar yoluyla öğrencilerin yaptıkları tüm ürünlerin değerlendirilmesi şeklinde olmaktadır (Akt. Duman, 2008).

Geleneksel ve süreç odaklı ölçme ve değerlendirme yaklaşımları Tablo 1'deki gibi karşılaştırmalı olarak özetlenebilir (Bahar, Nartgün, Durmuş ve Bıçak, 2009).

Tablo 1. Geleneksel ve Süreç Odaklı Ölçme - Değerlendirme Yaklaşımlarının Karşılaştırılması

Geleneksel ölçme ve değerlendirme yaklaşımı	Süreç odaklı ölçme ve değerlendirme yaklaşımı
Ürüne odaklıdır	Sürece odaklıdır
Bilginin hatırlanmasına yöneliktir	Bilginin uygulanmasına yöneliktir
Yazıya dayalı görevleri içerir	Günlük hayatla ilişkili görevleri içerir
Tek doğru cevap vardır	Birden fazla doğru cevap vardır
Örtülü ya da belirsiz ölçütlere göre yapılır.	Açık ve belirgin ölçütlere göre yapılır.
Öğretimin sonunda yapılır	Öğretim sırasında yapılır
Çok az geri bildirim sağlanır	Yeterli ve zamanında geri bildirim sağlanır
Yazılı sınavlara dayalı olarak yapılır.	Performansa dayalı olarak yapılır
Tek yöntem kullanılır	Birçok yöntem kullanılabilir
Ölçme zaman zaman yapılır	Sürekli ölçme yapılır
Birbirinden ayrılmış becerilerin ölçülür	Birbirini tamamlayan beceriler ölçülür

Tablo 1'de de görüldüğü gibi *geleneksel ölçme ve değerlendirme* anlayışına göre yapılan değerlendirmede ürün önemlidir. Yani ürünün ne kadar iyi olup olmadığının belirlenmesi gerekir. Bu değerlendirme yaklaşımını kapsayan ölçme ve değerlendirme araçları daha çok öğrencinin bilgi düzeylerini belirlemeye yönelik araçlardan oluşurken süreç odaklı ölçme ve değerlendirme;

tek bir doğru cevabı olan çoktan seçmeli testlerin de içinde bulunduğu geleneksel değerlendirme dairesinin dışında kalan tüm değerlendirmeleri kapsar. Geleneksel ölçme ve değerlendirmeye göre daha gerçekçi ve öğrenci merkezlidir. Sadece öğrenme ürünü değil, öğrenme süreçleri de değerlendirilir. Diğer taraftan *süreç odaklı değerlendirme*, geleneksel ölçme ve değerlendirmeye nazaran daha fazla otantik (gerçek hayatla ilişkili) ve öğrenci merkezlidir. Ürün kadar sürecin de değerlendirilmesini dikkate alan süreç odaklı değerlendirmelerde öğrencilerin yüksek düzeydeki düşünceleri, problem çözme ve yaratıcılıkları ön plana çıkarılır. Çoklu cevaplar, stratejiler ve oluşturulan süreç; öğretmen, veli, öğrenci tarafından değerlendirilir, onaylanır ve ödüllendirilir. Değerlendirmedeki bu değişiklikler birçok açıdan öğrencilerin öğrenme konusunda sorumluluk sahibi olmasını ve öğrendikleriyle gurur duymasını sağlayacaktır.

2.1.2 2005 Tarihli Sosyal Bilgiler Öğretim Programında Ölçme ve Değerlendirme

Eğitim alanındaki yeni gelişmeler baz alınarak Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2005-2006 eğitim öğretim yılında ilköğretim okullarında uygulamaya koyduğu öğretim programı yapılandırmacı eğitim anlayışına göre şekillendirilmiştir. Yapılandırmacılık yaklaşımı, her derste olduğu gibi sosyal bilgiler ders programına da 2004 eğitim öğretim programıyla yansımıştır. Bunun için öncelikle gündelik hayatta kişinin karşılaşabileceği kavramlar belirlenmiştir. Bu kavramlardan her kademe ve sınıf için öğrenme alanları oluşturularak programlar düzenlenmiştir. Bu düzenlemeler sırasında bireyde olması istenilen çeşitli beceriler, değerler dikkate alınmıştır (Coşkun Keskin, 2007: 8). Yapılandırmacı eğitim anlayışı doğrultusunda hazırlanan bu program; yaratıcı ve eleştirel düşünme, problem çözme, karar verme, araştırma, girişimcilik gibi genel becerilerin yanında; zaman ve kronolojiyi algılama, değişim ve sürekliliği algılama, kanıt kullanma gibi tarihsel becerilerle mekânı algılama, gözlem yapma gibi coğrafi becerileri geliştirmesi ve bu konudaki önemli yaklaşımları kavratması bakımından öğrencinin eğitimine önemli katkılar sağlamıştır (Algan, 2008; MEB, 2006: 73). Bu önem doğrultusunda programda uygulamaya konulan ölçme ve değerlendirme yaklaşımları, öğretmenlere eskisinden farklı roller ve görevler yüklemektedir. Öğretmenin öğretici olmaktan çok ortam düzenleme ve yönlendirme rolü, ölçme ve değerlendirme sürecinde de göze çarpmaktadır (MEB, 2005 ve MEB, 2006).

Bu doğrultuda “21. yüzyılın çağdaş, Atatürk ilkeleri ve inkılâplarını benimsemiş, Türk tarihini ve kültürünü kavramış, temel demokratik değerlerle donanmış ve insan haklarına saygılı, yaşadığı çevreye duyarlı, bilgiyi deneyimlerine göre yorumlayıp sosyal ve kültürel bağlam içinde oluşturan, kullanan ve düzenleyen (eleştirel düşünen, yaratıcı, doğru karar veren), sosyal katılım becerileri gelişmiş, sosyal bilimcilerin bilimsel bilgiyi üretirken kullandıkları yöntemleri kazanmış, sosyal yaşamda etkin, üretken, haklarını ve sorumluluklarını bilen, Türkiye Cumhuriyeti vatandaşlarını yetiştirmek” (MEB, 2005) amacı ve etkili vatandaş yetiştirme ilkesi ile yola çıkan Sosyal Bilgiler öğretiminde davranış değişikliklerini kontrol etmenin yolu da şüphesiz her bilimde olduğu gibi ölçüm yaparak elde edilen verileri değerlendirmekten geçer. Öğrencinin ne düzeyde olduğu, yetersizlikleri, olumlu ya da olumsuz durumları, ölçme ve değerlendirme yardımı ile ortaya çıkarılabilir.

2005 programı bunu yaparken, geleneksel ölçme ve değerlendirme araçlarının yanı sıra süreç odaklı ölçme ve değerlendirme araçlarını öne çıkarmıştır. Böylece eski müfredat ile en köklü değişikliklerden biri gerçekleştirilmiş; ürün değerlendirmesinden çok süreç değerlendirilmesine önem verilmiştir (Kaymakçı ve Çolak 2010). Geleneksel yöntemlerdeki değerlendirme eksikliklerin giderilmesi amacıyla yeni programda da ölçme ve değerlendirme ölçütlerinde değişikliğe gidilerek, öğretim sürecinin bir parçası haline getirilmiştir. Ders içi etkinliklerle öğrencilerin Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nın tüm boyutlarında sağladığı gelişme ve başarı ölçülmeye ve kaydedilmeye çalışılmıştır. Öğretmenlerden, öğrencilerin sosyal bilgilerle ilgili konular, kavramlar ve becerilerle ilgili eksiklerini belirlerken, bireysel gelişimlerini izlerken, karşılaştıkları zorlukları tanımlarken, öğrencileri öğrenmeye ve becerilerini geliştirmeye özendiren değerlendirme yapımları beklenmiştir. Böylece, değerlendirme öğrencilerin eğitiminde yapılandırıcı ve geliştirici bir rol oynamıştır. Öğrencilerin öğrenmesi ve gelişimiyle ilgili elde edilen bilgiler, öğretmenler tarafından kullanılabilmesi gibi öğrencinin kendini değerlendirmesine ve kişisel hedefler belirlemesine de yardımcı olmuştur (Karakuş, 2006).

Bu çalışmanın kapsamı gereği aşağıdaki başlıkta, bahsedilen programdaki süreç odaklı ölçme ve değerlendirme araçları tanıtılmaya çalışılmıştır.

2.1.3 Sosyal Bilgilerde Kullanılan Süreç odaklı Ölçme ve Değerlendirme Araçları

Aşağıda sosyal bilgiler derslerinde kullanılan süreç odaklı ölçme ve değerlendirme araçlarından performans değerlendirme, portfolyo değerlendirme, proje, rubrik, kavram haritaları, yapılandırılmış grid, kelime ilişkilendirme testleri, tanılayıcı dallanmış ağaç tekniği, öz değerlendirme, akran değerlendirme, grup değerlendirme, kontrol listeleri, gözlem formları, görüşme, tutum ölçekleri ve dilsiz harita literatürde yer alan bilgilerle tanıtılmaya çalışılmıştır.

2.1.3.1 Performans Değerlendirme

Performans değerlendirme, öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alarak, onların bilgi ve becerilerini eyleme dönüştürmelerini, gerçek yaşama aktarmalarını sağlayacak durum ve ödevler aracılığıyla değerlendirme yapmak biçiminde tanımlanabilir (MEB, 2006: 3).

Özellikleri. Yılmaz (2009) ve Yelken'e (2010) göre, performans değerlendirmenin temel özellikleri şunlardır:

- Öğrencilerin bir şeyler üretmelerini, yapmalarını veya performans sergilemelerini gerektirir.
- Performans değerlendirme karmaşık öğrenmeler üzerine odaklanır.
- Öğrencilerin yüksek düzeyde düşünmelerini ve problem çözme becerilerini gerektiren ödevler içerir.
- Ezberin ötesinde anlamlı öğretim aktiviteleri bulunduran görevler içerir.
- Aktif katılımı sağlar.
- Gerçek hayat uygulamaları içerir.
- Ödevlere not verirken yargıda bulunmayı ve hüküm vermeyi gerektirir.
- Çok basamaklı işlemleri gerektirir ve öğrencilerin zaman ve çaba harcamalarını gerektirir.
- Değerlendirmenin temelinde öğrenci performanslarının gözlenmesi vardır. Bu değerlendirme türünde gözlem, mülakat, uygulama ve öğrenci görüşleri ön plandadır.

Dikkat edilmesi gereken hususlar. Performans değerlendirme uygulamaları, derecelendirilmiş puanlama anahtarı¹ (rubrik) denilen bir araçla değerlendirilir ve iyi yapılandırılmış bir puanlama anahtarı, performansın güvenilir bir şekilde

*Aşağıda bu ölçme aracına yer verilmiştir.

puanlaması için şarttır. Bu değerlendirme çalışmalarının amaca uygun ve sonuçların güvenilir olabilmesi için şu hususlara dikkat etmek gerekir (Çalışkan ve Yiğittir, 2008; Çepni, 2006: 444):

- Öncelikli olarak performans görevi dersin kazanımı ve gerçek hayatla ilişkili olmalıdır.
- Değerlendirmede hedefler açık olarak yazılmalıdır.
- Değerlendirme ders programındaki konularla ilişkilendirilmelidir.
- Değerlendirilen konu hakkında ön fikirler ileri sürülmelidir.
- Değerlendirmenin hangi kriterlere göre yapılacağı, çalışmaya başlamadan önce öğrencilere bildirmelidir.
- Değerlendirilmek istenen konu, çekici hale getirilmelidir.
- Değerlendirme uzun süreli olmalıdır.
- Değerlendirme birçok beceriyi kapsamalıdır.
- Hem bireysel hem de grup değerlendirilmesi yapılmalıdır.
- Değerlendirme, hem ürüne hem de sürece odaklanmalıdır.
- Yapılan çalışmaların değerlendirilmesinde öğretmenle birlikte öğrencilerin kendilerini değerlendirmesine ve arkadaşları tarafından değerlendirilmesine imkân verilmelidir.
- Verilen puanlar, mutlaka nota dönüştürülmelidir.
- Kurallara uygun olarak değerlendirme gerçekleştirilmelidir.
- Değerlendirmede birçok veri toplama teknikleri kullanılmalıdır.
- Değerlendirme, önceden belirlenen kriterler ve derecelendirilmiş puanlama anahtarları kullanılarak yapılmalı ve yorumlanmalıdır.

Performans değerlendirme karşılaşılan sorunlar. Alıcı'ya (2008) göre; performans görevlerinin gerçekleştirilmesinde temel bazı sorunlarla karşılaşmaktadır. Bu sorunlar, öğretmenlerin bu konuda öğrencilere yeterince rehberlik yapmaması; öğrencilerin internet üzerinden ulaşılabilen hazır çalışmalarını performans görevi olarak sunması; velilerin öğrenciye verilen performans görevlerini kendilerinin yapması; performans görevinin zaman alıcı olması; öğrenci düzeyine, ilgi ve ihtiyaçlarına ve dersteki ilgili beceri ve kazanımlara uygun olmaması şeklinde sıralanabilir.

Aşağıda performans ödevine dair örneğe yer verilmiştir.

Örnek 1. Performans Ödevi

Ders: Sosyal Bilgiler

Sınıf: 7

Kazanım: 20. Yüzyılın başında Osmanlı Devleti ve Avrupa ülkelerinin siyasi ve ekonomik yapısıyla I.Dünya Savaşı'nın sebep ve sonuçlarını ilişkilendirir.

Beceriler: Araştırma, eleştirel düşünme, karar verme

Çanakkale Barış Parkı'na, Çanakkale savaşlarını öğrenmek isteyen ziyaretçilerin gezebileceği bir müze inşa edilecektir. Bu müzenin amacı ziyaretçilerin Çanakkale Savaşlarının neden başladığını, nasıl geliştiğini ve sonuçlarını öğrenmelerini sağlamaktır. Müze 3 katlı olacaktır. Müze için bir sergi tasarımcısı (kürator) aranıyor. Bir yarışma açıldı. Yarışmaya siz de katılacaksınız. Aşağıdaki ipuçlarından yararlanarak 1. 2. ve 3. katlardaki sergileri yansıtan bir proje tasarlayınız.

Dikkat:

1. Serginizde fotoğraflar, yağlı boya resimler, Atatürk'ten sözler ve anılar, filmler, kitaplar, nesnelere, türküler, maketler, haritalar, askerlerin ve subayların anıları, sözlü tarih arşivini kullanabilirsiniz.
2. Projenizi değişik şekilde (resim, maket, dosya vb.) sunabilirsiniz.
3. Topladığınız görsel ve yazılı materyalleri tematik ve kronolojik olarak gruplayabilirsiniz. (MEB, 2005).

2.1.3.2 Öğrenci Ürün Dosyası (Portfolyo Değerlendirme)

Tanımı. Literatürde portfolyonun ne olduğu konusunda birçok bilim insanı (Çepni, 2007: 226; Öncü, 2009, Birgin, 2008; Kan, 2007; Hatuk, 2010; Kutlu ve diğ., 2008, vb) tarafından benzer ve farklı sayılabilecek tanımlar yapılmıştır. Yapılan tanımlardan hareketle öğrenci gelişim dosyası kapsamlı bir şekilde şöyle tanımlanabilir. Öğrencinin bir veya daha çok yeteneğindeki gelişimini veya akademik başarısını değerlendirebilmek için önceden belirlenen öğretim hedeflerine ulaşabilmede izledikleri yolların ve kazanımların planlı ve sistematik olarak incelenmesini sağlayan öğrenme ürünlerinden oluşmuş dokümanların kağıt dosyalarda toplanması veya elektronik ortamda kaydedilerek saklanmasıdır.

Buna paralel olarak Birgin (2008: 7) de portfolyonun, *“öğrencinin belli bir süreç içinde bir veya birkaç alandaki becerilerini, yapmış olduğu çalışmaları veya gösterdiği davranışları düzenli birikimli olarak toplaması ile elde edilen delillerin önceden belirlenen kriterlere göre değerlendirilmesi olarak”* tanımlamıştır. Yukarıda verilen tanımlara bakıldığında genel olarak şu üç özellikten bahsedildiğini söylenebilir. Portfolyolar;

1. Öğrenci ürünlerinin bir birikimidir,
2. Bir amaca yöneliktir ya da diğer bir deyişle hedef/hedeflere yönelik oluşturulurlar ve
3. Öğrencilere ürünleri hakkında yansıtma ve yorum yapma fırsatı vermektedirler.

Amacı. Öğrenci ürün dosyasının amacı çeşitli çalışmalardan aşağıdaki gibi özetlenmeye çalışılmıştır (Atılğan, 2007; Birgin, 2008; Kan, 2007; MEB, 2005; Yanpar Yelken, 2010):

- Bir üst sınıfa geçerken öğrencilerle ilgili bilgilerin taşınmasını sağlayan kayıtları sunmak,
- Öğrencinin öz disiplin ve sorumluluk bilincini geliştirmek ve kendi kendini değerlendirme becerisi kazandırmak,
- Müfredata bağlı olarak gerçekleştirilen yazılı ve sözlü değerlendirmeler ve standart testler dışına çıkarak, alternatif bir değerlendirme yöntemi geliştirmek,
- Öğrencinin gelişimini kanıtlarla ve daha sağlıklı izleyebilmek,
- Öğrencilerin özel ihtiyaçlarını belirlemede kullanılabilecek bilgiyi sağlamak,
- Öğrencilerin öğrenirken kullandıkları yöntemleri belirlemek,
- Öğrenciye öğrenme yöntemlerini yansıtma ve analiz etme olanağı sunmak,
- Öğrencilerin değerlendirmeye katılımını sağlamak,
- Öğrencinin gelecekteki öğrenmelerine bilgi sunmak ve ışık tutmak,
- Öğrencilerin yeteneklerini sergilemek ve ilgi alanlarını geliştirmek,
- Öğrencilerin arkadaşlarının gelişimini izleyerek birbirlerine yardımcı olmalarını sağlamak ve böylelikle gelecekte yapacakları ekip çalışmalarına başlangıç yapmak,
- Öğretmene eğitsel kararlar vermede yardım etmek,
- Aile ile iletişimi sağlamak,
- Farklılıkları övmek ve öğrenciler için farklılıkların ve özel yetersizliklerin güven içinde açıklanmasını sağlayan forum ortamı yaratmak,
- Öğretmene, öğrenciye ve veliye öğrenci hakkında birinci elden güvenilir ve dinamik veriler sağlar,
- Ürün ve süreci değerlendirmek için bilgi toplamayı sağlamak,
- Programın amaçlarını değerlendirmek için eğitimcilere yardım etmek,
- Yazma, okuma ve düşünme becerileri arasında bağlantı sağlamak,
- Öğrencilerin bir ya da birkaç alandaki çalışmalarını, harcadığı çabayı, geçirdiği evreleri göstermek,
- Öğrencilerin çalışmalarının değerlendirilmesi katılımlarının sağlanması onların çalışmasını teşvik etmek gibi amaçları vardır.

Ürün dosyasının İçeriği. Portfolyoların tüm çalışmaların toplandığı dosyalar olarak algılanmasının hem öğrenci hem de öğretmenler için fazla bir önemi yoktur. Portfolyoların içerisinde, öğrencilerin bütün çalışmaları yerine, dersin

öğretim programında belirlenen hedefler doğrultusunda performanslarını en iyi yansıtan seçkin çalışmaların ve öğrencilerin hedefler doğrultusundaki gelişim ve ilerlemelerini kanıtlayan belge ve dokümanlar yer almalıdır. Portfolyolar kullanılırken içerisine nelerin konacağı kapsamının neler olacağı, bu çalışmaların nasıl seçileceği ve portfolyolardan elde edilecek bilgilerin nasıl kullanılacağı belirlenmelidir. Bireysel gelişim dosyasına konacak olan çalışmaların seçiminde her öğrencinin sahip olduğu zihinsel, duyuşsal, devinişsel özelliklerin, geçirdiği tecrübelerin, etkileşimde bulunduğu sosyal ortamın ve sahip olduğu sosyo-ekonomik düzeyin farklı olduğu göz önünde bulundurulmalıdır. Bu nedenle, her bir öğrencinin bireysel ve grup olarak gösterdikleri performansları bilişsel, duyuşsal ve devinişsel becerileri yansıtacak şekilde tasarlanmalıdır (Sewell ve diğ., 2002; Akt. Öncü, 2009). Bu doğrultuda ürün dosyasının içinde aşağıda yer alan materyal ve çalışmalar yer alabilir (MEB, 2005):

- Öğretmen tarafından hazırlanan rehber
- Öğrencilerin yazılmış ödevleri
- Araştırmalar, problemler ve stratejiler
- Diyagramlar, fotoğraflar, resimler
- Video - kaset ve ses kasetleri ya da CD'ler
- Grup ödevleri ve projeler
- Öğretmen anekdotları
- Öğrencilerin mektupları
- Öğretmen kontrol listeleri
- Öğrencilerin zorlukla tekrar yapmak istediği ödevler
- Özel ödevlerin içinden seçtiği örnekler
- Değerlendirme kâğıtları

Portfolyonun bölümleri. MEB (2005), aşağıdaki gibi özetlemiştir:

- Dosyanın “içindekiler” bölümü
- Önsöz, özet (ya da özgeçmiş) (Burada öğrenci çalışmalarının başlangıçtan o ana kadarki gelişimini anlatır. Öğrenci başlangıçta neredeydi? Bu aşamaya nasıl geldi?)
- Öğrenci tarafından dosyaya konulan tüm ürünler ya da çalışmalar.
- Yapılan her çalışmanın değerlendirilmesi ile ilgili dereceli puanlama anahtarı, kontrol listesi ya da öz değerlendirme formları gibi araçlar.
- Her ürünün dosyaya konulmasının nedeninin ne olduğunun öğrenci tarafından belirtilmesi “Bundan ne öğrendim? Bu çalışmayı neden sakladım? Çalışmayı yaparken beklemediğim nelerle karşılaştım? Benim

için bu çalışmanın anlamı nedir? Hangi alanda zayıfım?” sorularına öğrencinin cevap vermesi gerekir.

- Öğrenci ürün dosyasının değerlendirilme ölçütleri.

Portfolyo değerlendirmenin avantajları. Bireysel gelişim dosyalarının öğretmene, öğrenciye ve veliye sağladığı birçok avantajın olduğunu birçok araştırmacı (Atılğan, Kan ve Doğan, 2009; Bahar, Nartgün, Durmuş ve Bıçak, 2006; Hatuk, 2010; Öncü, 2009; Şimşek, 2009; Çepni, 2007) tarafından belirtilmektedir. Bu avantajlardan bazıları şöyle sıralanabilir:

1. Öğrencilerin, güçlü ve zayıf yanlarını görmelerine, keşfetmelerine ve anlamalarına yardımcı olur.
2. Öğretmene bireysel olarak öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını daha sağlıklı bir şekilde belirleme imkânı sağlar.
3. Portfolyolar daha karmaşık ve üst düzey kazanımların değerlendirilmesine imkân sağlar.
4. Portfolyolar hem öğretim sürecinin hem de öğrenme ürünlerinin birlikte ve sürekli olarak değerlendirilmesi imkânı sağlarlar.
5. Öğrenciye öğrenme sürecinde sorumluluk almasını, kendi öğrenmesini izlemesini ve kendini değerlendirme yeteneğine sahip olmasını sağlar.
6. Öğrenciye, kendi kişisel görüşlerini, değerlerini ve inançlarını, beceri ve yeteneklerini, kendi amaç ve sezgileri hakkındaki ifadelerini formüle edebilme ve yansıtma imkânı sağlar.
7. Portfolyolar, öğrencinin bireysel öğrenme becerilerini ölçmeyi, ailesiyle iletişimin artmasını ve ihtiyaçları doğrultusunda profesyonel yardım almasını sağlar.
8. Öğrenci, öğretmen, aile ve konuyla ilgisi olan diğer öğrencilerin öğrenmeleri konusunda fikirlerini paylaşmaları için uygun bir ortam oluşturur.
9. Öğrencinin gerçek anlamdaki gelişimini daha sağlıklı ve belgelerle izleme şansı verir.
10. Öğrencinin öğrenme sürecinde geçirdiği aşamalar hakkında veliye, öğretmene, okul yönetimine ve gelecekteki öğretmenlerine bilgi verir.
11. Öğretme daha gerçekçi değerlendirme yapabilme ve gerektiğinde somut kanıtlar suna bilme imkânı sağlar.
12. Öğrencileri bağımsız bir düşünür olmaya teşvik eder ve var olan becerilerini geliştirerek kendilerine olan güvenlerini artırır.
13. Öğretmenlerin günlük rutin bir şekilde yazılı sınav kağıtlarını puanlama yüklerini azaltır ve çok boyutlu puanlama şekilleriyle global anlama, algılama ve düşünme becerilerini değerlendirmeyi sağlar.
14. Öğrencinin belirli hedefler belirlemelerine ve gelişimlerini değerlendirebilmeleri için sorumluluk almalarına yardım eder.

15. Portfolyolar, öğrenci merkezli ve öğrenci yönetiminde konferanslar için ortam sağlar.
16. Portfolyolar, velilere öğrencilerin zaman içindeki gelişimi ve mevcut başarılarını gösteren somut örnekler sunar.
17. Öğrencinin kendini değerlendirerek öz değerlendirme yapmasını sağlar.

Portfolyoların yukarıda belirtilen avantajlarının yanı sıra; okulun sorumluluğunu artırması, öğrencinin amaç ve öğrenmelerine ilişkin ortak vizyon oluşturması, öğrenci öğrenmelerine ilişkin gerçek durumun tespit edilmesi, öğretimi geliştirme ve değerlendirmede reform anlayışını yansıtmaya gibi avantajları da vardır.

Portfolyo değerlendirmenin sınırlılıkları. Öğrenci ürün dosyalarının avantajlarının yanında sınırlılıkları da vardır (Atılgan ve diğerleri, 2009; Kutlu ve diğ., 2008; Bahar ve diğerleri, 2006; Çepni, 2007):

1. Genel olarak, objektif testlere göre öğrenci gelişim dosyalarına verilen puanların güvenilirliği düşüktür.
2. Puanlanması norm dayanaklı veya standart testlere göre daha zor, zaman alıcı ve standart test durumlarını sağlama zorluğu vardır.
3. Diğer ölçme araçları ile yapılan değerlendirmelere göre, öğrenci gelişim dosyalarının hem organize edilmesi hem de değerlendirilmesi öğretmenlerin daha fazla zamanını alır.
4. Kalabalık grup ve sınıflarda her bir öğrencinin gelişim dosyasının öğretmen tarafından izlenmesi ve bu yolla öğrencilerin eksikliklerini belirleyerek rehberlik edilmesi olanaklı değildir.
5. Öğrenci gelişim dosyaları için bireyselleştirilmiş ölçütlerin geliştirilmesi başlangıçta öğretmenler için zorlayıcı olabilir.
6. Amaç ve ölçütler açık değilse, gelişim dosyaları için toplanan çok çeşitli çalışmalar öğrencinin gelişim ve başarısını örnekleyemez.
7. Diğer ölçme araçları ve değerlendirme türleri ile birlikte kullanılmadığında sınırlı kalabilir.
8. Portfolyoların maliyetleri oldukça yüksektir ve saklanması konusunda mekânsal sorunlar yaşanabilmektedir.
9. Portfolyo içinde yer alabilecek çalışmaların tamamının kendi çalışması olduğu konusunda kuşkular vardır.
10. Bireysel gelişim dosyalarını (portfolyo) kullanmak veya bu yöntemden faydalanmak sabır, emek, tecrübe, öğrencileri tanılama bilgisi, veli öğrenci-öğretmen iletişimini sağlama becerisi ve dosyalamada düzen ve özen istemektedir.
11. Üst düzey düşünme süreçlerinin puanlanmasında nesnelliği sağlamak oldukça zordur.

Aşağıda portfolyo değerlendirmeye dair örneğe yer verilmiştir (MEB, 2005).

Örnek 2. Öğrenci Ürün Dosyası (Portfolyo) Değerlendirme Ölçeği

Öğrencinin Adı ve soyadı:.....

Sınıf:.....

Yönerge: Aşağıdaki her bir ölçütün ne düzeyde yeterli olduğunu göz önüne alarak dosyayı değerlendiriniz.

ÖLÇÜTLER	Dereceler				
	1	2	3	4	5
1. Çalışmaların tam olması					
2. Çalışmalardaki çeşitlilik					
3. Çalışmaların amaca uygunluğu					
4. Çalışmaların doğruluğu					
5. Dosyanın düzenliliği					
6. Harcanan çabaları gösterme					
7. Yaratıcılığı gösterme					
8. Çalışmaların seçiminde risk alma					
9. Öğrencinin gelişimini gösterme					
10. Kendini değerlendirme					

YORUMLAR/ÖNERİLER:

.....

.....

.....

.....

2.1.3.3 Proje

Tanımı. Öğrencilerin bireysel olarak veya grup halinde, istedikleri ders ya da derslerden inceleme, araştırma ve yorum yapma, görüş geliştirme, yeni bilgilere ulaşma, özgün düşünce üretme ve çıkarımlarda bulunma amacıyla ders öğretmeni rehberliğinde yapacakları çalışmalardır (Erdemir, 2007: 27).

Projenin öğeleri. Projenin öğelerini; konunun seçilmesi, amacın belirlenmesi, bilgi toplama, deney yapma, bulgular ve tartışma ve yazım oluşturmuştur. Projeyi oluşturan öğeler arasında yer alan yazım kısmında dikkat edilmesi gereken hususlar, aşağıdaki gibi sıralanabilir (Acar, 2008):

- Proje ile ilgili bir özet (en üstte öğrenci ile ilgili bilgiler -isim, adres vb.-, hemen altında da amaç, metot ve sonuç),
- Proje başlığı,
- Projenin içindekiler,
- Projenin amacı,
- Bilgi toplama aşamasında elde edilen veriler,
- Materyal ve metot,

- Bulgular ve tartışma,
- Sonuç ve öneriler ve
- Kaynakça, şeklinde sıralanabilir.

Dikkat edilmesi gereken hususlar: Projeler verilirken ve konuları saptanırken bazı esaslara uyulması, projelerden beklenen faydanın sağlanmasına katkıda bulunur. Projeler verilirken aşağıdaki hususların göz önüne alınması gereklidir (Kan, 2009: 277).

1. Projelere ait soru veya konular, öğrencinin düzeyine uygun olmalıdır, üstesinden gelemeyecekleri kadar zor olmamalıdır.
2. Öğrencilerin projelerini birbirlerinden almalarını engellemek amacıyla, her öğrenciye veya gruba farklı soru ya da konular verilmelidir. Konular dağıtılırken öğrencilerin ilgi duydukları konuları seçmelerine izin verilmelidir. Böylece hem öğrencinin daha istekli çalışmaları sağlanır, hem de projelerden beklenen faydaların sağlanmasına katkıda bulunur.
3. Projelerin kapsamı açık seçik belirlenmeli ve sınırları çizilmelidir. Öğrencilerin altından kalkamayacağı genişlikte konu ya da problemler seçilmemelidir. Öğrencilerden ne istendiği açıkça belirtilmelidir.
4. İnceleme ve araştırma konuları proje olarak veriliyorsa, yararlanılabilecek olası kaynaklar ve öğrencilerin bu kaynaklara ulaşabileceği yerler belirtilmelidir.
5. Projeler puanlanırken, puanlama anahtarı (rubrik, kontrol listeleri vs.) hazırlanmalı ve puanlamada bu anahtara uyulmalıdır. Projeler hazırlanırken, öğrencilerden ne beklendiğinin açıklığa kavuşturulması için anahtar, öğrencilere de bildirilmelidir ve öğrencilerin puanlamada göz önünde tutulacak hususları anladığından emin olunmalıdır.

Aşağıda proje değerlendirmeye dair örneğe yer verilmiştir (MEB, 2005).

Örnek 3. Proje Değerlendirme Ölçeği

GÖZLENECEK ÖĞRENCİ KAZANIMLARI	DERECELER				
	Zayıf	Kabul Edilebilir	Orta	İyi	Çok İyi
	1	2	3	4	5
I. PROJE HAZIRLAMA SÜRECİ					
Projenin amacını belirleme					
Projeye uygun çalışma planı yapma					
Grup içinde görev dağılımı yapma					
İhtiyaçları belirleme					
Farklı kaynaklardan bilgi toplama					
Projeyi plana göre gerçekleştirme					
TOPLAM					
II. PROJENİN İÇERİĞİ					
Türkçeyi doğru ve düzgün yazma					
Bilgilerin doğruluğu					
Toplanan bilgilerin analiz edilmesi					
Elde edilen bilgilerden çıkarımda bulunma					
Toplanan bilgileri düzenleme					
Kritik düşünme becerisini gösterme					
Yaratıcılık yeteneğini kullanma					
TOPLAM					
III. SUNU YAPMA					
Türkçeyi doğru ve düzgün konuşma					
Sorulara cevap verebilme					
Konuyu dinleyicilerin ilgisini çekecek şekilde sunma					
Sunuyu hedefe yönelik materyalle destekleme					
Sunuda akıcı bir dil ve beden dilini kullanma					
Verilen sürede sunuyu yapma					
Sunum sırasındaki öz güvene sahip olma					
Severek sunu yapma					
TOPLAM					
GENEL TOPLAM					

2.1.3.4 Rubrik (Derecelendirme Ölçeği)

Tanımı. Derecelendirme ölçekleri, performansı tanımlayan kriterleri içeren puanlama rehberidir (Yanpar Yelken, 2010). Puanlama ölçekleri olarak da adlandırılan rubrikler, herhangi bir çalışmanın puanlanması için geliştirilmiş ölçütleri içeren bir araçtır. Öğrenci becerilerinin öğretmen tarafından gözlenmesi ve hazırlanan puanlama rehberine göre işaretlenmesi söz konusudur.

Amacı. Yeni eğitim-öğretim veya program anlayışı öğrenciyi değerlendirmede doğru ve yanlış gibi kesin ve kesin sonuç bildiren yargılar yerine öğrencinin kazanımlarının seviyesini ölçmeyi amaçlamaktadır. Öğrencinin süreçte seviyesini ölçmek için en sık başvurulan ölçme ve değerlendirme aracı rubriklerdir (Şimşek, 2009).

Aşamaları. MEB'e (2005) göre; dereceli puanlama anahtarı geliştirme aşamaları aşağıdaki gibi öngörülmüştür:

- Ölçeğin ne amaçla geliştirileceğini belirleyin.
- Nelerin değerlendirileceğini açıkça belirleyin.
- Yeterlik düzeylerine karar verin.
- Ödevin ölçmeye çalıştığı davranışlar, ürünler ya da becerilerin anahtarını oluşturun.
- Davranış, ürün ya da her bir becerinin yeterlik düzeyi için kısa kriterler yazın. Burada önemli olan düzeyler arasında kriterleri iyi ayırt edebilmektir.
- Kullanılacak ölçeğin taslağının hazırlanmasıdır.

Avantajları. Rubrikleri kullanmanın eğitim öğretime sağlayacağı başlıca katkılar aşağıdaki gibi özetlenmiştir (Çepni, 2007; Şimşek, 2009; MEB, 2005):

1. Öğretmenlerin bir etkinlikte ne yapılırsa mükemmel veya ne yapılırsa çok kötü olur şeklinde yargılara varmalarını kolaylaştırır. Bu şekilde öğrencilerin mükemmel ulaşmaları için onlara yardım edilecek planlamalar yapmaları sağlanır.
2. Öğretmenlerin ve diğer araştırmacıların puanlamada doğru, tarafsız ve tutarlı olmalarına katkı sağlar.
3. Öğrencileri değerlendirmek için kullanılan işlemleri belgeler.
4. Öğretmen ve öğrenci için açık bir kalite tanımı verir.
5. Öğrenciler derecelendirme ölçeği kullandıkça ürettikleri ürünün sorumluluğunu daha fazla duyarlar.
6. Öğretmenlerin puanlama için harcadıkları zamanın azalmasına katkıda bulunur.
7. Öğretmenin öğrenci çalışmalarını değerlendirmelerini basitleştirir.
8. Öğrencilere bir ödevi tamamlarken kendi performanslarını değerlendirebilecekleri standartlar ve kriterler sağlar.
9. Ölçeklerde belirlenen ölçütlerin velilere bildirilmesi, çocuklarına yardımcı olacak velilere kolaylık sağlar.

Bunun dışında puanlama rubriklerin diğer avantajları şu şekilde ifade edilmiştir:

- Öğretim ile değerlendirmeyi birleştirir.
- Ölçütler sayesinde en iyi durum belirlenir.
- Öğrenci çalışmalarının değerlendirilmesi ve notlandırılması işlemi aynı anda gerçekleşir.
- Öğrenme hedeflerinin açık bir şekilde belirlenmesini sağlar.
- Öğrencilere hedefleri açık bir şekilde göstererek yardım eder.
- Beklentilere uygun ürünlerin ortaya çıkmasına yardım eder.
- Geri bildirimlerde hız kazandırır, ayrıntılı dönüt sağlar.

Çeşitleri. Şimşek'e (2009) göre rubrikler, genel olarak holistik ve analitik olmak üzere iki gruba ayrılmıştır:

Holistik Rubrikler. Yazma ve diğer yaratıcı veya sanatsal çalışmalar için kullanılan ölçeklerdir. Holistik rubrik, ürün ve süreci bölümlere ayırmak ve her beceriyi veya kriteri bağımsız olarak değerlendirmek yerine, ürün veya sürecin bütününe odaklanır. Holistik puanlama süreçten ziyade sonuçla ilgilidir. Aşağıda holistik rubriğe dair örneğe yer verilmiştir (MEB, 2005).

Örnek 4. Holistik Rubrik

Puan	Ölçütler
4	Konuyu tümüyle iyi anladığını gösterdi. Konuyla ilgili öne sürülen düşünceler mantıklı gerekçelerle desteklenmiştir. Konuyu farklı örneklerle açıkladı. Olaylar arasında farklı bağlantılar kurdu. Konuyla ilgili çelişkili açıklama yapılmadı.
3	Konuyu anladığını gösterdi. Konuyla ilgili öne sürülen düşünceler mantıklı gerekçelerle desteklenmişti fakat yeterli değildi. Yazılı açıklamalar yeterliydi.
2	Konuyu çoğunu anladığını gösterdi. Konuyla ilgili öne sürülen düşünceler desteklenmişti fakat yeterli değildi. Anlatımda çelişkili açıklamalar yapıldı.
1	Konunun birazını anladığını gösterdi. Örnekler yeterli değildi. Önemli eksikler var.

Analitik Rubrikler. Ürün veya süreci bölümlere ayırmak ve her beceriyi veya kriteri bağımsız olarak değerlendirmek ve sonra da bu puanları toplayarak toplam puanın hesaplanmasını gerektirir. Düz ifadeyle, performansın veya ürünün parçalarının ayrı ayrı puanlamasını, sonra da bu puanları toplayarak toplam puanların hesaplanmasını gerektirir. Aşağıda analitik rubriğe dair örneğe yer verilmiştir (MEB, 2005).

Örnek 5. Analitik Rubrik

PUAN İÇERİK	
4	Haritadaki bütün işaretler doğru ve dikkatli bir şekilde yerleştirilmiştir. Sınır çizgileri doğru ve özenle çizilmiştir.
3	Bütün işaretler haritada var. Bunların çoğu da haritaya doğru yerleştirilmiş.
2	İşaretlerden bir kaç haritada yok. Haritada olanların da bir kaç doğru yerleştirilmemiş.
1	İşaretlerin çoğu haritada yok. Haritada olanların da çoğu doğru yerleştirilmemiş.
PUAN GÖRÜNÜMÜN YETERLİĞİ	
4	Haritanın görüntüsü temiz ve çok renkli. Haritadaki işaretler çok kolay okunuyor.
3	Haritada birkaç renk var. Bazı işaretler kolay okunmuyor.
2	Sınırlı sayıda renk kullanılmıştır. İşaretlerin ne olduğu haritadan zor okunuyor.
1	Renkler ya hiç yok ya da çok az kullanılmış. İşaretler çok az kullanılmış.
PUAN HARİTA ELEMANLARI	
4	Haritanın başlığı, yön oku, ölçeği, anahtar bölümü (lejant), kaynağı, enlem ve boylamları haritada bulunmaktadır.
3	Standart bir haritada olması gerekenlerin çoğu var. Bunların çoğu da doğru ve kolay anlaşılmalıdır.
2	Standart bir haritada olması gerekenlerin yarısı yok.
1	Standart bir haritada olması gerekenlerin çoğu yok.

Analitik ve Bütünsel Puanlama Anahtarlarının Karşılaştırılması. Aşağıda iki puanlama anahtarı “yapısı” ve “sınırlılıkları” bakımından karşılaştırılmıştır. Öğretmenlerin dikkat etmesi gereken en önemli nokta, amaçlarını göz önünde bulundurarak uygun puanlama anahtarını kullanmalarıdır. Bu puanlama anahtarlarının sınırlılıklarının da bilinmesi, öğretmenlerin bu anahtarları doğru kullanmalarını ve öğrenci hakkında karar verirken doğru yorumlar yapmalarına olanak sağlayacaktır.

Tablo 2. Analitik ve Bütünsel Puanlama Anahtarının Karşılaştırılması

Analitik Dereceli Puanlama Anahtarları	Bütünsel Dereceli Puanlama Anahtarları
<p>Yapısı Bir etkinlik parçalarına ayrılır ve her parça bireysel olarak puanlanır. Her parçadan alınan puanların toplamı toplam puanı oluşturur. Daha çok sürece odaklıdır. Öğrencilerin eksik ve güçlü yanlarının belirlenmesinde kullanılırlar. Öğrencinin gerçekleştirdiği zihinsel sürecin düzeyi hakkında daha ayrıntılı bilgi verir.</p>	<p>Yapısı Bir etkinliği parçalarına ayırmadan bütün olarak puanlar. Bir etkinliğin bileşenleri kendi aralarında çok ilişkili olup parçalarına ayıramadığı durumlarda kullanılır. Daha çok sonuca odaklıdır. Hızlı puanlamaların gerektiği durumlarda kullanılabilir. Performansı parçalara ayrılmayan ya da tek bir performans boyutunun önemli olduğu ödevlerde kullanılır.</p>
<p>Sınırlılıkları Hazırlanması uzun sürer. Puanlanması zaman alır.</p>	<p>Sınırlılıkları Farklı davranışlarda başarılı olan iki öğrenci aynı puanı alabilir. Öğrencinin güçlü ve zayıf yönlerinin belirlenmesinde çok etkili değildir. Güvenirlilik düzeyi daha düşüktür.</p>

2.1.3.5 Kavram Haritaları

Tanımı. Novak (1998), kavram haritalarını, bilgiyi organize etmek ve sunmak için yapılmış grafiksel araçlar olarak nitelendirmiştir. Kavram haritaları iki kavram arasındaki ilişkiyi gösterdiği için tipik taslaktan daha öteye geçer. Genellikle 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 şeklinde tanımlanmıştır (Akt.: MEB, 2005).

Amaç. Kavram haritaları farklı amaçlar için kullanılabilir. Plotnik (2001) bu amaçları (Akt.: Doğanay, 2005);

1. Fikir üretmek(beyin fırtınası).
2. Karmaşık yapıları desenleyip, düzenlemek
3. Karmaşık fikirler arasında iletişim kurmak
4. Eski ve yeni bilgiyi birleştirerek, öğrenmeye yardımcı olmak

5. Yanlış anlamaları tanılama ve öğrenmeleri değerlendirmek şekilde belirtmiştir.

Oluşturulma Aşamaları. Aşağıda kavram haritalarının oluşturulma aşamaları verilmiştir (MEB, 2005):

1. Önceden hazırlanmış bir örneği öğrencilere gösteriniz.
2. Bu örnekte kavramların harita üzerinde nasıl birleştiği sorulur.
3. Harita üzerindeki çapraz bağlantıların neyi ifade ettiği gösterilir.
4. Öğrencilere yeni bir kavram haritası hazırlatmak için, onlardan en çok bildikleri kavramları ya da onlara kısa bir metin verip, metinden çıkardıkları kavramları listelemeleri istenilir. (Gerekirse yardım ediniz.)
5. Sonra bu kavramları en genelden daha özele doğru sıralamaları istenilir.
6. Hangi kavramın konuyla en çok ilişkili olduğunu sorunuz ve bunu daire içine almaları istenilir.
7. Öğrencilerin konuyla ilgili en önemli kavramdan daha az önemli olana doğru kavram ilişkisi hazırlamalarına fırsat verilir. Kavram haritalarını oluşturmalarına yardımcı olunur.
8. Öğrencilerinize, kendi kavram haritalarına dayanan kısa bir hikâye yazdırılır.

Avantaj ve dezavantajları. Kavram haritası, pek çok değerlendirme çalışması için uygun bir metottür. Her derste kolayca kullanılabilen, kavramlar arasında görsel olarak ilişkileri ifade eden bir tekniktir. Öğrencinin ezberlemesi yerine kavramsal anlamayı oluşturmasını sağlar, öğrenci bilgisini bir diyagram üzerinde gösterir, ayrıca öğrencinin nasıl öğreneceğini öğrenmesinde yardımcı olur (Kanatlı, 2008). Öğrencilerin daha önce neler bildiklerinin anlaşılmasına yardımcı olur. Etkili ve anlamlı öğrenme için yol haritası oluşturur. Ders kitaplarından anlam çıkarılmasını sağlar, okunan materyallerden not çıkarma işlemine yardımcı olur, görsel materyallerin hatırlanmasını kolaylaştırır ve yazma sürecinin başlangıcında taslak ana hat oluşturmaya yardımcı olur (Doğanay, 2005).

Yukarıdaki avantajlarının yanında diğer taraftan, hazırlanması kolay olsa bile öğrencilerin yaptıkları çalışmalar değerlendirmeye alınmadan önce, onların kavram haritaları ile ilgili yeterince uzmanlaşmış olmaları gerekmektedir. Ayrıca kavram haritasının en büyük dezavantajı ise kalabalık sınıflarda değerlendirme zaman alabilir (Bahar ve diğ. 2006: 128).

2.1.3.6 Yapılandırılmış Grid

Tanımı. Yaşa ve seviyeye bağlı olarak dokuz ya da on iki kutucuktan oluşan bir şekilden oluşan süreç odaklı ölçme ve değerlendirme tekniklerinden biridir. Örnek 5’de yapılandırılmış gridin genel yapısına bir örnek verilmiştir.

Örnek 6. Yapılandırılmış Grid Tekniğinin Genel Yapısı

1	2	3
4	5	6
7	8	9

Konu ile ilgili kavramlar, resimler, sayılar, eşitlikler, tanımlar veya formüller gelişi güzel kutucuklara yerleştirir. Kutucukların içeriğinin değiştirilebilmesi hem görsel hem de analitik düşünebilme olanağı sağlar. Öğrencilere konuyla ilgili değişik sorular verilir. Öğrencilerden, her sorunun cevabı için uygun kutucukları bulmaları; bu kutucuk numaralarını mantıksal veya işlevsel sıraya göre dizmeleri istenir.

Gridi hazırlamak üzere öğretmen kendisine bir soru sorar ve bu sorunun cevabını gelişi güzel kutucuklardan birine veya birkaçına yerleştirir. Sonra 2. soruyu sorar ve cevabını gene kutucuklara yerleştirir. Fakat 2. sorunun cevabını teşkil eden kutucuklarda bir kısmı birinci sorunun cevabları arasında olabilir. Diğer bir deyişle 2. sorunun cevabının bir kısmı 1. sorunun da cevabı olabilir. Bu şekilde kutucukların tamamı doluncaya kadar soru hazırlanarak cevaplar kutucuklara dağıtılır. Sonuçta öğrencilerden; her sorunun cevabı için uygun kutucukların bulunması ve bu kutucuk numaralarının mantıksal veya işlevsel sıraya göre dizilmesi istenir. Öğrencilerin verdiği cevap o konudaki bilgi seviyesini, kavramsal bağları, yanlış kavramları ve bilgi eksikliğini gösterir (Karahana, 2007).

Avantajları. Bahar ve diğerlerine (2009) göre yapılandırılmış grid tekniği, anlamlı öğrenmeyi ölçmeyi sağlaması, öğrencinin bilişsel yapısındaki kavram

yanılgılarını ve bilgi ağındaki eksiklik veya aksaklıkları ortaya koyması açısından önemli bir ölçme ve değerlendirme tekniğı olarak ortaya koyulmuştur.

2.1.3.7 Kelime İlişkilendirme Testleri

Tanımı. Öğrencilerin bilişsel yapısını ve bu yapıdaki kavramlar arasındaki bağları gözler önüne serebilen; uzun dönemli hafızadaki kavramlar arasındaki ilişkilerin yeterli veya anlamlı olup olmadığını tespit etmeye yarayan süreç odaklı ölçme ve değerlendirme araçlarından birisi de kelime ilişkilendirme testleridir (Kuran ve Kanatlı, 2009).

Şimşek'e (2009) göre bu yöntemle, öğrencilere uyarıcı kelimeler önceden hazırlanarak verilir ve öğrenciler her bir kelimeye verecek cevapları kalmayıncaya kadar ya da öğretmen onların bir sonraki kelimeye geçmelerini söyleyinceye kadar uyarıcı kelimelere tek kelimelik cevaplar verirler. Tekniğın ölçme ve değerlendirme amaçlı kullanılması hususunda bu testlerde öğrencilerin verdiği cevaplar puanlanarak değerlendirme yapılabilir. Öğrencilerin belli sayıda anahtar kavrama belli süre içerisinde verdiği cevap kelimeler ile ilgili veriler farklı şekillerde ele alınabilir.

Avantajları. Kelime ilişkilendirme, önceden belirlenmiş kelimelerin kişilerde yarattığı çağrışımların doğrudan incelenmesini sağlayan bir tekniktir. Bu şekilde öğrencilerin yaratıcılıklarının geliştirilmesi sağlanmış, öğrencileri tanımak için fırsat elde edilmiş olur.

Aşağıda kelime ilişkilendirme testine dair örneğe yer verilmiştir (Bahar ve diğ., 2009).

Örnek 7. Kelime İlişkilendirme Tekniği

ÇEVRE	.....Orman....
ÇEVRE	.....Tema.....
ÇEVRE	.....Akarsu....
ÇEVRE	.....Oksijen....
ÇEVRE	.....Kirlilik....
ÇEVRE	.....Su.....
ÇEVRE	.....Hava.....
ÇEVRE	.....Toprak....
ÇEVRE	.....Doğa.....
ÇEVRE	.....
ÇEVRE	.....

2.1.3.8 Tanılayıcı Dallanmış Ağaç Tekniği

Tanımı. Tanılayıcı dallanmış ağaç tekniği (TDA), öğrencilerin bir konuda öğrendiklerini veya öğrenmediklerini belirlemek için kullanılan süreç odaklı ölçme ve değerlendirme araçlarından birisidir. Bu araçta, ana fikirden ayrıntılara doğru giden bir sıraya göre, doğru ve yanlış ifadeler seçilerek öğrenciden doğru seçimi yapması istenir. Tanılayıcı dallanmış ağaç tekniği, öğrencinin seçebileceği 8 veya 16 seçimlik bir ifadeler listesinden oluşur. Hem geleneksel hem de süreç odaklı ölçme ve değerlendirme araçları içinde kabul edilen bir tekniktir. Birbirinden bağımsız olarak hazırlanan doğru-yanlış sorularının aksine, tanılayıcı dallanmış ağaç tekniğinde sorular ve cevaplar birbiri ile bağlantılı ve birbirini etkileyen bir yapıdır.

Hazırlanması tecrübeli öğretmenler için oldukça kolaydır ve fazla zaman almaz. Ancak özellikle ilk defa TDA hazırlayan öğretmenler için fazla zaman alabilir. Seçme gerektiren sorulara göre şahıs faktörü daha düşüktür. Ancak, bu teknik daha çok bilgi ve kavrama düzeyindeki öğrenmeleri ölçmek için uygundur (Çalışkan ve Yiğittir, 2008).

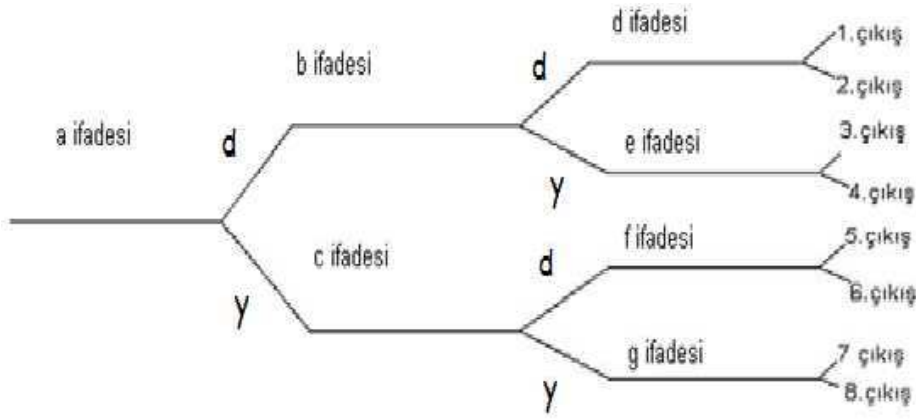
Avantajları. Tanılayıcı dallanmış ağaç tekniğinin avantajları, aşağıdaki gibi özetlenebilir (Karahana, 2007; Çalışkan ve Yiğittir, 2008; Bahar ve diğ., 2009):

1. Öğrencilerin hangi önermelerde yanlışlıklar yaptığını belirlemede,
2. Öğrencide var olan kavram yanlışlıklarını ortaya çıkarmada,

3. Öğrencilerin eksik olduğu ya da yanlış öğrendiği konuları belirlemede
4. Öğrencinin ön bilgilerini belirlemede,
5. Öğrencilerin önermelerden yararlanarak öğrenmenin gerçekleştirilmesinde,
6. Öğrencinin zihnindeki bilgi ağının yanlış bağlantılarını tespit etmekte oldukça etkilidir.

Aşağıdaki örnek bu tekniğin temel yapısını göstermektedir (Bahar ve diğ., 2009).

Örnek 8. TDA Tekniğinin Temel Yapısı



2.1.3.9 Öz Değerlendirme

Tanımı. Belli bir konuda bireyin kendi kendisini değerlendirmesine, öz değerlendirme denir. Öz değerlendirme, bireyin kendi yeteneklerini, kendilerinin keşfetmelerine yardımcı bir yaklaşımdır (MEB, 2006: 24). Başka bir anlatımla, öğrencilerin kendi öğrenmeleriyle, özellikle öğrenme sonuçları ve başarılarıyla ilgili yargıda bulunmalarıdır.

Avantajları ve dezavantajları. Öz değerlendirmenin pek çok avantajı vardır. Bunlar; (1) Öğrencilerin kendi güçlü ve zayıf yönlerini tanımalarına yardım eder. (2) Öğrencilere sürecin bir parçası olduğu hissettirilir. (3) Kendilerine dışarıdan bakma yetisi geliştirir. (4) Öğrencileri kendi öğrenmeleri konusunda sorumluluk almaları yönünde cesaretlendirir. Bütün bunların gerçekleşebilmesi için öncelikle öz değerlendirmenin önemi öğrencilere hissettirilmelidir.

Öz değerlendirmenin avantajlarının yanında dezavantajları da vardır. Bunlar; (1) Genellikle kendi performanslarını değerlendirirken yanlılığın varlığı göz ardı edilmemelidir. (2) Başlangıçta kendini değerlendirme, öğrencilerin deneyimsizliği nedeniyle yanılığlara neden olabilir. Yine de öğrenciler daha fazla deneyim kazandıkça aldıkları kararlar daha doğru olacaktır (MEB, 2006; Bıyıklı ve diğ., 2008). Aşağıda öz değerlendirmeye örnek verilmiştir (MEB, 2005).

Örnek 9. Öz Değerlendirme Formu

ÖĞRENCİLERİN DEĞERLENDİRECEĞİ DAVRANIŞLAR	DERECELER		
	Her zaman	Bazen	Hiçbir zaman
1. Başkalarının anlattıklarını ve önerilerini dinledim.			
2. Yönergeyi izledim.			
3. Arkadaşlarımı incitmeden teşvik ettim.			
4. Ödevlerimi tamamladım.			
5. Anlamadığım yerlerde sorular sordum.			
6. Grup arkadaşlarıma çalışmalarında destek oldum.			
7. Çalışmalarım sırasında zamanımı akıllıca kullandım.			
8. Çalışmalarım sırasında değişik materyaller kullandım.			

2.1.3.10 Akran Değerlendirme

Tanımı. Akran Değerlendirme; öğrencilerin, arkadaşlarının hazırladığı ödevler, araştırmalar, projeler, raporlar vb. çalışmalarını değerlendirmesi olarak tanımlanabilir (MEB, 2005).

Avantajları. Akran değerlendirmenin avantajları özetle aşağıdaki gibi ifade edilebilir (Alıcı, 2008: 152; MEB, 2005):

1. Öğrencileri daha eleştirel düşünceleri konusunda destekler.
2. Öğrenme sorumluluğunu öğrencilere bırakır.
3. Diğerlerinin başarılı ve zayıf yönlerinden öğrenmeler gerçekleşir.
4. Öğrencilerin konu ile ilgili neye ihtiyacı olduklarına ilişkin farkındalıkları artar.
5. Büyük sınıflarda tüm öğrencilere uygun geribildirimler verilmesine olanak sağlar.
6. Öğrencilerin topluluğun bir parçası oldukları inancını destekler.
7. Öğretmene, öğrencilerin gelişim ve yeterlik düzeyleri hakkında geri bildirim sağlar.

Sınırlılıkları. Akran değerlendirmesinin sınırlılıklarını ise Adanalı (2008), aşağıdaki gibi özetlemiştir:

1. Akranların değerlendirmelerinin adil olup olmayacağı sorunu, bu tür çalışmaların yapıldığı gruplarda akranlar tarafından dile getirilen düşünceler arasında yer alır.
2. *Arkadaşlık puanlaması*, akranlar arasında arkadaşlık durumu arkadaşların birbirlerine yüksek puan vermelerine neden olabilir.
3. *Danışıklı/hileli puanlama*, akranların aralarında anlaşmaları mümkün olabilir, değerlendirmenin ayıricılığını azaltır.
4. *Güç puanlaması*, gruba hakim olan bireylerin olduğundan yüksek puan alma durumu.
5. *Parazit puanlama*, grup çalışmalarına katkısı olmadığı halde kimi akranlar diğerlerinin puanlarından yararlanabilir.
6. Bu konuda akranın bir öğretmen kadar yetkin olamayacağı endişesi.
7. En önemlisi öğretmen anlayışının değişmesidir. Öğretmenlerin akranların birbirlerini değerlendirmede yetkin olup olamayacakları konusuna değil, bu konuda becerilerin nasıl geliştireceği üzerine yoğunlaşması gerekir.
8. Akran değerlendirmesi konusunda ilerlemeler, beceri analizi, ölçütlerin geliştirilmesi gibi konularda akranların beceri kazanmasına bağlıdır.
9. Daha da önemlisi öğrenme süreci boyunca, öz, akran ve grup değerlendirmenin birlikte kullanılmasıdır.
10. Akran değerlendirmesi konusunda ilerlemeler, beceri analizi, ölçütlerin geliştirilmesi gibi konularda akranların beceri kazanmasına bağlıdır.
11. Akran değerlendirmeler eleştirilerde acımasız olabilir ya da öğrencilerin zihinlerini karıştırabilir.

Aşağıda grup çalışmasına yönelik akran değerlendirme örneğine yer verilmiştir (Alıcı, 2008: 153).

Örnek 10. Akran Değerlendirme Formu

Grubun Adı:
Çalışmanın Adı:
Değerlendirilen öğrencinin adı soyadı:
Değerlendirmeyi yapan öğrencinin adı soyadı:
Tarih:

1: Çok kötü 2: Kötü 3: Orta 4: İyi 5: Çok iyi

	1	2	3	4	5
1. Grup toplantılarına düzenli olarak katılma	1	2	3	4	5
2. Grup tartışmalarına düzenli olarak katılma	1	2	3	4	5
3. Grup etkinliklerine düzenli olarak katılma	1	2	3	4	5
4. Grubun ihtiyaçlarına katkıda bulunma	1	2	3	4	5
5. Fikir üretme	1	2	3	4	5
6. Diğerlerinin düşüncelerini dinleme	1	2	3	4	5
7. Toplantılarda alınan kararlara uyma	1	2	3	4	5
8. Çalışmanın paylaşımında adil davranma	1	2	3	4	5
9. Gruptaki sorumluluklarını yerine getirme	1	2	3	4	5
10. Gruptaki diğer öğrencilere çalışmalarında destek olma	1	2	3	4	5
11. Grup üyeleriyle iletişim kurma	1	2	3	4	5
12. Grup çalışmalarına katılmada isteklilik	1	2	3	4	5
13. Gerektiğinde gruba liderlik yapabilme	1	2	3	4	5

2.1.3.11 Grup Değerlendirme

Tanımı. Bushell'e (2006) göre, süreç odaklı (tamamlayıcı) değerlendirmede önemli bir değerlendirme şekli de grup çalışmalarıdır. Grup değerlendirmelerinde her birey tek değerlendirilerek toplam puan alınabilir. Toplamın değerlendirilmesinde de öğrencilerin her işlemdeki değerlendirmeleri puanlandırılarak daha sonra toplamları alınarak grup puanı oluşturulabilir. Böylece (Akt. Yanpar Yelken, 2010).

Aşağıda grup değerlendirmeye dair örneğe yer verilmiştir (MEB, 2005).

Örnek 11. Grup Değerlendirme

BECERİLER	DERECELER				
	1- Hiçbir zaman	2- Nadiren	3-Bazen	4- Sıklıkla	5- Her zaman
Grup üyeleri birbirleriyle yardımlaşır.					
Grup üyeleri birbirlerinin düşüncelerini dinlerler.					
Grup üyelerinin her biri çalışmalarda rol alır.					
Grup üyeleri birbirlerinin düşüncelerine ve çabalarına saygı gösterir.					
Grubun her üyesi birbirleriyle etkileşim içerisinde tartışır.					
Grup üyeleri ulaştıkları sonucu birbirlerine iletir.					
Grup üyeleri bireysel sorumluluklarını yerine getirir.					
Grup üyeleri bilgilerini diğerleriyle tartışır.					
Grup üyeleri birbirlerine güvenir.					
Grup üyeleri birbirlerini cesaretlendirir.					
Grup üyeleri söz hakkının adil bir biçimde paylaşılmasına özen gösterirler.					
Grupta birbiriyle çatışan görüşler olduğunda, gruptakiler bunları tartışmaya açarlar.					
Çalıştıkları konuda, grup üyeleri ortak bir görüş oluşturur.					
Grup üyelerinin birlikte çalışmaktan hoşlanırlar.					
TOPLAM					

2.1.3.12 Kontrol Listeleri (Checklist)

Tanımı. Kontrol listeleri, istenen davranış değişikliğinin öğrencide gerçekleşip gerçekleşmediğini (var/yok, evet/hayır vb.) ortaya koymak amacıyla kullanılan ölçme araçlarıdır. Kontrol listeleri, sadece ilgili davranışın öğrencide bulunup bulunmadığı ile ilgili bilgi sunarlar; davranışın hangi sıklıkta ve hangi düzeyde gösterildiğine ilişkin herhangi bir bilgi vermezler. Bu nedenle kontrol listeleri, öğretmenlerin bir grup öğrenci hakkında genel bilgilere ihtiyaç duyduklarında daha yararlıdır.

Amacı. Kontrol listeleri, iyi düzenledikleri takdirde (1) eğitim hedeflerinin ve amaçlarının belirlenmesi, (2) dersin gerekliliklerinin ve beklentilerinin ortaya konması, (3) öğrencilerin öğrenme deneyimlerini inceleme, (4) bu deneyimlerini inceleme, (5) bu deneyimlere odaklanma ve rehberlik etme, (6) öğrencilere sınıf içi ya da sınıf dışı projelerini gerçekleştirmede rehberlik etme ya da referans oluşturma, (7) öğrencilere geri bildirim verme, (8) öğretim etkinlikleri ve

materyalleri geliştirme, (9) öğrencilerin öğrenmelerini olabildiğince nesnel bir biçimde değerlendirme, (10) öğrencilerin öğrenmelerini ve düşüncelerini destekleme gibi amaçlarla eğitimde sıklıkla kullanılmaktadır.

Sınırlılıkları. Kontrol listeleri, hazırlanması çok uzun zaman almayan ve kullanımı basit ölçme araçları olmakla birlikte, davranışın sadece varlığı ya da yokluğu ile ilgilenildiği için, öğrencinin gelişimine ilişkin genel durumun göz ardı edilmesine neden olabilir (Alıcı, 2008: 156).

Yanpar Yelken'e (2010) göre becerilerin listesi olarak adlandırılan kontrol listelerinde, becerilerin gösterilme durumu işaretlenir. Puanlar, beceri gözlenirken becerilerin sayısından belirlenir. Bu yöntem öğrencilerin aktiviteleri yapması ile ilgili öğretmen gözlemleri içerdiğinden gözlemin doğası gereği yüksek güvenilirlik sağlanamayabilir.

Aşağıda sosyal gelişimi ölçmeye yönelik kontrol listesi örneğine yer verilmiştir (Tekindal, 2006: 406).

Örnek 12. Kontrol Listesi

Öğrencinin Adı Soyadı:	Tarih:	
Sınıfı:	Saat:	
No:		
Cinsiyeti:		
Kritik Davranışlar	Evet	Hayır
Sorumluluk alma.		
Tartışmalara katılma.		
Gruba katkı getirme.		
Eleştiriyi kabul etme.		
Diğerleri ile iyi çalışma.		
Okul kurallarına uyma.		
Ödevleri yapma.		

2.1.3.13 Gözlem

Tanımı. Belirli durumlara, belirli koşullarda verilen tepkiler, tutum ve nedenlerle davranış ve tutumların araştırılmasında gözlem tekniği, ayrıntılı ve derinlemesine bir kavrayış ve anlayış sağlanabilmesi amacıyla sıklıkla kullanılmakta olan gözlem; öğrenen performansının gözlenerek izlenmesi olarak tanımlanabilir. Gözlem yapılandırılmış ya da yapılandırılmamış olabilir (Bıyıklı ve diğ., 2008).

Çeşitleri. Vural (2004), gözlemi süresine göre üçe ayırmıştır. Bunlar; sürekli gözlem, zamanı gelince gözlem ve ani gözlemdir. Gözlemi yapılış şekline göre de ikiye ayırmıştır. Bunlar ise; Doğrudan doğruya ve araçlı gözlemdir. Aşağıda öğrenci gözlem formuna örnek verilmiştir (MEB, 2005).

Örnek 13. Öğrenci Gözlem Formu

GÖZLENECEK ÖĞRENCİ KAZANIMLARI	DERECELER				
	Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Sıklıkla	Her zaman
	1	2	3	4	5
I. DERSE HAZIRLIK					
1. Bilgi kaynaklarına nasıl ulaşacağını bilir.					
2. Ulaştığı kaynaklardan etkin bir biçimde yararlanır.					
3. Derse değişik yardımcı kaynaklarla gelir.					
4. Derse hazırlıklı gelir.					
Toplam					
II. ETKİNLİKLERE KATILMA					
1. Konu ile ilgili görüşlerini çekinmeksizin ifade eder.					
2. Görüşü sorulduğunda söyler.					
3. Yeni ve özgün sorular sorar.					
4. Belirttiği görüşler ve verdiği örnekler özgündür.					
5. Dersi iyi dinlediği izlenimi veren sorular sorar.					
Toplam					
III. İNCELEME – ARAŞTIRMA – GÖZLEM					
1. Bilgi toplamak için çeşitli kaynaklara başvurur.					
2. Kendisine verilen kaynaklarla yetinmeyip başka kaynaklar araştırır.					
3. İnceleme ve araştırma ödevlerini özenerek yapar.					
4. Gözlemlerini dikkatli bir şekilde yapar.					
5. Gözlemleri sonucunda mantıksal çıkarımlarda bulunur.					
6. Araştırma ve inceleme sonucunda genellemeler yapar.					
Toplam					
IV. BİLİMSEL YÖNTEM					
1. Bilinenlerden bilinmeyi kestirir.					
2. Verileri çizelgelere ve grafiğe dönüştürür.					
3. Yönteme uygun deney yapar.					
4. Deney sonuçlarını doğru yorumlar.					
5. Deneye uygun rapor yazar.					
6. Deneyin sonucunu sunar.					
7. Araştırma inceleme ve deney sonuçlarından genellemelere ulaşır.					
Toplam					
GENEL TOPLAM					

2.1.3.14 Görüşme (Mülakat)

Tanımı. Görüşme sözlü iletişim yoluyla veri toplama (soruşturma) tekniğidir. Öğrencilerle yapılan görüşmeler, öğrencilerin çalışmaları hakkında ve konuları nasıl anladıkları konusunda anlama düzeylerinin daha iyi değerlendirilmesine yardım eder (Yanpar Yelken, 2010). Çok kullanılan bir yöntem olmayan görüşme çoğunlukla yüz yüze yapıldığı gibi telefon ve televizyonlu telefon gibi anında ses ve resim iletilicileriyle de olabilir.

Çeşitleri. Görüşme yapılandırılmış görüşme, yarı yapılandırılmış görüşme ve yapılandırılmamış görüşme olmak üzere 3 grupta incelenebilir (Karasar, 2006). Öğrencilerle bireysel olarak yapılan açık uçlu ve yarı yapılandırılmış görüşmeler, öğrencilerin düşünceleri ve çabaları hakkında bilgi edinmeyi sağlayan en gerçekçi yöntemlerden biridir. Açık uçlu görüşmeler, öğretmenin öğrenciye dersin içeriği ile ilgili sorular sorduğu ve cevaplar üzerine araştırma yaptığı görüşmelerdir. Yarı yapılandırılmış görüşmeler ise, öğretmenin sırayla soracağı soruları, genel hatlarıyla önceden hazırladığı görüşmelerdir (Algan, 2008).

Amacı. Görüşme tekniğinin kullanım amaçlarını; öğrenme eksikliklerinin saptanması, kavram yanlışlarının tespit edilmesi, muhakeme ve eleştirel düşünme becerilerinin test edilmesi, öğretim hizmetinin etkililiğinin değerlendirilmesi gibi uygulamalar kapsamında ve öğrenciye not verme oluşturmuştur. Görüşme sırasında not alma, ses kayıt cihazı ya da kamera kullanılarak yapılabilir. Bunlar içinde en iyi sonuç, ses kaydı ya da kamera yoluyla alınan verilerin analiz edilmesi ile alınır. Öğretmen iyi bir analiz için kayıtları birkaç kez incelemeli, gerek bireysel olarak gerekse sınıfça öğrencilerinin öğrenme ve kavrama durumlarını belirleyebilir (Akt. Adanalı, 2008).

Dikkat edilmesi gereken hususlar. Bahar ve diğ.'ne (2006) göre, görüşmenin başarılı olabilmesi için aşağıdaki hususlara dikkat edilmelidir:

1. Görüşmeye, öğrencide varlığı araştırılan konuya odaklı bir soru ile başlanmalıdır. Öğrenci, geleneksel ölçme yaklaşımlarında olduğu gibi, net bir tanım yapmaya zorlanmamalıdır.
2. Sorulan soruya ilişkin yanlış cevaplar verdiği durumlarda öğrenci engellenmemeli, sonuna kadar dinlenmelidir.
3. Eğer gerekliyse kavramların tanımları, konuya odaklı soruya verilen cevaplardan sonra istenmelidir. Bu tür sorular öğrencinin kavrama düzeyi hakkında bilgi sahibi olunmasını engelleyici olabilir.
4. Her soru sorulduktan sonra öğrenciye düşünmesi için bir süre verilmelidir.

Avantajları. Görüşme tekniğinin avantajları aşağıdaki şekilde sıralanabilir (MEB, 2005; Bahar ve diğ., 2006):

1. İyi yapılandırılmış bir görüşme, belli bir konuyla ilgili olarak öğrencilerinin öğrenme düzeyi hakkında öğretmene derinlemesine bilgi sağlar.
2. Kavram yanlışlarının tespiti ve düzeltilmesinde çok etkili bir yoldur.
3. Görüşmeler sayesinde öğretmen sunmuş olduğu öğretimin ne kadar etkili olduğunu ve öğrencilerin bunlardan ne düzeyde yararlanabildiklerini görme fırsatına sahip olur.
4. Görüşmelerin analizinden elde edilen sonuçlar doğrultusunda dersin işlenişine, kullanılan öğretim yöntem ve tekniklerine, materyallere vb. yönelik geliştirme çalışmaları yapılabilir.
5. Sınıftaki öğrencilerin bütününe güçlü ve zayıf yanlarının açık bir biçimde görülmesini sağlar.
6. Bütün dersler ve alanları için kullanılabilecek bir tekniktir.
7. Görüşme tekniği sayesinde geleneksel ölçme ve değerlendirme tekniklerinden belirlenemeyecek nitelikte derin bilgiler elde edilebilir.
8. Öğrencilerle yapılan görüşmeler, öğrencilerin çalışmaları hakkında ve konuları nasıl anladıkları konusunda anlama düzeylerinin daha iyi değerlendirilmesine yardım eder.

Sınırlılıkları. Bahar ve diğ.'nin (2006) görüşme aracının sınırlılıkları ile ilgili belirttikleri şu şekilde sıralanabilir:

1. Görüşme tekniği, hazırlanması ve uygulanması bakımından oldukça zor ve tecrübe gerektiren bir tekniktir.
2. Uygulaması ve analizi çok zaman alır.

2.1.3.15 Tutum Ölçekleri

Tanımı. Çalışkan ve Yiğittir'e (2008) göre öğrenme üzerinde oldukça önemli bir etkiye sahip olan tutum, bireyin kendine ya da çevresindeki herhangi bir toplumsal obje ya da olaya karşı deneyim ve bilgilerine dayanarak örgütlediği bilişsel, duyuşsal ve davranışsal bir tepki eğilimi olarak kabul edilmiştir.

Amacı. Tutum ölçeklerinin kullanılma amaçları aşağıda verildiği şekilde özetlenebilir (Yılmaz, 2009; Tavşancıl, 2005):

1. Tutum ölçekleri bireylerin belirli tutum ve değerlerinin belirlenmesinde kullanılır.
2. Bireylerin gözlenen tutum ve değer yargılarını etkileyen aile ve genel çevre faktörlerinin incelenmesi amacıyla kullanılır.
3. Kişilik ölçekleri ile birlikte davranışı etkileyen önemli bir faktör olarak bireyin uyum problemlerinin teşhisinde kullanılır.
4. Sosyal bilgiler öğretme ve öğrenme süreci sonunda öğrencilerden sosyal problemlere karşı duyarlı olma, kanunlara saygılı olma, açık fikirli olma,

eleştirilere açık olma, başkalarının fikirlerine saygı duyma, önyargılı olmama gibi bazı tutumları oluşturmalarında kullanılır.

5. Tutumlar, birer öğrenme kazanımı olarak ölçülüp değerlendirilebileceği gibi öğretim ve öğrenimi daha başarılı ve etkili hale getirmek amacıyla şekillendirici değerlendirme kapsamında da kullanılır.

Aşağıda tutum ölçeğine dair örneğe yer verilmiştir (MEB, 2005).

Örnek 14. Tutum Ölçeği

SOSYAL BİLGİLER TUTUM ÖLÇEĞİ	Hiç	Katılmıyorum	Katılıyorum	Tamamen
	katılmıyorum	Katılmıyorum	Katılıyorum	katılıyorum
1. Sosyal Bilgiler benim için ilgi çekicidir.				
2. Sosyal Bilgiler dersine girerken büyük sıkıntı duyarım.				
3. Sosyal Bilgiler konularını severim				
4. Arkadaşlarımla Sosyal Bilgiler konularını tartışmaktan zevk alırım.				
5. Sosyal Bilgiler bütün dersler içinde en korktuğum derstir.				
6. Sosyal Bilgiler dersi benim için gereksizdir.				
7. Boş zamanlarımda Sosyal Bilgiler dersi çalışırım.				
8. Sosyal Bilgiler dersi sınavından çekinirim.				
9. Boş zamanlarımda Sosyal Bilgiler konularını okumaktan zevk alırım.				
10. Sosyal Bilgiler dersinde zaman geçmek bilmez.				
11. Yıllarca Sosyal Bilgiler dersi okusam bıkmam.				
12. Sosyal Bilgiler dersi beni huzursuz eder.				
13. Diğer derslere göre Sosyal Bilgileri daha çok severek çalışırım.				
14. Sosyal Bilgiler dersi beni korkutur.				
15. Çalışma zamanımın çoğunu Sosyal Bilgiler dersine ayırmak isterim.				
16. Sosyal Bilgiler dersinin konuları aklıma karıştırır.				
17. Sosyal Bilgiler dersinin konuları ilgi çekicidir.				
18. Sosyal Bilgiler dersinin gelmesini dört gözle beklerim.				
19. Sosyal Bilgiler dersinin yaşantımda önemli yararlar sağlayacağına inanırım.				
20. Sosyal Bilgiler dersi çalışırken canım sıkılır.				
21. Sosyal Bilgiler öğrenmek hayatımı renklendirir.				

2.1.3.16 Dilsiz Haritalar

Tanımı. Dilsiz haritalar, coğrafya öğretiminin amaçlarına göre hazırlanmış ve sadece sınırları çizilen fiziki, beşeri veya ekonomi haritalarıdır. Bu haritalara öğrencilere daha önceden öğretilen veya öğrenildiği kabul edilen coğrafi imgelerin öğrenciler tarafından işaretlenmesi yani dillendirilmesi istenir (Ünlü, Üçışık ve Özey 2002).

Avantajları. Harita analizlerinin kavranıp kavranmadığının anlaşılmasında kullanılan dilsiz haritalar coğrafya konularının öğretilmesi, uygulama yapılması, ölçme ve değerlendirilmesinde önemli bir yer tutar. MEB'e (2005) göre harita becerilerini geliştirmek ve pekiştirmek için yapılacak çalışmalarda

dilsiz harita şeklinde çoğaltılmış, öğrencilerin üzerine yazıp çizebilecekleri haritaların kullanılması da faydalı olacaktır. Ayrıca öğrenciler dilsiz harita üzerinde çalışırken harita becerilerini daha çabuk pekiştireceklerdir (Akt. Kızılçaoğlu, 2007).

Aşağıdaki bölümde araştırma konusu ile ilgili olarak yapılmış olan araştırmaların özetlerine ve yapılan araştırmaların değerlendirilmesine yer verilmiştir.

2.2 Konu İle İlgili Yapılan Araştırmalar

Araştırma konusu ile doğrudan veya dolaylı olarak birçok araştırma yapılmış ve bu araştırmalar tarih sırasıyla bu bölümde sunulmuş, tartışma başlığında bu çalışmaların sonuçları dikkate alınmıştır.

Doğan (2005), *“Fen Öğretiminde Değerlendirme Etkinlikleri Üzerine Öğretmen Görüşleri (Van İli Örneği)”* adlı çalışmada fen bilgisi öğretmenlerinin değerlendirme etkinlikleri ile ilgili görüşlerini araştırmıştır. Bu çalışmaya Van İli Merkez ilçesindeki 41 ilköğretim okulunda görev yapan 50 fen öğretmeni katılmıştır. Araştırmada bilgi toplama aracı olarak öğretmen anket formları düzenlenerek, öğretmenlerin değerlendirme etkinlikleri üzerine görüşleri araştırılmıştır. Öğretmenlere uygulanan anket sonuçlarına göre öğretmenlerin % 50’lik kısmının yeni programla birlikte uygulanmaya başlanan süreç odaklı değerlendirme araçları hakkında *“biraz”*, % 20’ lik kısmının *“hiç”* bilgisinin olmadığı görülmüştür. Ayrıca süreç odaklı değerlendirme araçlarını uygulayıp uygulamadıkları sorusuna ise öğretmenlerin % 44’ ü *“az”* uyguladığını, % 44’ ü *“oldukça”* uyguladığını belirtmiştir. Yeni uygulanmaya başlanan programdaki değerlendirme öğelerinden portfolyonun yararlı olabileceğine inanan öğretmenlerin oranı ise % 92’yi bulmaktadır. Öğrencileri sınavlara hazırlayan testleri uygulayıp uygulamadıkları ile ilgili soruya ise öğretmenlerin % 82’ sinin *“evet”* dediği belirlenmiştir. Sonuç olarak; öğretmenlerin değerlendirme etkinliklerine bakış açısında mezuniyet branşları, cinsiyetleri, yaş ve mesleki kıdemleri açısından anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır.

Yanpar Yelken (2006) *“İlköğretim Sınıf Öğretmeni Adaylarının Sosyal Bilgiler Dersinde Tamamlayıcı Değerlendirme Yaklaşımları Konusundaki Görüşleri”*

adlı araştırmasının amacı, ilköğretim bölümü sınıf öğretmenliğinde okuyan öğretmen adaylarının tamamlayıcı değerlendirme konusundaki görüşlerini belirlemektir. Çalışma 2004–2005 öğretim yılında 108 öğretmen adayı üzerinde yapılmıştır. Veriler açık uçlu anket ve görüşme yoluyla elde edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının tamamlayıcı değerlendirmeyi kavram olarak doğru anladıkları, geleneksel değerlendirme ile karşılaştırarak üstün ve zayıf yönlerini belirttikleri ve kendilerinin tamamlayıcı değerlendirme hazırladıkları ve zevk aldıkları söylenebilir. Bu nedenle, öğretmen adayları sosyal bilgiler öğretiminde tamamlayıcı değerlendirmeyi kullanmayı gerekli görmüşlerdir.

Karahan (2007), “*Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Metodlarından Grid, Tanılayıcı Dallanmış Ağaç ve Kavram Haritaları'nın Biyoloji Öğretiminde Uygulanması*” adlı yüksek lisans tezi; eğitim sistemindeki anlayış değişikliklerinin ortaya çıkmasına bağlı olarak; ölçme ve değerlendirme yöntemlerinde de değişiklikler olması gerektiği düşüncesiyle yapılmıştır. Bu araştırma; kavram haritası, yapılandırılmış grid ve dallanmış ağaç gibi araçların süreç odaklı ölçme ve değerlendirme yöntemleri olarak ortaöğretim dokuzuncu sınıf biyoloji dersi konularında uygulanabilirliği ve öğrenci başarısına katkısı ekseninde yürütülmüştür.

Araştırmaya ait uygulamalar 2006–2007 eğitim öğretim yılı içerisinde Ankara İli Kazan ilçesindeki Kazan Çok Programlı Lisesi'nde 60 öğrenci ile uygulanmıştır. Araştırmanın örneklemini temsil edecek olan, birbirine denk deney ve kontrol grupları seçilmiştir. Bu denkliği gösterebilmek için her iki gruba seviye belirleme testi uygulanmıştır. Kontrol grubunu oluşturan öğrencilere klasik metotlarla ölçme ve değerlendirme yapılmıştır. Deney grubuna derslerin işlenişi sırasında kavram haritaları, grid ve dallanmış ağaç uygulamaları yapılmıştır.

Araştırma süresince elde edilen verilerin değerlendirilmesinde SPSS istatistik programı kullanılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının notları arasında fark olup olmadığı T testi ile kontrol edilmiştir. Araştırmada anlamlılık düzeyi 0,5 olarak kabul edilmiştir. Araştırma sonucu elde edilen veriler ve bunların istatistikî analizi neticesinde süreç odaklı ölçme ve değerlendirme tekniklerinin biyoloji

konularına uygulanabildiği ve öğrenci başarısına katkıda bulunduğu gösterilmiştir.

Erdal (2007), *“İlköğretim Matematik Programı Ölçme Değerlendirme Kısımının İncelenmesi”* adlı araştırmasında performans ödevleri, proje ödevleri, portfolyo, derecelendirme ölçekleri, öz değerlendirme, akran değerlendirme, matematik günlükleri, kontrol listeleri ve kavram haritası gibi ölçme-değerlendirme araçlarını sınıf öğretmenlerinin kullanım tercih sırasını belirlemek ve bu ölçme araçları ile ilgili sahip oldukları bilgi düzeylerini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma, Afyonkarahisar il örneğinde 200 sınıf öğretmenin katılımıyla 2006–2007 öğretim yılında gerçekleştirilmiştir. Veri toplamada, araştırmacı tarafından geliştirilen ve üç parçadan oluşan anket formu kullanılmıştır. Yeni matematik programında tüm değerlendirme türlerinin yer aldığı bu form, sınıf öğretmenlerinin bahsedilen ölçme ve değerlendirme araçları hakkında ne kadar bilgiye sahip oldukları ve bu araçları kullanım tercih sıralarını belirlemek amacı ile hazırlanmıştır. Ek olarak, amaçlı seçilmiş dört sınıf öğretmeni ile yarı yapılandırılmış 30 dakikalık görüşmeler yapılmıştır. Anketten elde edilen verilerin değerlendirilmesinde, betimsel istatistik yöntemleri kullanılmıştır. Nitel veriler üzerinde kodlamalar ve sınıflamalar yapılarak, nitel veriler analiz edilmiştir.

Araştırmada elde edilen sonuçlar ise şöyledir: Çalışmaya katılan sınıf öğretmenlerinin büyük bir kısmının matematik programında yer alan ölçme ve değerlendirme araçları hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları belirlenmiştir. Bundan dolayı, katılımcılar yeni programda yer alan bazı ölçme ve değerlendirme araçlarını matematik derslerinde kullanamadıklarını ifade etmektedirler. Ek olarak, katılımcılar matematik programındaki yeni ölçme ve değerlendirme araçları hakkında yeterli eğitim almadıklarını ve kaynak yetersizliğinden dolayı bu ölçme araçlarının derste kullanım tercihlerini sınırlandırdıklarını ileri sürmektedirler.

Erdemir (2007), *“İlköğretim İkinci Kademe Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme Tekniklerini Etkin Kullanabilme Yeterliklerinin Araştırılması”* adlı araştırmasında branş öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme tekniklerini etkin kullanabilme yeterliklerini belirleyebilmeyi ve öğretmenlerin ölçme ve

değerlendirmeye ilişkin yaklaşımlarını tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırmaya Kahramanmaraş il merkezinde bulunan Türkçe, matematik, fen bilgisi, sosyal bilgiler, İngilizce, din kültürü ve ahlak bilgisi branşlarında görev yapan 568 öğretmen katılmıştır. Araştırmanın bulguları anket ile elde edilmiştir. Araştırmanın bulgularına dayanılarak;

1. Öğretmenlerin mezun oldukları öğretim kurumlarından ölçme ve değerlendirme ile ilgili yeterli bilgi almadıkları,
2. Ölçme ve değerlendirme teknikleri uygulamalarından yeterli bilgi düzeyine sahip olmadıkları,
3. Eğitim fakültesi mezunu olan öğretmenlerle, diğer fakültelerden mezun olan öğretmenler arasında ölçme ve değerlendirme tekniklerinin uygulanmasında anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna varılmıştır.

Birgin (2007), “*Alternatif Bir Değerlendirme Yöntemi Olarak Portfolyo Değerlendirme Uygulamasına İlişkin Öğrenci Görüşleri*” adlı araştırmasında ilköğretim yedinci sınıf matematik dersine yönelik alternatif bir değerlendirme aracı olarak geliştirilen portfolyonun uygulamasına ilişkin öğrencilerin görüşlerini ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırma, Trabzon ilindeki iki farklı ilköğretim okulundan seçilen iki yedinci sınıf şubesinde yapılmıştır. Araştırma, özel durum çalışması yöntemi ile yürütülmüştür. Veriler, uygulama sonunda öğrencilerle gerçekleştirilen mülakat ve anket ile elde edilmiştir. Nitel verilerin analizinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Nicel veriler ise frekans ve yüzde hesabı yapılarak analiz edilip tablo halinde sunulmuştur. Portfolyo değerlendirme uygulamasının üstün ve zayıf yönleri öğrencilerin görüşleri ışığı altında tartışılmıştır. Portfolyo değerlendirme yönteminin mevcut eğitim sistemimizde geleneksel ölçme ve değerlendirme etkinliklerine göre öğrencinin değerlendirilmesinde öğrencinin kendisine ve öğretmenine daha detaylı bilgi sunduğu, öğrencinin öğrenmesini ve öğrenmede sorumluluk almasını teşvik ettiği, öğrenci-öğretmen arasındaki iletişimi artırdığı ortaya çıkmıştır. Bu nedenle, portfolyo değerlendirme yönteminin eğitim sistemimizde alternatif bir değerlendirme aracı olarak kullanılması önerilmektedir.

Algan (2008) tarafından “*İlköğretim 6. ve 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının Ölçme ve Değerlendirme Ögesinin Öğretmen Görüşleri Açısından İncelenmesi*” adlı yüksek lisans tezinde Adana İli Seyhan ve Yüreğir merkez ilçelerinde çalışan sosyal bilgiler öğretmenlerinin 2005 sosyal bilgiler öğretim

programının ölçme ve değerlendirme ögesi ile ilgili görüşlerini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Araştırmanın örneklemini, 2007–2008 eğitim öğretim yılında Adana İli Seyhan ve Yüreğir Merkez ilçelerindeki ilköğretim okulları ikinci kademede görev yapan 109 sosyal bilgiler öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmanın amacı doğrultusunda veri toplamak amacıyla anket ve görüşme formu kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda; elde edilen bulgular çerçevesinde, öğretmenlerin çoğunun 2005 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı ve onun ölçme ve değerlendirme ögesi ile ilgili yeterli eğitim almadıkları, öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmeye bakış açısının alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarının kullanılmasıyla değiştiği, 2005 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nın uygulanması ile birlikte çoktan seçmeli testler, kısa cevaplı maddeler, performans ödevlerini kullandıkları ve öğretmenlerin geleneksel ve süreç odaklı ölçme değerlendirme araçlarını harmanlayarak kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Ayrıca öğretmenlerin süreç odaklı ölçme ve değerlendirme araçlarının uygulanmasını olumlu bulduklarını ve süreç odaklı ölçme ve değerlendirme araçlarının uygulanması sonucunda öğrencilerin dersle ilgili tutumlarında olumlu değişiklikler gördüklerini buna karşın öğrencilerin akademik başarısında olumlu yönde herhangi bir değişikliğin olmadığını belirtmişlerdir. Öğretmenler öğrencilerde olumlu değişiklikler olarak da onların derse katılımının artmasını, kendilerine daha çok güvenmelerini, kendilerini rahatça ifade etmelerini, derse olan sevgilerinin artmasını, sınavlardan artık korkmamalarını belirtmişlerdir. Bunun dışında öğretmenler, süreç odaklı ölçme ve değerlendirme araçlarını uygulama sırasında bazı sorunlarla karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Bu sorunlar; uygulamanın çok zaman alması nedeniyle zaman sıkıntısı çekmeleri, sınıf mevcutlarının fazla olması nedeniyle ölçme ve değerlendirme araçlarını uygulayamamaları, öğrencilerin kaynaklara ulaşmasının zorluğu, öğrencileri internet kafelere bağımlı hale getirerek hazırcılığa alıştırmaları ve verilen görevlerin veliler tarafından yapılmasıdır.

Adanalı (2008), tarafından hazırlanan “*Sosyal Bilgiler Eğitiminde Alternatif Değerlendirme: 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Eğitiminin Alternatif Değerlendirme Etkinlikleri Açısından Değerlendirilmesi*” adlı yüksek lisans tezinde; ilköğretim

beşinci sınıf sosyal bilgiler dersinin ölçme ve değerlendirme sürecinde hangi süreç odaklı ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin nasıl kullanıldığı, bu değerlendirme etkinliklerinin etkileri ve bu konuda karşılaşılan sorunların neler olduğu ile öğretmenlerin sorunları gidermek için başvurdukları etkinliklerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Ayrıca çalışmada; öğretmenlerin öğrencilerde belirledikleri öğrenme eksiklikleri ve bu eksiklikleri gidermek için yaptıkları çalışmaların neler olduğuna ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Araştırmanın örneklemi, 206 beşinci sınıf öğretmeni ve 547 beşinci sınıf öğrencisi olmak üzere toplam 753 kişiden oluşmaktadır. Araştırmada veri toplamak öğretmen ve öğrencilere anket ile görüşme uygulanmıştır. Araştırmada elde edilen bulgular şu şekilde özetlenebilir: Beşinci sınıfta öğretim yapan öğretmenlerin % 44.9'u (92 kişi) süreç odaklı ölçme ve değerlendirme yaklaşımları ile ilgili herhangi bir eğitim almamışlardır. Eğitim alan öğretmenler (% 55.1), aldıkları eğitimi yetersiz olarak nitelendirmişlerdir. Eğitim alan veya almayan öğretmenlerin; kılavuz kitaplarındaki açıklamalarla, arkadaşlarıyla tartışarak, süreç odaklı ölçme ve değerlendirme etkinlikleri hakkındaki farklı kaynakları, internet bilgilerini inceleyerek ya da deneyip yaşayarak kendilerini bilgilendirdikleri belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmen ve öğrenciler, sosyal bilgiler dersinde süreç odaklı ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin uygulanmasının öğrencilerin gelişimi, başarıları ve davranışları üzerinde daha çok olumlu etkiler yaptığı görüşündedirler. Öğretmenler, sosyal bilgiler dersinde süreç odaklı ölçme ve değerlendirme yöntemleri ile geleneksel yöntemleri birlikte kullandıkları, geleneksel değerlendirme yöntemlerine daha çok yöneldikleri görüşünü ifade etmişlerdir. Sosyal bilgiler dersinde süreç odaklı ölçme ve değerlendirme etkinlikleri uygulanırken hem öğretmenler hem de öğrenciler birçok güçlüklerle karşılaşmaktadırlar. Bu güçlükler; zamanın yetersizliği, çevre ve okul olanaklarının yöntemler için uygun olmaması, öğrenci algılarında yaşanan sorunlar, araç-gereç ve materyal eksiklikleri, ailelerdeki bilgi ve ilgi eksikliği gibi alt yapının hazırlanmasından kaynaklı sorunlardır.

Sosyal bilgiler dersinde süreç odaklı ölçme ve değerlendirme etkinlikleri uygulanırken karşılaşılan sorunları gidermek için öğretmenlerin birtakım önlemler (anlaşılmayan etkinliği anlaşılana kadar anlatma, kitap ve materyal ihtiyacını kendileri giderme, anlaşılmayan etkinlik yerine seviyeye uygun değerlendirme etkinliği yapma, öğrencilerin ödevler için toplanmalarını sağlama, zaman yetersizliği nedeniyle teneffüsleri kullanma, internet ihtiyacı için öğrencileri okul idaresine yönlendirme vb.) aldıkları tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin süreç odaklı ölçme ve değerlendirme etkinliklerinden sonra öğrencilerinde belirledikleri öğrenme eksikliklerini gidermek için de çeşitli uygulamalar (araştırma ödevleri verme, grup çalışmaları yapma, konuyu tahtada anlatma, bireysel ev ödevleri verme, başka performans görevleri verme, konu için uygulanan etkinlikleri yeniden uygulama, ek zamanlar ayırarak bilgiyi kazandırma) yaptıkları belirlenmiştir.

Bunun dışında çalışmada; öğretmenlerin sosyal bilgiler dersinde öğrencilerini değerlendirirken ağırlıklı olarak kılavuz kitabında yer alan değerlendirme ölçeklerini kullandıkları, ölçek kullanan öğretmenlerin çoğunun da ölçekleri bazen kendilerinin hazırladıkları bazen de hazır şablonlardan yararlandıkları ortaya çıkmıştır. Öğretmen ve öğrenciler, sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin yaptıkları çalışmalara ilişkin ölçütleri ve bu çalışmalardan aldıkları puanların açıklandığı görüşündedirler. Öğretmenlerin çoğu (% 43.8), süreç odaklı ölçme ve değerlendirme etkinlikleri açısından kendilerini yeterli algılamakla birlikte, araştırma bulgularından ve literatür taramasından elde edilen bilgiler ışığında süreç odaklı ölçme ve değerlendirme uygulamaları bakımından çok yeterli olmadıkları görülmüştür. Sosyal bilgiler dersinin amacına hizmet etmesi için olması gereken değerlendirmeyle ilgili olarak; öğretmenlerin çoğunun şu anki uygulamalarda olduğu gibi yazılı, proje, performans ödevi, sınıf içi performansa dayalı olması konusunda görüş birliğinde oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Dikmen (2008), *“Sosyal Bilgiler Dersi 2005 Öğretim Programının Değerlendirme Boyutuna Dair 4. ve 5. Sınıf Öğretmen Görüşleri”* adlı yüksek lisans tezinde; Sosyal Bilgiler dersi 2005 öğretim programının değerlendirme boyutunda yer alan geleneksel ve süreç odaklı değerlendirmeye ilişkin, 4. ve 5. Sınıf öğretmenlerinin yeterliklerinin kıdem ve eğitim durumuna göre farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amaçlamıştır.

Araştırma modeli olarak, betimsel araştırma yöntemlerinden genel tarama modeli seçilmiştir. Araştırma, 2005–2006 öğretim yılında İstanbul İli Avrupa Yakası'nda bulunan 10 resmi ilköğretim okulunda görev yapan 93 sosyal bilgiler öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Veriler, alanda daha önce geliştirilen 61 maddeden oluşan “2005 Öğretim Programının Değerlendirme Boyutuna Yönelik Öğretmen Görüşleri Anketi” kullanılarak elde edilmiştir. Araştırmanın alt problemlerine yanıt bulmak amacıyla anketlerden elde edilen öğretmen görüşleri ortalama ve frekans hesaplarıyla tablolatırılmış ve daha sonra MANOVA tekniği ile analiz edilmiştir.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre sosyal bilgiler öğretmenlerinin sahip oldukları ölçme ve değerlendirme yeterlikleri eğitim durumuna göre, geleneksel ve süreç odaklı değerlendirme alanında herhangi bir farklılık göstermemiştir. Aynı şekilde yine öğretmenlerin sahip oldukları ölçme ve değerlendirme yeterlikleri kıdem düzeyine göre, geleneksel ve süreç odaklı değerlendirme alanında herhangi bir farklılık göstermemiştir.

Anıl ve Acar (2008), “Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Sürecinde Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Görüşleri” adlı çalışmalarında resmi ve özel okullarda görev yapan ve 2005–2006 öğretim yılında uygulamaya geçen yeni programı uygulayan sınıf öğretmenlerinin öğretim sürecinde ölçme ve değerlendirme boyutunda yaşadıkları ve karşılaştıkları sorunları ortaya koymayı amaçlamışlardır. Araştırmada var olan durumun ortaya konması amaçladığından araştırma türü, betimsel bir araştırmadır. Araştırma, Ankara, İstanbul ve Kütahya illerinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı'nın resmi ve özel okullarında görev yapan 96 sınıf öğretmeni ile yürütülmüştür.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, sınıf öğretmenleri geleneksel ölçme araçlarından çoktan seçmeli testleri, süreç odaklı ölçme araçlarından ise performans görevlerini sıklıkla kullanmaktadırlar. Geleneksel ve süreç odaklı ölçme araçları ile ilgili kendilerinin yeteri kadar bilgi sahibi olmadıklarını bu araçlarla değerlendirme yapmanın karmaşık olduğunu ve ölçme değerlendirme uzmanına ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. Öte yandan özellikle süreç odaklı ölçme araçlarının kullanımında zaman ve sınıf mevcudu açısından sıkıntı

yaşadıklarını ve verilen hizmet içi eğitimlerin yeterli olmadığını da vurgulamışlardır. Bunun yanında sınıf öğretmenlerinin büyük çoğunluğu; genel olarak değerlendirme sürecinin ekonomik açıdan veli ve öğretmene maddi olarak yük getirdiğini belirtmişlerdir.

Çoruhlu, Çepni ve Nas (2009) “*Fen ve Teknoloji Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme-Değerlendirme Tekniklerini Kullanmada Karşılaştıkları Problemler: Trabzon Örneği*” adlı makalelerinin amacını; fen ve teknoloji öğretmenlerinin süreç odaklı ölçme ve değerlendirme tekniklerini derslerinde kullanmada karşılaştıkları problemleri ortaya çıkarmaktır. Araştırmada yöntem olarak tarama modeli kullanılmıştır. Çalışmanın örneklemini Trabzon ilinde çalışan 40 fen ve teknoloji öğretmeni oluşturmuştur. Veri toplama araçları olarak; yarı yapılandırılmış mülakat soruları ve durum tespiti ihtiyaç belirleme anketi kullanılmıştır. Mülakatların analizinde betimsel ve içerik analizi yapılmış, kodlamalardan yararlanılarak matrisler oluşturulmuştur. Anket verilerinin analizinde frekans ve yüzde değerlerinin bulunduğu tablolardan yararlanılmıştır.

Öğretmenlerin, süreç odaklı ölçme ve değerlendirme teknikleri hakkında yeterli bilgi ve beceriye sahip olmadan programı uygulamaya başladıkları, öğrenci ürün dosyasının tutturulması ve değerlendirilmesi gibi konularda bilgi ve beceri sahibi olmadıkları, problemlerle karşılaştıkları görülmüştür. Öğretmenlerin yeni teknikleri kullanma bilgi ve becerisine sahip olmamasından dolayı, daha çok bildikleri teknikleri yeni öğretim programına adapte etmeye çalıştıkları sonucuna ulaşılmıştır. Performans değerlendirme, öğrenci ürün dosyası, proje gibi süreç odaklı ölçme ve değerlendirme teknikleri hakkında öğretmenler için pratik ve uygulamalar içeren hizmet içi eğitim kurs programları düzenlenmesi gerektiği öneri olarak sunulmuştur.

Kuran ve Kanatlı (2009) “*Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Teknikleri konusunda Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerinin Değerlendirilmesi*” adlı çalışmalarında sınıf öğretmenlerinin süreç odaklı ölçme ve değerlendirme teknikleri konusunda görüşlerini, bu teknikleri kullanma sıklıklarını ve bu teknikleri kullanmada karşılaştıkları sorunları belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın evrenini Hatay ilinde yer alan ilköğretim ilkokulları, örneklemini

ise, Hatay İli Antakya Merkez ilçesinde bulunan 36 ilköğretim okulundaki 4. ve 5. sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırma genel tarama türünde betimsel bir çalışmadır. Araştırmada anket tekniği kullanılmıştır. Anketin geçerliliğini ölçmek amacıyla faktör analizi yapılmıştır. Anketin Cronbach Alpha güvenirlik kat sayısı, .89 olarak bulunmuştur. Ayrıca verilerin çözümlenmesinde ortalama, standart sapma, bağımsız gruplar t testi ve varyans analiz tekniğine yer verilmiştir.

Araştırma sonucunda; öğretmenlerin, süreç odaklı ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanmada sorun yaşadıkları, bu sorunun nedenleri, zaman, kaynak yetersizliği, sınıf mevcutlarının kalabalık olması, öğrenciler ile velilerin ilgisizliği ve öğretmenlerin süreç odaklı ölçme ve değerlendirme konusunda yeterli bilgi sahibi olmamaları olarak belirlenmiştir.

Çelikkaya, Karakuş ve Demirbaş (2010), tarafından hazırlanan “*Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Ölçme-Değerlendirme Araçlarını Kullanma Düzeyleri ve Karşılaştıkları Sorunlar*” adlı makalelerinin amacını; yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre eğitim yapılan sınıflarda sosyal bilgiler öğretmenlerinin kullandıkları ölçme ve değerlendirme araçlarına yönelik görüşlerini tespit etmek oluşturmuştur. Bu amaç çerçevesinde hazırlanan anket, Kırşehir’deki ilköğretim okullarının II. kademesinde görev yapan 52 Sosyal Bilgiler öğretmenine uygulanmıştır. Öğretmenlerin öğrenci başarısının belirlenmesinde, kendilerini daha yeterli olarak gördükleri geleneksel ölçme ve değerlendirme araçlarını tercih ettikleri görülmüştür. Ölçme araçlarını kullanmada karşılaştıkları sorunların başında sınıfların kalabalık oluşu, maliyet ve zaman yetersizliği gelmektedir. Diğer sonuçlarda dikkate alındığında, öğretmenlerin süreç odaklı ölçme ve değerlendirme araçlarının kullanımı ve hazırlanması konusunda daha kapsamlı hizmet içi eğitime ihtiyaçları olduğu anlaşılmaktadır.

Hatuk (2010), “*Sosyal Bilgiler Öğretiminde Portfolyoların Kullanımına Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi*” adlı yüksek lisans tezi; sınıf öğretmenleri ile sosyal bilgiler öğretmenlerinin, sosyal bilgiler dersinde kullanılan portfolyo değerlendirmeye yönelik görüşlerini tespit etmek amacı ile tarama modelinde yapılmış betimsel bir araştırmadır. Araştırma, hem nitel hem de nicel yöntemler kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Nicel kısmında betimsel

araştırma modellerinden genel tarama yöntemi, nitel kısmında ise görüşme tekniği kullanılmıştır. 2009–2010 yılında yapılan araştırmada toplam 358 öğretmene ulaşılmıştır. 334 öğretmenden anket yoluyla, 24 öğretmenden de görüşme yoluyla bilgi toplanmıştır. Elde edilen verilerin yüzde ve frekansları verilerek betimsel analizleri yapılmıştır. Ayrıca görüşler arasındaki anlamlı farklılıkların tespiti için bağımsız gruplar t-testi ve Kruskal Wallis H- testi analizleri yapılmıştır.

Araştırma sonucunda; (1) Öğretmenlerin portfolyoları, sosyal bilgiler dersi için uygun bir ölçme ve değerlendirme aracı olarak gördükleri, portfolyolarla ilgili hizmet içi eğitim aldıkları ancak aldıkları bu eğitimi yetersiz gördükleri tespit edilmiştir. (2) Branşlarına, cinsiyetlerine ve mesleki kıdemlerine göre öğretmenlerin, sosyal bilgiler öğretiminde kullanılan portfolyo değerlendirmeye yönelik görüşleri arasında anlamlı düzeyde farklılık olmadığı görülmüştür. (3) Öğretmenler, sosyal bilgiler öğretiminde kullanılan portfolyo değerlendirmenin; öğrencilerin, sosyalleşmesine katkı sağladığı, araştırma, sorgulama, eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirdiği görüşündedir. Ayrıca öğretmenler portfolyoların, öğretmenler arasında bilgi, deneyim ve farklı çalışmaların paylaşımını arttırdığı, öğretmen, öğrenci ve veli arasındaki iletişimi olumlu yönde etkilediği görüşündedirler. (4) Öğretmenler, sosyal bilgiler öğretiminde kullanılan portfolyo değerlendirmenin; fazla zaman, emek ve maddiyat gerektirdiği, öğrencilerin, portfolyo dosyalarını; taşıma, saklama ve korumada zorlandığını, kalabalık sınıfların portfolyo değerlendirmeyi olumsuz yönde etkilediği görüşündedirler. Öğretmenler, portfolyo çalışmaları için gerekli rubrik ve değerlendirme formlarını oluşturmada ve portfolyolarla öğrencileri güvenilir bir şekilde değerlendirmede zorlandıklarını ifade etmişlerdir.

Araştırmada elde edilen sonuçlar paralelinde; sosyal bilgiler dersinde kullanılan portfolyo değerlendirmeyle ilgili; öğretmen, öğrenci ve velilere uzman kişiler tarafından detaylı ve uygulamalı hizmet içi eğitim seminerlerinin verilmesi, elektronik portfolyolar için gerekli alt yapı oluşturularak kullanımlarının yaygınlaştırılması, sosyal bilgiler dersine uygun araç-gereç ve teknolojiyle donatılmış sınıf ortamlarının hazırlanması, okullardaki derslik sayısının artırılması, portfolyoların öğrenci başarısını değerlendirmeye yönelik

katkısının arttırılması yönünde çalışmalar yapılmasının, portfolyoların etkili olarak kullanımına önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

Ercan, Taşdere ve Ercan (2010) tarafından hazırlanan “*Kelime İlişkilendirme Testi Aracılığı İle Bilişsel Yapının ve Kavramsal Değişimin Gözlenmesi*” adlı makalenin amaçlarını; kelime ilişkilendirme testi kullanarak ilköğretim 7. Sınıf öğrencilerinin güneş sistemi ve uzay konusunda (1) bilişsel yapısını ortaya koymak, (2) kavramsal değişim sürecini incelemek, (3) kavram yanlışlarını tespit etmek oluşturmuştur. Araştırma 2007–2008 öğretim yılı bahar döneminde Bolu’da merkeze bağlı bir okulda 7. sınıfta öğrenim gören 31 öğrenci ile fen ve teknoloji dersinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmacılar tarafından konunun başında ve sonunda üniteye geçen kavramları içeren bir kelime ilişkilendirme testi uygulanmıştır. İki haftalık bir eğitim verilmiş ve kelime ilişkilendirme testi aracılığı ile öğrencilerdeki kavram yanlışları tespit edilerek kavramsal değişim süreci incelenmiştir. Öğrencilerin ön testi ile son testi kıyaslandığında öğretim sonunda öğrencilerin kavramsal değişiminde olumlu yönde değişim olduğu görülmüştür. Ayrıca kelime ilişkilendirme testlerinin de bilişsel yapıyı ortaya çıkarmada, kavramsal değişimi tespit etmede ve kavram yanlışlarını belirlemede etkili bir teknik olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen bulgular ayrıntılı şekilde sunulmuş ve bunların ışığında bazı önerilere yer verilmiştir.

2.2.1 Yapılan Araştırmaların Değerlendirilmesi

İlgili literatür çalışmaları incelendiğinde araştırma konusu ile doğrudan veya dolaylı olarak birçok araştırma yapıldığı ve araştırma amaçlarında çeşitlilik olduğu görülmüştür. Genel olarak (1) 2005 yılında uygulanmaya başlanan yapılandırmacı yaklaşımla oluşturulmuş öğretim programlarının ölçme ve değerlendirme unsuru, (2) ölçme ve değerlendirme unsuruna yönelik görüşler, (3) yeni programla kullanılması önerilen süreç odaklı ölçme ve değerlendirme aracı çeşitlerinin kullanım durumu, (3) süreç odaklı ölçme ve değerlendirme araçlarının kullanımıyla ilgili karşılaşılan sıkıntılar, (4) öğretmen adaylarının eğitim aldıkları süreç içerisinde süreç odaklı ölçme ve değerlendirme teknikleri ile ilgili yeterliklerinin ve algılarının belirlenmesi gibi konularda eksiklik olduğu görülmüş ve bu doğrultuda da araştırmalar yapıldığı görülmüştür.

Araştırmalar, genellikle nicel veya mix yöntem kullanılarak gerçekleştirilmiştir. İlgili alışmalar daha çok öğretmenler üzerinde yapılmış, bunun yanı sıra öğrencilerin ve ğretmen adaylarının da örneklem olarak seçildiği görülmüştür.

Araştırmaların, 2005 yılında uygulanmaya başlanan yapılandırmacı yaklaşımla oluşturulmuş Sosyal Bilgiler, Fen ve Teknoloji, Türkçe, Sınıf, İlköğretim Matematik ğretim Programları'nın lme ve değerlendirme ögesi ve bu ögenin ğretmen ve ğrenci görüşleri açısından değerlendirildiği görülmüştür. Genel olarak 2005 yılı itibariyle kullanılan ğretim programlarına yönelik öğretmenler olumlu tutum geliştirmelerine rağmen daha çok geleneksel lme araçlarını tercih ettikleri görülmüştür. Diğer taraftan, 2005 programının n gördüğü süreç odaklı lme araçlarının bu derslerde kullanım durumu ve bu araçların kullanımına yönelik ğretmen ve ğretmen adaylarının yeterliliği ile bu lme araçlarının kullanımında karşılaşılan sıkıntılara yönelik araştırmalara ilgili literatürde yer verilmiştir. Karşılaşılan sıkıntıların ise genel olarak; *zaman sıkıntısı, araçların maliyetli olması, sınıfların kalabalık olması ve süreç odaklı lme araçları hakkında yeterli bilginin olmaması* vb. şekilde olduğu tespit edilmiştir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde; araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizi hakkında bilgiler yer almaktadır.

3.1 Araştırma Modeli

Araştırmada genel tarama modelinden yararlanılmıştır. Genel tarama modeli; çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya ulaşmak amacıyla evrenin tümü ya da evrenden alınacak bir grup, örnek veya örnekleme üzerinde yapılan tarama türüdür (Karasar, 2006). Bu çalışmada da sosyal bilgiler öğretmenlerinin süreç odaklı ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanma durumlarını tespit etmek amaçlandığından araştırma, genel tarama modellerinden tekil tarama modeli ile anlık durum saptanarak yapılmıştır.

3.2 Evren ve Örnekleme

Araştırmanın evrenini; İstanbul İli, Avrupa Yakası'nda yer alan dokuz ilçedeki (Fatih, Gaziosmanpaşa, Başakşehir, Eyüp, Beyoğlu, Güngören, Esenler, Bağcılar, Şişli) tüm ilköğretim okullarında görev yapan 555 sosyal bilgiler branş öğretmenleri oluşturmaktadır.

Çalışmada; İstanbul'un Avrupa Yakası'nda bulunan ve evrende yer alan 25 ilçede görev yapan öğretmenlerden uygun örnekleme yöntemiyle, 9 ilçede görev yapan öğretmenler araştırmanın örneklemini oluşturmak için belirlenmiştir. Bu örnekleme türünün seçilmesinde; araştırma öncesinde gerekli izinlerin alınmasına rağmen, örnekleme yer alan 9 ilçenin 2'si, evrene ilişkin sosyal bilgiler öğretmenleri sayısında kesin sayının beyan edilmemesi etkili olmuştur. Bu doğrultuda kesin sayılarına ulaşamayan 2 ilçenin evrendeki öğretmen sayıları yaklaşık değerler içermektedir. Seçilen ilçelerde (evrende) yer alan

ilköğretim okullarının ve bu ilçelerde çalışan ilköğretim okulu öğretmenlerinin sayısı tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3. Evrende Yer Alan İlçelerin Okul ve Yaklaşık Öğretmen Sayıları

İlçe Adı	Okul Sayısı (Devlet)	Öğretmen Sayısı (Devlet)	Okul Sayısı (Özel)	Öğretmen Sayısı (Özel)	Toplam Öğretmen Sayısı
Fatih	63	64	4	4	68
Eyüp	43	60	3	4	64
Gaziosmanpaşa	33	56	1	1	57
Şişli	20	40	6	8	48
Beyoğlu	26	52	1	1	53
Bağcılar	55	100	5	7	107
Esenler	27	63	1	1	64
Güngören	22	50	5	6	55
Başakşehir	26	40	7	9	49
Toplam	315	525	33	41	555

Tabloda da görüldüğü üzere, araştırmanın evrenini; toplamda 315 devlet okulu ile bu okullarda görev yapan 525 öğretmen ile 33 özel okul ve bu okullarda çalışan 41 öğretmen oluşturmaktadır. Evrende yer alan toplam öğretmen sayısı 555’dir. Bu evrenden alınan örnekleme yer alan ilçelerin uygulama yapılan okul ve öğretmen sayıları tablo 4’de yer almaktadır.

Tablo 4. Evrenden Alınan Örnekleme Yer Alan İlçelerin Uygulama Yapılan Okul ve Öğretmen Sayıları

İlçe Adı	Okul Sayısı (Devlet)	Öğretmen Sayısı (Devlet)	Okul Sayısı (Özel)	Öğretmen Sayısı (Özel)	Toplam Öğretmen Sayısı
Fatih	16	20	1	1	21
Eyüp	26	40	-	-	40
Gaziosmanpaşa	7	15	-	-	15
Şişli	7	12	-	-	12
Beyoğlu	3	5	1	1	6
Bağcılar	43	50	2	3	53
Esenler	19	55	2	3	58
Güngören	16	34	1	2	36
Başakşehir	8	22	3	7	29
Toplam	145	253	10	17	270

Araştırmanın örnekleminde bulunan okullardan 145’i devlet okulu; 10’u ise özel okuldur. Bu okullarda görev yapan ve araştırmaya katılan 270 öğretmenden 253’ü resmi okullarda görev yaparken, 17’si ise özel okullarda görev yapmaktadır. Araştırmanın örneklemini oluşturan okullardan 17 tanesi Fatih

ilçesinde, 26 tanesi Eyüp ilçesinde, 7 tanesi Şişli ilçesinde, 7 tanesi Gaziosmanpaşa ilçesinde, 4 tanesi Beyoğlu ilçesinde, 45 tanesi Bağcılar ilçesinde, 21 tanesi Esenler ilçesinde, 17 tanesi Güngören ilçesinde ve 11 tanesi de Başakşehir ilçesinde bulunmaktadır. Öğretmenlerin ise 21'i Fatih, 40'ı Eyüp, 15'i Gaziosmanpaşa, 12'si Şişli, 6'sı Beyoğlu, 53'ü Bağcılar, 58'i Esenler, 36'sı Güngören, 29'u da Başakşehir ilçelerinde görev yapmaktadır.

Örnekleme oluşturan öğretmen sayısı belirlenirken .05 sapma miktarı temel alınmış, araştırma için 218 öğretmenin yeterli olduğu görülmüştür (Büyüköztürk ve diğ., 2010). Yeterli sayı dikkate alınarak araştırmanın örneklemini oluşturan 155 ilköğretim okulunda gönüllü olma esasına uyularak anket, 400 sosyal bilgiler öğretmenine dağıtılmıştır. Anket dağıtılan sosyal bilgiler öğretmenlerinin 270'inden anketler geri dönmüş ve değerlendirmeye alınmıştır. Değerlendirmeye alınan bu 270 anket, evrenin yaklaşık %50'sini temsil ederek araştırmanın örnekleme oluşturmuştur.

3.2.1 Örnekleme İlişkin Kişisel Bilgiler

Bu bölümde anket uygulanan örneklemin cinsiyet, yaş, öğrenim durumu, mezun olunan mesleki kurum türü, görev yapılan kurum türü, mesleki kıdem, sınıf mevcudu ve hizmet içi eğitime göre anketin uygulandığı örnekleme ait kişisel bilgilerin dağılımı verilmiştir.

Cinsiyet. Aşağıda araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyetlerine göre dağılımlarını gösteren tabloya yer verilmiştir.

Tablo 5. Öğretmenlerin Cinsiyete Göre Dağılımları

Cinsiyet	f	%
Kadın	115	42,6
Erkek	155	57,4
Toplam	270	100,0

Tabloda görüldüğü üzere, araştırmaya katılan öğretmenlerin %42,6'sı kadın, %57,4'ü ise erkektir.

Yaş. Aşağıda araştırmaya katılan öğretmenlerin yaşa göre dağılımlarını gösteren tabloya yer verilmiştir.

Tablo 6. Öğretmenlerin Yaşa Göre Dağılımı

Yaş	f	%
21-35	184	68,2
36 ve üzeri	84	31,1
Cevapsız	2	0,7
Toplam	270	100,0

Araştırmaya katılan öğretmenlerden %68,2'si “21-35” yaş aralığı grubunda ve %31,1'i ise “36 ve üzeri” grubunda yer almaktadır. Ayrıca katılımcıların %2'si bu soruyu boş bırakmıştır. Bu durumda araştırma yapılan grubun yarısından çok fazlasının “21-35” yaş aralığı grubunda yer aldığı söylenebilir.

Analiz aşamasında, sayıların azlığı sebebiyle analizlerin anlamlılık testine ilişkin sonuçların yorumlanması doğru olmadığından yeniden kodlama komutu kullanılarak, “21-27” ve “28-34” yaş arası gruplar “20-30” yaş aralığı grubu olarak yeniden kategorileştirilirken; “35-41”, “42-48” ve “49-65” yaş aralığı gruplar ise “36 ve üzeri” şeklinde kategorileştirilmiştir.

Öğrenim Durumu. Aşağıda araştırmaya katılan öğretmenlerin öğrenim durumuna göre dağılımlarını gösteren tabloya yer verilmiştir.

Tablo 7. Öğretmenlerin Öğrenim Durumuna Göre Dağılımı

Öğrenim Durumu	f	%
Ön Lisans	5	1,9
Lisans	235	87,0
Yüksek Lisans	29	10,7
Doktora	1	0,4
Toplam	270	100,0

Araştırmaya katılan katılımcıların öğrenim durumunun; %1,9'unu “Ön Lisans”, %87'sini “Lisans”, %10,7'sini “Yüksek Lisans” ve %0,4'ünü ise “Doktora” oluşturmuştur. Bu veriler doğrultusunda katılımcıların çok büyük bir kısmının (%87) lisans mezunlarından oluştuğu söylenebilir.

Mezun Olunan Mesleki Kurum Türü. Aşağıda araştırmaya katılan öğretmenlerin mezun olduğu kurum türüne göre dağılımlarını gösteren tabloya yer verilmiştir.

Tablo 8. Öğretmenlerin Mezun Olduğu Kurum Türüne Göre Dağılımı

Mezun Olunan Kurum Türü	f	%
Eğitim Fakültesi	196	72,6
Diğer	74	27,4
Toplam	270	100,0

Araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenlerinin %72,6'sı Eğitim Fakültesi, %27,4'ü ise "Diğer" eğitim kurumlarından mezundur. Diğer seçeneğindeki eğitim kurumlarını; İlk Öğretmen Okulu, Eğitim Enstitüsü, Eğitim Yüksek Okulu, Fen-Edebiyat Fakülteleri, Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi Enstitüsü ile Dil Tarih ve Coğrafya Fakültesi oluşturmaktadır. Bu veriler ışığında araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun (%72,6) Eğitim Fakültesi mezunlarından oluştuğu söylenebilir.

Analiz aşamasında, sayıların azlığı sebebiyle analizlerin anlamlılık testine ilişkin sonuçların yorumlanması doğru olmadığından yeniden kodlama komutu kullanılarak, gruplar "Eğitim Fakültesi" ve "Diğer" şeklinde kategorileştirilmiştir.

Görev Yapılan Kurum Türü. Aşağıda araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yapılan kurum türüne göre dağılımlarını gösteren tabloya yer verilmiştir.

Tablo 9. Öğretmenlerin Görev Yapılan Kurum Türüne Göre Dağılımı

Görev Yapılan Kurum Türü	f	%
Devlet Okulu	253	93,7
Özel Okul	17	6,3
Toplam	270	100,0

Araştırma yapılan okulların %93,7'sini devlet okulları, %6,3'ünü özel okullar oluşturmaktadır.

Mesleki Kıdem. Aşağıda araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki kıdeme göre dağılımlarını gösteren tabloya yer verilmiştir.

Tablo 10. Öğretmenlerin Mesleki Kıdeme Göre Dağılımı

Mesleki Kıdem	f	%
00–10 yıl	164	60,8
11 yıl ve üzeri	106	39,2
Toplam	270	100,0

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %60,8'i "00–10" yıl arası mesleki kıdeme sahip iken; %39,2'si ise "11 yıl ve üzeri" mesleki kıdeme sahiptir.

Analiz aşamasında, sayıların azlığı sebebiyle analizlerin anlamlılık testine ilişkin sonuçların yorumlanması doğru olmadığından yeniden kodlama komutu kullanılarak; "00-05 yıl" ve "06-10 yıl" arası kıdeme sahip gruplar, "00-10 yıl" kıdem grubu olarak yeniden kategorileştirilirken; "11-15 yıl" ve "16 yıl ve üzeri" kıdeme sahip gruplar ise "11 yıl ve üzeri" şeklinde kategorileştirilmiştir.

Sınıf Mevcudu. Aşağıda araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptığı sınıf mevcuduna göre dağılımlarını gösteren tabloya yer verilmiştir.

Tablo 11. Öğretmenlerin Görev Yaptığı Sınıf Mevcudu Durumuna Göre Dağılımı

Sınıf Mevcudu	f	%
30 ve altı	52	19,2
31 ve üzeri	216	80,1
Cevapsız	2	0,7
Toplam	270	100,0

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %19,2'si 30 ve altı, %80,1'i ise 31 ve üzeri sınıf mevcutlarında görev yapmaktadırlar. Ayrıca katılımcıların %0,7'si (2 kişi) bu soruyu cevaplamamış, boş bırakmıştır. Bu verilere dayanarak araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun (216 kişi), sınıf mevcudu 31 ve üzeri olan kalabalık sınıflarda görev yaptığı söylenebilir.

Analiz aşamasında, sayıların azlığı sebebiyle analizlerin anlamlılık testine ilişkin sonuçların yorumlanması doğru olmadığından yeniden kodlama komutu kullanılarak; "20 ve altı" sınıf mevcudu ile "21-30" arası sınıf mevcudu olan gruplar, "30 ve altı" sınıf mevcudu olarak yeniden kategorileştirilirken; "31-40", "41-50", "51-60" ve "61 ve üzeri" sınıf mevcudu olan gruplar ise "31 ve üzeri" şeklinde kategorileştirilmiştir.

Sınıf mevcudunun kategorileri belirlenirken; eğitim ortamı olarak kabul edilen sınıf öğrenci sayısının mümkün olduğu kadar üst sınırın (30) altında olması hem öğrencilerin daha başarılı olmalarını hem de öğretmenlerin kaliteli bir eğitim vermelerini sağlayacağından (Uludağ ve Odacı, 2002) kategoriler “30 ve altı” normal sınıf; “31 ve üzeri” kategori ise kalabalık sınıf olarak düşünülerek oluşturulmuştur.

Pedagojik Formasyon Kapsamında Ölçme ve Değerlendirme Dersinin Alımı.

Aşağıda araştırmaya katılan öğretmenlerin pedagojik formasyon kapsamında ölçme ve değerlendirme dersinin alım durumuna göre dağılımlarını gösteren tabloya yer verilmiştir.

Tablo 12. Öğretmenlerin Pedagojik Formasyon Kapsamında Ölçme ve Değerlendirme Dersinin Alım Durumuna Göre Dağılımı

Pedagojik Formasyon Kapsamında Ölçme ve Değerlendirme Dersini Nerede Aldınız?	f	%
Lisans	219	81,1
Lisansüstü	12	4,5
Hizmet İçi Eğitim Kursları	7	2,6
Lisans ve Lisansüstü	2	0,7
Lisans ve Hizmet İçi Eğitim	22	8,1
Lisansüstü ve Hizmet İçi	1	0,4
Lisans, Lisansüstü ve Hizmet İçi	1	0,4
Almadım	4	1,5
Cevapsız	2	0,7
Toplam	270	100,0

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %81,1’i Lisans, %4,5’i Lisansüstü eğitimde, %2,6’sı hizmet içi eğitim kurslarında, %0,4’ü ve 0,7’si ise Lisans, Lisansüstü ve hizmet içi eğitimlerde pedagojik formasyon kapsamında ölçme ve değerlendirme dersini almışlardır. Katılımcıların %1,5’i de bu eğitimi almadıklarını söylerken; %0,7’si ise bu soruyu yanıtsız bırakmışlardır. Bu bilgiler ışığında araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun %81’inin (219 kişi) pedagojik formasyon kapsamında ölçme ve değerlendirme dersini lisans eğitiminde aldıkları söylenebilir.

Hizmet İçi Eğitim Alma Durumu. Aşağıda araştırmaya katılan öğretmenlerin 2005 yılı Sosyal Bilgiler Öğretim Programı ile ilgili hizmet içi eğitim alma durumu, hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin eğitim sürelerine ve alınan

eğitimin kim ya da kimlerden alındığına dair dağılımlarını gösteren tablolara yer verilmiştir.

Tablo 13. Öğretmenlerin 2005 Yılı Sosyal Bilgiler Öğretim Programı İle İlgili Hizmet İçi Eğitim Alma Durumuna Göre Dağılımı

2005 yılı Sosyal Bilgiler Öğretim Programı ile ilgili hizmet içi eğitim aldınız mı?	f	%
Evet	122	45,2
Hayır	141	52,2
Cevapsız	7	2,6
Toplam	270	100,0

Öğretmenlerin 2005 yılı Sosyal Bilgiler Öğretim Programı ile ilgili hizmet içi eğitim alma durumuna ilişkin sorulan soruya öğretmenlerin %45,2'si evet cevabını verirken %52,2'si ise böyle bir eğitim almadıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca %2,6'sı bu soruyu cevapsız bırakmışlardır. Bu veriler ışığında araştırmaya katılan öğretmenlerin yarısından fazlası olan %52'si (141 kişi) 2005 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı ile ilgili herhangi bir hizmet içi eğitim almadıkları söylenebilir.

Tablo 14. Hizmet İçi Eğitim Alan Öğretmenlerin Eğitim Sürelerine Göre Dağılımı

Hizmet İçi Eğitim Programı Ne Kadar Sürdü?	f	%
1-5 gün	59	21,9
1-10 gün	22	8,1
1-15 gün	10	3,7
15 günden fazla	27	10,0
Cevapsız	152	56,3
Toplam	270	100,0

2005 yılı Sosyal Bilgiler Öğretim Programı ile ilgili hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin aldıkları eğitim süreleri sorulduğunda, öğretmenlerden %56,3'ü, bu eğitimin alınmadığını göstererek boş bırakmışlardır. Bu soruya “evet” cevabını veren katılımcı öğretmenlerin %21,9'u 1-5 gün, %8,1'i 1-10 gün, %3,7'si 1-15 gün ve %10'u ise 15 günden fazla eğitim aldıklarını ifade etmişlerdir.

Tablo 15. Hizmet İçi Eğitim Alan Öğretmenlerin Eğitimin Kim ya da Kimlerden Alındığına Göre Dağılımı

Hizmet İçi Eğitimi Kim ya da Kimlerden Aldınız?	f	%
İlköğretim Müfettişlerinden	56	20,7
MEB	17	6,3
Seminer ve Toplantılar	2	0,7
Yetkili Kişilerden	2	0,7
Milli Eğitim Müfettişlerinden ve Milli Eğitim Bakanlığı'nda Görev Yapan Öğretmenlerden	2	0,7
Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı Semineri	1	0,4
Şube Müdürlerinden	5	1,9
Hizmet İçi Eğitimde Görevlendirilmiş Öğretmenlerden	3	1,1
Bakanlık Müfettişlerinden	1	0,4
Üniversite ABD Başkanı	1	0,4
Milli Eğitim Bakanlığı'nın Görevlendirdiği Okul Müdürlerinden	4	1,5
Hatırlamıyorum	3	1,1
Rehber Öğretmen	1	0,4
Cevapsız	172	63,7
Toplam	270	100,0

2005 yılı Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'na dair aldıkları hizmet içi eğitimin kim ya da kimlerden alındığı sorusuna araştırmaya katılan öğretmenlerin %63,7'si bu soruyu boş bırakırken %20,7'si ilköğretim müfettişlerinden, %6,3'ü Milli Eğitim Bakanlığı, %0,7'si seminer ve toplantılarla, %0,7'si Milli Eğitim Bakanlığı Müfettişlerinden ve Milli Eğitim Bakanlığı'nda görev yapan öğretmenlerden, %0,7'si Talim Terbiye Kurulu Semineri, %1,9'u Milli Eğitim Şube müdürlerinden, % 1,1'i Hizmet içi eğitimde görevlendirilmiş öğretmenlerden, %0,4'ü Bakanlık müfettişlerinden, %0,4'ü üniversitede görev yapan Anabilim dalı başkanından, %1,5'i Milli Eğitim Bakanlığı'nın görevlendirdiği okul müdürlerinden ve % 0,4'ü ise rehber öğretmenden bu eğitimi aldıklarını belirtmişlerdir. Katılımcı öğretmenlerin %1,1'i de aldıkları eğitimi kim ya da kimlerden aldıklarını hatırlayamadıklarını söylemişlerdir. Bu veriler ışığında hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin %20,7'sinin (56 kişi) bu eğitimi ilköğretim müfettişlerinden aldığı söylenebilir.

3.3 Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada sosyal bilgiler öğretmenlerinin süreç odaklı ölçme araçlarını kullanma durumlarının araştırılması ile ilgili veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından hazırlanan anket formu kullanılmıştır. Araştırmanın amacı doğrultusunda veri toplamak için oluşturulmuş olan anketle ilgili ayrıntılı bilgi aşağıda sunulmuştur.

3.3.1 Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Süreç Odaklı Ölçme ve Değerlendirme Araçlarını Kullanma Durumlarını Değerlendirme Anketi

Bu araştırmada belirlenen amaçlara ulaşmak için literatür taraması yapılarak daha önce bu amaçla hazırlanmış olan başka anketler incelenmiştir (Erdemir, 2007; Kelecioğlu ve Gelbal, 2007; Acar, 2008; Adanalı, 2008; Dikmen, 2008; Algan, 2008; Kanatlı, 2008; Anıl ve Acar, 2008; Kuran ve Kanatlı, 2009; Alaz ve Yarar, 2009; Çelikkaya ve diğ., 2010; Hatuk, 2010). Ölçme değerlendirme ilkelerine uygunluk, görünüş ve kapsam geçerliliği konusunda ölçme ve değerlendirmede uzman görüşlerinden yararlanılarak anketteki soru maddeleri hazırlanmıştır. Ayrıca anketin güvenilirliği için *Cronbach Alpha* değeri hesaplanmış, güvenilirlik katsayısı .87 olarak çıkmıştır. Bu hususta Büyüköztürk (2010), hesaplanan güvenilirlik katsayısının .80 ve daha yüksek olması ölçme aracının güvenilirliği için genel olarak yeterli görmektedir. Bu görüşlerden de yararlanılarak eksiklik ve aksaklıklar belirlenmiş, gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra anket formları araştırmanın amacına yönelik olarak yeniden düzenlenmiştir. Böylelikle ankete son hali verilmiş ve anket uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

Öğretmenlere uygulanan anket, 2 bölümden oluşmaktadır. I. bölümde kişisel bilgilerle ilgili 12 soruya yer verilirken II. bölümde, çeşitli süreç odaklı ölçme araçlarını kullanma durumlarına yönelik “Hiçbir zaman”, “Nadiren”, “Bazen”, “Sıklıkla” ve “Her zaman” seçeneklerine ve kullanılmama nedenlerini içeren çeşitli sorulara yer verilmiştir. Analiz aşamasında Ki Kare (X^2) testi sonucunda beklenen değer 5’ten küçük olan gözenek sayısının toplam gözenek sayısının %20’sini aştığı analizlerin anlamlılık testine ilişkin sonuçların yorumlanması doğru olmadığından yeniden kodlama komutu kullanılarak; “Nadiren” ve “Bazen” seçenekleri “Bazen” seçeneği olarak birleştirilmiştir. Bu anket Ek-1’de sunulmuştur.

3.4 Verilerin Toplanması

Araştırma problemini tanımlamak için, ölçme ve değerlendirme, sosyal bilgiler öğretimi ve programı ile ilgili literatür taraması yapılmış bu amaçla araştırma kapsamını ilgilendiren makale, tez, bildiri ve kitaplar incelenmiştir. Daha sonra araştırma modeline de uygunluğu sebebiyle veri toplama aracı olarak anket geliştirilmesine karar verilmiştir.

Anketlerin uygulanması amacıyla çeşitli sosyo-ekonomik düzeylere sahip İstanbul İli Avrupa Yakası'na bağlı 9 ilçede 145 devlet okulu ile 10 özel ilköğretim okulu, uygun örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Bu okullarda uygulama yapılabilmesi için İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden izin onayı alınmıştır. İlgili izin yazısı Ek 2'de verilmiştir.

Daha sonraki aşamada, 9 ilçeye bağlı İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri bünyelerinde bulunan ilköğretim okullarından uygulama yapılabilmesi için ilçe onayları alınmıştır. Anket uygulamalarının yapılabilmesi için izinler alındıktan sonra araştırma yapılacak okulların birbirinden uzaklığı ve verilerin istenilen süre içinde alınamayacağı göz önünde tutularak araştırma takvimi 01 Şubat 2011–31 Mayıs 2011 olarak belirlenmiştir.

Öğretmenlere uygulanan anketler, İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri Kültür Bölümü vasıtası ve okullara gidilerek sosyal bilgileri öğretmenlerine anket bırakma gibi çeşitli usuller aracılığı ile ulaştırılmıştır. Dağıtılan 400 anketin 270 adeti geri gelmiş ve araştırma için veri analizine tabi tutulmuştur.

3.5 Verilerin Analizi

İlköğretim ikinci kademe sosyal bilgiler öğretmenleri için hazırlanmış ve geliştirilmiş olan 2005 yılı Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda yer alan süreç odaklı ölçme ve değerlendirme araçlarının kullanılma durumlarını belirlemek için uygulanan anket aracılığı ile toplanan veriler, bilgisayar ortamında “*SPSS for Windows 15.0*” istatistik programı kullanılarak veri tabanı oluşturulmuştur. Elde edilen veriler bilgisayar programında her bir öğretmen için ayrı ayrı girilerek öğretmenlere ait kişisel ve mesleki bilgiler, ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanma sıklıkları ve ölçme aracını kullanmama nedenleri frekans (f) ve yüzde (%) dağılımı olarak belirtilmiştir. Anketin II. bölümünde sosyal bilgiler öğretmenlerinin süreç odaklı ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanmama nedenleri ve “diğer” seçeneği belirlenmiştir. Ankette yer alan ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanmama nedenlerinin dışında “diğer” seçeneğinde belirtilen nedenler, sıklık olarak tablo 17'de verilmiştir. Daha sonra elde edilen veriler, alt problemler doğrultusunda tablolaştırılarak yorumlanmıştır.

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin süreç odaklı ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanma sıklığı ile cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, sınıf mevcudu, görev yapılan kurum türü, mezun olunan kurum türü ve hizmet içi eğitim değişkenleri arasında ilişki olup olmadığını sınamak amacıyla *iki değişkenli Ki Kare (χ^2)* testinden yararlanılmıştır. Nitekim veri toplama tekniği olarak anketin kullanıldığı çalışmaların pek çoğunda ankette yer alan soruların her birinin ayrı bir durumu betimlemeye çalıştığı ve genellikle de sorulara verilen cevapların sınıflama ölçeğinde olduğu durumda, çeşitli sorulara verilen cevaplar arasında ya da herhangi bir soruya ait cevaplarla soruyu cevaplayanların kişisel özellikleri arasında bir ilişki olup olmadığı test edilmek istendiğinde Ki Kare (χ^2) testi kullanılabilir. Yapılan Ki Kare (χ^2) testi sonucunda beklenen değer 5'ten küçük olan gözenek sayısının toplam gözenek sayısının %20'sini aştığı (%33 olduğu) analizlerin anlamlılık testine ilişkin sonuçların yorumlanması doğru olmadığından yeniden kodlama komutu kullanılarak; bazı değişkenlerdeki veriler yeni oluşturulan kategoriler olarak tanımlanmış ve araştırmada yorumlanmıştır (Büyüköztürk, 2010; 149-153).

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde “*Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Süreç Odaklı Ölçme ve Değerlendirme Araçlarını Kullanma Durumlarını Değerlendirme*” anketinden elde edilen bulgular sunulmuştur. Anket sonucu elde edilen bulguların sunumunda araştırmanın amaçları temel alınmış ve veriler bu sıraya göre düzenlenmiştir.

4.1 2005 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı Ölçme ve Değerlendirme Uygulamalarına İlişkin Öğretmenlere Uygulanan Anket Verilerinden Elde Edilen Bulgular

Bu bölümde öğretmenlere uygulanan anket sonucu elde edilen nicel verilerle ilgili bulgulara yer verilmiştir.

4.1.1 Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Süreç Odaklı Ölçme ve Değerlendirme Araçlarını Kullanma Sıklığı

Araştırmada belirlenen alt problemlerden “*Sosyal bilgiler öğretmenleri, hangi süreç odaklı ölçme ve değerlendirme araçlarını hangi sıklıkla kullanmaktadır?*” sorusuna cevap verilmek üzere aşağıdaki veriler bulgulanmıştır.

Tablo 16. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Süreç Odaklı Ölçme ve Değerlendirme Araçlarını Kullanma Sıklığını Gösteren Frekans ve Yüzdeler Dağılımları

Süreç Odaklı Ölçme ve Değerlendirme Araçları	SÜREÇ ODAKLI ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME ARAÇLARINI KULLANMA SIKLIĞI													
	Hiçbir Zaman		Nadiren		Bazen		Sıklıkla		Her Zaman		Boş		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Performans	6	2,2	5	1,9	41	19,2	79	29,3	139	51,5	0	0,0	270	100
Portfolyo	79	29,3	67	24,8	66	24,4	36	13,3	18	6,7	3	1,1	270	100
Proje	7	2,6	14	5,2	60	22,2	61	22,6	128	47,4	0	0,0	270	100
Rubrik	40	14,8	24	8,9	75	27,8	61	22,6	68	25,2	2	0,7	270	100
Kavram Haritaları	16	5,9	30	11,1	83	30,7	86	31,9	54	20,0	1	0,4	270	100
Yapılandırılmış Grid	154	57,0	47	17,4	37	13,7	21	7,8	9	3,3	2	0,7	270	100
Kelime İlişkilendirme Testleri	64	23,7	36	13,3	92	34,1	47	17,4	30	11,1	1	0,4	270	100
Tanımlayıcı Dallonmuş Ağaç Tekniği	113	41,9	52	19,3	62	23,0	29	10,7	11	4,1	3	1,1	270	100
Öz Değerlendirme	31	11,5	37	13,7	83	30,7	70	25,9	46	17,0	3	1,1	270	100
Akran Değerlendirme	93	34,4	53	19,6	67	24,8	35	13,0	19	7,0	3	1,1	270	100
Grup Değerlendirme	56	20,7	61	22,6	76	28,1	50	18,5	25	9,3	2	0,7	270	100
Kontrol Listeleri	63	23,3	40	14,8	58	21,5	50	18,5	57	21,1	2	0,7	270	100
Gözlem Formları	53	19,6	49	18,1	73	27,0	54	20,0	39	14,4	2	0,7	270	100
Görüşme	29	10,7	20	7,4	77	28,5	70	25,9	72	26,7	2	0,7	270	100
Tutum Ölçekleri	96	35,6	56	20,7	73	27,0	24	8,9	18	6,7	3	1,1	270	100
Dilsiz Harita	33	12,2	31	11,5	90	33,3	71	26,3	40	14,8	5	1,9	270	100

Tablo 16’da sosyal bilgiler öğretmenlerinin süreç odaklı ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanma sıklığı görülmektedir. Genel toplamda öğretmenlerin %12,2’si “hiçbir zaman”, %11,5’i “nadiren”, %33,3’ü “bazen”, %26,3’ü “sıklıkla”, %14,8’i ise “her zaman” cevabını vermişlerdir. Aşağıda şekillerde kullanım sıklığı “her zaman” ve “hiçbir zaman” olan süreç odaklı ölçme ve değerlendirme araçları ve bu araçlara ait yüzdelik dağılımları verilmiştir. Süreç odaklı ölçme ve değerlendirme araçlarından performans (%51,5) ve projenin (%47,4) diğer ölçme araçlarına oranla “her zaman” kullanılırken; yapılandırılmış grid (%57), tanılayıcı dallanmış ağaç tekniği (%41,9), tutum ölçekleri (%35,6) ve akran değerlendirmenin (%34,4) ise “hiçbir zaman” kullanılmadığı görülmüştür.

4.1.2 Süreç Odaklı Ölçme ve Değerlendirme Araçlarını Kullanılmama Nedenleri

Araştırmada belirlenen alt problemlerden “Süreç odaklı ölçme ve değerlendirme araçlarının kullanılmayanlarının nedenleri nelerdir?” sorusuna cevap verilmek üzere aşağıdaki veriler bulgulanmıştır.

Tablo 17. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Süreç Odaklı Ölçme ve Değerlendirme Araçlarını Kullanmama Nedenlerini Gösteren Frekans Dağılımları

Süreç Odaklı Ölçme ve Değerlendirme Araçları	KULLANMAMA NEDENLERİ VE İŞARETLENME SAYISI													
	Gereksiz	Öğretmene yük	Zaman yok	Sınıf kalabalık	Yeterli bilgin yok	Hazırlamak zor	Uygulamak zor	Değerlendirmek zor	Öğrenci yapısına uygun değil	Öğrenciye yük	Kullanışlı değil	Müfredatta yok	Geçerlik ve güvenilirlik zayıf	TOPLAM
Performans	5	3	5	7	1	-	5	2	-	-	-	-	-	28
Portfolyo	4	7	34	36	9	2	21	10	1	1	-	-	-	125
Proje	-	3	7	7	-	-	5	2	-	-	-	-	-	24
Rubrik	3	3	9	25	3	7	14	4	-	-	1	-	-	73
Kavram Haritaları	1	1	7	6	4	2	4	1	-	-	-	-	-	26
Yapılandırılmış Grid	7	6	27	14	75	9	8	3	-	-	-	2	-	151
Kelime İlişkilendirme Testleri	-	2	18	16	19	5	6	2	-	-	-	3	-	124
Tanılayıcı Dallanmış Ağaç Tekniği	11	3	23	19	47	9	11	1	-	-	-	1	-	125
Öz Değerlendirme	3	5	18	18	4	4	8	7	-	-	-	-	2	69
Akran Değerlendirme	14	5	29	36	9	5	21	5	-	-	-	-	3	127
Grup Değerlendirme	3	7	27	22	2	3	13	12	-	-	-	-	1	90
Kontrol Listeleri	5	2	22	20	13	-	10	4	-	-	-	-	-	76
Gözlem Formları	5	3	21	29	3	5	10	4	-	-	-	-	-	81
Görüşme	1	-	14	18	4	1	7	3	-	-	-	-	-	48
Tutum Ölçekleri	10	6	32	28	20	2	11	9	-	-	-	-	-	118
Dilsiz Harita	1	-	11	12	8	4	6	-	2	-	-	-	-	44
GENEL TOPLAM	73	56	329	313	221	53	160	69	3	1	1	6	6	129
														1

Tablo 17’de yer alan sosyal bilgiler öğretmenlerinin süreç odaklı ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanmama nedenlerinin sıklığına bakılarak sırasıyla; *zaman yok, sınıf kalabalık, yeterli bilgin yok, uygulamak zor, gereksiz, değerlendirme zor, öğretmene yük, hazırlamak zor, geçerlik ve güvenilirliği zayıf, müfredatta yok, öğrenci yapısına uygun değil, öğrenciye yük, kullanışlı değil* gibi cevaplar şeklinde vermişlerdir.

Kullanım sıklığı olarak daha az kullanılan ölçme araçlarının başında ise; yapılandırılmış grid, akran değerlendirme, tanılayıcı dallanmış ağaç tekniği, portfolyo, kelime ilişkilendirme tekniği ve tutum ölçekleri gelmektedir. Daha az kullanılma nedenleri olarak:

- *Yapılandırılmış grid işaretleyenler;* yeterli bilgin yok, zaman yok ve sınıf kalabalık,
- *Akran değerlendirmeyi işaretleyenler;* sınıf kalabalık, zaman yok, uygulamak zor, geçerlik ve güvenilirliği zayıf,
- *Tanılayıcı dallanmış ağaç tekniğini işaretleyenler;* yeterli bilgin yok, zaman yok, sınıf kalabalık ve müfredatta yok,
- *Portfolyoyu işaretleyenler;* zaman yok, sınıf kalabalık, uygulamak ve değerlendirmek zor,
- *Kelime ilişkilendirme testlerini işaretleyenler;* yeterli bilgin yok, zaman yok, sınıf kalabalık ve müfredatta yok,
- *Tutum ölçeklerini işaretleyenler* ise; zaman yok, sınıf kalabalık ve yeterli bilgin yok yanıtlarını vermişleridir.

4.1.3 Cinsiyet Değişkenine Göre Süreç Odaklı Ölçme ve Değerlendirme Araçlarını Kullanma Sıklığı

Araştırmada belirlenen alt problemlerden “*Öğretmenlerin cinsiyeti ile süreç odaklı ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanma durumları arasında bir ilişki var mıdır?*” sorusuna cevap verilmek üzere aşağıdaki veriler bulgulanmıştır.

Tablo 18.1. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin “Performans Değerlendirme” Kullanma Sıklığı ve Cinsiyet Değişkeni Arasındaki İlişki

Cinsiyet	Hiçbir Zaman		Bazen		Sıklıkla		Her Zaman		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Kadın	4	3,5	17	14,8	38	33,0	56	48,7	115	100
Erkek	7	4,5	24	15,5	41	26,5	83	53,5	155	100
Toplam	6	4,1	41	15,2	79	29,3	139	51,5	270	100
$\chi^2(3) = 1,478$					$p = .687$					

Tablo 18.1’de görüldüğü gibi; kadın öğretmenlerin %3,5’i performans değerlendirmeyi “hiçbir zaman” kullanmadıklarını, %48,7’si ise “her zaman” kullandıklarını; erkeklerin %4,5’i “hiçbir zaman” kullanmadıklarını, %53,5’i ise “her zaman” kullandıklarını belirtmişlerdir. Bu ölçme aracını grubun tamamının %4,1’i “hiçbir zaman” kullanmazken, %51,5’i ise “her zaman” kullanmaktadır. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin performans değerlendirme kullanma sıklığı ile cinsiyet değişkeni arasında, yapılan Ki Kare (χ^2) testinde istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki yoktur ($p>.05$). Bu bulgulara dayanılarak, araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenlerinin performans değerlendirme kullanma sıklığı ile cinsiyet değişkeninin birbirinden bağımsız olduğu söylenebilir.

Tablo 18.2. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin “Portfolyo” Kullanma Sıklığı ve Cinsiyet Değişkeni Arasındaki İlişki

Cinsiyet	Hiçbir Zaman		Bazen		Sıklıkla		Her Zaman		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Kadın	63	55,3	26	22,8	15	13,2	10	8,8	114	100
Erkek	83	54,6	40	26,3	21	13,8	8	5,3	152	100
Toplam	146	54,9	66	24,8	36	13,5	18	6,8	266	100
$\chi^2(3)= 1,534$							$p=.674$			

Tablo 18.2’de görüldüğü gibi; kadın öğretmenlerin %55,3’ü portfolyoyu “hiçbir zaman” kullanmadıklarını, %8,8’i ise “her zaman” kullandıklarını; erkeklerin %54,6’sı “hiçbir zaman” kullanmadıklarını, %5,3’ü ise “her zaman” kullandıklarını belirtmişlerdir. Bu ölçme aracını grubun tamamının %54,9’u “hiçbir zaman” kullanmazken, %6,7’si ise “her zaman” kullanmaktadır. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin portfolyo kullanma sıklığı ile cinsiyet değişkeni arasında, yapılan Ki Kare (χ^2) testinde istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki yoktur ($p>.05$). Bu bulgulara dayanılarak, sosyal bilgiler öğretmenlerinin portfolyo kullanma sıklığı ile cinsiyet değişkeninin birbirinden bağımsız olduğu söylenebilir.

Tablo 18.3. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin “Proje” Kullanma Sıklığı ve Cinsiyet Değişkeni Arasındaki İlişki

Cinsiyet	Hiçbir Zaman		Bazen		Sıklıkla		Her Zaman		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Kadın	9	7,8	27	23,5	24	20,9	55	47,8	115	100
Erkek	12	7,7	33	21,3	37	23,9	73	47,1	155	100
Toplam	21	7,8	60	22,2	61	22,6	128	47,4	270	100
$\chi^2(3)= 0,413$							$p=.937$			

Tablo 18.3’de görüldüğü gibi; kadın öğretmenlerin %7,8’i projeyi “hiçbir zaman” kullanmadıklarını, %47,8’i ise “her zaman” kullandıklarını; erkeklerin %7,7’si “hiçbir zaman” kullanmadıklarını, %47,1’i ise “her zaman” kullandıklarını belirtmişlerdir. Bu ölçme aracını grubun tamamının %7,8’i “hiçbir zaman” kullanmazken, %47,4’ü ise “her zaman” kullanmaktadır. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin proje kullanma sıklığı ile cinsiyet değişkeni arasında, yapılan Ki Kare (χ^2) testinde istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki yoktur ($p>.05$). Bu bulgulara dayanılarak, sosyal bilgiler öğretmenlerinin proje kullanma sıklığı ile cinsiyet değişkeninin birbirinden bağımsız olduğu söylenebilir.

Tablo 18.4. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin “Rubrik” Kullanma Sıklığı ve Cinsiyet Değişkeni Arasındaki İlişki

Cinsiyet	Hiçbir Zaman		Bazen		Sıklıkla		Her Zaman		Toplam		
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
Kadın	24	21,1	34	29,8	25	21,9	31	27,2	114	100	
Erkek	40	26,0	41	26,6	36	23,4	37	24,0	154	100	
Toplam	64	23,9	75	28,0	61	22,8	68	25,4	268	100	
$\chi^2(3)= 1,223$							$p=.747$				

Tablo 18.4’de görüldüğü gibi; kadın öğretmenlerin %21,1’i rubriği “hiçbir zaman” kullanmadıklarını, %27,2’si ise “her zaman” kullandıklarını; erkeklerin %26’sı “hiçbir zaman” kullanmadıklarını, %24’ü ise “her zaman” kullandıklarını belirtmişlerdir. Bu ölçme aracını grubun tamamının %23,9’u “hiçbir zaman” kullanmazken, %25,4’ü ise “her zaman” kullanmaktadır. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin rubrik kullanma sıklığı ile cinsiyet değişkeni arasında, yapılan Ki Kare (χ^2) testinde istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki yoktur ($p>.05$). Bu bulgulara dayanılarak, sosyal bilgiler öğretmenlerinin rubrik kullanma sıklığı ile cinsiyet değişkeninin birbirinden bağımsız olduğu söylenebilir.

Tablo 18.5. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin “Kavram Haritası” Kullanma Sıklığı ve Cinsiyet Değişkeni Arasındaki İlişki

Cinsiyet	Hiçbir Zaman		Bazen		Sıklıkla		Her Zaman		Toplam		
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
Kadın	20	17,4	33	28,7	35	30,4	27	23,5	115	100	
Erkek	26	16,9	50	32,5	51	33,1	27	17,5	154	100	
Toplam	46	17,1	83	30,9	86	32,0	54	20,1	269	100	
$\chi^2(3)= 1,621$							$p=.655$				

Tablo 18.5’de görüldüğü gibi; kadın öğretmenlerin %17,4’ü kavram haritasını “hiçbir zaman” kullanmadıklarını, %23,5’i ise “her zaman” kullandıklarını; erkeklerin %16,9’u “hiçbir zaman” kullanmadıklarını, %17,5’i ise “her zaman” kullandıklarını belirtmişlerdir. Bu ölçme aracını grubun tamamının %17,1’i “hiçbir zaman” kullanmazken, %20,1’i ise “her zaman” kullanmaktadır. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kavram haritası kullanma sıklığı ile cinsiyet değişkeni arasında, yapılan Ki Kare (χ^2) testinde istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki yoktur ($p>.05$). Bu bulgulara dayanılarak, sosyal bilgiler öğretmenlerinin kavram haritası kullanma sıklığı ile cinsiyet değişkeninin birbirinden bağımsız olduğu söylenebilir.

Tablo 18.6. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin “Yapılandırılmış Grid” Kullanma Sıklığı ve Cinsiyet Değişkeni Arasındaki İlişki

Cinsiyet	Hiçbir Zaman		Bazen		Sıklıkla		Her Zaman		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Kadın	87	75,7	16	13,9	9	7,8	3	2,6	115	100
Erkek	114	74,5	21	13,7	12	7,8	6	3,9	153	100
Toplam	201	75,0	37	13,8	21	7,8	9	3,4	268	100
$\chi^2(3)=0,350$							$p=.950$			

Tablo 18.6’ya bakıldığında kadın öğretmenlerin, %75,7’si yapılandırılmış gridi “hiçbir zaman” kullanmadıklarını, %2,6’sı ise “her zaman” kullandıklarını; erkeklerin %74,5’i “hiçbir zaman” kullanmadıklarını, %3,9’si ise “her zaman” kullandıklarını belirtmektedirler. Bu materyali grubun %75’i “hiçbir zaman” kullanmazken, %3,4’ü “her zaman” kullanmaktadır. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin yapılandırılmış grid kullanma sıklığı ile cinsiyet değişkeni arasında, yapılan Ki Kare (χ^2) testinde istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki yoktur ($p>.05$). Bu bulgulara dayanılarak, sosyal bilgiler öğretmenlerinin yapılandırılmış grid kullanma sıklığı ile cinsiyet değişkeninin birbirinden bağımsız olduğu söylenebilir.

Tablo 18.7. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin “Kelime İlişkilendirme Testleri” Kullanma Sıklığı ve Cinsiyet Değişkeni Arasındaki İlişki

Cinsiyet	Hiçbir Zaman		Bazen		Sıklıkla		Her Zaman		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Kadın	41	35,7	40	34,8	24	20,9	10	8,7	115	100
Erkek	59	38,3	52	33,8	23	14,9	20	13,0	154	100
Toplam	100	37,2	92	34,2	47	17,5	30	11,2	269	100
$\chi^2(3)=2,559$							$p=.465$			

Tablo 18.7’de görüldüğü gibi; kadın öğretmenlerin %35,7’si kelime ilişkilendirme testlerini “hiçbir zaman” kullanmadıklarını, %8,7’si ise “her zaman” kullandıklarını; erkeklerin %38,3’ü “hiçbir zaman” kullanmadıklarını, %13’ü ise “her zaman” kullandıklarını belirtmişlerdir. Bu ölçme aracını grubun tamamının %37,2’si “hiçbir zaman” kullanmazken, %11,2’si ise “her zaman” kullanmaktadır. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kelime ilişkilendirme testleri kullanma sıklığı ile cinsiyet değişkeni arasında, yapılan Ki Kare (χ^2) testinde istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki yoktur ($p>05$). Bu bulgulara dayanılarak, sosyal bilgiler öğretmenlerinin kelime ilişkilendirme testleri kullanma sıklığı ile cinsiyet değişkeninin birbirinden bağımsız olduğu söylenebilir.

Tablo 18.8. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin “Tanılayıcı Dallanmış Ağaç Tekniği” Kullanma Sıklığı ve Cinsiyet Değişkeni Arasındaki İlişki

Cinsiyet	Hiçbir Zaman		Bazen		Sıklıkla		Her Zaman		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Kadın	75	65,8	24	21,1	11	9,6	4	3,5	114	100
Erkek	90	58,8	38	24,8	18	11,8	7	4,6	153	100
Toplam	165	61,8	62	23,2	29	10,9	11	4,1	267	100
$\chi^2(3)=1,365$							$p=.714$			

Tablo 18.8’de görüldüğü gibi; kadın öğretmenlerin %65,8’i tanılayıcı dallanmış ağaç tekniğini “hiçbir zaman” kullanmadıklarını, %3,5’i ise “her zaman” kullandıklarını; erkeklerin %58,8’i “hiçbir zaman” kullanmadıklarını, %4,6’sı ise “her zaman” kullandıklarını belirtmişlerdir. Bu ölçme aracını grubun tamamının %61,8’i “hiçbir zaman” kullanmazken, %4,1’i ise “her zaman” kullanmaktadır. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin tanılayıcı dallanmış ağaç tekniği kullanma sıklığı ile cinsiyet değişkeni arasında, yapılan Ki Kare (χ^2) testinde istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki yoktur ($p>05$). Bu bulgulara dayanılarak, sosyal bilgiler öğretmenlerinin tanılayıcı dallanmış ağaç tekniği kullanma sıklığı ile cinsiyet değişkeninin birbirinden bağımsız olduğu söylenebilir.

Tablo 18.9. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin “Öz Değerlendirme” Kullanma Sıklığı ve Cinsiyet Değişkeni Arasındaki İlişki

Cinsiyet	Hiçbir Zaman		Bazen		Sıklıkla		Her Zaman		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Kadın	28	24,6	35	30,7	32	28,1	19	16,7	114	100
Erkek	40	26,1	48	31,4	38	24,8	27	17,6	153	100
Toplam	68	25,5	83	30,1	70	26,2	46	17,2	267	100
$\chi^2(3)=0,371$							$p=.946$			

Tablo 18.9’da görüldüğü gibi; kadın öğretmenlerin %24,6’sı öz değerlendirmeyi “hiçbir zaman” kullanmadıklarını, %16,5’i ise “her zaman” kullandıklarını; erkeklerin %26,1’i “hiçbir zaman” kullanmadıklarını, %17,6’sı ise “her zaman” kullandıklarını belirtmişlerdir. Bu ölçme aracını grubun tamamının %25,5’i “hiçbir zaman” kullanmazken, %17,2’si ise “her zaman” kullanmaktadır. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin öz değerlendirme kullanma sıklığı ile cinsiyet değişkeni arasında, yapılan Ki Kare (χ^2) testinde istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki yoktur ($p>05$). Bu bulgulara dayanılarak, sosyal bilgiler öğretmenlerinin öz değerlendirme kullanma sıklığı ile cinsiyet değişkeninin birbirinden bağımsız olduğu söylenebilir.

Tablo 18.10. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin “Akran Değerlendirme” Kullanma Sıklığı ve Cinsiyet Değişkeni Arasındaki İlişki

Cinsiyet	Hiçbir Zaman		Bazen		Sıklıkla		Her Zaman		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Kadın	63	55,3	27	23,7	13	11,4	11	9,6	114	100
Erkek	83	54,2	40	26,1	22	14,4	8	5,2	153	100
Toplam	146	54,7	67	25,1	35	13,1	19	7,1	267	100
$\chi^2(3)= 2,405$							$p=.493$			

Tablo 18.10’da görüldüğü gibi; kadın öğretmenlerin %55,3’ü akran değerlendirmeyi “hiçbir zaman” kullanmadıklarını, %9,6’sı ise “her zaman” kullandıklarını; erkeklerin %54,2’si “hiçbir zaman” kullanmadıklarını, %5,2’si ise “her zaman” kullandıklarını belirtmişlerdir. Bu ölçme aracını grubun tamamının %54,7’si “hiçbir zaman” kullanmazken, %7,1’i ise “her zaman” kullanmaktadır. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin akran değerlendirme kullanma sıklığı ile cinsiyet değişkeni arasında, yapılan Ki Kare (χ^2) testinde istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki yoktur ($p>05$). Bu bulgulara dayanılarak, sosyal bilgiler öğretmenlerinin akran değerlendirme kullanma sıklığı ile cinsiyet değişkeninin birbirinden bağımsız olduğu söylenebilir.

Tablo 18.11. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin “Grup Değerlendirme” Kullanma Sıklığı ve Cinsiyet Değişkeni Arasındaki İlişki

Cinsiyet	Hiçbir Zaman		Bazen		Sıklıkla		Her Zaman		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Kadın	49	42,6	32	27,8	20	17,4	14	12,2	115	100
Erkek	68	44,4	44	28,8	30	19,6	11	7,2	153	100
Toplam	117	43,7	76	28,4	50	18,7	25	9,3	268	100
$\chi^2(3)= 1,992$							$p=.574$			

Tablo 18.11’de görüldüğü gibi; kadın öğretmenlerin %42,6’sı grup değerlendirmeyi “hiçbir zaman” kullanmadıklarını, %12,2’si ise “her zaman” kullandıklarını; erkeklerin %44,4’ü “hiçbir zaman” kullanmadıklarını, %7,2’si ise “her zaman” kullandıklarını belirtmişlerdir. Bu ölçme aracını grubun tamamının %43,7’si “hiçbir zaman” kullanmazken, %9,3’ü ise “her zaman” kullanmaktadır. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin grup değerlendirme kullanma sıklığı ile cinsiyet değişkeni arasında, yapılan Ki Kare (χ^2) testinde istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki yoktur ($p>05$). Bu bulgulara dayanılarak, sosyal bilgiler öğretmenlerinin grup değerlendirme kullanma sıklığı ile cinsiyet değişkenin birbirinden bağımsız olduğu söylenebilir.

Tablo 18.12. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin “Kontrol Listeleri” Kullanma Sıklığı ve Cinsiyet Değişkeni Arasındaki İlişki

Cinsiyet	Hiçbir Zaman		Bazen		Sıklıkla		Her Zaman		Toplam		
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
Kadın	47	41,2	22	19,3	14	12,3	31	27,2	114	100	
Erkek	56	36,4	36	23,4	36	23,4	26	16,9	154	100	
Toplam	103	38,4	58	21,6	50	18,7	57	21,3	268	100	
$\chi^2(3)=8,504$							$p=.037$				

Tablo 18.12’e bakıldığında; kadın öğretmenlerin %41,2’si kontrol listelerini “hiçbir zaman” kullanmadıklarını, %27,2’si ise “her zaman” kullandıklarını; erkeklerin %36,4’ü “hiçbir zaman” kullanmazken, %16,9’u ise “her zaman” kullandıklarını belirtmektedirler. Bu ölçme aracını grubun %38,4’ü “hiçbir zaman” kullanmazken, %21,3’ü ise “her zaman” kullanmaktadır. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kontrol listeleri kullanma sıklığı ile cinsiyet değişkeni arasında yapılan Ki Kare (χ^2) testinde istatistiksel açıdan .05 düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunduğu görülmektedir ($p<05$). Bu bulgulara dayanılarak kontrol listelerinin kullanımında, cinsiyet önemli bir değişkendir.

Tablo 18.13. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin “Gözlem Formları” Kullanma Sıklığı ve Cinsiyet Değişkeni Arasındaki İlişki

Cinsiyet	Hiçbir Zaman		Bazen		Sıklıkla		Her Zaman		Toplam		
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
Kadın	45	39,5	36	31,6	19	16,7	14	12,3	114	100	
Erkek	57	37,0	37	24,0	35	22,7	25	16,2	154	100	
Toplam	102	38,1	73	27,2	54	20,1	39	14,6	268	100	
$\chi^2(3)=3,374$							$p=.338$				

Tablo 18.13’de görüldüğü gibi; kadın öğretmenlerin %39,5’i gözlem formlarını “hiçbir zaman” kullanmadıklarını, %12,3’ü ise “her zaman” kullandıklarını; erkeklerin %37’si “hiçbir zaman” kullanmadıklarını, %16,2’si ise “her zaman” kullandıklarını belirtmişlerdir. Bu ölçme aracını grubun tamamının %38,1’i “hiçbir zaman” kullanmazken, %14,6’sı ise “her zaman” kullanmaktadır. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin gözlem formu kullanma sıklığı ile cinsiyet değişkeni arasında, yapılan Ki Kare (χ^2) testinde istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki yoktur ($p>05$). Bu bulgulara dayanılarak, sosyal bilgiler öğretmenlerinin gözlem formları kullanma sıklığı ile cinsiyet değişkeninin birbirinden bağımsız olduğu söylenebilir.

Tablo 18.14. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin “Görüşme” Kullanma Sıklığı ve Cinsiyet Değişkeni Arasındaki İlişki

Cinsiyet	Hiçbir Zaman		Bazen		Sıklıkla		Her Zaman		Toplam		
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
Kadın	22	33,3	38	33,3	24	21,1	30	26,3	114	100	
Erkek	27	25,3	39	25,3	46	29,9	42	27,3	154	100	
Toplam	49	18,3	77	28,7	70	26,1	72	26,9	268	100	
$\chi^2(3)= 3,546$							$p=.314$				

Tablo 18.14’de görüldüğü gibi; kadın öğretmenlerin %33,3’ü görüşmeyi “hiçbir zaman” kullanmadıklarını, %26,3’ü ise “her zaman” kullandıklarını; erkeklerin %25,3’ü “hiçbir zaman” kullanmadıklarını, %27,3’ü ise “her zaman” kullandıklarını belirtmişlerdir. Bu ölçme aracını grubun tamamının %18,3’ü “hiçbir zaman” kullanmazken, %26,9’u ise “her zaman” kullanmaktadır. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşme kullanma sıklığı ile cinsiyet değişkeni arasında, yapılan Ki Kare (χ^2) testinde istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki yoktur ($p>05$). Bu bulgulara dayanılarak, sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşme kullanma sıklığı ile cinsiyet değişkeninin birbirinden bağımsız olduğu söylenebilir.

Tablo 18.15. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin “Tutum Ölçeği” Kullanma Sıklığı ve Cinsiyet Değişkeni Arasındaki İlişki

Cinsiyet	Hiçbir Zaman		Bazen		Sıklıkla		Her Zaman		Toplam		
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
Kadın	63	55,8	35	31,0	8	7,1	7	6,2	113	100	
Erkek	89	57,8	38	24,7	16	10,4	11	7,1	154	100	
Toplam	152	56,9	73	27,3	24	9,0	18	6,7	267	100	
$\chi^2(3)= 1,875$							$p=.599$				

Tablo 18.15’de görüldüğü gibi; kadın öğretmenlerin %55,8’i tutum ölçeğini “hiçbir zaman” kullanmadıklarını, %6,2’si ise “her zaman” kullandıklarını; erkeklerin %57,8’i “hiçbir zaman” kullanmadıklarını, %7,1’i ise “her zaman” kullandıklarını belirtmişlerdir. Bu ölçme aracını grubun tamamının %56,9’u “hiçbir zaman” kullanmazken, %6,7’si ise “her zaman” kullanmaktadır. sosyal bilgiler öğretmenlerinin tutum ölçeği kullanma sıklığı ile cinsiyet değişkeni arasında, yapılan Ki Kare (χ^2) testinde istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki yoktur ($p>05$). Bu bulgulara dayanılarak, sosyal bilgiler öğretmenlerinin tutum ölçeği kullanma sıklığı ile cinsiyet değişkeninin birbirinden bağımsız olduğu söylenebilir.

Tablo 18.16. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin “Dilsiz Harita” Kullanma Sıklığı ve Cinsiyet Değişkeni Arasındaki İlişki

Cinsiyet	Hiçbir Zaman		Bazen		Sıklıkla		Her Zaman		Toplam		
	F	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
Kadın	26	23,0	43	38,1	28	24,8	16	14,2	113	100	
Erkek	38	25,0	47	30,9	43	28,3	24	15,8	152	100	
Toplam	64	24,2	90	34,0	71	26,8	40	15,1	265	100	
$\chi^2(3)= 1,489$							$p=.685$				

Tablo 18.16’da görüldüğü gibi; kadın öğretmenlerin %23’ü dilsiz haritayı “hiçbir zaman” kullanmadıklarını, %14,2’si ise “her zaman” kullandıklarını; erkeklerin %25’i “hiçbir zaman” kullanmadıklarını, %15,8’i ise “her zaman” kullandıklarını belirtmişlerdir. Bu ölçme aracını grubun tamamının %24,2’si “hiçbir zaman” kullanmazken, %15,1’i ise “her zaman” kullanmaktadır. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin dilsiz harita kullanma sıklığı ile cinsiyet değişkeni arasında, yapılan Ki Kare (χ^2) testinde istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki yoktur ($p>05$). Bu bulgulara dayanılarak, sosyal bilgiler öğretmenlerinin dilsiz harita kullanma sıklığı ile cinsiyet değişkeninin birbirinden bağımsız olduğu söylenebilir.

Öğretmenlere uygulanan anket verilerine dayanılarak; sosyal bilgiler öğretmenlerinin süreç odaklı ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanma sıklığı ile cinsiyet değişkeni arasında bir ilişki olup olmadığını sınaama amacıyla Ki Kare (χ^2) testi kullanılmıştır. Bu test, ankette yer alan 16 ölçme aracı için ayrı ayrı yapılmıştır.

Yapılan Ki Kare (χ^2) testi sonucunda cinsiyet değişkeni ile kontrol listeleri kullanma sıklığı arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki bulunmuştur (bkz. Tablo 18.12). Bulgulara dayanılarak kontrol listeleri kullanımında, cinsiyet önemli bir değişkendir.

4.1.4 Yaş Değişkenine Göre Süreç Odaklı Ölçme ve Değerlendirme Araçlarını Kullanma Sıklığı

Araştırmada belirlenen alt problemlerden “Öğretmenlerin yaşı ile süreç odaklı ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanma durumları arasında bir ilişki var mıdır?” sorusuna cevap verilmek üzere aşağıdaki veriler bulgulanmıştır.

Tablo 19.1. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin “Performans Değerlendirme” Kullanma Sıklığı ve Yaş Değişkeni Arasındaki İlişki

Yaş	Hiçbir Zaman		Bazen		Sıklıkla		Her Zaman		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
20-35	8	4,3	28	15,2	60	32,6	88	47,8	184	100
36 ve üzeri	3	3,6	12	14,3	19	22,6	50	59,5	86	100
Toplam	11	4,1	40	14,9	79	29,5	138	51,5	268	100
$\chi^2(3)= 3,603$							p=.308			

Tablo 19.1’de verilere göre; performans değerlendirmeyi yaşı 20-35 arasında olan grubun %47,8’i, yaşı 36 ve üzeri olan grubun ise %59,5’i “her zaman” kullandıklarını belirtirken; yaşı 20-35 arasında olan grubun %4,3’ü, yaşı 36 ve üzeri olan grubun ise %3,6’sı “hiçbir zaman” kullanmadıklarını belirtmişlerdir. Bu ölçme aracını grubun tamamının %4,1’i “hiçbir zaman” kullanmazken, %51,5’i ise “her zaman” kullanmaktadır. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin performans değerlendirme kullanma sıklığı ile yaş değişkeni arasında, yapılan Ki Kare (χ^2) testinde istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki yoktur ($p>05$). Bu bulgulara dayanılarak, sosyal bilgiler öğretmenlerinin performans değerlendirme kullanma sıklığı ile yaş değişkeninin birbirinden bağımsız olduğu söylenebilir.

Tablo 19.2. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin “Portfolyo” Kullanma Sıklığı ve Yaş Değişkeni Arasındaki İlişki

Yaş	Hiçbir Zaman		Bazen		Sıklıkla		Her Zaman		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
20-35	103	56,6	43	23,6	25	13,7	11	6,0	184	100
36 ve üzeri	42	51,2	22	26,8	11	13,4	7	8,5	84	100
Toplam	145	54,9	65	24,6	36	13,6	18	6,8	268	100
$\chi^2(3)= 1,052$							p=.789			

Tablo 19.2'deki verilerden yola çıkarak bu ölçme aracını yaşı 20-35 arasında olan grubun %56,6'sı, yaşı 36 ve üzeri olan grubun ise %51,2'si "*hiçbir zaman*" kullanmazken; yaşı 20-35 arasında olan grubun %6'sı yaşı 36 ve üzeri olan grubun ise %8,5'i "*her zaman*" kullandıklarını belirtmişlerdir. Bu ölçme aracını grubun tamamının %54,9'u "*hiçbir zaman*" kullanmazken, %6,8'i ise "*her zaman*" kullanmaktadır. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin portfolyo kullanma sıklığı ile yaş değişkeni arasında, yapılan Ki Kare (χ^2) testinde istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki yoktur ($p>05$). Bu bulgulara dayanılarak, sosyal bilgiler öğretmenlerinin portfolyo kullanma sıklığı ile yaş değişkeninin birbirinden bağımsız olduğu söylenebilir.

Tablo 19.3. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin "Proje" Kullanma Sıklığı ve Yaş Değişkeni Arasındaki İlişki

Yaş	Hiçbir Zaman		Bazen		Sıklıkla		Her Zaman		Toplam		
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
20-35	15	8,2	38	20,7	50	27,2	81	44,0	184	100	
36 ve üzeri	5	6,0	22	26,2	11	13,1	46	54,8	84	100	
Toplam	20	7,5	60	22,4	61	22,8	127	47,4	268	100	
$\chi^2(3)=7,590$							$p=.055$				

Tablo 19.3'e bakıldığında; bu ölçme aracını yaşı 20-35 arasında olan grubun %8,2'si, yaşı 36 ve üzeri olan grubun ise %6'sı "*hiçbir zaman*" kullanmazken; yaşı 20-35 arasında olan grubun %44'ü, yaşı 36 ve üzeri olan grubun ise %54,8'i "*her zaman*" kullandıklarını belirtmişlerdir. Bu ölçme aracını grubun tamamının %7,5'i "*hiçbir zaman*" kullanmazken, %47,4'ü ise "*her zaman*" kullanmaktadır. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin portfolyo kullanma sıklığı ile yaş değişkeni arasında, yapılan Ki Kare (χ^2) testinde istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki yoktur ($p>05$). Bu bulgulara dayanılarak, sosyal bilgiler öğretmenlerinin projeyi kullanma sıklığı ile yaş değişkeninin birbirinden bağımsız olduğu söylenebilir.

Tablo 19.4. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin "Rubrik" Kullanma Sıklığı ve Yaş Değişkeni Arasındaki İlişki

Yaş	Hiçbir Zaman		Bazen		Sıklıkla		Her Zaman		Toplam		
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
20-35	47	25,5	48	26,1	50	27,2	39	21,2	184	100	
36 ve üzeri	15	18,3	27	32,9	11	13,4	29	35,4	82	100	
Toplam	62	23,3	75	28,2	61	22,9	68	25,6	266	100	
$\chi^2(3)=11,359$							$p=.010$				

Tablo 19.4'e bakıldığında, bu ölçme aracını 20-35 yaş arası grubun %25,5'i yaşı 36 ve üzeri olan grubun ise %18,3'ü "hiçbir zaman" kullanmazken; yaşı 20-35 arasında olan grubun %21,2'si yaşı 36 ve üzeri olan grubun ise %35,4'ü "her zaman" kullandıklarını belirtmişlerdir. Bu ölçme aracını grubun tamamının %23,3'ü "hiçbir zaman" kullanmazken, %25,6'sı ise "her zaman" kullanmaktadır. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin rubrik kullanma sıklığı ile yaş değişkeni arasında yapılan Ki Kare (χ^2) testinde istatistiksel açıdan .01 düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunduğu görülmektedir (p<01). Bu bulgulara göre yaş, rubrik kullanımında anlamlı bir değişkendir.

Tablo 19.5. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin "Kavram Haritası" Kullanma Sıklığı ve Yaş Değişkeni Arasındaki İlişki

Yaş	Hiçbir Zaman		Bazen		Sıklıkla		Her Zaman		Toplam		
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
20-35	31	16,9	55	30,1	57	31,1	40	21,9	183	100	
36 ve üzeri	14	16,7	27	32,1	29	34,5	14	16,7	84	100	
Toplam	45	16,9	82	30,7	86	32,2	54	20,2	267	100	
$\chi^2(3)=1,055$							p=.788				

Tablo 19.5'de görüldüğü gibi; bu ölçme aracını yaşı 20-35 arasında olan grubun %16,9'u, yaşı 36 ve üzeri olan grubun ise %16,7'si "hiçbir zaman" kullanmazken; yaşı 20-35 arasında olan grubun %21,9'u, yaşı 36 ve üzeri olan grubun ise %16,7'si "her zaman" kullandıklarını belirtmişlerdir. Bu ölçme aracını grubun tamamının %16,9'u "hiçbir zaman" kullanmazken, %20,2'si ise "her zaman" kullanmaktadır. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kavram haritası kullanma sıklığı ile yaş değişkeni arasında, yapılan Ki Kare (χ^2) testinde istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki yoktur (p>05). Bu bulgulara dayanılarak, sosyal bilgiler öğretmenlerinin kavram haritası kullanma sıklığı ile yaş değişkeninin birbirinden bağımsız olduğu söylenebilir.

Tablo 19.6. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin "Yapılandırılmış Grid" Kullanma Sıklığı ve Yaş Değişkeni Arasındaki İlişki

Yaş	Hiçbir Zaman		Bazen		Sıklıkla		Her Zaman		Toplam		
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
20-35	143	78,1	21	11,5	14	7,7	5	2,7	183	100	
36 ve üzeri	57	68,7	16	19,3	6	7,2	4	4,8	83	100	
Toplam	200	75,2	37	13,9	20	7,5	9	3,4	266	100	
$\chi^2(3)=3,928$							p=.269				

Tablo 19.6’da görüldüğü gibi; bu ölçme aracını yaşı 20-35 arasında olan grubun %78,1’i, yaşı 36 ve üzeri olan grubun ise %68,7’si “hiçbir zaman” kullanmazken; yaşı 20-35 arasında olan grubun %2,7’si, yaşı 36 ve üzeri olan grubun ise %4,8’i “her zaman” kullandıklarını belirtmişlerdir. Bu ölçme aracını grubun tamamının %75,2’si “hiçbir zaman” kullanmazken, %3,4’ü ise “her zaman” kullanmaktadır. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin yapılandırılmış grid kullanma sıklığı ile yaş değişkeni arasında, yapılan Ki Kare (χ^2) testinde istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki yoktur ($p>05$). Bu bulgulara dayanılarak, sosyal bilgiler öğretmenlerinin yapılandırılmış grid kullanma sıklığı ile yaş değişkenin birbirinden bağımsız olduğu söylenebilir.

Tablo 19.7. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin “Kelime İlişkilendirme Testleri” Kullanma Sıklığı ve Yaş Değişkeni Arasındaki İlişki

Yaş	Hiçbir Zaman		Bazen		Sıklıkla		Her Zaman		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
20-35	68	37,2	63	34,4	30	16,4	22	12,0	183	100
36 ve üzeri	30	35,7	29	34,5	17	20,2	8	9,5	84	100
Toplam	98	36,7	92	34,5	47	17,6	30	11,2	267	100
$\chi^2_{(3)}=0,836$					$p=.841$					

Tablo 19.7’de görüldüğü gibi; bu ölçme aracını yaşı 20-35 arasında olan grubun %37,2’si, yaşı 36 ve üzeri olan grubun ise %35,7’si “hiçbir zaman” kullanmazken; yaşı 20-35 arasında olan grubun %12’si, yaşı 36 ve üzeri olan grubun ise %9,5’i “her zaman” kullandıklarını belirtmişlerdir. Bu ölçme aracını grubun tamamının %36,7’si “hiçbir zaman” kullanmazken, %11,2’si ise “her zaman” kullanmaktadır. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kelime ilişkilendirme testleri kullanma sıklığı ile yaş değişkeni arasında, yapılan Ki Kare (χ^2) testinde istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki yoktur ($p>05$). Bu bulgulara dayanılarak, sosyal bilgiler öğretmenlerinin kelime ilişkilendirme testleri kullanma sıklığı ile yaş değişkenin birbirinden bağımsız olduğu söylenebilir.

Tablo 19.8. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin “Tanılayıcı Dallanmış Ağaç Tekniği” Kullanma Sıklığı ve Yaş Değişkeni Arasındaki İlişki

Yaş	Hiçbir Zaman		Bazen		Sıklıkla		Her Zaman		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
20-35	118	64,5	37	20,2	19	10,4	9	4,9	183	100
36 ve üzeri	45	54,9	25	30,5	10	12,2	2	2,4	82	100
Toplam	163	61,5	62	23,4	29	10,9	11	4,2	265	100
$\chi^2_{(3)}=4,410$					$p=.220$					

Tablo 19.8'deki verilerden yola çıkarak bu ölçme aracını yaşı 20-35 arasında olan grubun %64,5'i, yaşı 36 ve üzeri olan grubun ise %54,9'u "hiçbir zaman" kullanmazken; yaşı 20-35 arasında olan grubun %4,9'u, yaşı 36 ve üzeri olan grubun ise %2,4'ü "her zaman" kullandıklarını belirtmişlerdir. Bu ölçme aracını grubun tamamının %61,5'i "hiçbir zaman" kullanmazken, %4,2'si ise "her zaman" kullanmaktadır. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin tanılayıcı dallanmış ağaç tekniği kullanma sıklığı ile yaş değişkeni arasında, yapılan Ki Kare (χ^2) testinde istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki yoktur ($p>05$). Bu bulgulara dayanılarak, sosyal bilgiler öğretmenlerinin tanılayıcı dallanmış ağaç tekniği kullanma sıklığı ile yaş değişkeninin birbirinden bağımsız olduğu söylenebilir.

Tablo 19.9. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin "Öz Değerlendirme" Kullanma Sıklığı ve Yaş Değişkeni Arasındaki İlişki

Yaş	Hiçbir Zaman		Bazen		Sıklıkla		Her Zaman		Toplam		
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
20-35	48	26,2	55	30,1	48	26,2	32	17,5	183	100	
36 ve üzeri	19	23,3	27	32,9	22	26,8	14	17,1	82	100	
Toplam	67	25,3	82	30,9	70	26,4	46	17,4	265	100	
$\chi^2(3)=0,374$							p=.946				

Tablo 19.9'deki verilerden yola çıkarak bu ölçme aracını yaşı 20-35 arasında olan grubun %26,2'si, yaşı 36 ve üzeri olan grubun ise %23,3'ü "hiçbir zaman" kullanmazken; yaşı 20-35 arasında olan grubun %17,5'i, yaşı 36 ve üzeri olan grubun ise %17,1'i "her zaman" kullandıklarını belirtmişlerdir. Bu ölçme aracını grubun tamamının %25,3'ü "hiçbir zaman" kullanmazken, %17,4'ü ise "her zaman" kullanmaktadır. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin öz değerlendirme kullanma sıklığı ile yaş değişkeni arasında, yapılan Ki Kare (χ^2) testinde istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki yoktur ($p>05$). Bu bulgulara dayanılarak, sosyal bilgiler öğretmenlerinin öz değerlendirme kullanma sıklığı ile yaş değişkeninin birbirinden bağımsız olduğu söylenebilir.

Tablo 19.10. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin "Akran Değerlendirme" Kullanma Sıklığı ve Yaş Değişkeni Arasındaki İlişki

Yaş	Hiçbir Zaman		Bazen		Sıklıkla		Her Zaman		Toplam		
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
20-35	95	51,9	25	13,7	49	26,8	14	7,7	183	100	
36 ve üzeri	49	59,8	10	12,2	18	22,0	5	6,1	82	100	
Toplam	144	54,3	35	13,2	67	25,3	19	7,2	265	100	
$\chi^2(3)=1,445$							p=.695				

Tablo 19.10’da görüldüğü gibi, bu ölçme aracını yaşı 20-35 arasında olan grubun %51,9’u ve yaşı 36 ve üzeri olan grubun %59,8’i “hiçbir zaman” kullanmazken; yaşı 20-35 arasında olan grubun %7,7’si, yaşı 36 ve üzeri olan grubun ise %6,1’i “her zaman” kullandıklarını belirtmişlerdir. Bu ölçme aracını grubun tamamının %54,3’ü “hiçbir zaman” kullanmazken, %7,2’si ise “her zaman” kullanmaktadır. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin akran değerlendirme kullanma sıklığı ile yaş değişkeni arasında, yapılan Ki Kare (χ^2) testinde istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki yoktur ($p>05$). Bu bulgulara dayanılarak, sosyal bilgiler öğretmenlerinin akran değerlendirme kullanma sıklığı ile yaş değişkenin birbirinden bağımsız olduğu söylenebilir.

Tablo 19.11. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin “Grup Değerlendirme” Kullanma Sıklığı ve Yaş Değişkeni Arasındaki İlişki

Yaş	Hiçbir Zaman		Bazen		Sıklıkla		Her Zaman		Toplam		
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
20-35	75	41,0	54	29,5	35	19,1	19	10,4	183	100	
36 ve üzeri	41	49,4	21	25,3	15	18,1	6	7,2	83	100	
Toplam	116	43,6	75	28,2	50	18,8	25	9,4	266	100	
$\chi^2(3)=1,923$							$p=.588$				

Tablo 19.11’de görüldüğü gibi; bu ölçme aracını yaşı 20-35 arasında olan grubun %41’i, yaşı 36 ve üzeri olan grubun ise %49,4’ü “hiçbir zaman” kullanmazken; yaşı 20-35 arasında olan grubun %10,4’ü, yaşı 36 ve üzeri olan grubun ise %7,2’si “her zaman” kullandıklarını belirtmişlerdir. Bu ölçme aracını grubun tamamının %43,6’sı “hiçbir zaman” kullanmazken, %9,4’ü ise “her zaman” kullanmaktadır. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin grup değerlendirme kullanma sıklığı ile yaş değişkeni arasında, yapılan Ki Kare (χ^2) testinde istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki yoktur ($p>05$). Bu bulgulara dayanılarak, sosyal bilgiler öğretmenlerinin grup değerlendirme kullanma sıklığı ile yaş değişkenin birbirinden bağımsız olduğu söylenebilir.

Tablo 19.12. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin “Kontrol Listeleri” Kullanma Sıklığı ve Yaş Değişkeni Arasındaki İlişki

Yaş	Hiçbir Zaman		Bazen		Sıklıkla		Her Zaman		Toplam		
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
20-35	77	41,8	45	24,5	29	15,8	33	17,9	184	100	
36 ve üzeri	26	31,7	12	14,6	21	25,6	23	28,0	82	100	
Toplam	103	38,7	57	21,4	50	18,8	56	21,1	266	100	
$\chi^2(3)=9,743$							$p=.021$				

Tablo 19.12’de görüldüğü gibi; yaşı 20-35 arasında olan grubun %41,8’i, yaşı 36 ve üzeri olan grubun ise %31,7’si kontrol listelerini “hiçbir zaman” kullanmazken; yaşı 20-35 arasında olan grubun %17,9’u, yaşı 36 ve üzeri olan grubun ise %28’i “her zaman” kullandıklarını belirtmişlerdir. Bu ölçme aracını grubun tamamının %38,7’si “hiçbir zaman” kullanmazken, %21,1’i ise “her zaman” kullanmaktadır. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kontrol listeleri kullanma sıklığı ile yaş değişkeni arasında yapılan Ki Kare (χ^2) testinde istatistiksel açıdan .05 düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunduğu görülmektedir ($p<05$). Bu bulgulara göre yaş, kontrol listeleri kullanımında anlamlı bir değişkendir.

Tablo 19.13. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin “Gözlem Formu” Kullanma Sıklığı ve Yaş Değişkeni Arasındaki İlişki

Yaş	Hiçbir Zaman		Bazen		Sıklıkla		Her Zaman		Toplam		
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
20-35	73	39,7	49	26,6	36	19,6	26	14,1	184	100	
36 ve üzeri	28	34,1	24	19,3	18	22,0	12	14,6	82	100	
Toplam	105	38,0	73	27,4	54	20,3	38	14,3	266	100	
$\chi^2(3)=0,769$							$p=.857$				

Tablo 19.13’de görüldüğü gibi; bu ölçme aracını yaşı 20-35 arasında olan grubun %39,7’si, yaşı 36 ve üzeri olan grubun ise %34,1’i “hiçbir zaman” kullanmazken; yaşı 20-35 arasında olan grubun %14,1’i, yaşı 36 ve üzeri olan grubun ise %14,6’sı “her zaman” kullandıklarını belirtmişlerdir. Bu ölçme aracını grubun tamamının %38’i “hiçbir zaman” kullanmazken, %14,3’ü ise “her zaman” kullanmaktadır. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin gözlem formu kullanma sıklığı ile yaş değişkeni arasında, yapılan Ki Kare(χ^2) testinde istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki yoktur ($p>05$). Bu bulgulara dayanılarak, sosyal bilgiler öğretmenlerinin gözlem formu kullanma sıklığı ile yaş değişkeninin birbirinden bağımsız olduğu söylenebilir.

Tablo 19.14. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin “Görüşme” Kullanma Sıklığı ve Yaş Değişkeni Arasındaki İlişki

Yaş	Hiçbir Zaman		Bazen		Sıklıkla		Her Zaman		Toplam		
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
20-35	36	19,6	50	27,2	49	26,6	49	26,6	184	100	
36 ve üzeri	13	15,9	26	31,7	21	25,6	22	26,8	82	100	
Toplam	49	18,4	46	28,6	70	26,3	71	26,7	266	100	
$\chi^2(3)=855$							$p=.836$				

Tablo 19.14’de görüldüğü gibi; bu ölçme aracını yaşı 20-35 arasında olan grubun %19,6’sı, yaşı 36 ve üzeri olan grubun ise %15,9’u “hiçbir zaman” kullanmazken; yaşı 20-35 arasında olan grubun %26,6’sı, yaşı 36 ve üzeri olan grubun ise %26,8’i “her zaman” kullandıklarını belirtmişlerdir. Bu ölçme aracını grubun tamamının %18,4’ü “hiçbir zaman” kullanmazken, %26,7’si ise “her zaman” kullanmaktadır. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşme kullanma sıklığı ile yaş değişkeni arasında, yapılan Ki Kare (χ^2) testinde istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki yoktur ($p>05$). Bu bulgulara dayanılarak, sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşme kullanma sıklığı ile yaş değişkeninin birbirinden bağımsız olduğu söylenebilir.

Tablo 19.15. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin “Tutum Ölçeği” Kullanma Sıklığı ve Yaş Değişkeni Arasındaki İlişki

Yaş	Hiçbir Zaman		Bazen		Sıklıkla		Her Zaman		Toplam		
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
20-35	105	57,1	52	28,3	11	6,0	16	8,7	184	100	
36 ve üzeri	45	55,6	21	25,9	13	16,0	2	2,5	81	100	
Toplam	150	56,6	73	27,5	24	9,1	18	6,8	265	100	
$\chi^2(3)=9,643$							$p=.022$				

Tablo 19.15’e bakıldığında; bu ölçme aracını yaşı 20-35 arasında olan grubun %57,1’i, yaşı 36 ve üzeri olan grubun ise %55,6’sı “hiçbir zaman” kullanmazken; yaşı 20-35 arasında olan grubun %8,7’si, yaşı 36 ve üzeri olan grubun ise %2,5’i “her zaman” kullandıklarını belirtmişlerdir. Bu ölçme aracını grubun tamamının %56,6’sı “hiçbir zaman” kullanmazken, %6,8’i ise “her zaman” kullanmaktadır. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin tutum ölçeği kullanma sıklığı ile yaş değişkeni arasında yapılan Ki Kare (χ^2) testinde istatistiksel açıdan .05 düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunduğu görülmektedir ($p<05$). Bu bulgulara göre yaş, tutum ölçekleri kullanımında anlamlı bir değişkendir.

Tablo 19.16. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin “Dilsiz Harita” Kullanma Sıklığı ve Yaş Değişkeni Arasındaki İlişki

Yaş	Hiçbir Zaman		Bazen		Sıklıkla		Her Zaman		Toplam		
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
20-35	51	27,9	58	31,7	47	25,7	27	14,8	183	100	
36 ve üzeri	13	16,3	31	38,8	24	30,0	12	15,0	80	100	
Toplam	64	24,3	89	33,8	71	27,0	39	14,8	263	100	
$\chi^2(3)=4,294$							$p=.231$				

Tablo 19.16’da görüldüğü gibi; bu ölçme aracını yaşı 20-35 arasında olan grubun %27,9’u, yaşı 36 ve üzeri olan grubun ise %16,3’ü “hiçbir zaman” kullanmazken; yaşı 20-35 arasında olan grubun %14,8’i, yaşı 36 ve üzeri olan grubun ise %15’i “her zaman” kullandıklarını belirtmişlerdir. Bu ölçme aracını grubun tamamının %24,3’ü “hiçbir zaman” kullanmazken, %14,8’i ise “her zaman” kullanmaktadır. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin dilsiz harita kullanma sıklığı ile yaş değişkeni arasında, yapılan Ki Kare (χ^2) testinde istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki yoktur ($p>05$). Bu bulgulara dayanılarak, sosyal bilgiler öğretmenlerinin dilsiz harita kullanma sıklığı ile yaş değişkeninin birbirinden bağımsız olduğu söylenebilir.

Öğretmenlere uygulanan anket verilerine dayanılarak; sosyal bilgiler öğretmenlerinin süreç odaklı ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanma sıklığı ile yaş değişkeni arasında bir ilişki olup olmadığını sınaama amacıyla Ki Kare (χ^2) testi kullanılmıştır. Bu test, ankette yer alan 16 ölçme aracı için ayrı ayrı yapılmıştır.

Yapılan Ki Kare (χ^2) testi sonucunda yaş değişkeni ile rubrik, kontrol listeleri ve tutum ölçeği kullanma sıklığı arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki bulunmuştur (bkz. Tablo 19.4, 19.12, 19.15). Bulgulardan yol çıkılarak rubrik, tutum ölçekleri ve kontrol listeleri kullanımında yaşın anlamlı bir değişken olduğu ayrıca yaşı “20-35” yaş aralığında olan öğretmenlerin, yaşı “36 ve üzeri” olan öğretmenlere kıyasla kontrol listelerini daha az tercih ettikleri görülmüştür.

4.1.5 Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Süreç Odaklı Ölçme ve Değerlendirme Araçlarını Kullanma Sıklığı

Araştırmada belirlenen alt problemlerden “Öğretmenlerin kıdemi ile süreç odaklı ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanma durumları arasında bir ilişki var mıdır?” sorusuna cevap verilmek üzere aşağıdaki veriler bulgulanmıştır.

Tablo 20.1. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin “Performans Değerlendirme” Kullanma Sıklığı ve Mesleki Kıdem Değişkeni Arasındaki İlişki

Mesleki Kıdem	Hiçbir Zaman		Bazen		Sıklıkla		Her Zaman		Toplam		
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
00-10 yıl	6	3,7	28	17,1	52	31,7	78	47,6	164	100	
11 ve üzeri yıl	5	4,7	13	12,3	27	25,5	61	57,5	106	100	
Toplam	11	4,1	41	15,2	79	29,3	139	51,5	270	100	
$\chi^2(3)=3,260$							$p=.353$				

Tablo 20.1’de görüldüğü gibi kıdemi “00-10 yıl” arasında olan öğretmenlerin %47,6’sı, “11 ve üzeri yıl” kıdeme sahip öğretmenlerin ise %57,5’i performans değerlendirmeyi “*her zaman*” kullandıklarını belirtmektedirler. Bu ölçme aracını grubun tamamının %4,1’i “*hiçbir zaman*” kullanmazken, %51,5’i “*her zaman*” kullanmaktadır. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin performans değerlendirme kullanma sıklığı ile mesleki kıdem değişkeni arasında, yapılan Ki Kare (χ^2) testinde istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki yoktur ($p>05$). Bu bulgulara dayanılarak, sosyal bilgiler öğretmenlerinin performans değerlendirme kullanma sıklığı ile mesleki kıdem değişkeninin birbirinden bağımsız olduğu söylenebilir.

Tablo 20.2. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin “Portfolyo” Kullanma Sıklığı ve Mesleki Kıdem Değişkeni Arasındaki İlişki

Mesleki Kıdem	Hiçbir Zaman		Bazen		Sıklıkla		Her Zaman		Toplam		
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
00-10 yıl	91	55,8	41	25,2	21	12,9	10	6,1	163	100	
11 ve üzeri yıl	55	53,4	25	24,3	15	14,6	8	7,8	103	100	
Toplam	146	54,9	66	24,8	36	13,5	18	6,8	266	100	
$\chi^2(3)=0,468$							$p=.926$				

Tablo 20.2’de görüldüğü gibi kıdemi “00-10 yıl” arasında olan öğretmenlerin %55,8’i, “11 ve üzeri yıl” kıdeme sahip öğretmenlerin ise %53,4’ü portfolyoyu “*hiçbir zaman*” kullandıklarını belirtmektedirler. Bu ölçme aracını grubun tamamının %54,9’u “*hiçbir zaman*” kullanmazken, %6,8’i “*her zaman*” kullanmaktadır. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin portfolyo kullanma sıklığı ile mesleki kıdem değişkeni arasında, yapılan Ki Kare (χ^2) testinde istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki yoktur ($p>05$). Bu bulgulara dayanılarak, sosyal bilgiler öğretmenlerinin portfolyo kullanma sıklığı ile mesleki kıdem değişkeninin birbirinden bağımsız olduğu söylenebilir.

Tablo 20.3. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin “Proje” Kullanma Sıklığı ve Mesleki Kıdem Değişkeni Arasındaki İlişki

Mesleki Kıdem	Hiçbir Zaman		Bazen		Sıklıkla		Her Zaman		Toplam		
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
00-10 yıl	16	9,8	37	22,6	45	27,4	66	40,2	164	100	
11 ve üzeri yıl	5	4,7	23	21,7	16	15,1	62	58,5	106	100	
Toplam	21	7,8	60	22,2	61	22,6	128	47,4	270	100	
$\chi^2(3)=10,988$							$p=.012$				

Tablo 20.3'e bakıldığında, kıdemi "00-10 yıl" arasında olan öğretmenlerin %40,2'si, "11 ve üzeri yıl" olan öğretmenlerin ise % 58,5'i projeyi "*her zaman*" kullandıklarını belirtmektedirler. Bu ölçme aracını grubun tamamının %7,8'i "*hiçbir zaman*" kullanmazken, %47,4'ü ise "*her zaman*" kullanmaktadır. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin proje kullanma sıklığı ile mesleki kıdem değişkeni arasında yapılan Ki Kare (χ^2) testinde istatistiksel açıdan .05 düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunduğu görülmektedir ($p<05$). Bu bulgulara dayanılarak mesleki kıdem, proje kullanımında anlamlı bir değişkendir.

Tablo 20.4. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin "Rubrik" Kullanma Sıklığı ve Mesleki Kıdem Değişkeni Arasındaki İlişki

Mesleki Kıdem	Hiçbir Zaman		Bazen		Sıklıkla		Her Zaman		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
00-10 yıl	41	25,0	45	27,4	46	28,0	32	19,5	164	100
11 ve üzeri yıl	23	22,1	30	28,8	15	14,4	36	34,6	104	100
Toplam	64	23,9	75	28,0	61	22,8	68	25,4	268	100
$\chi^2(3)=11,179$							$p=.011$			

Tablo 20.4'e bakıldığında, kıdemi "00-10 yıl" olan öğretmenlerin %19,5'i "*her zaman*" kullanırken; %25'i ise rubriği "*hiçbir zaman*" kullanmadıklarını belirtmişlerdir. Bu ölçme aracını "11 ve üzeri" yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin ise % 34,6'sı "*her zaman*" kullanırken; %22,1'i ise "*hiçbir zaman*" kullanmadıklarını belirtmişlerdir. Bu ölçme aracını grubun tamamının %23,9'u "*hiçbir zaman*" kullanmazken; %25,4'ü ise "*her zaman*" kullanmaktadır. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin rubrik kullanma sıklığı ile mesleki kıdem değişkeni arasında yapılan Ki Kare (χ^2) testinde istatistiksel açıdan .01 düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunduğu görülmektedir ($p<05$). Bu bulgulara dayanılarak mesleki kıdem, rubrik kullanımında anlamlı bir değişkendir.

Tablo 20.5. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin "Kavram Haritası" Kullanma Sıklığı ve Mesleki Kıdem Değişkeni Arasındaki İlişki

Mesleki Kıdem	Hiçbir Zaman		Bazen		Sıklıkla		Her Zaman		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
00-10 yıl	31	19,0	48	29,4	54	33,1	30	18,4	163	100
11 ve üzeri yıl	15	14,2	35	33,0	32	30,2	24	22,6	106	100
Toplam	46	17,1	83	30,9	86	32,0	54	20,1	269	100
$\chi^2(3)=1,903$							$p=.593$			

Tablo 20.5’de görüldüğü gibi, kıdemi “00-10 yıl” arasında olan öğretmenlerin %18,4’ü, “11 ve üzeri yıl” olan öğretmenlerin ise %22,6’sı kavram haritasını “*her zaman*” kullandıklarını belirtmektedirler. Bu ölçme aracını grubun tamamının %17,1’i “*hiçbir zaman*” kullanmazken, %20,1’i ise “*her zaman*” kullanmaktadır. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kavram haritası kullanma sıklığı ile mesleki kıdem değişkeni arasında, yapılan Ki Kare (χ^2) testinde istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki yoktur ($p>05$). Bu bulgulara dayanılarak, sosyal bilgiler öğretmenlerinin kavram haritası kullanma sıklığı ile mesleki kıdem değişkenin birbirinden bağımsız olduğu söylenebilir.

Tablo 20.6. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin “Yapılandırılmış Grid” Kullanma Sıklığı ve Mesleki Kıdem Değişkeni Arasındaki İlişki

Mesleki Kıdem	Hiçbir Zaman		Bazen		Sıklıkla		Her Zaman		Toplam		
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
00-10 yıl	128	78,5	20	12,3	12	7,4	3	1,8	163	100	
11 ve üzeri yıl	73	69,5	17	16,2	9	8,6	6	5,7	105	100	
Toplam	201	75,0	37	13,8	21	7,8	9	3,4	268	100	
$\chi^2(3)=4,374$							$p=.224$				

Tablo 20.6’da görüldüğü gibi, kıdemi “00-10 yıl” arasında olan öğretmenlerin %78,5’i, “11 ve üzeri yıl” olan öğretmenlerin ise %69,5’i ise yapılandırılmış gridi “*hiçbir zaman*” kullanmadıklarını belirtmektedirler. Bu ölçme aracını grubun tamamının %75’i “*hiçbir zaman*” kullanmazken, %3,4’ü ise “*her zaman*” kullanmaktadır. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin yapılandırılmış grid kullanma sıklığı ile mesleki kıdem değişkeni arasında, yapılan Ki Kare (χ^2) testinde istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki yoktur ($p>05$). Bu bulgulara dayanılarak, sosyal bilgiler öğretmenlerinin yapılandırılmış grid kullanma sıklığı ile mesleki kıdem değişkenin birbirinden bağımsız olduğu söylenebilir.

Tablo 20.7. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin “Kelime İlişkilendirme Testleri” Kullanma Sıklığı ve Mesleki Kıdem Değişkeni Arasındaki İlişki

Mesleki Kıdem	Hiçbir Zaman		Bazen		Sıklıkla		Her Zaman		Toplam		
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
00-10 yıl	64	39,3	57	35,0	27	16,6	15	9,2	163	100	
11 ve üzeri yıl	36	34,0	35	33,0	20	18,9	15	14,2	106	100	
Toplam	100	37,2	92	34,2	47	17,5	30	11,2	269	100	
$\chi^2(3)=2,162$							$p=.539$				

Tablo 20.7’de görüldüğü gibi; kıdemi “00-10 yıl” arasında olan öğretmenlerin %39,3’ü, “11 ve üzeri yıl” olan öğretmenlerin ise %34’ü ise kelime ilişkilendirme testlerini “*hiçbir zaman*” kullandıklarını belirtmektedirler. Bu ölçme aracını grubun tamamının %37,2’si “*hiçbir zaman*” kullanmazken; %11,2’si ise “*her zaman*” kullanmaktadır. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kelime ilişkilendirme testleri kullanma sıklığı ile mesleki kıdem değişkeni arasında, yapılan Ki Kare (χ^2) testinde istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki yoktur ($p>05$). Bu bulgulara dayanılarak, sosyal bilgiler öğretmenlerinin kelime ilişkilendirme testleri kullanma sıklığı ile mesleki kıdem değişkenin birbirinden bağımsız olduğu söylenebilir.

Tablo 20.8. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin “Tanılayıcı Dallanmış Ağaç Tekniği” Kullanma Sıklığı ve Mesleki Kıdem Değişkeni Arasındaki İlişki

Mesleki Kıdem	Hiçbir Zaman		Bazen		Sıklıkla		Her Zaman		Toplam		
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
00-10 yıl	111	68,1	31	19,0	16	9,8	5	3,1	163	100	
11 ve üzeri yıl	54	51,9	31	29,8	13	12,5	6	5,8	104	100	
Toplam	165	61,8	62	23,2	29	10,9	11	4,1	267	100	
$\chi^2_{(3)}=7,417$						$p=.060$					

Tablo 20.8’e bakıldığında; kıdemi “00-10 yıl” olan öğretmenlerin %61,8’i, “11 ve üzeri yıl” olan öğretmenlerin ise %51,9’u tanılayıcı dallanmış ağaç tekniğini “*hiçbir zaman*” kullanmamaktadır. Bu ölçme aracını grubun tamamının %61,8’i “*hiçbir zaman*” kullanmazken; %4,1’i ise “*her zaman*” kullanmaktadırlar. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin tanılayıcı dallanmış ağaç tekniği kullanma sıklığı ile mesleki kıdem değişkeni arasında, yapılan Ki Kare (χ^2) testinde istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki yoktur ($p>05$). Bu bulgulara dayanılarak, sosyal bilgiler öğretmenlerinin tanılayıcı dallanmış ağaç tekniği kullanma sıklığı ile mesleki kıdem değişkenin birbirinden bağımsız olduğu söylenebilir.

Tablo 20.9. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin “Öz Değerlendirme” Kullanma Sıklığı ve Mesleki Kıdem Değişkeni Arasındaki İlişki

Mesleki Kıdem	Hiçbir Zaman		Bazen		Sıklıkla		Her Zaman		Toplam		
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
00-10 yıl	46	28,2	51	31,3	42	25,8	24	14,7	163	100	
11 ve üzeri yıl	22	21,2	32	30,8	28	26,9	22	21,2	104	100	
Toplam	68	25,5	83	31,1	70	26,2	46	17,2	267	100	
$\chi^2_{(3)}=2,807$						$p=.422$					

Tablo 20.9'a bakıldığında; kıdemi "00-10 yıl" olan öğretmenlerin %28,2'si, "11 ve üzeri yıl" olan öğretmenlerin ise %21,2'si öz değerlendirmeyi "*hiçbir zaman*" kullanmamaktadır. Bu ölçme aracını grubun tamamının %25,5'i "*hiçbir zaman*" kullanmazken, %17,2'si ise "*her zaman*" kullanmaktadırlar. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin öz değerlendirme kullanma sıklığı ile mesleki kıdem değişkeni arasında, yapılan Ki Kare (χ^2) testinde istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki yoktur ($p>05$). Bu bulgulara dayanılarak, sosyal bilgiler öğretmenlerinin öz değerlendirme kullanma sıklığı ile mesleki kıdem değişkeninin birbirinden bağımsız olduğu söylenebilir.

Tablo 20.10. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin "Akran Değerlendirme" Kullanma Sıklığı ve Mesleki Kıdem Değişkeni Arasındaki İlişki

Mesleki Kıdem	Hiçbir Zaman		Bazen		Sıklıkla		Her Zaman		Toplam		
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
00-10 yıl	92	56,4	42	25,8	17	10,4	12	7,4	163	100	
11 ve üzeri yıl	54	51,9	25	24,0	18	17,3	7	6,7	104	100	
Toplam	146	54,7	67	25,1	35	13,1	19	7,1	267	100	
$\chi^2_{(3)}=2,640$							$p=.451$				

Tablo 20.10'a bakıldığında; akran değerlendirmeyi kıdemi "00-10" yıl olan öğretmenlerin %56,4'ü, "11 ve üzeri yıl" olan öğretmenlerin ise %51,9'u "*hiçbir zaman*" kullanmamaktadır. Bu ölçme aracını grubun tamamının %54,7'si "*hiçbir zaman*" kullanmazken, %7,1'i ise "*her zaman*" kullanmaktadırlar. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin akran değerlendirme kullanma sıklığı ile mesleki kıdem değişkeni arasında, yapılan Ki Kare (χ^2) testinde istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki yoktur ($p>05$). Bu bulgulara dayanılarak, sosyal bilgiler öğretmenlerinin akran değerlendirme kullanma sıklığı ile mesleki kıdem değişkeninin birbirinden bağımsız olduğu söylenebilir.

Tablo 20.11. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin "Grup Değerlendirme" Kullanma Sıklığı ve Mesleki Kıdem Değişkeni Arasındaki İlişki

Mesleki Kıdem	Hiçbir Zaman		Bazen		Sıklıkla		Her Zaman		Toplam		
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
00-10 yıl	66	40,5	53	32,5	28	17,2	16	9,8	163	100	
11 ve üzeri yıl	51	48,6	23	21,9	22	21,0	9	8,6	105	100	
Toplam	117	43,7	76	28,4	50	18,7	25	9,3	268	100	
$\chi^2_{(3)}=4,084$							$p=.253$				

Tablo 20.11’de görüldüğü gibi, kıdemi “00-10 yıl” olan öğretmenlerin %40,5’i, “11 ve üzeri yıl” olan öğretmenlerin ise %48,6’sı grup değerlendirmeyi “hiçbir zaman” kullanmamıştır. Bu ölçme aracını grubun tamamının %43,7’si “hiçbir zaman” kullanmazken, %9,3’ü ise “her zaman” kullanmaktadırlar. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin grup değerlendirme kullanma sıklığı ile mesleki kıdem değişkeni arasında, yapılan Ki Kare (χ^2) testinde istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki yoktur ($p>05$). Bu bulgulara dayanılarak, sosyal bilgiler öğretmenlerinin grup değerlendirme kullanma sıklığı ile mesleki kıdem değişkeninin birbirinden bağımsız olduğu söylenebilir.

Tablo 20.12. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin “Kontrol Listeleri” Kullanma Sıklığı ve Mesleki Kıdem Değişkeni Arasındaki İlişki

Mesleki Kıdem	Hiçbir Zaman		Bazen		Sıklıkla		Her Zaman		Toplam		
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
00-10 yıl	73	44,5	40	24,4	26	15,9	25	15,2	164	100	
11 ve üzeri yıl	33	28,8	18	17,3	24	23,1	32	30,8	104	100	
Toplam	103	38,4	58	21,6	50	18,7	57	21,3	268	100	
$\chi^2(3)=14,531$							$p=.002$				

Tablo 20.12’e bakıldığında; kıdemi “00-10 yıl” olan öğretmenlerin %44,5’i “hiçbir zaman” kullanmazken; %15,2’si ise kontrol listelerini “her zaman” kullandıklarını belirtmişlerdir. Bu ölçme aracını “11 ve üzeri yıl” mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin ise %28,8’i “hiçbir zaman” kullanmazken; %30,8’i ise “her zaman” kullandıklarını belirtmişlerdir. Bu ölçme aracını grubun tamamının %38,4’ü “hiçbir zaman” kullanmazken, %21,3’ü “her zaman” kullanmaktadırlar. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kontrol listeleri kullanma sıklığı ile mesleki kıdem değişkeni arasında yapılan Ki Kare (χ^2) testinde istatistiksel açıdan .01 düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunduğu görülmektedir ($p<01$). Bu bulgulara dayanılarak mesleki kıdem, kontrol listelerinin kullanımında anlamlı bir değişkendir.

Tablo 20.13. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin “Gözlem Formu” Kullanma Sıklığı ve Mesleki Kıdem Değişkeni Arasındaki İlişki

Mesleki Kıdem	Hiçbir Zaman		Bazen		Sıklıkla		Her Zaman		Toplam		
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
00-10 yıl	70	42,7	41	25,0	30	18,3	23	14,0	164	100	
11 ve üzeri yıl	32	30,8	32	30,8	24	23,1	16	15,4	104	100	
Toplam	102	38,1	73	27,2	54	20,1	39	14,6	268	100	
$\chi^2(3)=3,955$							$p=.266$				

Tablo 20.13'e bakıldığında; kıdemi "00-10 yıl" olan öğretmenlerin %42,7'si, "11 ve üzeri yıl" olan öğretmenlerin ise %30,8'i gözlem formunu "*hiçbir zaman*" kullanmamaktadırlar. Bu ölçme aracını grubun tamamının %38,1'i, "*hiçbir zaman*" kullanmazken, %14,6'sı "*her zaman*" kullanmaktadır. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin gözlem formunu kullanma sıklığı ile mesleki kıdem değişkeni arasında, yapılan Ki Kare (χ^2) testinde istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki yoktur ($p>05$). Bu bulgulara dayanılarak, sosyal bilgiler öğretmenlerinin gözlem formu kullanma sıklığı ile mesleki kıdem değişkeninin birbirinden bağımsız olduğu söylenebilir.

Tablo 20.14. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin "Görüşme" Kullanma Sıklığı ve Mesleki Kıdem Değişkeni Arasındaki İlişki

Mesleki Kıdem	Hiçbir Zaman		Bazen		Sıklıkla		Her Zaman		Toplam		
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
00-10 yıl	34	20,7	47	28,7	42	25,6	41	25,0	164	100	
11 ve üzeri yıl	15	14,4	30	28,8	28	26,9	31	29,8	104	100	
Toplam	49	18,3	77	28,7	70	26,1	72	26,9	268	100	
$\chi^2_{(3)}=1,976$						$p=.577$					

Tablo 20.14'e bakıldığında; kıdemi "00-10" yıl olan öğretmenlerin %25'i, "11 ve üzeri yıl" hizmet süresine sahip öğretmenlerin ise %29,8'i görüşmeyi "*her zaman*" kullanmaktadır. Bu ölçme aracını grubun tamamının %18,3'ü, "*hiçbir zaman*" kullanmazken, %26,9'u ise "*her zaman*" kullanmaktadır. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşme kullanma sıklığı ile mesleki kıdem değişkeni arasında, yapılan Ki Kare (χ^2) testinde istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki yoktur ($p>05$). Bu bulgulara dayanılarak, sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşme kullanma sıklığı ile mesleki kıdem değişkeninin birbirinden bağımsız olduğu söylenebilir.

Tablo 20.15. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin "Tutum Ölçeği" Kullanma Sıklığı ve Mesleki Kıdem Değişkeni Arasındaki İlişki

Mesleki Kıdem	Hiçbir Zaman		Bazen		Sıklıkla		Her Zaman		Toplam		
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
00-10 yıl	98	59,8	41	25,0	10	6,1	15	9,1	164	100	
11 ve üzeri yıl	54	52,4	32	31,1	14	13,6	3	2,9	103	100	
Toplam	152	56,9	73	27,3	24	9,0	18	6,7	267	100	
$\chi^2_{(3)}= 9,049$						$p=.029$					

Tablo 20.15'e bakıldığında; kıdemi "00-10" yıl olan öğretmenlerin %59,8'i, "11 ve üzeri" hizmet yılı olan öğretmenlerin ise %52,4'ü tutum ölçeğini "*hiçbir zaman*" kullanmaktadırlar. Bu ölçme aracını grubun tamamının %56,9'u "*hiçbir zaman*" kullanmazken; %6,7'si ise "*her zaman*" kullanmaktadır. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin tutum ölçeği kullanma sıklığı ile mesleki kıdem değişkeni arasında yapılan Ki Kare (χ^2) testinde istatistiksel açıdan .05 düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunduğu görülmektedir ($p<05$). Bu verilere göre mesleki kıdem, tutum ölçeği kullanımında anlamlı bir değişkendir.

Tablo 20.16. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin "Dilsiz Harita" Kullanma Sıklığı ve Mesleki Kıdem Değişkeni Arasındaki İlişki

Mesleki Kıdem	Hiçbir Zaman		Bazen		Sıklıkla		Her Zaman		Toplam		
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
00-10 yıl	51	31,5	52	32,1	40	24,7	19	11,7	164	100	
11 ve üzeri yıl	13	12,6	38	36,9	31	30,1	21	20,4	103	100	
Toplam	64	24,2	90	34,0	71	26,8	40	15,1	267	100	
$\chi^2(3)=13,515$							$p=.004$				

Tablo 20.16'ya bakıldığında; kıdemi "00-10" yıl olan öğretmenlerin %31,5'i "*hiçbir zaman*" kullanmazken; %11,7'si ise dilsiz haritayı "*her zaman*" kullandıklarını belirtmişlerdir. Bu ölçme aracını "11 ve üzeri" yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin ise %12,6'sı "*hiçbir zaman*" kullanmazken; %20,4'ü ise "*her zaman*" kullandıklarını belirtmişlerdir. Bu ölçme aracını grubun tamamının %24,2'si "*hiçbir zaman*" kullanmazken; %15,2'i ise "*her zaman*" kullanmaktadır. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin dilsiz harita kullanma sıklığı ile mesleki kıdem değişkeni arasında yapılan Ki Kare (χ^2) testinde istatistiksel açıdan .01 düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunduğu görülmektedir ($p<01$). Bu verilere dayanılarak mesleki kıdem, dilsiz harita kullanımında anlamlı bir değişkendir.

Öğretmenlere uygulanan anket verilerine dayanılarak; sosyal bilgiler öğretmenlerinin süreç odaklı ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanma sıklığı ile mesleki kıdem değişkeni arasında bir ilişki olup olmadığını sınaama amacıyla Ki Kare (χ^2) testi kullanılmıştır. Bu test, ankette yer alan 16 ölçme aracı için ayrı ayrı yapılmıştır.

Yapılan Ki Kare (χ^2) testi sonucunda mesleki kıdem değişkeni ile proje, rubrik, kontrol listeleri, tutum ölçeği ve dilsiz harita kullanma sıklığı arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki bulunmuştur (bkz. Tablo 20.3, 20.4, 20.12, 20.15, 20.16). Bulgulardan yol çıkılarak proje, rubrik, kontrol listeleri, tutum ölçeği ve dilsiz harita kullanımında yaşın anlamlı bir değişken olduğu sonucuna varılabilir. Kıdemi “00-10 yıl” aralığında olan öğretmenlerin, kıdemi “11 ve üzeri yıl” olan öğretmenlere kıyasla proje, rubrik, kontrol listeleri, tutum ölçeği ve dilsiz haritayı daha az tercih ettikleri görülmüştür.

4.1.6 Sınıf Mevcudu Değişkenine Göre Süreç Odaklı Ölçme ve Değerlendirme Araçlarını Kullanma Sıklığı

Araştırmada belirlenen alt problemlerden “*Sınıf mevcudu ile süreç odaklı ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanma durumları arasında bir ilişki var mıdır?*” sorusuna cevap verilmek üzere aşağıdaki veriler bulgulanmıştır.

Tablo 21.1. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin “Performans Değerlendirme” Kullanma Sıklığı ve Sınıf Mevcudu Değişkeni Arasındaki İlişki

Sınıf Mevcudu	Hiçbir Zaman		Sıklıkla		Her Zaman		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
30 ve altı	6	11,5	13	25,0	33	63,5	52	100
31 ve üzeri	45	20,8	66	30,6	105	48,6	216	100
Toplam	51	19,0	79	29,5	138	51,5	268	100
$\chi^2(2)=4,136$					$p=.126$			

Tablo 21.1’de görüldüğü gibi; sınıf mevcudu “30 ve altı” arasında olan öğretmenlerin %63,5’i, “31 ve üzeri” olan öğretmenlerin ise %48,6’sı ise performans değerlendirmeyi “*her zaman*” kullandıklarını belirtmektedirler. Bu ölçme aracını grubun tamamının %19’u “*hiçbir zaman*” kullanmazken; %51,5’i ise “*her zaman*” kullanmaktadır. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin performans değerlendirme kullanma sıklığı ile sınıf mevcudu değişkeni arasında, yapılan Ki Kare (χ^2) testinde istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki yoktur ($p>05$). Bu bulgulara dayanılarak, sosyal bilgiler öğretmenlerinin performans değerlendirme kullanma sıklığı ile sınıf mevcudu değişkeninin birbirinden bağımsız olduğu söylenebilir.

Tablo 21.2. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin “Portfolyo” Kullanma Sıklığı ve Sınıf Mevcudu Değişkeni Arasındaki İlişki

Sınıf Mevcudu	Hiçbir Zaman		Bazen		Sıklıkla		Her Zaman		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
30 ve altı	24	47,1	13	25,5	7	17,6	5	9,8	51	100
31 ve üzeri	120	56,3	53	24,9	27	12,7	13	6,1	213	100
Toplam	144	54,5	66	25,0	36	13,6	18	6,8	264	100
$\chi^2_{(3)}=2,228$							$p=.527$			

Tablo 21.2’de görüldüğü gibi; sınıf mevcudu “30 ve altı” arasında olan öğretmenlerin %47,1’i ve “31 ve üzeri” olan öğretmenlerin ise %56,3’ü ise portfolyoyu “hiçbir zaman” kullanmadıklarını belirtmişlerdir. Bu ölçme aracını grubun tamamının %54,5’i “hiçbir zaman” kullanmazken; %6,8’i ise “her zaman” kullanmaktadır. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin portfolyo kullanma sıklığı ile sınıf mevcudu değişkeni arasında, yapılan Ki Kare (χ^2) testinde istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki yoktur ($p>05$). Bu bulgular ışığında, sosyal bilgiler öğretmenlerinin portfolyo kullanma sıklığı ile sınıf mevcudu değişkenin birbirinden bağımsız olduğu söylenebilir.

Tablo 21.3. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin “Proje” Kullanma Sıklığı ve Sınıf Mevcudu Değişkeni Arasındaki İlişki

Sınıf Mevcudu	Hiçbir Zaman		Bazen		Sıklıkla		Her Zaman		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
30 ve altı	2	3,8	10	19,2	13	25,0	27	51,9	52	100
31 ve üzeri	19	8,8	49	22,7	47	21,8	101	46,8	216	100
Toplam	21	7,8	59	22,0	60	22,4	128	47,8	268	100
$\chi^2_{(3)}=1,968$							$p=.579$			

Tablo 21.3’e bakıldığında; sınıf mevcudu “30 ve altı” olan sınıfların %51,9’u, “31 ve üzeri” sınıfların %46,8’i proje kullanma sıklığını “hiçbir zaman” olarak belirtmişlerdir. Bu ölçme aracını grubun tamamının %7,8’i “hiçbir zaman” kullanmazken; %47,8’i “her zaman” kullanmaktadır. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin proje kullanma sıklığı ile sınıf mevcudu değişkeni arasında, yapılan Ki Kare (χ^2) testinde istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki yoktur ($p>05$). Bu bulgular ışığında, sosyal bilgiler öğretmenlerinin proje kullanma sıklığı ile sınıf mevcudu değişkenin birbirinden bağımsız olduğu söylenebilir.

Tablo 21.4. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin “Rubrik” Kullanma Sıklığı ve Sınıf Mevcudu Değişkeni Arasındaki İlişki

Sınıf Mevcudu	Hiçbir Zaman		Bazen		Sıklıkla		Her Zaman		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
30 ve altı	11	21,2	18	34,6	7	13,5	16	30,8	52	100
31 ve üzeri	52	24,3	57	26,6	54	25,2	51	23,8	214	100
Toplam	63	23,7	75	28,2	61	22,9	67	25,2	266	100
$\chi^2(3)=4,447$							$p=.217$			

Tablo 21.4’de görüldüğü gibi; sınıf mevcudu “30 ve altı” arasında olan öğretmenlerin %30,8’i, “31 ve üzeri” olan öğretmenlerin ise %23,8’i ise rubriği “*her zaman*” kullandıklarını belirtmişlerdir. Bu ölçme aracını grubun tamamının %23,7’si “*hiçbir zaman*” kullanmazken; %25,2’si ise “*her zaman*” kullanmaktadır. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin rubrik kullanma sıklığı ile sınıf mevcudu değişkeni arasında, yapılan Ki Kare (χ^2) testinde istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki yoktur ($p>05$). Bu bulgulara dayanılarak, sosyal bilgiler öğretmenlerinin rubrik kullanma sıklığı ile sınıf mevcudu değişkenin birbirinden bağımsız olduğu söylenebilir.

Tablo 21.5. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin “Kavram Haritası” Kullanma Sıklığı ve Sınıf Mevcudu Değişkeni Arasındaki İlişki

Sınıf Mevcudu	Hiçbir Zaman		Bazen		Sıklıkla		Her Zaman		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
30 ve altı	6	11,8	12	23,5	22	43,1	11	21,6	51	100
31 ve üzeri	38	17,6	71	32,9	64	29,6	43	19,9	216	100
Toplam	44	16,5	83	31,1	86	32,2	54	20,2	267	100
$\chi^2(3)=4,402$							$p=.221$			

Tablo 21.5’de görüldüğü gibi; sınıf mevcudu “30 ve altı” arasında olan öğretmenlerin %21,6’sı, “31 ve üzeri” olan öğretmenlerin ise %19,9’u ise kavram haritalarını “*her zaman*” kullandıklarını belirtmişlerdir. Bu ölçme aracını grubun tamamının %16,5’i “*hiçbir zaman*” kullanmazken; %20,2’si ise “*her zaman*” kullanmaktadır. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kavram haritası kullanma sıklığı ile sınıf mevcudu değişkeni arasında, yapılan Ki Kare (χ^2) testinde istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki yoktur ($p>05$). Bu bulgulara dayanılarak, sosyal bilgiler öğretmenlerinin kavram haritası kullanma sıklığı ile sınıf mevcudu değişkenin birbirinden bağımsız olduğu söylenebilir.

Tablo 21.6. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin “Yapılandırılmış Grid” Kullanma Sıklığı ve Sınıf Mevcudu Değişkeni Arasındaki İlişki

Sınıf Mevcudu	Hiçbir Zaman		Bazen		Sıklıkla		Her Zaman		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
30 ve altı	35	68,6	6	11,8	6	11,8	4	7,8	51	100
31 ve üzeri	164	76,3	31	14,4	15	7,0	5	2,3	215	100
Toplam	199	74,8	37	13,9	21	7,9	9	3,4	266	100
$\chi^2(3)=5,437$							p=.142			

Tablo 21.6’da görüldüğü gibi; sınıf mevcudu “30 ve altı” arasında olan öğretmenlerin %68,6’sı, “31 ve üzeri” olan öğretmenlerin ise %76,3’ü ise yapılandırılmış gridi “hiçbir zaman” kullanmadıklarını belirtmişlerdir. Bu ölçme aracını grubun tamamının %74,8’i, “hiçbir zaman” kullanmazken; %3,4’ü ise “her zaman” kullanmaktadır. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin yapılandırılmış grid kullanma sıklığı ile sınıf mevcudu değişkeni arasında, yapılan Ki Kare (χ^2) testinde istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki yoktur ($p>05$). Bu bulgulara dayanılarak, sosyal bilgiler öğretmenlerinin yapılandırılmış grid kullanma sıklığı ile sınıf mevcudu değişkeninin birbirinden bağımsız olduğu söylenebilir.

Tablo 21.7. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin “Kelime İlişkilendirme Testleri” Kullanma Sıklığı ve Sınıf Mevcudu Değişkeni Arasındaki İlişki

Sınıf Mevcudu	Hiçbir Zaman		Bazen		Sıklıkla		Her Zaman		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
30 ve altı	15	29,4	15	29,4	14	27,5	7	13,7	51	100
31 ve üzeri	83	38,4	77	35,6	33	15,3	23	10,6	216	100
Toplam	98	36,7	92	34,5	47	17,6	30	11,2	267	100
$\chi^2(3)=5,200$							p=.158			

Tablo 21.7’de görüldüğü gibi; sınıf mevcudu “30 ve altı” arasında olan öğretmenlerin %29,4’ü, “31 ve üzeri” olan öğretmenlerin ise %38,4’ü ise kelime ilişkilendirme testlerini “hiçbir zaman” kullanmadıklarını belirtmişlerdir. Bu ölçme aracını grubun tamamının %36,7’si “hiçbir zaman” kullanmazken; %11,2’si ise “her zaman” kullanmaktadır. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kelime ilişkilendirme testleri kullanma sıklığı ile sınıf mevcudu değişkeni arasında, yapılan Ki Kare (χ^2) testinde istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki yoktur ($p>05$). Bu bulgulara dayanılarak, sosyal bilgiler öğretmenlerinin kelime ilişkilendirme testleri kullanma sıklığı ile sınıf mevcudu değişkeninin birbirinden bağımsız olduğu söylenebilir.

Tablo 21.8. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin “Tanılayıcı Dallanmış Ağaç Tekniği” Kullanma Sıklığı ve Sınıf Mevcudu Değişkeni Arasındaki İlişki

Sınıf Mevcudu	Hiçbir Zaman		Bazen		Sıklıkla		Her Zaman		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
30 ve altı	31	60,8	11	21,6	7	13,7	2	3,9	51	100
31 ve üzeri	132	61,7	51	23,8	22	10,3	9	4,2	214	100
Toplam	163	61,5	62	23,4	29	10,9	11	4,2	265	100
$\chi^2(3)=550$					$p=.908$					

Tablo 21.8’de görüldüğü gibi; sınıf mevcudu “30 ve altı” arasında olan öğretmenlerin %60,8’i, “31 ve üzeri” olan öğretmenlerin ise %61,7’si tanılayıcı dallanmış ağaç tekniğini “hiçbir zaman” kullanmadıklarını belirtmişler. Bu ölçme aracını grubun tamamının %61,5’i “hiçbir zaman” kullanmazken; %4,2’si ise “her zaman” kullanmaktadır. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin tanılayıcı dallanmış ağaç tekniği kullanma sıklığı ile sınıf mevcudu değişkeni arasında, yapılan Ki Kare (χ^2) testinde istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki yoktur ($p>05$). Bu bulgulara dayanılarak, sosyal bilgiler öğretmenlerinin tanılayıcı dallanmış ağaç tekniği kullanma sıklığı ile sınıf mevcudu değişkeninin birbirinden bağımsız olduğu söylenebilir.

Tablo 21.9. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin “Öz Değerlendirme” Kullanma Sıklığı ve Sınıf Mevcudu Değişkeni Arasındaki İlişki

Sınıf Mevcudu	Hiçbir Zaman		Bazen		Sıklıkla		Her Zaman		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
30 ve altı	11	21,6	12	23,5	14	27,5	14	27,5	51	100
31 ve üzeri	56	26,2	70	32,7	56	26,2	32	15,0	214	100
Toplam	67	25,3	82	30,9	70	26,4	46	17,4	265	100
$\chi^2(3)=5,198$					$p=.158$					

Tablo 21.9’da görüldüğü gibi; sınıf mevcudu “30 ve altı” arasında olan öğretmenlerin %21,6’sı, “31 ve üzeri” olan öğretmenlerin ise %26,2’si öz değerlendirmeyi “hiçbir zaman” kullanmadıklarını belirtmişler. Bu ölçme aracını grubun tamamının %23,3’ü “hiçbir zaman” kullanmazken; %17,4’ü ise “her zaman” kullanmaktadır. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin öz değerlendirme kullanma sıklığı ile sınıf mevcudu değişkeni arasında, yapılan Ki Kare (χ^2) testinde istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki yoktur ($p>05$). Bu bulgulara dayanılarak, sosyal bilgiler öğretmenlerinin öz değerlendirme kullanma sıklığı ile sınıf mevcudu değişkeninin birbirinden bağımsız olduğu söylenebilir.

Tablo 21.10. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin “Akran Değerlendirme” Kullanma Sıklığı ve Sınıf Mevcudu Değişkeni Arasındaki İlişki

Sınıf Mevcudu	Hiçbir Zaman		Bazen		Sıklıkla		Her Zaman		Toplam		
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
30 ve altı	23	45,1	13	25,5	11	21,6	4	7,8	51	100	
31 ve üzeri	122	57,0	53	24,8	24	11,2	15	7,0	214	100	
Toplam	145	54,7	66	24,9	35	13,2	19	7,2	265	100	
$\chi^2(3) = 4,459$							$p = .216$				

Tablo 21.10’da görüldüğü gibi; sınıf mevcudu “30 ve altı” arasında olan öğretmenlerin %45,1’i, “31 ve üzeri” olan öğretmenlerin ise %57’si akran değerlendirmeyi “hiçbir zaman” kullanmadıklarını belirtmişlerdir. Bu ölçme aracını grubun tamamının %54,7’si “hiçbir zaman” kullanmazken; %7,2’si ise “her zaman” kullanmaktadır. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin akran değerlendirme kullanma sıklığı ile sınıf mevcudu değişkeni arasında, yapılan Ki Kare (χ^2) testinde istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki yoktur ($p > 0,05$). Bu bulgulara dayanılarak, sosyal bilgiler öğretmenlerinin akran değerlendirme kullanma sıklığı ile sınıf mevcudu değişkeninin birbirinden bağımsız olduğu söylenebilir.

Tablo 21.11. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin “Grup Değerlendirme” Kullanma Sıklığı ve Sınıf Mevcudu Değişkeni Arasındaki İlişki

Sınıf Mevcudu	Hiçbir Zaman		Bazen		Sıklıkla		Her Zaman		Toplam		
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
30 ve altı	16	31,4	19	37,3	10	19,6	6	11,8	51	100	
31 ve üzeri	99	46,0	57	26,5	40	18,6	19	8,8	215	100	
Toplam	115	43,2	76	28,6	50	18,8	25	9,4	266	100	
$\chi^2(3) = 4,116$							$p = .249$				

Tablo 21.11’de görüldüğü gibi; sınıf mevcudu 30 ve altı arasında olan öğretmenlerin %31,4’ü, 31 ve üzeri olan öğretmenlerin ise %46’sı grup değerlendirmeyi “hiçbir zaman” kullanmadıklarını belirtmişlerdir. Bu ölçme aracını grubun tamamının %43,2’si “hiçbir zaman” kullanmazken; %9,4’ü ise “her zaman” kullanmaktadır. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin grup değerlendirme kullanma sıklığı ile sınıf mevcudu değişkeni arasında, yapılan Ki Kare (χ^2) testinde istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki yoktur ($p > 0,05$). Bu bulgulara dayanılarak, sosyal bilgiler öğretmenlerinin grup değerlendirme

kullanma sıklığı ile sınıf mevcudu değişkeninin birbirinden bağımsız olduğu söylenebilir.

Tablo 21.12. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin “Kontrol Listeleri” Kullanma Sıklığı ve Sınıf Mevcudu Değişkeni Arasındaki İlişki

Sınıf Mevcudu	Hiçbir Zaman		Bazen		Sıklıkla		Her Zaman		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
30 ve altı	17	32,7	10	19,2	10	19,2	15	28,8	52	100
31 ve üzeri	85	39,7	48	22,4	39	18,2	42	19,6	214	100
Toplam	102	38,3	58	21,8	49	18,4	57	21,4	266	100
$\chi^2(3) = 2,418$							$p = .490$			

Tablo 21.12’de görüldüğü gibi; sınıf mevcudu “30 ve altı” arasında olan öğretmenlerin %32,7’si, “31 ve üzeri” olan öğretmenlerin ise %39,7’si kontrol listelerini “hiçbir zaman” kullanmadıklarını belirtmişlerdir. Bu ölçme aracını grubun tamamının %38,3’ü “hiçbir zaman” kullanmazken; %21,4’ü ise “her zaman” kullanmaktadır. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kontrol listeleri kullanma sıklığı ile sınıf mevcudu değişkeni arasında, yapılan Ki Kare (χ^2) testinde istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki yoktur ($p > 0,05$). Bu bulgulara dayanılarak, sosyal bilgiler öğretmenlerinin kontrol listeleri kullanma sıklığı ile sınıf mevcudu değişkeninin birbirinden bağımsız olduğu söylenebilir.

Tablo 21.13. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin “Gözlem Formu” Kullanma Sıklığı ve Sınıf Mevcudu Değişkeni Arasındaki İlişki

Sınıf Mevcudu	Hiçbir Zaman		Bazen		Sıklıkla		Her Zaman		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
30 ve altı	18	34,6	11	21,2	11	21,2	12	23,1	52	100
31 ve üzeri	83	38,8	61	28,5	43	20,1	27	12,6	214	100
Toplam	101	38,0	72	27,1	54	20,3	39	14,7	266	100
$\chi^2(3) = 4,172$							$p = .244$			

Tablo 21.13’de görüldüğü gibi; sınıf mevcudu “30 ve altı” arasında olan öğretmenlerin %34,6’sı, “31 ve üzeri” olan öğretmenlerin ise %38,8’i gözlemi “hiçbir zaman” kullanmadıklarını belirtmişlerdir. Bu ölçme aracını grubun tamamının %38’i, “hiçbir zaman” kullanmazken; %14,7’si ise “her zaman” kullanmaktadır. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin gözlem formları kullanma sıklığı ile sınıf mevcudu değişkeni arasında, yapılan Ki Kare (χ^2) testinde istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki yoktur ($p > 0,05$). Bu bulgulara dayanılarak,

sosyal bilgiler öğretmenlerinin gözlem formları kullanma sıklığı ile sınıf mevcudu değişkeninin birbirinden bağımsız olduğu söylenebilir.

Tablo 21.14. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin “Görüşme” Kullanma Sıklığı ve Sınıf Mevcudu Değişkeni Arasındaki İlişki

Sınıf Mevcudu	Hiçbir Zaman		Bazen		Sıklıkla		Her Zaman		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
30 ve altı	5	9,6	9	17,3	19	36,5	19	36,5	52	100
31 ve üzeri	44	20,6	68	31,8	50	23,4	52	24,3	214	100
Toplam	49	18,4	77	28,9	69	25,9	71	26,7	266	100
$\chi^2(3)=10,893$							$p=.012$			

Tablo 21.14’de görüldüğü gibi; sınıf mevcudu “30 ve altı” arasında olan öğretmenlerin %36,5’i “her zaman” kullandıklarını belirtirken; %9,6’sı ise görüşmeyi “hiçbir zaman” kullanmadıklarını belirtmişlerdir. Diğer taraftan sınıf mevcudu “31 ve üzeri” olan öğretmenlerin ise %24,3’ü görüşmeyi “her zaman” kullandıklarını belirtirken; %20,6’sı ise “hiçbir zaman” kullanmadıklarını belirtmişlerdir. Bu ölçme aracını grubun tamamının %18,4’ü “hiçbir zaman” kullanmazken; %26,7’si ise “her zaman” kullanmaktadır. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşme kullanma sıklığı ile sınıf mevcudu değişkeni arasında yapılan Ki Kare (χ^2) testinde istatistiksel açıdan .05 düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunduğu görülmektedir ($p<05$). Bu bulgulara dayanılarak sınıf mevcudu, görüşme kullanımında anlamlı bir değişkendir.

Tablo 21.15. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin ”Tutum Ölçeği” Kullanma Sıklığı ve Sınıf Mevcudu Değişkeni Arasındaki İlişki

Sınıf Mevcudu	Hiçbir Zaman		Bazen		Sıklıkla		Her Zaman		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
30 ve altı	26	50,0	15	28,8	5	11,5	6	11,5	52	100
31 ve üzeri	124	58,2	58	27,2	19	5,6	12	5,6	216	100
Toplam	150	56,6	73	27,5	24	9,1	18	6,8	268	100
$\chi^2(3)=2,706$							$p=.439$			

Tablo 21.15’de görüldüğü gibi; sınıf mevcudu “30 ve altı” arasında olan öğretmenlerin %50’si, “31 ve üzeri” olan öğretmenlerin ise %58,2’si tutum ölçeğini “hiçbir zaman” kullanmadıklarını belirtmişlerdir. Bu ölçme aracını grubun tamamının %55,6’sı “hiçbir zaman” kullanmazken; %6,8’i ise “her zaman” kullanmaktadır. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin tutum ölçeği kullanma sıklığı ile sınıf mevcudu değişkeni arasında, yapılan Ki Kare (χ^2) testinde

istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki yoktur ($p>05$). Bu bulgulara dayanılarak, sosyal bilgiler öğretmenlerinin tutum ölçeği kullanma sıklığı ile sınıf mevcudu değişkeninin birbirinden bağımsız olduğu söylenebilir.

Tablo 21.16. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin “Dilsiz Harita” Kullanma Sıklığı ve Sınıf Mevcudu Değişkeni Arasındaki İlişki

Sınıf Mevcudu	Hiçbir Zaman		Bazen		Sıklıkla		Her Zaman		Toplam		
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
30 ve altı	11	22,4	16	32,7	16	32,7	6	12,2	49	100	
31 ve üzeri	52	24,3	73	34,1	55	25,7	34	15,9	214	100	
Toplam	63	24,0	89	33,8	71	27,0	40	15,2	263	100	
$\chi^2(3)=1.144$							$p=.767$				

Tablo 21.16’da görüldüğü gibi; sınıf mevcudu “30 ve altı” arasında olan öğretmenlerin %22,4’ü, “31 ve üzeri” olan öğretmenlerin ise %24,3’ü dilsiz haritayı “*hiçbir zaman*” kullanmadıklarını belirtmişlerdir. Bu ölçme aracını grubun tamamının %24’ü “*hiçbir zaman*” kullanmazken %15,2’si ise “*her zaman*” kullanmaktadır. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin dilsiz harita kullanma sıklığı ile sınıf mevcudu değişkeni arasında, yapılan Ki Kare (χ^2) testinde istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki yoktur ($p>05$). Bu bulgulara dayanılarak, sosyal bilgiler öğretmenlerinin dilsiz harita kullanma sıklığı ile sınıf mevcudu değişkeninin birbirinden bağımsız olduğu söylenebilir.

Öğretmenlere uygulanan anket verilerine dayanılarak; sosyal bilgiler öğretmenlerinin süreç odaklı ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanma sıklığı ile sınıf mevcudu değişkeni arasında bir ilişki olup olmadığını sınaama amacıyla Ki Kare (χ^2) testi kullanılmıştır. Bu test, ankette yer alan 16 ölçme aracı için ayrı ayrı yapılmıştır.

Yapılan Ki Kare (χ^2) testi sonucunda, sınıf mevcudu değişkeni ile görüşme kullanma sıklığı arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki bulunmuştur (bkz. Tablo 21.14). Bulgulardan yola çıkılarak, görüşme kullanımında sınıf mevcudu anlamlı bir değişkendir ve sınıf mevcudu arttıkça görüşme kullanım oranının azaldığı görülmüştür.

4.1.7 Devlet Okulu ve Özel Okulda Görev Yapma Durumları ile Süreç Odaklı Ölçme ve Değerlendirme Araçlarını Kullanma Sıklığı

Araştırmada belirlenen alt problemlerden “*Sosyal bilgiler öğretmenlerinin devlet okulu ve özel okulda görev yapma durumları ile süreç odaklı ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanma durumları arasında bir ilişki var mıdır?*” sorusuna cevap verilmek üzere aşağıdaki veriler bulgulanmıştır.

Tablo 22.1. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin “Performans Değerlendirme” Kullanma Sıklığı ve Görev Yapılan Kurum Türü Değişkeni Arasındaki İlişki

Görev Yapılan Kurum	Hiçbir Zaman		Sıklıkla		Her Zaman		Toplam		
	f	%	f	%	f	%	f	%	
Devlet	51	20,2	74	29,2	128	50,6	253	100	
Özel	1	5,9	5	29,4	11	64,7	17	100	
Toplam	52	19,3	79	29,3	139	51,5	270	100	
						$\chi^2(2)= 2,302$		p=.316	

Tablo 22.1’de görüldüğü gibi, sosyal bilgiler öğretmenlerinden devlet okulunda çalışanların %20,2’si performansını “*hiçbir zaman*” kullanmadıklarını, %50,6’sı ise “*her zaman*” kullandıklarını; özel okulda çalışanların %5,9’u “*hiçbir zaman*” kullanmadıklarını, %64,7’si ise “*her zaman*” kullandıklarını belirtmişlerdir. Bu ölçme aracını grubun tamamının %19,3’ü “*hiçbir zaman*” kullanmazken; %51,5’i ise “*her zaman*” kullanmaktadır. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kullanma performans sıklığı ile görev yapılan kurum değişkeni arasında, yapılan Ki Kare (χ^2) testinde istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki yoktur ($p>05$). Bu bulgulara dayanılarak, sosyal bilgiler öğretmenlerinin performans değerlendirme kullanma sıklığı ile görev yapılan kurum değişkeninin birbirinden bağımsız olduğu söylenebilir.

Tablo 22.2. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin “Portfolyo” Kullanma Sıklığı ve Görev Yapılan Kurum Türü Değişkeni Arasındaki İlişki

Görev Yapılan Kurum	Hiçbir Zaman		Sıklıkla		Her Zaman		Toplam		
	f	%	f	%	f	%	f	%	
Devlet	204	81,6	31	12,4	15	6,0	250	100	
Özel	8	50,0	5	31,3	3	18,8	16	100	
Toplam	212	79,7	36	13,5	18	6,8	266	100	
						$\chi^2(2)=9,445$		p=.009	

Tablo 22.2’ye bakıldığında; devlet okulunda çalışan öğretmenlerin %81,6’sı portfolyo kullanma sıklığını “*hiçbir zaman*” olarak belirtirken; %6’sı ise “*her zaman*” cevabını vermiştir. Özel okulda görev yapan öğretmenlerin ise 50’si

“hiçbir zaman” cevabını belirtirken; %18,8’i “her zaman” olarak yanıtlamıştır. Bu ölçme aracını grubun tamamının %79,7’si “hiçbir zaman” kullanmazken; %6,8’i “her zaman” kullanmaktadır. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin portfolyo kullanma sıklığı ile görev yapılan kurum değişkeni arasında yapılan Ki Kare (χ^2) testinde istatistiksel açıdan .01 düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunduğu görülmektedir ($p<01$). Bu bulgulara dayanılarak görev yapılan kurum, portfolyo kullanımında anlamlı bir değişkendir.

Tablo 22.3. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin “Proje” Kullanma Sıklığı ve Görev Yapılan Kurum Türü Değişkeni Arasındaki İlişki

Görev Yapılan Kurum	Hiçbir Zaman		Bazen		Sıklıkla		Her Zaman		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Devlet	19	7,5	57	22,5	57	22,5	120	47,4	253	100
Özel	2	11,8	3	17,6	4	23,5	8	47,1	17	100
Toplam	21	7,8	60	22,2	61	22,6	128	47,4	270	100
							$\chi^2(3)=0,549$		$p=.908$	

Tablo 22.3’de görüldüğü gibi; sosyal bilgiler öğretmenlerinden devlet okulunda çalışanların %7,5’i projeyi “hiçbir zaman” kullanmadıklarını, %47,4’ü ise “her zaman” kullandıklarını; özel okulda çalışanların %11,8’i “hiçbir zaman” kullanmadıklarını, %47,1’i ise “her zaman” kullandıklarını belirtmişlerdir. Bu ölçme aracını grubun tamamının %7,8’i “hiçbir zaman” kullanmazken, %47,4’ü ise “her zaman” kullanmaktadır. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin proje kullanma sıklığı ile görev yapılan kurum değişkeni arasında, yapılan Ki Kare (χ^2) testinde istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki yoktur ($p>05$). Bu bulgulara dayanılarak, sosyal bilgiler öğretmenlerinin proje kullanma sıklığı ile görev yapılan kurum değişkeninin birbirinden bağımsız olduğu söylenebilir.

Tablo 22.4. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin “Rubrik” Kullanma Sıklığı ve Görev Yapılan Kurum Türü Değişkeni Arasındaki İlişki

Görev Yapılan Kurum	Hiçbir Zaman		Bazen		Her Zaman		Toplam		
	f	%	f	%	f	%	f	%	
Devlet	61	24,3	130	51,8	60	23,9	251	100	
Özel	3	17,6	6	35,3	8	47,1	17	100	
Toplam	64	23,9	136	50,7	68	25,4	268	100	
							$\chi^2(2)=4,514$		$p=.105$

Tablo 22.4’de görüldüğü gibi; sosyal bilgiler öğretmenlerinden devlet okulunda çalışanların %24,3’ü rubriği “hiçbir zaman” kullanmadıklarını, %23,9’u ise “her

zaman” kullandıklarını; özel okulda çalışanların %17,6’sı *“hiçbir zaman”* kullanmadıklarını, %47,1’i ise *“her zaman”* kullandıklarını belirtmişlerdir. Bu ölçme aracını grubun tamamının %23,9’u *“hiçbir zaman”* kullanmazken, %25,4’ü ise *“her zaman”* kullanmaktadır. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin rubrik kullanma sıklığı ile görev yapılan kurum değişkeni arasında, yapılan Ki Kare (χ^2) testinde istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki yoktur ($p>05$). Bu bulgulara dayanılarak, sosyal bilgiler öğretmenlerinin rubrik kullanma sıklığı ile görev yapılan kurum değişkeninin birbirinden bağımsız olduğu söylenebilir.

Tablo 22.5. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin “Kavram Haritası” Kullanma Sıklığı ve Görev Yapılan Kurum Türü Değişkeni Arasındaki İlişki

Görev Yapılan Kurum	Hiçbir Zaman		Sıklıkla		Her Zaman		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Devlet	125	49,4	80	31,6	48	19,0	253	100
Özel	4	25,0	6	37,5	6	37,5	16	100
Toplam	129	48,0	86	32,0	54	20,1	269	100
$\chi^2(2)=4,605$					$p=.100$			

Tablo 22.5’e bakıldığında; devlet okulunda çalışan öğretmenlerin %49,4’ü kavram haritası kullanma sıklığını *“hiçbir zaman”* olarak belirtirken; %19’u ise *“her zaman”* cevabını vermiştir. Özel okulda görev yapan öğretmenlerin ise %25’i *“hiçbir zaman”* cevabını verirken; %37,5’i *“her zaman”* olarak yanıtlamıştır. Bu ölçme aracını grubun tamamının %48’i *“hiçbir zaman”* kullanmazken; %20,1’i ise *“her zaman”* kullanmaktadır. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kavram haritası kullanma sıklığı ile görev yapılan kurum değişkeni arasında, yapılan Ki Kare (χ^2) testinde istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki yoktur ($p>05$). Bu bulgulardan yola çıkarak, sosyal bilgiler öğretmenlerinin kavram haritaları kullanma sıklığı ile görev yapılan kurum değişkeninin birbirinden bağımsız olduğu söylenebilir.

Tablo 22.6. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin “Yapılandırılmış Grid” Kullanma Sıklığı ve Görev Yapılan Kurum Türü Değişkeni Arasındaki İlişki

Görev Yapılan Kurum	Hiçbir Zaman		Bazen		Her Zaman		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Devlet	192	76,5	34	13,5	25	10,0	251	100
Özel	9	52,9	3	17,6	5	29,4	17	100
Toplam	201	75,0	37	13,8	30	11,2	268	100
$\chi^2(2)=6,753$					$p=.034$			

Tablo 22.6’da görüldüğü gibi; sosyal bilgiler öğretmenlerinden devlet okulunda çalışanların %76,5’i yapılandırılmış gridi “*hiçbir zaman*” kullanmadıklarını, %10’u ise “*her zaman*” kullandıklarını; özel okulda çalışanların %52,9’u “*hiçbir zaman*” kullanmadıklarını, %29,4’ü ise “*her zaman*” kullandıklarını belirtmişlerdir. Bu ölçme aracını grubun tamamının %75’i “*hiçbir zaman*” kullanmazken, %11,2’si ise “*her zaman*” kullanmaktadır. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin yapılandırılmış grid kullanma sıklığı ile görev yapılan kurum değişkeni arasında yapılan Ki Kare (χ^2) testinde istatistiksel açıdan .05 düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunduğu görülmektedir ($p<05$). Bu bulgulara dayanılarak görev yapılan kurum, yapılandırılmış grid kullanımında anlamlı bir değişkendir.

Tablo 22.7. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin “Kelime İlişkilendirme Testleri” Kullanma Sıklığı ve Görev Yapılan Kurum Türü Değişkeni Arasındaki İlişki

Görev Yapılan Kurum	Hiçbir Zaman		Bazen		Her Zaman		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Devlet	96	37,9	87	34,4	70	27,7	253	100
Özel	4	25,0	5	31,3	7	43,8	16	100
Toplam	100	37,2	92	34,2	77	28,6	269	100
$\chi^2(2)=2,081$					$p=.353$			

Tablo 22.7’ye bakıldığında; devlet okulunda çalışan öğretmenlerin %37,9’u kelime ilişkilendirme testleri kullanma sıklığını “*hiçbir zaman*” olarak belirtirken; %27,7’si ise “*her zaman*” cevabını vermiştir. Özel okulda görev yapan öğretmenlerin ise bu soruya %25’i “*hiçbir zaman*” cevabını belirtirken; %43,8’i ise “*her zaman*” olarak yanıtlamıştır. Bu ölçme aracını grubun tamamının %37,2’si “*hiçbir zaman*” kullanmazken; %28,6’sı ise “*her zaman*” kullanmaktadır. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kelime ilişkilendirme testleri kullanma sıklığı ile görev yapılan kurum değişkeni arasında, yapılan Ki Kare (χ^2) testinde istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki yoktur ($p>05$). Bu bulgulara dayanılarak, sosyal bilgiler öğretmenlerinin kelime ilişkilendirme testleri kullanma sıklığı ile görev yapılan kurum değişkeninin birbirinden bağımsız olduğu söylenebilir.

Tablo 22.8. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin “Tanılayıcı Dallanmış Ağaç Tekniği” Kullanma Sıklığı ve Görev Yapılan Kurum Türü Değişkeni Arasındaki İlişki

Görev Yapılan Kurum	Hiçbir Zaman		Bazen		Her Zaman		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Devlet	158	62,9	59	23,5	34	13,5	251	100
Özel	7	43,8	3	18,8	6	37,5	16	100
Toplam	165	61,8	62	23,2	40	15,0	267	100
$\chi^2(2)=6,805$				$p=.033$				

Tablo 22.8’de görüldüğü gibi; sosyal bilgiler öğretmenlerinden devlet okulunda çalışanların %62,9’u tanılayıcı dallanmış ağaç tekniğini “hiçbir zaman” kullanmadıklarını, %13,5’i ise “her zaman” kullandıklarını; özel okulda çalışanların %43,8’i “hiçbir zaman” kullanmadıklarını, %37,5’i ise “her zaman” kullandıklarını belirtmişlerdir. Bu ölçme aracını grubun tamamının %61,8’i “hiçbir zaman” kullanmazken, %15’i ise “her zaman” kullanmaktadır. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin tanılayıcı dallanmış ağaç tekniği kullanma sıklığı ile görev yapılan kurum değişkeni arasında yapılan Ki Kare (χ^2) testinde istatistiksel açıdan .05 düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunduğu görülmektedir ($p<05$). Bu bulgulara dayanılarak görev yapılan kurum, tanılayıcı dallanmış ağaç tekniği kullanımında anlamlı bir değişkendir.

Tablo 22.9. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin “Öz Değerlendirme” Kullanma Sıklığı ve Görev Yapılan Kurum Türü Değişkeni Arasındaki İlişki

Görev Yapılan Kurum	Hiçbir Zaman		Bazen		Her Zaman		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Devlet	65	25,9	146	58,2	40	15,9	251	100
Özel	3	18,8	7	43,8	6	37,5	16	100
Toplam	68	25,5	153	57,3	46	17,2	267	100
$\chi^2(2)=4,907$				$p=.086$				

Tablo 22.9’da görüldüğü gibi; sosyal bilgiler öğretmenlerinden devlet okulunda çalışanların %25,9’u öz değerlendirmeyi “hiçbir zaman” kullanmadıklarını, %15,9’u ise “her zaman” kullandıklarını; özel okulda çalışanların %18,8’i “hiçbir zaman” kullanmadıklarını, %37,5’i ise “her zaman” kullandıklarını belirtmişlerdir. Bu ölçme aracını grubun tamamının %25,5’i “hiçbir zaman” kullanmazken, %17,2’si ise “her zaman” kullanmaktadır. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin öz değerlendirme kullanma sıklığı ile görev yapılan kurum değişkeni arasında, yapılan Ki Kare (χ^2) testinde istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki yoktur ($p>05$). Bu bulgulara dayanılarak, sosyal bilgiler öğretmenlerinin

öz değerlendirme kullanma sıklığı ile görev yapılan kurum türü değişkenin birbirinden bağımsız olduğu söylenebilir.

Tablo 22.10. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin “Akran Değerlendirme” Kullanma Sıklığı ve Görev Yapılan Kurum Türü Değişkeni Arasındaki İlişki

Görev Yapılan Kurum	Hiçbir Zaman		Bazen		Her Zaman		Toplam		
	f	%	f	%	f	%	f	%	
Devlet	139	55,4	63	25,1	49	19,5	251	100	
Özel	7	43,8	4	25,0	5	31,3	16	100	
Toplam	146	54,7	67	25,1	54	20,2	267	100	
$\chi^2(\varphi)=1,395$				$p=.498$					

Tablo 22.10’da görüldüğü gibi; sosyal bilgiler öğretmenlerinden devlet okulunda çalışanların %55,4’ü akran değerlendirmeyi “hiçbir zaman” kullanmadıklarını, %19,5i ise “her zaman” kullandıklarını; özel okulda çalışanların %43,8’i “hiçbir zaman” kullanmadıklarını, %31,3’ü ise “her zaman” kullandıklarını belirtmişlerdir. Bu ölçme aracını grubun tamamının %54,7’si “hiçbir zaman” kullanmazken, %20,2’si ise “her zaman” kullanmaktadır. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin akran değerlendirme kullanma sıklığı ile görev yapılan kurum değişkeni arasında, yapılan Ki Kare (χ^2) testinde istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki yoktur ($p>05$). Bu bulgulara dayanılarak, sosyal bilgiler öğretmenlerinin akran değerlendirme kullanma sıklığı ile görev yapılan kurum değişkenin birbirinden bağımsız olduğu söylenebilir.

Tablo 22.11. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin “Grup Değerlendirme” Kullanma Sıklığı ve Görev Yapılan Kurum Türü Değişkeni Arasındaki İlişki

Görev Yapılan Kurum	Hiçbir Zaman		Bazen		Her Zaman		Toplam		
	f	%	f	%	f	%	f	%	
Devlet	112	44,4	72	28,6	68	27,0	252	100	
Özel	5	31,3	4	25,0	7	43,8	16	100	
Toplam	117	43,7	76	28,4	75	28,0	268	100	
$\chi^2(\varphi)= 2,179$				$p=.336$					

Tablo 22.11’de görüldüğü gibi; sosyal bilgiler öğretmenlerinden devlet okulunda çalışanların %44,4’ü grup değerlendirmeyi “hiçbir zaman” kullanmadıklarını, %27’si ise “her zaman” kullandıklarını; özel okulda çalışanların %31,3’ü “hiçbir zaman” kullanmadıklarını, %43,8’i ise “her zaman” kullandıklarını belirtmişlerdir. Bu ölçme aracını grubun tamamının %43,7’si “hiçbir zaman” kullanmazken, %28’i ise “her zaman” kullanmaktadır. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin grup değerlendirme kullanma sıklığı ile görev yapılan kurum

değişkeni arasında, yapılan Ki Kare (χ^2) testinde istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki yoktur ($p>05$). Bu bulgulara dayanılarak, sosyal bilgiler öğretmenlerinin grup değerlendirme kullanma sıklığı ile görev yapılan kurum değişkenin birbirinden bağımsız olduğu söylenebilir.

Tablo 22.12. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin “Kontrol Listeleri” Kullanma Sıklığı ve Görev Yapılan Kurum Türü Değişkeni Arasındaki İlişki

Görev Yapılan Kurum	Hiçbir Zaman		Sıklıkla		Her Zaman		Toplam		
	f	%	f	%	f	%	f	%	
Devlet	155	61,8	44	17,5	52	20,7	251	100	
Özel	6	35,3	6	35,3	5	29,4	17	100	
Toplam	161	60,1	50	18,7	57	21,3	268	100	
$\chi^2(2)=5,114$				$p=.078$					

Tablo 22.12’de görüldüğü gibi; sosyal bilgiler öğretmenlerinden devlet okulunda çalışanların %61,8’i kontrol listelerini “hiçbir zaman” kullanmadıklarını, %20,7’si ise “her zaman” kullandıklarını; özel okulda çalışanların %35,3’ü “hiçbir zaman” kullanmadıklarını, %29,4’ü ise “her zaman” kullandıklarını belirtmişlerdir. Bu ölçme aracını grubun tamamının %60,1’i “hiçbir zaman” kullanmazken, %21,3’ü ise “her zaman” kullanmaktadır. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kontrol listeleri kullanma sıklığı ile görev yapılan kurum değişkeni arasında, yapılan Ki Kare (χ^2) testinde istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki yoktur ($p>05$). Bu bulgulara dayanılarak, sosyal bilgiler öğretmenlerinin kontrol listeleri kullanma sıklığı ile görev yapılan kurum değişkenin birbirinden bağımsız olduğu söylenebilir.

Tablo 22.13. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin “Gözlem Formları” Kullanma Sıklığı ve Görev Yapılan Kurum Türü Değişkeni Arasındaki İlişki

Görev Yapılan Kurum	Hiçbir Zaman		Bazen		Her Zaman		Toplam		
	f	%	f	%	f	%	f	%	
Devlet	98	39,0	120	47,8	33	13,1	251	100	
Özel	4	23,5	7	41,2	6	35,3	17	100	
Toplam	102	38,1	127	47,4	39	14,6	268	100	
$\chi^2(2)=6,521$				$p=.038$					

Tablo 22.13’de görüldüğü gibi; sosyal bilgiler öğretmenlerinden devlet okulunda çalışanların %39’u gözlem formlarını “hiçbir zaman” kullanmadıklarını, %13,1’i ise “her zaman” kullandıklarını; özel okulda çalışanların %23,5’i “hiçbir zaman” kullanmadıklarını, %35,3’ü ise “her zaman” kullandıklarını belirtmişlerdir. Bu

ölçme aracını grubun tamamının %38,1'i "*hiçbir zaman*" kullanmazken, %14,6'sı ise "*her zaman*" kullanmaktadır. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin gözlem formu kullanma sıklığı ile görev yapılan kurum değişkeni arasında yapılan Ki Kare (χ^2) testinde istatistiksel açıdan .05 düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunduğu görülmektedir (p<05). Bu bulgulara dayanılarak görev yapılan kurum, gözlem formu kullanımında anlamlı bir değişkendir.

Tablo 22.14. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin "Görüşme" Kullanma Sıklığı ve Görev Yapılan Kurum Türü Değişkeni Arasındaki İlişki

Görev Yapılan Kurum	Hiçbir Zaman		Sıklıkla		Her Zaman		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Devlet	123	49,0	65	25,9	63	25,1	251	100
Özel	3	17,6	5	29,4	9	52,9	17	100
Toplam	126	47,0	70	26,1	72	26,9	268	100
$\chi^2(2)=7,999$						p=.018		

Tablo 22.14'de görüldüğü gibi; sosyal bilgiler öğretmenlerinden devlet okulunda çalışanların %49'u görüşmeyi "*hiçbir zaman*" kullanmadıklarını, %25,1'i ise "*her zaman*" kullandıklarını; özel okulda çalışanların ise %17,6'sı "*hiçbir zaman*" kullanmazken, %52,9'u ise "*her zaman*" kullandıklarını belirtmişlerdir. Bu ölçme aracını grubun tamamının %47'si "*hiçbir zaman*" kullanmazken, %26,9'u ise "*her zaman*" kullanmaktadır. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşme kullanma sıklığı ile görev yapılan kurum değişkeni arasında yapılan Ki Kare (χ^2) testinde istatistiksel açıdan .05 düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunduğu görülmektedir (p<05). Bu bulgulara dayanılarak görev yapılan kurum, görüşme formu kullanımında anlamlı bir değişkendir.

Tablo 22.15. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin "Tutum Ölçeği" Kullanma Sıklığı ve Görev Yapılan Kurum Türü Değişkeni Arasındaki İlişki

Görev Yapılan Kurum	Hiçbir Zaman		Bazen		Her Zaman		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Devlet	145	58,0	92	36,8	13	5,2	250	100
Özel	7	41,2	5	29,4	5	29,4	17	100
Toplam	152	56,9	97	36,3	18	6,7	267	100
$\chi^2(2)=14,872$						p=.001		

Tablo 22.15'e bakıldığında; devlet okulunda çalışan öğretmenlerin %58'i tutum ölçeğini kullanma sıklığını "*hiçbir zaman*" olarak belirtirken; %5,2'si ise "*her zaman*" cevabını vermiştir. Özel okulda görev yapan öğretmenlerin ise bu soruya

42,2'si “hiçbir zaman” cevabını belirtirken; %29,4'ü “her zaman” olarak yanıtlamıştır. Bu ölçme aracını grubun tamamının %56,9'u “hiçbir zaman” kullanmazken; %6,7'si “her zaman” kullanmaktadır. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin tutum ölçeği kullanma sıklığı ile görev yapılan kurum değişkeni arasında yapılan Ki Kare (χ^2) testinde istatistiksel açıdan .01 düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunduğu görülmektedir ($p<01$). Bu bulgulara dayanılarak görev yapılan kurum, tutum ölçeği kullanımında anlamlı bir değişkendir.

Tablo 22.16. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin “Dilsiz Harita” Kullanma Sıklığı ve Görev Yapılan Kurum Türü Değişkeni Arasındaki İlişki

Görev Yapılan Kurum	Hiçbir Zaman		Sıklıkla		Her Zaman		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Devlet	146	58,6	67	26,9	36	14,5	249	100
Özel	8	50,0	4	25,0	4	23,5	16	100
Toplam	154	58,1	71	26,8	40	15,1	265	100
$\chi^2(2)=1,320$					$p=.517$			

Tablo 22.16'da görüldüğü gibi; sosyal bilgiler öğretmenlerinden devlet okulunda çalışanların %58,6'sı dilsiz haritayı “hiçbir zaman” kullanmadıklarını, %14,5'i ise “her zaman” kullandıklarını; özel okulda çalışanların %50'si “hiçbir zaman” kullanmazken; %23,5'i ise “her zaman” kullandıklarını belirtmişlerdir. Bu ölçme aracını grubun tamamının %58,1'i “hiçbir zaman” kullanmazken, %15,1'i ise “her zaman” kullanmaktadır. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin dilsiz harita kullanma sıklığı ile görev yapılan kurum değişkeni arasında, yapılan Ki Kare (χ^2) testinde istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki yoktur ($p>05$). Bu bulgulara dayanılarak, sosyal bilgiler öğretmenlerinin dilsiz harita kullanma sıklığı ile görev yapılan kurum değişkeninin birbirinden bağımsız olduğu söylenebilir.

Öğretmenlere uygulanan anket verilerine dayanılarak; sosyal bilgiler öğretmenlerinin süreç odaklı ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanma sıklığı ile görev yapılan kurum değişkeni arasında bir ilişki olup olmadığını sınaama amacıyla Ki Kare (χ^2) testi kullanılmıştır. Bu test, ankette yer alan 16 ölçme aracı için ayrı ayrı yapılmıştır.

Yapılan Ki Kare (χ^2) testi sonucunda görev yapılan kurum değişkeni ile portfolyo, görüşme ve tutum ölçeği kullanma sıklığı arasında istatistiksel açıdan

anlamli bir iliŒki bulunmuŒtur (bkz. Tablo 22.2, 22.6, 22.8, 22.13, 22.14, 22.15). Bulgulara dayanilarak görev yapilan kurum, portfolyo, yapilandirilmis grid, tanilayici dallanmis aĒaĒ tekniĒi, grŒme, gözlem ve tutum lĒeĒi kullanıminda anlamli bir deĒiŒkendir sonucuna varilabilir. Devlet okulunda ĒaliŒan Ēretmenlerin, özel okulda ĒaliŒan Ēretmenlere kiyasla portfolyo, yapilandirilmis grid, tanilayici dallanmis aĒaĒ tekniĒi, grŒme, gözlem formu ve tutum lĒekleri daha az tercih ettikleri grlmŒtr.

4.1.8 Mezun Olunan Kurum Türü DeĒiŒkenine Göre SreĒ Odakli lĒme ve DeĒerlendirme AraĒlarını Kullanma SıklıĒı

AraŒtırmada belirlenen alt problemlerden “*Ēretmenlerin mezun olunan yksekĒretim kurumunun türü ile sreĒ odakli lĒme ve deĒerlendirme araĒlarını kullanma durumları arasında bir iliŒki var mıdır?*” sorusuna cevap verilmek üzere aŒaĒıdaki veriler bulgulanmıŒtır.

Tablo 23.1. Sosyal Bilgiler Ēretmenlerinin “Performans DeĒerlendirme” Kullanma SıklıĒı ve Mezun Olunan Kurum Türü DeĒiŒkeni Arasındaki İliŒki

Mezun Olunan Kurum	HiĒbir Zaman		Bazen		Sıklıkla		Her Zaman		Toplam		
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
EĒitim Fakültesi	2	3,2	10	16,1	15	24,4	35	56,5	62	100	
DiĒer	9	4,3	31	14,9	64	30,8	104	50,0	208	100	
Toplam	11	4,6	41	15,2	79	29,3	139	51,5	270	100	
$\chi^2(3)=1,281$						$p=.734$					

Tablo 23.1’de grldĒu gibi; eĒitim fakültesi mezunlarının %56,5’i ve diĒer mezun olunan kurum türlerinin yarisı, performans kullanma sıklıĒını “*her zaman*” olarak belirtmiŒlerdir. Bu lĒme aracını, grubun tamamının %4,6’sı “*hiĒbir zaman*” kullanmazken; %51,5’i “*her zaman*” kullanmaktadır. Sosyal bilgiler Ēretmenlerinin performans deĒerlendirme kullanma sıklıĒı ile mezun olunan kurum türü deĒiŒkeni arasında, yapılan Ki Kare (χ^2) testinde istatistiksel aĒıdan anlamli bir iliŒki yoktur ($p>05$). Bu bulgulara dayanilarak, sosyal bilgiler Ēretmenlerinin performans deĒerlendirme kullanma sıklıĒı ile mezun olunan kurum türü deĒiŒkeninin birbirinden baĒımsız olduĒu söylenebilir.

Tablo 23.2. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin “Portfolyo” Kullanma Sıklığı ve Mezun Olunan Kurum Türü Değişkeni Arasındaki İlişki

Mezun Olunan Kurum	Hiçbir Zaman		Bazen		Sıklıkla		Her Zaman		Toplam		
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
Eğitim Fakültesi	29	48,3	20	33,3	8	13,3	3	5,0	60	100	
Diğer	117	56,8	46	22,3	28	13,6	15	7,3	206	100	
Toplam	146	54,9	66	24,8	36	13,5	18	6,8	266	100	
$\chi^2(3)=3,233$						$p=.357$					

Tablo 23.2’de görüldüğü gibi, eğitim fakültesi mezunlarının %48,3’ü diğer kurum türlerinden mezun olan öğretmenlerin ise %56,8’i portfolyo kullanma sıklığını “hiçbir zaman” olarak belirtmişlerdir. Bu ölçme aracını, grubun tamamının %54,9’u “hiçbir zaman” kullanmazken; %6,8’i ise “her zaman” kullanmaktadır. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin portfolyo kullanma sıklığı ile mezun olunan kurum türü değişkeni arasında, yapılan Ki Kare (χ^2) testinde istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki yoktur ($p>05$). Bu bulgulara dayanılarak, sosyal bilgiler öğretmenlerinin portfolyo kullanma sıklığı ile mezun olunan kurum türü değişkeninin birbirinden bağımsız olduğu söylenebilir.

Tablo 23.3. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin “Proje” Kullanma Sıklığı ve Mezun Olunan Kurum Türü Değişkeni Arasındaki İlişki

Mezun Olunan Kurum	Hiçbir Zaman		Bazen		Sıklıkla		Her Zaman		Toplam		
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
Eğitim Fakültesi	3	4,8	19	30,6	7	11,3	33	53,2	62	100	
Diğer	18	8,7	41	19,7	54	26,0	95	45,7	208	100	
Toplam	21	7,8	60	22,2	61	22,6	128	47,4	270	100	
$\chi^2(3)=8,588$						$p=.035$					

Tablo 23.3’de görüldüğü gibi; eğitim fakültesi mezunlarının %53,8’i ve diğer kurum türlerinden mezun olanların ise % 45,7’si proje kullanma sıklığını “her zaman” olarak belirtmişlerdir. Bu ölçme aracını, grubun tamamının %7,8’i “hiçbir zaman” kullanmazken; %47,4’ü “her zaman” kullanmaktadır. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin proje kullanma sıklığı ile mezun olunan kurum türü değişkeni arasında yapılan Ki Kare (χ^2) testinde istatistiksel açıdan .05 düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunduğu görülmektedir ($p<05$). Bu bulgulara dayanılarak mezun olunan kurum türü, proje kullanımında anlamlı bir değişkendir.

Tablo 23.4. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin “Rubrik” Kullanma Sıklığı ve Mezun Olunan Kurum Türü Değişkeni Arasındaki İlişki

Mezun Olunan Kurum	Hiçbir Zaman		Bazen		Sıklıkla		Her Zaman		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Eğitim Fakültesi	19	31,7	20	33,3	5	8,3	16	26,7	60	100
Diğer	45	21,6	55	26,4	56	26,9	52	25,0	208	100
Toplam	64	23,9	75	28,0	61	22,8	68	25,4	268	100
$\chi^2(3)=9,874$						$p=.020$				

Tablo 23.4’de görüldüğü gibi; eğitim fakültesi mezunlarının % 31,7’si, diğer kurumlardan mezun olanların ise %21,6’sı rubrik kullanma sıklığını “*hiçbir zaman*” olarak belirtmişlerdir. Diğer taraftan eğitim fakültesi mezunlarının %8,3’ü, diğer kurumlardan mezun olan öğretmenlerin ise %26,9’u bu ölçme aracını “*sıklıkla*” kullanmışlardır. Bu ölçme aracını, grubun tamamının %23,9’u “*hiçbir zaman*” kullanmazken, %25,4’ü ise “*her zaman*” kullanmaktadır. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin rubrik kullanma sıklığı ile mezun olunan kurum türü değişkeni arasında yapılan Ki Kare (χ^2) testinde istatistiksel açıdan .05 düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunduğu görülmektedir ($p<05$). Bu bulgulara dayanılarak mezun olunan kurum türü, rubrik kullanımında anlamlı bir değişkendir.

Tablo 23.5. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin “Kavram Haritası” Kullanma Sıklığı ve Mezun Olunan Kurum Türü Değişkeni Arasındaki İlişki

Mezun Olunan Kurum	Hiçbir Zaman		Bazen		Sıklıkla		Her Zaman		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Eğitim Fakültesi	13	21,0	21	33,9	15	24,2	13	21,0	62	100
Diğer	33	15,9	62	30,0	71	34,3	41	19,8	207	100
Toplam	46	17,1	83	30,9	86	32,0	54	20,1	269	100
$\chi^2(3)=2,498$						$p=.476$				

Tablo 23.5’de görüldüğü gibi; eğitim fakültesi mezunlarının %21’i, diğer okullardan mezun olan öğretmenlerin ise %19,8’i kavram haritaları kullanma sıklığını “*her zaman*” olarak belirtmişlerdir. Bu ölçme aracını, grubun tamamının %17,1’i “*hiçbir zaman*” kullanmazken; %20,1’i “*her zaman*” kullanmaktadır. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kavram haritaları kullanma sıklığı ile mezun olunan kurum türü değişkeni arasında, yapılan Ki Kare (χ^2) testinde istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki yoktur ($p>05$). Bu bulgulara dayanılarak, sosyal bilgiler öğretmenlerinin kavram haritaları kullanma sıklığı

ile mezun olunan kurum türü değişkenin birbirinden bağımsız olduğu söylenebilir.

Tablo 23.6. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin “Yapılandırılmış Grid” Kullanma Sıklığı ve Mezun Olunan Kurum Türü Değişkeni Arasındaki İlişki

Mezun Olunan Kurum	Hiçbir Zaman		Bazen		Sıklıkla		Her Zaman		Toplam		
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
Eğitim Fakültesi	38	62,3	13	21,3	7	6,8	3	2,9	61	100	
Diğer	163	78,8	24	11,6	14	11,5	6	4,9	207	100	
Toplam	201	75,0	37	13,8	21	7,8	9	3,4	268	100	
$\chi^2(3)= 6,829$						$p=.078$					

Tablo 23.6’da görüldüğü gibi; eğitim fakültesi mezunlarının %62,3’ü, diğer kurumlardan mezun olan öğretmenlerin ise %78,8’i yapılandırılmış grid kullanma sıklığını “hiçbir zaman” olarak belirtmişlerdir. Bu ölçme aracını, grubun tamamının %75’i “hiçbir zaman” kullanmazken; %3,4’ü “her zaman” kullanmaktadır. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin yapılandırılmış grid kullanma sıklığı ile mezun olunan kurum türü değişkeni arasında, yapılan Ki Kare (χ^2) testinde istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki yoktur ($p>05$). Bu bulgulara dayanılarak, sosyal bilgiler öğretmenlerinin yapılandırılmış grid kullanma sıklığı ile mezun olunan kurum türü değişkenin birbirinden bağımsız olduğu söylenebilir.

Tablo 23.7. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin “Kelime İlişkilendirme Testleri” Kullanma Sıklığı ve Mezun Olunan Kurum Türü Değişkeni Arasındaki İlişki

Mezun Olunan Kurum	Hiçbir Zaman		Bazen		Sıklıkla		Her Zaman		Toplam		
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
Eğitim Fakültesi	28	45,2	17	27,4	11	17,7	6	9,7	62	100	
Diğer	72	34,8	75	36,2	36	17,4	24	11,6	207	100	
Toplam	100	37,2	92	34,2	47	17,5	30	11,2	269	100	
$\chi^2(3)= 2,626$						$p=.453$					

Tablo 23.7’de görüldüğü gibi; eğitim fakültesi mezunlarının %45,2’si, diğer kurumlardan mezun olan öğretmenlerin ise %34,8’i kullanma sıklığı olarak kelime ilişkilendirme testlerini “hiçbir zaman” kullanmadıklarını belirtmişlerdir. Bu ölçme aracını, grubun tamamının %37,2’si “hiçbir zaman” kullanmazken; %11,2’si “her zaman” kullanmaktadır. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kelime ilişkilendirme testleri kullanma sıklığı ile mezun olunan kurum türü değişkeni arasında, yapılan Ki Kare (χ^2) testinde istatistiksel

açıdan anlamlı bir ilişki yoktur ($p>05$). Bu bulgulara dayanılarak, sosyal bilgiler öğretmenlerinin kelime ilişkilendirme testleri kullanma sıklığı ile mezun olunan kurum türü değişkenin birbirinden bağımsız olduğu söylenebilir.

Tablo 23.8. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin “Tanılayıcı Dallanmış Ağaç Tekniği” Kullanma Sıklığı ve Mezun Olunan Kurum Türü Değişkeni Arasındaki İlişki

Mezun Olunan Kurum	Hiçbir Zaman		Bazen		Sıklıkla		Her Zaman		Toplam		
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
Eğitim Fakültesi	37	61,7	15	25,0	5	8,3	3	5,0	60	100	
Diğer	128	61,8	47	22,7	24	11,6	8	3,9	207	100	
Toplam	165	61,8	62	23,2	29	10,9	11	4,1	267	100	
$\chi^2(3)=0,707$						$p=.872$					

Tablo 23.8’de görüldüğü gibi; eğitim fakültesi mezunlarının %61,7’si, diğer kurumlardan mezun olan öğretmenlerin ise %61,8’i kullanma sıklığı olarak tanılayıcı dallanmış ağaç tekniğini “*hiçbir zaman*” kullanmadıklarını belirtmişlerdir. Bu ölçme aracını, grubun tamamının %61,8’i “*hiçbir zaman*” kullanmazken; %4,1’i “*her zaman*” kullanmaktadır. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin tanılayıcı dallanmış ağaç tekniği kullanma sıklığı ile mezun olunan kurum türü değişkeni arasında, yapılan Ki Kare (χ^2) testinde istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki yoktur ($p>05$). Bu bulgulara dayanılarak, sosyal bilgiler öğretmenlerinin tanılayıcı dallanmış ağaç tekniği kullanma sıklığı ile mezun olunan kurum türü değişkenin birbirinden bağımsız olduğu söylenebilir.

Tablo 23.9. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin “Öz Değerlendirme” Kullanma Sıklığı ve Mezun Olunan Kurum Türü Değişkeni Arasındaki İlişki

Mezun Olunan Kurum	Hiçbir Zaman		Bazen		Sıklıkla		Her Zaman		Toplam		
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
Eğitim Fakültesi	15	25,0	18	30,0	14	23,3	13	21,7	60	100	
Diğer	53	25,6	65	31,4	56	27,1	33	15,9	207	100	
Toplam	68	25,5	83	31,1	70	26,2	46	17,2	267	100	
$\chi^2(3)=1,166$						$p=.761$					

Tablo 23.9’da görüldüğü gibi; eğitim fakültesi mezunlarının %25’i, diğer kurumlardan mezun olan öğretmenlerin ise %25,6’sı kullanma sıklığı olarak öz değerlendirmeyi “*hiçbir zaman*” kullanmadıklarını belirtmişlerdir. Bu ölçme aracını, grubun tamamının %25,5’i “*hiçbir zaman*” kullanmazken; %17,2’si “*her zaman*” kullanmaktadır. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin öz değerlendirme

kullanma sıklığı ile mezun olunan kurum türü değişkeni arasında, yapılan Ki Kare (χ^2) testinde istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki yoktur ($p>05$). Bu bulgulara dayanılarak, sosyal bilgiler öğretmenlerinin öz değerlendirme kullanma sıklığı ile mezun olunan kurum türü değişkeninin birbirinden bağımsız olduğu söylenebilir.

Tablo 23.10. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin “Akran Değerlendirme” Kullanma Sıklığı ve Mezun Olunan Kurum Türü Değişkeni Arasındaki İlişki

Mezun Olunan Kurum	Hiçbir Zaman		Bazen		Sıklıkla		Her Zaman		Toplam		
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
	Eğitim Fakültesi	37	61,7	13	21,7	4	6,7	6	10,0	60	100
Diğer	109	52,7	54	26,1	31	15,0	13	6,3	207	100	
Toplam	146	54,7	67	25,1	35	13,1	19	7,1	267	100	
$\chi^2(3)=4,407$						$p=.221$					

Tablo 23.10’da görüldüğü gibi; eğitim fakültesi mezunlarının %61,7’si, diğer kurumlardan mezun olan öğretmenlerin ise %52,7’si kullanma sıklığı olarak akran değerlendirmeyi “hiçbir zaman” kullanmadıklarını belirtmişlerdir. Bu ölçme aracını, grubun tamamının %54,7’si “hiçbir zaman” kullanmazken; %7,1’i ise “her zaman” kullanmaktadır. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin akran değerlendirme kullanma sıklığı ile mezun olunan kurum türü değişkeni arasında, yapılan Ki Kare (χ^2) testinde istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki yoktur ($p>05$). Bu bulgulara dayanılarak, sosyal bilgiler öğretmenlerinin akran değerlendirme kullanma sıklığı ile mezun olunan kurum türü değişkeninin birbirinden bağımsız olduğu söylenebilir.

Tablo 23.11. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin “Grup Değerlendirme” Kullanma Sıklığı ve Mezun Olunan Kurum Türü Değişkeni Arasındaki İlişki

Mezun Olunan Kurum	Hiçbir Zaman		Bazen		Sıklıkla		Her Zaman		Toplam		
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
	Eğitim Fakültesi	29	47,5	17	27,9	10	16,4	5	9,7	61	100
Diğer	88	42,5	59	28,5	40	19,3	20	8,2	207	100	
Toplam	117	43,7	76	28,4	50	18,7	25	9,3	268	100	
$\chi^2(3)=0,605$						$p=.895$					

Tablo 23.11’de görüldüğü gibi; eğitim fakültesi mezunlarının %47,5’i, diğer kurumlardan mezun olan öğretmenlerin ise %42,5’i kullanma sıklığı olarak grup değerlendirmeyi “hiçbir zaman” kullanmadıklarını belirtmişlerdir. Bu ölçme aracını, grubun tamamının %43,7’si “hiçbir zaman” kullanmazken; %9,3’ü ise

“her zaman” kullanmaktadır. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin grup değerlendirme kullanma sıklığı ile mezun olunan kurum türü değişkeni arasında, yapılan Ki Kare (χ^2) testinde istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki yoktur ($p>05$). Bu bulgulara dayanılarak, sosyal bilgiler öğretmenlerinin grup değerlendirme kullanma sıklığı ile mezun olunan kurum türü değişkenin birbirinden bağımsız olduğu söylenebilir.

Tablo 23.12. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin “Kontrol Listeleri” Kullanma Sıklığı ve Mezun Olunan Kurum Türü Değişkeni Arasındaki İlişki

Mezun Olunan Kurum	Hiçbir Zaman		Bazen		Sıklıkla		Her Zaman		Toplam		
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
Eğitim Fakültesi	20	33,3	10	16,7	13	21,7	17	28,3	60	100	
Diğer	83	39,9	48	23,1	37	17,8	40	19,2	208	100	
Toplam	103	38,4	58	21,6	50	18,7	57	21,3	268	100	
$\chi^2(3)= 3.597$						$p=.308$					

Tablo 23.12’de görüldüğü gibi, eğitim fakültesi mezunlarının %33,3’ü, diğer kurumlardan mezun olan öğretmenlerin ise %39,9’u kontrol listeleri kullanma sıklığını “hiçbir zaman” olarak belirtmişlerdir. Bu ölçme aracını, grubun tamamının %38,4’ü “hiçbir zaman” kullanmazken; %21,3’ü “her zaman” kullanmaktadır. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kontrol listeleri kullanma sıklığı ile mezun olunan kurum türü değişkeni arasında, yapılan Ki Kare (χ^2) testinde istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki yoktur ($p>05$). Bu bulgulara dayanılarak, sosyal bilgiler öğretmenlerinin kontrol listeleri kullanma sıklığı ile mezun olunan kurum türü değişkenin birbirinden bağımsız olduğu söylenebilir.

Tablo 23.13. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin “Gözlem Formu” Kullanma Sıklığı ve Mezun Olunan Kurum Türü Değişkeni Arasındaki İlişki

Mezun Olunan Kurum	Hiçbir Zaman		Bazen		Sıklıkla		Her Zaman		Toplam		
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
Eğitim Fakültesi	25	41,7	18	30,0	10	16,7	7	11,7	60	100	
Diğer	77	37,0	55	26,4	44	21,2	32	15,4	208	100	
Toplam	102	38,1	73	27,2	54	20,1	39	14,6	268	100	
$\chi^2(3)=1,388$						$p=.708$					

Tablo 23.13’de görüldüğü gibi; eğitim fakültesi mezunlarının %41,7’si, diğer kurumlardan mezun olan öğretmenlerin ise %37’si gözlem formu kullanma sıklığını “hiçbir zaman” olarak belirtmişlerdir. Bu ölçme aracını, grubun tamamının %38,1’i “hiçbir zaman” kullanmazken; %14,6’sı ise “her zaman”

kullanmaktadır. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin gözlem formu kullanma sıklığı ile mezun olunan kurum türü değişkeni arasında, yapılan Ki Kare (χ^2) testinde istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki yoktur ($p>05$). Bu bulgulara dayanılarak, sosyal bilgiler öğretmenlerinin gözlem formları kullanma sıklığı ile mezun olunan kurum türü değişkenin birbirinden bağımsız olduğu söylenebilir.

Tablo 23.14. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin “Görüşme” Kullanma Sıklığı ve Mezun Olunan Kurum Türü Değişkeni Arasındaki İlişki

Mezun Olunan Kurum	Hiçbir Zaman		Bazen		Sıklıkla		Her Zaman		Toplam		
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
Eğitim Fakültesi	11	18,3	18	30,0	13	21,7	18	30,0	60	100	
Diğer	38	18,3	59	28,4	57	27,4	54	26,0	208	100	
Toplam	49	18,3	77	28,7	70	26,1	72	26,9	268	100	
$\chi^2(3)=0,913$						$p=.822$					

Tablo 23.14’de görüldüğü gibi; eğitim fakültesi mezunlarının %30’u, diğer kurumlardan mezun olan öğretmenlerin ise %26’sı görüşme kullanma sıklığını “her zaman” olarak belirtmişlerdir. Bu ölçme aracını, grubun tamamının %18,3’ü “hiçbir zaman” kullanmazken; %26,9’u ise “her zaman” kullanmaktadır. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşme kullanma sıklığı ile mezun olunan kurum türü değişkeni arasında, yapılan Ki Kare (χ^2) testinde istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki yoktur ($p>05$). Bu bulgulara dayanılarak, sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşme kullanma sıklığı ile mezun olunan kurum türü değişkenin birbirinden bağımsız olduğu söylenebilir.

Tablo 23.15. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin ”Tutum Ölçeği” Kullanma Sıklığı ve Mezun Olunan Kurum Türü Değişkeni Arasındaki İlişki

Mezun Olunan Kurum	Hiçbir Zaman		Bazen		Sıklıkla		Her Zaman		Toplam		
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
Eğitim Fakültesi	37	62,7	15	25,4	5	8,5	2	3,4	59	100	
Diğer	115	55,3	58	27,9	19	9,1	16	7,7	208	100	
Toplam	152	56,9	73	27,3	24	9,0	18	6,7	267	100	
$\chi^2(3)=1,831$						$p=.608$					

Tablo 23.15’de görüldüğü gibi; eğitim fakültesi mezunlarının %62,7’si, diğer kurumlardan mezun olan öğretmenlerin ise %55,3’ü tutum ölçeği kullanma sıklığını “hiçbir zaman” olarak belirtmişlerdir. Bu ölçme aracını, grubun tamamının %56,9’u “hiçbir zaman” kullanmazken; %6,7’si “her zaman” kullanmaktadır. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin tutum ölçeği kullanma sıklığı

ile mezun olunan kurum türü değişkeni arasında, yapılan Ki Kare (χ^2) testinde istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki yoktur ($p>05$). Bu bulgulara dayanılarak, sosyal bilgiler öğretmenlerinin tutum ölçeği kullanma sıklığı ile mezun olunan kurum türü değişkeninin birbirinden bağımsız olduğu söylenebilir.

Tablo 23.16. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin “Dilsiz Harita” Kullanma Sıklığı ve Mezun Olunan Kurum Türü Değişkeni Arasındaki İlişki

Mezun Olunan Kurum	Hiçbir Zaman		Bazen		Sıklıkla		Her Zaman		Toplam		
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
Eğitim Fakültesi	17	28,3	17	28,3	17	28,3	9	15,0	60	100	
Diğer	47	22,9	73	35,6	54	26,3	31	15,1	205	100	
Toplam	64	24,2	90	34,0	71	26,8	40	15,1	265	100	
$\chi^2(3)=1,355$							$p=.716$				

Tablo 23.16’da görüldüğü gibi; eğitim fakültesi mezunlarının %28,3’ü, diğer kurumlardan mezun olan öğretmenlerin ise %22,9’u dilsiz harita kullanma sıklığını “hiçbir zaman” olarak belirtmişlerdir. Bu ölçme aracını, grubun tamamının %24,2’si “hiçbir zaman” kullanmazken; %15,1’i ise “her zaman” kullanmaktadır. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin dilsiz harita kullanma sıklığı ile mezun olunan kurum türü değişkeni arasında, yapılan Ki Kare (χ^2) testinde istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki yoktur ($p>05$). Bu bulgulara dayanılarak, sosyal bilgiler öğretmenlerinin dilsiz harita kullanma sıklığı ile mezun olunan kurum türü değişkeninin birbirinden bağımsız olduğu söylenebilir.

Öğretmenlere uygulanan anket verilerine dayanılarak; sosyal bilgiler öğretmenlerinin süreç odaklı ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanma sıklığı ile mezun olunan kurum türü değişkeni arasında bir ilişki olup olmadığını sınaama amacıyla Ki Kare (χ^2) testi kullanılmıştır. Bu test, ankette yer alan 16 ölçme aracı için ayrı ayrı yapılmıştır.

Yapılan Ki Kare (χ^2) testi sonucunda mezun olunan kurum türü değişkeni ile proje ve rubrik kullanma sıklığı arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki bulunmuştur (bkz. Tablo 23.3, 23,4). Bulgulara dayanılarak, proje ve rubrik kullanımında mezun olunan kurum türü anlamlı bir değişkendir ve Eğitim Fakülteleri mezunlarının diğer fakülte mezunlarına kıyasla rubriği daha az kullandığı görülmüştür. Eğitim Fakülteleri aleyhine çıkan bu durum, eğitim fakültesinde verilen ölçme ve değerlendirme eğitiminin yetersiz kaldığı ve

eğitim fakóltesi mezunlarının diğer kurumlardan mezun olunan öğretmenler içerisinde bir farklılaşma gösteremediği sonucuna varılabilir.

4.1.9 Hizmet İçi Eğitim Değişkenine Göre Süreç Odaklı Ölçme ve Değerlendirme Araçlarını Kullanma Sıklığı

Araştırmada belirlenen alt problemlerden “Öğretmenlerin 2005 yılı Sosyal Bilgiler Öğretim Programı ile ilgili hizmet içi eğitim almaları ile süreç odaklı ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanma durumları arasında bir ilişki var mıdır?” sorusuna cevap verilmek üzere aşığıdaki veriler bulgulanmıştır.

Tablo 24.1. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin “Performans Değerlendirme” Kullanma Sıklığı ve Hizmet İçi Eğitim Değişkeni Arasındaki İlişki

Hizmet İçi Eğitim	Hiçbir Zaman		Bazen		Sıklıkla		Her Zaman		Toplam		
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
Evet	3	2,5	15	12,3	40	32,8	64	52,5	122	100	
Hayır	7	5,0	25	17,7	39	27,7	70	49,6	141	100	
Toplam	10	3,8	40	15,2	79	30,0	134	51,0	263	100	
$\chi^2(9)=3,024$							p=.388				

Tablo 24.1’de görüldüğü gibi; hizmet içi eğitime katılan sosyal bilgiler öğretmenlerinin %2,5’i, performansı “hiçbir zaman” kullanmazken, %52,5’i “her zaman” kullanmaktadır. Hizmet içi eğitim almayan öğretmenlerin ise %5’i “hiçbir zaman” kullanmazken; %49,6’sı ise “her zaman” kullandıklarını belirtmişlerdir. Bu ölçme aracını, grubun tamamının %3,8’i “hiçbir zaman” kullanmazken, %51’i ise “her zaman” kullanmaktadır. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin performans değerlendirme kullanma sıklığı ile hizmet içi eğitim değişkeni arasında, yapılan Ki Kare (χ^2) testinde istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki yoktur ($p>05$). Bu bulgulara dayanılarak, sosyal bilgiler öğretmenlerinin performans değerlendirme kullanma sıklığı ile hizmet içi eğitim değişkenin birbirinden bağımsız olduğu söylenebilir.

Tablo 24.2. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin “Portfolyo” Kullanma Sıklığı ve Hizmet İçi Eğitim Değişkeni Arasındaki İlişki

Hizmet İçi Eğitim	Hiçbir Zaman		Bazen		Sıklıkla		Her Zaman		Toplam		
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
Evet	62	51,7	35	29,2	19	15,8	4	3,3	120	100	
Hayır	84	59,6	29	20,6	16	11,3	12	8,5	141	100	
Toplam	146	55,9	64	24,5	35	13,4	16	6,1	261	100	
$\chi^2(9)=6,487$							p=.090				

Tablo 24.2'ye bakıldığında; hizmet içi eğitime katılan sosyal bilgiler öğretmenlerinin %51,7'si, portfolyoyu “hiçbir zaman” kullanmadıklarını, %3,3'ünün ise “her zaman” kullandıklarını; hizmet içi eğitim almayan öğretmenlerin %59,6'sı “hiçbir zaman” kullanmadıklarını, %8,5'i ise “her zaman” kullandıklarını belirtmişlerdir. Bu ölçme aracını, grubun tamamının %55,9'u “hiçbir zaman” kullanmazken, %6,1'i ise “her zaman” kullanmaktadır. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin portfolyo değerlendirme kullanma sıklığı ile hizmet içi eğitim değişkeni arasında, yapılan Ki Kare (χ^2) testinde istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki yoktur ($p>05$). Bu bulgulara dayanılarak, sosyal bilgiler öğretmenlerinin portfolyo değerlendirme kullanma sıklığı ile hizmet içi eğitim değişkeninin birbirinden bağımsız olduğu söylenebilir.

Tablo 24.3. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin “Proje” Kullanma Sıklığı ve Hizmet İçi Eğitim Değişkeni Arasındaki İlişki

Hizmet İçi Eğitim	Hiçbir Zaman		Bazen		Sıklıkla		Her Zaman		Toplam		
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
Evet	7	5,7	19	15,6	27	22,1	69	56,6	122	100	
Hayır	14	9,9	40	28,4	33	23,4	54	38,3	141	100	
Toplam	21	8,0	59	22,4	60	22,8	123	46,8	263	100	
$\chi^2(3)=10,922$							$p=.012$				

Tablo 24.3'de görüldüğü gibi; projeyi araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenlerinden hizmet içi eğitim alanların %56,6'sı, bu eğitimi alamayanların %38,3'ü “her zaman” kullanmaktadırlar. Bu ölçme aracını, grubun tamamının %8'i “hiçbir zaman” kullanmazken, %46,8'i ise “her zaman” kullanmaktadır. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin proje kullanma sıklığı ile hizmet içi eğitim değişkeni arasında yapılan Ki Kare (χ^2) testinde istatistiksel açıdan .05 düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunduğu görülmektedir ($p<05$). Bu bulgulara dayanılarak hizmet içi eğitim, proje kullanımında anlamlı bir değişkendir.

Tablo 24.4. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin “Rubrik” Kullanma Sıklığı ve Hizmet İçi Eğitim Değişkeni Arasındaki İlişki

Hizmet İçi Eğitim	Hiçbir Zaman		Bazen		Sıklıkla		Her Zaman		Toplam		
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
Evet	20	16,5	33	27,3	28	23,1	40	33,1	121	100	
Hayır	43	30,5	40	28,4	32	22,7	26	18,4	141	100	
Toplam	63	24,0	73	27,9	70	22,9	66	25,2	262	100	
$\chi^2(3)=10,841$							$p=.013$				

Tablo 24.4'e bakıldığında; rubriği araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenlerinden hizmet içi eğitim alanların %33,1'i "*her zaman*" kullanırken; bu eğitimi alamayanların %30,5'i "*hiçbir zaman*" kullanmadıklarını belirtmişlerdir. Bu ölçme aracını, grubun tamamının %24'ü "*hiçbir zaman*" kullanmazken, %25,2'si ise "*her zaman*" kullanmaktadır. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin rubrik kullanma sıklığı ile hizmet içi eğitim değişkeni arasında yapılan Ki Kare (χ^2) testinde istatistiksel açıdan .05 düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunduğu görülmektedir (p<05). Bu bulgulara dayanılarak hizmet içi eğitim, rubrik kullanımında anlamlı bir değişkendir.

Tablo 24.5. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin "Kavram Haritası" Kullanma Sıklığı ve Hizmet İçi Eğitim Değişkeni Arasındaki İlişki

Hizmet İçi Eğitim	Hiçbir Zaman		Bazen		Sıklıkla		Her Zaman		Toplam		
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
Evet	17	13,9	44	36,1	37	30,3	24	19,7	122	100	
Hayır	29	20,6	37	26,2	47	33,3	28	19,9	141	100	
Toplam	46	17,5	81	30,8	84	31,9	52	19,8	263	100	
$\chi^2(3)=3,881$							$p=.275$				

Tablo 24.5'e bakıldığında, hizmet içi eğitimi alan sosyal bilgiler öğretmenlerinin %19,7'si; hizmet içi eğitimi almayan öğretmenlerin ise %19,9'u kavram haritasını "*her zaman*" kullandıklarını belirtmektedirler. Bu ölçme aracını, grubun tamamının %17,5'i "*hiçbir zaman*" kullanmazken; %19,8'i ise "*her zaman*" kullanmaktadırlar. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kavram haritası kullanma sıklığı ile hizmet içi eğitim değişkeni arasında, yapılan Ki Kare (χ^2) testinde istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki yoktur (p>05). Bu bulgulara dayanılarak, sosyal bilgiler öğretmenlerinin kavram haritası kullanma sıklığı ile hizmet içi eğitim değişkeninin birbirinden bağımsız olduğu söylenebilir.

Tablo 24.6. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin "Yapılandırılmış Grid" Kullanma Sıklığı ve Hizmet İçi Eğitim Değişkeni Arasındaki İlişki

Hizmet İçi Eğitim	Hiçbir Zaman		Bazen		Her Zaman		Toplam		
	f	%	f	%	f	%	f	%	
Evet	89	73,6	19	15,7	13	10,7	121	100	
Hayır	110	78,0	16	11,3	15	10,6	141	100	
Toplam	199	76,0	35	13,4	28	10,7	262	100	
$\chi^2(2)=1,096$					$p=.578$				

Tablo 24.6'ya bakıldığında; hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin %73,6'sı yapılandırılmış gridi “hiçbir zaman” kullanmadıklarını, %10,7'si ise “her zaman” kullandıklarını; hizmet içi eğitimi almayanların ise %78'i yapılandırılmış grid tekniğini “hiçbir zaman” kullanmazken, %10,6'sı ise “her zaman” kullandıklarını belirtmektedirler. Bu aracı grubun tamamının %76'sı “hiçbir zaman” kullanmazken, %10,7'si ise “her zaman” kullanmaktadırlar. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin yapılandırılmış grid kullanma sıklığı ile hizmet içi eğitim değişkeni arasında, yapılan Ki Kare (χ^2) testinde istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki yoktur ($p>05$). Bu bulgulara dayanılarak, sosyal bilgiler öğretmenlerinin yapılandırılmış grid kullanma sıklığı ile hizmet içi eğitim değişkeninin birbirinden bağımsız olduğu söylenebilir.

Tablo 24.7. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin “Kelime İlişkilendirme Testleri” Kullanma Sıklığı ve Hizmet İçi Eğitim Değişkeni Arasındaki İlişki

Hizmet İçi Eğitim	Hiçbir Zaman		Bazen		Sıklıkla		Her Zaman		Toplam		
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
Evet	45	36,9	39	32,0	22	18,0	16	13,1	122	100	
Hayır	55	39,0	50	35,5	24	17,0	12	8,5	141	100	
Toplam	100	38,0	89	33,8	46	17,5	28	10,6	263	100	
$\chi^2(3)= 1,654$							$p=.647$				

Tablo 24.7'ye bakıldığında; hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin %36,9'u, hizmet içi eğitimi almayan öğretmenlerin ise %39'u kelime ilişkilendirme testlerini kullanma sıklığını “hiçbir zaman” olarak belirtmişlerdir. Bu aracı, grubun tamamının %38'i “hiçbir zaman” kullanmazken; %10,6'sı ise “her zaman” kullanmaktadır. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kelime ilişkilendirme testleri kullanma sıklığı ile hizmet içi eğitim değişkeni arasında, yapılan Ki Kare (χ^2) testinde istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki yoktur ($p>05$). Bu bulgulara dayanılarak, sosyal bilgiler öğretmenlerinin kelime ilişkilendirme testleri kullanma sıklığı ile hizmet içi eğitim değişkeninin birbirinden bağımsız olduğu söylenebilir.

Tablo 24.8. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin “Tanılayıcı Dallanmış Ağaç Tekniği” Kullanma Sıklığı ve Hizmet İçi Eğitim Değişkeni Arasındaki İlişki

Hizmet İçi Eğitim	Hiçbir Zaman		Bazen		Sıklıkla		Her Zaman		Toplam		
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
Evet	70	57,9	29	24,0	16	13,2	6	5,0	121	100	
Hayır	95	67,4	30	21,3	13	9,2	3	2,1	141	100	
Toplam	165	63,0	59	22,5	29	11,1	9	3,4	262	100	
$\chi^2_{(3)}=3,609$							$p=.307$				

Tablo 24.8'e bakıldığında; hizmet içi eğitim alanların %57,9'u, bu eğitimi almayanların ise %67,4'ü tanılayıcı dallanmış ağaç tekniği kullanma sıklığını “hiçbir zaman” olarak belirtmişlerdir. Bu ölçme aracını, grubun tamamının %63'ü “hiçbir zaman” kullanmazken, %3,4'ü ise “her zaman” kullanmaktadır. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin tanılayıcı dallanmış ağaç tekniği kullanma sıklığı ile hizmet içi eğitim değişkeni arasında, yapılan Ki Kare (χ^2) testinde istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki yoktur ($p>05$). Bu bulgulara dayanılarak, sosyal bilgiler öğretmenlerinin tanılayıcı dallanmış ağaç tekniği kullanma sıklığı ile hizmet içi eğitim değişkeninin birbirinden bağımsız olduğu söylenebilir.

Tablo 24.9. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin “Öz Değerlendirme” Kullanma Sıklığı ve Hizmet İçi Eğitim Değişkeni Arasındaki İlişki

Hizmet İçi Eğitim	Hiçbir Zaman		Bazen		Sıklıkla		Her Zaman		Toplam		
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
Evet	27	22,3	35	28,9	39	32,2	20	16,5	121	100	
Hayır	41	29,1	45	31,9	31	22,0	24	17,0	141	100	
Toplam	68	26,0	80	30,5	70	26,7	44	16,8	262	100	
$\chi^2_{(3)}= 3,906$							$p=.272$				

Tablo 24.9'a bakıldığında; hizmet içi eğitim alanların %22,3'ü, bu eğitimi almayanların ise %29,1'i öz değerlendirme kullanma sıklığını “hiçbir zaman” olarak belirtmişlerdir. Bu ölçme aracını, grubun tamamının %26'sı “hiçbir zaman” kullanmazken; %16,8'i ise “her zaman” kullanmaktadır. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin öz değerlendirme kullanma sıklığı ile hizmet içi eğitim değişkeni arasında, yapılan Ki Kare (χ^2) testinde istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki yoktur ($p>05$). Bu bulgulara dayanılarak, sosyal bilgiler öğretmenlerinin öz değerlendirme kullanma sıklığı ile hizmet içi eğitim değişkeninin birbirinden bağımsız olduğu söylenebilir.

Tablo 24.10. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin “Akran Değerlendirme” Kullanma Sıklığı ve Hizmet İçi Eğitim Değişkeni Arasındaki İlişki

Hizmet İçi Eğitim	Hiçbir Zaman		Bazen		Sıklıkla		Her Zaman		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Evet	67	55,4	30	24,8	19	15,7	5	4,1	121	100
Hayır	77	54,6	36	25,5	16	11,3	12	8,3	141	100
Toplam	144	55,0	66	25,2	35	13,4	17	6,5	262	100
$\chi^2(3)=2,869$							$p=.412$			

Tablo 24.10'a bakıldığında, hizmet içi eğitim alanların %55,4'ü, bu eğitimi almayanların ise %54,6'sı akran değerlendirmeyi “hiçbir zaman” kullanmazken; eğitimi alan grubun %4,1'i, eğitimi almayan grubun ise %8,3'ü bu ölçme aracını “her zaman” kullanmaktadır. Bu ölçme aracını, grubun tamamının %55,i “hiçbir zaman” kullanmazken; %6,5'i ise “her zaman” kullanmaktadır. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin akran değerlendirme kullanma sıklığı ile hizmet içi eğitim değişkeni arasında, yapılan Ki Kare (χ^2) testinde istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki yoktur ($p>05$). Bu bulgulara dayanılarak, sosyal bilgiler öğretmenlerinin akran değerlendirme kullanma sıklığı ile hizmet içi eğitim değişkenin birbirinden bağımsız olduğu söylenebilir.

Tablo 24.11. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin “Grup Değerlendirme” Kullanma Sıklığı ve Hizmet İçi Eğitim Değişkeni Arasındaki İlişki

Hizmet İçi Eğitim	Hiçbir Zaman		Bazen		Sıklıkla		Her Zaman		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Evet	56	45,9	35	28,7	24	19,7	7	5,7	122	100
Hayır	60	42,6	40	28,4	25	17,7	16	11,3	141	100
Toplam	116	44,1	75	28,5	49	18,6	23	8,7	263	100
$\chi^2(3)=2,655$							$p=.448$			

Tablo 24.11'e bakıldığında; hizmet içi eğitim alanların %45,9'u, bu eğitimi almayanların ise %42,6'sı grup değerlendirme kullanma sıklığını “hiçbir zaman” olarak belirtmişlerdir. Bu ölçme aracını, grubun tamamının %4,1'i “hiçbir zaman” kullanmazken; %8,7'si ise “her zaman” kullanmaktadır. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin grup değerlendirme kullanma sıklığı ile hizmet içi eğitim değişkeni arasında, yapılan Ki Kare (χ^2) testinde istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki yoktur ($p>05$). Bu bulgulara dayanılarak, sosyal bilgiler öğretmenlerinin grup değerlendirme kullanma sıklığı ile hizmet içi eğitim değişkenin birbirinden bağımsız olduğu söylenebilir.

Tablo 24.12. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin “Kontrol Listeleri” Kullanma Sıklığı ve Hizmet İçi Eğitim Değişkeni Arasındaki İlişki

Hizmet İçi Eğitim	Hiçbir Zaman		Bazen		Sıklıkla		Her Zaman		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Evet	45	37,2	21	17,4	28	23,1	27	22,3	121	100
Hayır	57	40,4	37	26,2	21	14,9	26	18,4	141	100
Toplam	102	38,9	58	22,1	49	18,7	53	20,2	262	100
$\chi^2_{(3)}=5,349$							$p=.148$			

Tablo 24.12’ye bakıldığında, hizmet içi eğitim alanların %37,2’si, bu eğitimi almayanların ise %40,4’ü kontrol listelerini “*hiçbir zaman*” kullanmadıklarını belirtmişlerdir. Bu ölçme aracını, grubun tamamının %38,9’u “*hiçbir zaman*” kullanmazken; %20,2’si ise “*her zaman*” kullanmaktadır. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kontrol listeleri kullanma sıklığı ile hizmet içi eğitim değişkeni arasında, yapılan Ki Kare (χ^2) testinde istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki yoktur ($p>05$). Bu bulgulara dayanılarak, sosyal bilgiler öğretmenlerinin kontrol listeleri kullanma sıklığı ile hizmet içi eğitim değişkeninin birbirinden bağımsız olduğu söylenebilir.

Tablo 24.13. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin “Gözlem Formu” Kullanma Sıklığı ve Hizmet İçi Eğitim Değişkeni Arasındaki İlişki

Hizmet İçi Eğitim	Hiçbir Zaman		Bazen		Sıklıkla		Her Zaman		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Evet	41	33,9	28	23,1	35	28,9	17	14,0	120	100
Hayır	60	42,6	43	30,5	19	13,5	19	13,5	141	100
Toplam	101	38,5	71	27,1	54	13,7	36	13,7	261	100
$\chi^2_{(3)}=10,127$							$p=.018$			

Tablo 24.13’e bakıldığında; hizmet içi eğitim alanların %33,9’u, bu eğitimi almayanların ise %42,6’sı gözlem formu kullanma sıklığını “*hiçbir zaman*” olarak belirtmişlerdir. Bu ölçme aracını, grubun tamamının %38,5’i “*hiçbir zaman*” kullanmazken; %13,7’si ise “*her zaman*” kullanmaktadır. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin gözlem formu kullanma sıklığı ile hizmet içi eğitim değişkeni arasında yapılan Ki Kare (χ^2) testinde istatistiksel açıdan .05 düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunduğu görülmektedir ($p<05$). Bu bulgulara dayanılarak hizmet içi eğitim, gözlem formu kullanımında anlamlı bir değişkendir.

Tablo 24.14. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin “Görüşme” Kullanma Sıklığı ve Hizmet İçi Eğitim Değişkeni Arasındaki İlişki

Hizmet İçi Eğitim	Hiçbir Zaman		Bazen		Sıklıkla		Her Zaman		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Evet	18	14,9	34	28,1	39	32,2	30	24,8	121	100
Hayır	30	21,3	42	29,8	30	21,3	39	27,7	141	100
Toplam	48	18,3	76	29,0	69	26,3	69	26,3	262	100
$\chi^2_{(3)}=4,691$							p=.196			

Tablo 24.14’e bakıldığında; hizmet içi eğitim alanların %24,8’i, bu eğitimi almayanların ise %27,7’si görüşmeyi “*her zaman*” kullandıklarını belirtmişlerdir. Bu ölçme aracını, grubun tamamının %18,3’ü “*hiçbir zaman*” kullanmazken; %26,3’ü ise “*her zaman*” kullanmaktadır. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşme kullanma sıklığı ile hizmet içi eğitim değişkeni arasında, yapılan Ki Kare (χ^2) testinde istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki yoktur ($p>05$). Bu bulgulara dayanılarak, sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşme kullanma sıklığı ile hizmet içi eğitim değişkeninin birbirinden bağımsız olduğu söylenebilir.

Tablo 24.15. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin ”Tutum Ölçeği” Kullanma Sıklığı ve Hizmet İçi Eğitim Değişkeni Arasındaki İlişki

Hizmet İçi Eğitim	Hiçbir Zaman		Bazen		Sıklıkla		Her Zaman		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Evet	66	54,5	34	28,1	16	13,2	5	4,1	121	100
Hayır	85	60,7	38	27,1	7	5,0	10	7,1	140	100
Toplam	151	57,9	72	27,6	23	8,8	15	5,7	261	100
$\chi^2_{(3)}=6,452$							p=.092			

Tablo 24.15’e bakıldığında; hizmet içi eğitim alanların %54,3’ü tutum ölçeğini “*hiçbir zaman*” kullanmadıklarını, %4,1’i ise “*her zaman*” kullandıklarını; hizmet içi eğitimi almayanların ise %60,7’si bu ölçme aracını “*hiçbir zaman*” kullanmadıklarını, %7,1’i ise “*her zaman*” kullandıklarını belirtmektedirler. Bu ölçme aracını, grubun tamamının %57,9’u “*hiçbir zaman*” kullanmazken, %5,7’si ise “*her zaman*” kullanmaktadırlar. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin tutum ölçekleri kullanma sıklığı ile hizmet içi eğitim değişkeni arasında, yapılan Ki Kare (χ^2) testinde istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki yoktur ($p>05$). Bu bulgulara dayanılarak, sosyal bilgiler öğretmenlerinin tutum ölçekleri kullanma sıklığı ile hizmet içi eğitim değişkeninin birbirinden bağımsız olduğu söylenebilir.

Tablo 24.16. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin “Dilsiz Harita” Kullanma Sıklığı ve Hizmet İçi Eğitim Değişkeni Arasındaki İlişki

Hizmet İçi Eğitim	Hiçbir Zaman		Bazen		Sıklıkla		Her Zaman		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Evet	20	16,7	41	34,2	37	30,8	22	18,3	120	100
Hayır	44	31,9	47	34,1	32	23,2	15	10,9	138	100
Toplam	64	24,8	88	34,1	69	26,7	37	14,3	258	100
$\chi^2(3) = 9,888$							p=.020			

Tablo 24.16'ya bakıldığında; hizmet içi eğitim alanların %16,7'si dilsiz haritayı “hiçbir zaman” kullanmadıklarını, %18,3'ü ise “her zaman” kullandıklarını; hizmet içi eğitimi almayanların %31,9'u bu ölçme aracını “hiçbir zaman” kullanmadıklarını, %10,9'u ise “her zaman” kullandıklarını belirtmektedirler. Bu aracı grubun tamamının %24,8'i “hiçbir zaman” kullanmazken, %14,3'ü ise “her zaman” kullanmaktadırlar. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin dilsiz harita kullanma sıklığı ile hizmet içi eğitim değişkeni arasında yapılan Ki Kare (χ^2) testinde istatistiksel açıdan .05 düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunduğu görülmektedir ($p < 0,05$). Bu bulgulara dayanılarak hizmet içi eğitim, dilsiz harita kullanımında anlamlı bir değişkendir.

Öğretmenlere uygulanan anket verilerine dayanılarak; sosyal bilgiler öğretmenlerinin süreç odaklı ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanma sıklığı ile mesleki kıdem değişkeni arasında bir ilişki olup olmadığını sına amaçıyla Ki Kare (χ^2) testi kullanılmıştır. Bu test, ankette yer alan 16 ölçme aracı için ayrı ayrı yapılmıştır.

Yapılan Ki Kare (χ^2) testi sonucunda hizmet içi eğitim değişkeni ile proje, rubrik, gözlem formu ve dilsiz harita kullanma sıklığı arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki bulunmuştur (bkz. Tablo 24.3, 24.13, 24.16). Kullanma sıklığı ile hizmet içi eğitim değişkeni arasında anlamlı ilişkide hizmet içi eğitim almayan öğretmenlerin hizmet içi eğitimi alan öğretmenlere oranla yukarıda sayılan süreç odaklı ölçme ve değerlendirme araçlarını daha az tercih ettikleri sonucuna varılmıştır. Gruplar arasında ilişki bulunamayan performans ve projenin ise e-okul sistemine ders notu girişlerinde performans ve projeye değerlendirme notu girilmesi zorunluluğunun etkili olduğu söylenilebilir.

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde, bulgulardan yola çıkarak araştırmanın alt problemlerine ilişkin elde edilen sonuçlar ile bu sonuçlara ilişkin tartışmalar, araştırma sonuçlarına dayalı öneriler ve araştırmacılar için geliştirilen öneriler yer almıştır.

6.1 Sonuç ve Tartışma

Bu bölümde, araştırmanın alt problemlerine ilişkin elde edilen sonuçlara ve bu sonuçlarla ilgili tartışmalara yer verilmiştir.

Öğretmenlerin süreç odaklı ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanma sıklığına ve bu araçların kullanılmama nedenlerine dair

Araştırmanın ilk ve ikinci alt amacı bağlamında; sosyal bilgiler öğretmenlerinin, hangi süreç odaklı ölçme ve değerlendirme araçlarını hangi sıklıkla kullanmakta oldukları ve bu araçları kullanmama nedenlerinin neler olduğuna dair araştırma yapılmıştır. Çalışmanın sonucunda öğretmenlerin süreç odaklı ölçme ve değerlendirme araçlarından performans (%51,5) ve projenin (%47,4) diğer ölçme araçlarına oranla daha sık kullanıldığı; buna karşın yapılandırılmış grid (%57), tanılayıcı dallanmış ağaç tekniği (%41,9), tutum ölçekleri (%35,6) ve akran değerlendirmenin (%34,4) ise her hangi bir şekilde bu ölçme araçlarının kullanılmadığı görülmüştür. Hiçbir zaman kullanılmayan bu ölçme araçlarının kullanılmama nedenlerini öğretmenler; yapılandırılmış grid ve tanılayıcı dallanmış ağaç tekniği için yeterli bilgilerinin olmayışını ve sınıfın kalabalık oluşunu, tutum ölçekleri için zamanın yetersizliğini ve değerlendirmenin zor olduğunu, akran değerlendirme için zamanın yetersizliğini ve sınıfın kalabalıklılığını neden olarak göstermişlerdir.

Bu sonuçları, Erdal (2007); Yıldırım ve Öztürk (2009); Duban ve Küçükyılmaz (2008); Çelikkaya ve diğ.'nin (2010) yaptığı çalışmalar desteklemektedir. Duban ve Küçükyılmaz'ın (2008) ilköğretim fen ve matematik öğretmenleri için ölçme ve değerlendirme yeterliliklerini araştırdığı çalışmada; sınıflarda en çok ya da en sık kullanılan süreç odaklı ölçme ve değerlendirme yöntem ve tekniklerinin, proje ve performans ödevleri olduğunu ortaya koymuştur. Buna karşın; kavram haritası, öz değerlendirme formları, akran değerlendirme formları ve yapılandırılmış gridin çok nadir kullanıldığı sonucuna ulaşmıştır. Bununla birlikte Erdal'ın (2007) 2005 İlköğretim Matematik Programı'nda yer alan ölçme araçlarının sınıf öğretmenleri tarafından kullanım durumlarını incelediği yüksek lisans tezinde, öğretmenlerin süreç odaklı ölçme ve değerlendirme tekniklerinden en çok kullandığı araçların; performans değerlendirme ve proje çalışmaları olduğu tespit edilmiştir. Yıldırım ve Öztürk'ün (2009) Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın ölçme ve değerlendirme ögesi hakkında öğretmen görüşlerini incelediği çalışmada; öğretmenlerin en çok kullandıkları ölçme araçlarının performans ödevleri, dereceli puanlama ölçekleri, proje değerlendirme formu olduğu görülmüş; öğretmenlerin yarısından fazlasının performans ödevlerini, dereceli puanlama anahtarı ve projeyi her zaman kullandıklarını ve bu araçları kullanmayan öğretmen olmadığı tespit etmiştir. Bu duruma bakılarak; sosyal bilgiler öğretmenlerinin süreç odaklı ölçme ve değerlendirme araçlarından en çok kullanılanlarının performans ve proje olarak karşımıza çıktığı görülmektedir. Bunun nedeni olarak da performans ve projenin ilköğretim kurumları yönetmeliğine göre bir eğitim öğretim döneminde her dersten en az bir defa uygulanma mecburiyetinin olması söylenebilir.

Çelikkaya ve diğ.'nin (2010) sosyal bilgiler öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanma düzeyleri ve karşılaştıkları sorunların araştırıldığı çalışmada; katılımcı öğretmenlerin gözlem formları, öz değerlendirme, akran-grup değerlendirmesi ve görüşme türü süreç odaklı ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanmayı tercih etmedikleri sonucuna varılmıştır. Bu sonuç, araştırma bulgularıyla da örtüşmektedir. Nitekim akran değerlendirme, grup değerlendirme ve öz değerlendirme, sosyal bilgiler öğretmenlerinin kullanmadıkları ya da daha az tercih ettikleri süreç odaklı ölçme araçları olarak literatürde yerini almaktadır. Daha az tercih edilen bu ölçme araçları öğrencilere sürecin bir parçası olduğunu hissettirmesi, öğrenme

sorumluluğunu öğrencilere bırakması ve öğrencilerin çeşitli yönlerine ilişkin gelişimlerine ve öğrenmelerine buldukları katkı nedeniyle önem taşımaktadır. Nitekim 2005 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda da öğretimin bütün aşamalarında, karar verme ve eleştirel düşünme becerileri gibi bazı temel becerilerin gelişmesinde etkili olan öz değerlendirme, akran değerlendirme ve grup değerlendirmelerin yapılması gerektiği belirtilmiştir (MEB, 2006: 38).

Diğer yandan öğretmenler daha az kullanılan ölçme araçları olan yapılandırılmış grid, akran değerlendirme, tanılayıcı dallanmış ağaç tekniği, portfolyo, kelime ilişkilendirme tekniği ve tutum ölçeklerinin kullanılmama nedeni olarak aşağıdaki nedenleri belirtmişlerdir:

- *Yapılandırılmış grid:* Öğretmenin yeterli bilgisinin olmaması, zamanın yetmemesi ve sınıf kalabalıklılığı,
- *Akran değerlendirme:* Sınıf kalabalıklılığı, zamanın yetersizliği, uygulamanın zorluğu, geçerlik ve güvenilirliğin zayıflığı,
- *Tanılayıcı dallanmış ağaç tekniği:* Yeterli bilgilerinin olmaması, zamanın yetersizliği, sınıfın kalabalıklılığı ve müfredatta olmadığı,
- *Portfolyo:* Zamanın eksikliği, sınıfın kalabalıklılığı, uygulamanın ve değerlendirmenin zorluğu,
- *Kelime ilişkilendirme testleri:* Yeterli bilgilerinin olmaması, zamanın eksikliği, sınıfın kalabalıklılığı ve müfredatta olmadığı,
- *Tutum ölçekleri:* Zamanın eksikliği, sınıfın kalabalıklılığı ve yeterli bilgilerinin olmaması.

Oysa ki yapılandırılmış grid tekniği ve tanılayıcı dallanmış ağaç tekniği, anlamlı öğrenmeyi ölçmeyi sağlaması, öğrencinin bilişsel yapısındaki kavram yanılgılarını ve bilgi ağındaki eksiklik veya aksaklıkları ortaya koyması (Bahar ve diğ., 2009); akran değerlendirme, öğretmene öğrencilerin gelişim ve yeterlik düzeyleri hakkında geri bildirim sağlaması ile öğrenme sorumluluğunu öğrencilere bırakması (Alıcı, 2008); kelime ilişkilendirme testleri, öğrencilerin yaratıcılıklarının gelişmesi açısından (MEB, 2005); portfolyolar, hem öğretim sürecinin hem de öğrenme ürünlerinin birlikte ve sürekli olarak değerlendirilmesine imkan sağlaması (Çepni, 2007); tutum ölçekleri ise bireylerin belirli tutum ve değerlerinin belirlenmesi açısından önemli ancak az kullanılan ölçme ve değerlendirme araçları olarak karşımıza çıkmaktadır.

Araştırmada elde edilen verilere göre; öğretmenlerin, yukarıdaki ölçme araçlarına yönelik bilgi eksikliği bulgusu; alanda yapılan diğer bazı

araştırmaların sonuçlarıyla da örtüşmektedir (Çoruhlu ve diğ.eri, 2009; Ekinci ve Köksal, 2011; Köklükaya, 2010; Birgin ve Gürbüz, 2008).

Çoruhlu ve diğ.'nin (2009) çalışmasında, fen ve teknoloji öğretmenlerine uygulanan mülakat ve anketlerden elde edilen sonuçlardan hareketle; öğretmenlerin, tanılayıcı dallanmış ağaç tekniğı, yapılandırılmış grid, öğrenci ürün dosyası gibi ölçeklerin nerede, nasıl ve hangi amaçla kullanılması gerektiğı konusunda yeterli bilgilerinin olmadığı ve hizmet içi eğitime ihtiyaç duydukları sonucuna varılmıştır. Bununla birlikte Ekinci ve Köksal'ın (2011) ilköğretim fen ve matematik öğretmenleriyle yaptıkları çalışmada; öğretmenlerin öğrenci ürün dosyası, yapılandırılmış grid, tanılayıcı dallanmış ağaç tekniğı araçları hakkında bilgi eksikliğinin olduğu ve bu yüzden öğretmenlerin büyük çoğunluğunun yeni ölçme ve değerlendirme teknikleri konusunda bir kursa gitmek istediklerini tespit etmiştir. Buna paralel olarak Köklükaya (2010), süreç odaklı ölçme ve değerlendirme teknikleri ile ilgili fen bilgisi öğretmen adaylarının yeterliklerinin incelendiğı yüksek lisans tezinde; yapılandırılmış grid ve tanılayıcı dallanmış ağaç tekniğı hazırlayabilmede öğretmen adaylarının kendilerini az yeterli hissettikleri sonucuna varılmıştır. Birgin ve Gürbüz (2008) ise, sınıf öğretmeni adaylarının ölçme ve değerlendirme konusundaki bilgi düzeylerini incelediğı çalışmasında; öğretmen adaylarının çoğunun süreç odaklı ölçme ve değerlendirme yöntemleri konusunda yeterli bilgi sahibi olmadıklarını tespit etmiştir.

Genel olarak değerlendirildiğinde; sosyal bilgiler öğretmenlerinin performans ve proje gibi süreç odaklı ölçme ve değerlendirme araçlarını kullandıkları görülmektedir. Bunun nedeni olarak da ilköğretim kurumları yönetmeliğine göre bir dönemde en az bir defa performans ve proje kullanılması zorunluluğı gösterilebilir. Bununla birlikte, süreç odaklı ölçme ve değerlendirme araçlarından yapılandırılmış grid, tanılayıcı dallanmış ağaç tekniğı, kelime ilişkilendirme testleri ve tutum ölçeğı gibi araçları sosyal bilgiler öğretmenlerinin daha az tercih ettikleri sonucuna varılmıştır.

Araştırmanın ikinci alt amacında; süreç odaklı ölçme ve değerlendirme araçlarının kullanılmama nedenleri araştırılmıştır. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin süreç odaklı ölçme ve değerlendirme araçlarının kullanılmama

nedenlerini; ölçme ve değerlendirme aracını uygulamak için zamanın yetmemesi, sınıfın kalabalık olması, öğretmenlerin yeterli bilgilerinin olmaması, araçları uygulamanın zor olması, bu araçları gereksiz bulmaları, değerlendirmenin zorluğu, öğretmene yük olması, aracı hazırlamanın zor olması, araçların geçerlik ve güvenilirliğinin zayıf bulunması, müfredatta olmaması, öğrenci yapısına uygun olmaması, öğrenciye yük olması, kullanışlı olmaması şeklinde sıralamışlardır. Öğretmenlerin verdikleri araçların geçerlik ve güvenilirliğinin zayıf bulunması, müfredatta olmaması, öğrenciye yük olması ve öğrenci yapısına uygun olmaması gibi cevaplar, öğretmenlerin programın ölçme değerlendirme boyutu ve programda yer alan ölçme ve değerlendirme araçları hakkında bilgilerinin olmadığını göstergesi olarak yorumlanabilir. Zira bu gerekçeler, -müfredatta olmaması gibi- bu ölçme araçlarından öğretmenin haberdar olmadığını göstergesi olarak yorumlanabilir.

Öğretmenlerin süreç odaklı ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanmama nedenlerine dair verdikleri yanıtlar; Algan'ın (2008), Anıl ve Acar'ın (2008), Kuran ve Kanatlı'nın (2009), Gelbal ve Kelecioğlu'nun (2007), Çoruhlu ve diğ.'nin (2009), Duban ve Küçükıılmaz'ın (2008), Alaz ve Yazar'ın (2009) ve Yıldırım ve Öztürk'ün (2009) araştırma sonuçlarıyla da benzerlik göstermektedir.

Algan (2008) 6. ve 7. sınıf sosyal bilgiler dersi ölçme değerlendirme öğesinin öğretmen boyutunu incelediği yüksek lisans tezinde, süreç odaklı ölçme değerlendirme araçlarını uygularken karşılaştıkları sorunlarla ilgili sorulan soruya öğretmenlerin yarısından fazlasının (%56) en sık karşılaştığı sorun olarak birinci sırada “uygulamanın çok fazla zaman alması nedeniyle zaman sıkıntısı çektikleri” görüşü yer almıştır. Buna paralel olarak Kuran ve Kanatlı (2009) süreç odaklı ölçme ve değerlendirme konusunda sınıf öğretmenlerin görüşlerini değerlendirdiği çalışmada; sınıf öğretmenlerinin, süreç odaklı ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanmada yaşadıkları zorlukları; zaman sorunu, kaynak yetersizliği, sınıf mevcutlarının kalabalık olması, öğrenciler ile velilerin ilgisizliği ve öğretmenlerin süreç odaklı ölçme ve değerlendirme konusunda yeterli bilgi sahibi olmamaları olarak sıralamıştır. Gelbal ve Kelecioğlu (2007) ise öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkındaki yeterliklerini incelediği çalışmada; araştırmaya katılan öğretmenlerin yarısı ölçme ve

değerlendirme yöntemlerini kullanmada sorunla karşılaşmakta olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenler bu sorunları ise daha çok sınıfların kalabalık oluşu, zamanın yetersizliği ve araçların hazırlanmasının zorluğu olarak görmektedirler. Alaz ve Yazar'ın (2008) ölçme ve değerlendirme sürecinde sınıf öğretmenlerinin görüşlerini incelediği çalışmada ise; sınıf mevcutlarının ve zaman sıkıntısının süreç odaklı ölçme ve değerlendirme tekniklerinin kullanımını sınırlandıran olumsuz etkisi tespit edilmiştir. Yıldırım ve Öztürk (2009) ise, Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın ölçme ve değerlendirme ögesi hakkında öğretmen görüşlerini incelediği çalışmada; araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğu (%92.4) programda önerilen ölçme araçlarını kalabalık sınıflarda kullanmanın zor ve zaman alıcı olduğunu belirtmiştir. Bununla birlikte Anıl ve Acar (2008), sınıf öğretmenlerinin ölçme araçlarını kullanmalarını engelleyen nedenleri; sınıfların kalabalıklılığı ve zamanın yetersizliği gibi problemler olarak tespit etmiştir. Bu sorunlara neden olarak da süreç odaklı ölçme ve değerlendirme araçlarının hazırlanması ve uygulanmasının çok fazla zaman gerektirdiği ve bunun için bir ders saatinin yeterli olmadığı görülmektedir. Bu duruma dayanılarak öğretmenlerin en çok karşılaştıkları sorun olarak zaman sıkıntısını göstermeleri, sosyal bilgiler dersinin haftada 3 saat olması ve bunun yanında programın çok yoğun olmasıyla ilişkilendirilebilir.

Cinsiyet, yaş ve mesleki kıdem değişkenine göre süreç odaklı ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanma sıklığına dair

Araştırmanın üçüncü, dördüncü ve beşinci alt amacında; sosyal bilgiler öğretmenlerinin cinsiyeti, yaşı mesleki kıdemi ile süreç odaklı ölçme araçlarını kullanma durumları arasında bir ilişki olup olmadığı araştırılmıştır. Araştırmanın üçüncü alt amacının bulgularında, sadece kontrol listelerinin kullanımında, cinsiyetin anlamlı bir değişken olduğu sonucuna varılmıştır.

Araştırmanın dördüncü alt amacının bulgularında; rubrik, tutum ölçekleri ve kontrol listeleri kullanımında yaşın anlamlı bir değişken olduğu sonucuna varılmıştır. Yaşı "20-35" yaş aralığında olan öğretmenlerin, yaşı "36 ve üzeri" olan öğretmenlere kıyasla kontrol listelerini daha az tercih ettikleri görülmüştür. Bu durumların nedenlerinin nitel çalışmalarla araştırılması gerekmektedir.

Araştırmanın beşinci alt amacının bulgularında ise; rubrik, kontrol listeleri, tutum ölçeği ve dilsiz harita kullanımında, mesleki kıdemle anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Kıdemi “00-10 yıl” aralığında olan öğretmenlerin, kıdemi “11 ve üzeri yıl” olan öğretmenlere kıyasla proje, rubrik, kontrol listeleri, tutum ölçeği ve dilsiz haritayı daha az tercih ettikleri tespit edilmiştir. Buna paralel olarak MEB (2005) tarafından yapılan araştırmada, öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yeterliklerinin kıdem düzeyine göre farklılık gösterdiği, daha tecrübeli olan öğretmenlerin, daha az tecrübeli meslektaşlarına göre kendilerini daha yeterli bulduklarını belirtmişlerdir. Ancak literatürde bu sonuçla paralellik göstermeyen çalışma da bulunmaktadır. Akçadağ (2010), öğretmenlerin ilköğretim programındaki yöntem teknik ölçme ve değerlendirme konularına ilişkin eğitim ihtiyaçlarını araştırdığı çalışmasında; kontrol listesi tekniğine ilişkin “11-15” ve “15 üstü” kıdeme sahip öğretmenlerin ki kare hesaplarındaki farkın anlamlı bulunması ile bu kıdemlere sahip öğretmenlerin genellikle önerilen bu tekniğe yabancı oldukları ve diğer kıdemdeki öğretmenlere göre daha fazla eğitim ihtiyacı içinde oldukları tespit edilmiştir.

Öğretmen adayı iken bu konuyla ilgili eğitim alan öğretmenlerin -kıdemi düşük öğretmenler- eğitim almayan ya da sadece hizmet içi eğitimle bu eksikliği giderilmeye çalışılan öğretmenlerden -kıdemi yüksek öğretmenler- konuyla ilgili daha bilgili olması beklenmektedir. Buna karşın kıdemi yüksek öğretmenlerin eğitim almadan bu konuda bilgi sahibi olmaları, eğitim fakültelerinde verilen eğitimin sorgulanması ya da neden sonucun bu şekilde olduğunun nitel çalışmalarla araştırılması gerekmektedir.

Sınıf mevcudu değişkenine göre süreç odaklı ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanma sıklığına dair

Araştırmanın altıncı alt amacında; sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğretim yaptığı sınıfların mevcudu ile süreç odaklı ölçme araçlarını kullanma durumları arasında bir ilişki olup olmadığı araştırılmıştır. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşme aracı kullanımında, sınıf mevcudunun anlamlı bir değişken olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca sınıf mevcudu arttıkça görüşme ölçme aracını kullanım oranının da azaldığı belirlenmiştir. Oysa ki iyi yapılandırılmış bir görüşme, belli bir konuyla ilgili olarak öğrencilerinin öğrenme düzeyi hakkında öğretmene derinlemesine bilgi sağlayacaktır (Bahar ve diğ., 2006). Sınıf mevcutlarının

süreç odaklı ölçme ve değerlendirme tekniklerinin kullanımını sınırlandıran olumsuz etkisi araştırmada birçok öğretmen tarafından dile getirilen bir husustur. Literatürde bu sonuçla paralellik gösteren çok sayıda çalışmalar mevcuttur (Ekinci ve Köksal,2011; Alaz ve Yarar, 2009; Kuran ve Kanatlı, 2009; Anıl ve Acar, 2008; Gelbal ve Kelecioğlu, 2007).

Ekinci ve Köksal'ın (2011) ilköğretim fen ve matematik öğretmenleriyle yaptıkları çalışmada; sınıfların kalabalık oluşunun, öğretmenlerin ölçme-değerlendirme tekniklerini kullanmalarını etkilediği sonucuna varılmıştır. Bununla birlikte Anıl ve Acar (2008), sınıf öğretmenlerinin ilköğretim programındaki ölçme ve değerlendirme süresinde karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşlerini inceledikleri araştırmada; sınıf öğretmenleri, sınıf mevcudunun kalabalık olmasının özellikle süreç odaklı ölçme ve değerlendirme araçlarının kullanımını olumsuz yönde etkilediğini belirtmişlerdir. Kuran ve Kanatlı (2009) ise, süreç odaklı ölçme ve değerlendirme konusunda sınıf öğretmenlerin görüşlerini değerlendirdiği çalışmada; öğretmenlerinin özellikle süreç odaklı ölçme araçlarının hazırlama ve uygulama aşamasında zaman açısından problem yaşadıkları ortaya çıkmış, bunun dışında süreç odaklı ölçme araçlarının hazırlanması ve uygulamasının çok fazla zaman gerektirdiği, bunun için bir ders saatinin yeterli olmadığı yönünde bulgulara ulaşılmıştır. Bunun yanı sıra Gelbal ve Kelecioğlu'nun (2007) öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkındaki yeterliklerini incelediği çalışmada ve Alaz ve Yarar'ın (2008) ölçme ve değerlendirme sürecinde sınıf öğretmenlerini incelediği çalışmada; sınıf mevcutlarının süreç odaklı ölçme ve değerlendirme tekniklerinin kullanımını sınırlandıran olumsuz etkisi tespit edilmiştir. Oysa ki Celep'e (2010) göre öğrenci sayısı az olan sınıflarda öğretmen, her öğrenciye daha fazla zaman ayırabilir, öğrenci gelişimini daha kolay izleyebilir, sınıfı daha etkili yönetebilir. Böylece öğrenme sürecinde daha etkin öğrenme ortamları sağlanabilir (Akt. Çınar, Temel, Beden ve Göçgen, 2004).

Görev yapılan kurum türü değişkenine göre süreç odaklı ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanma sıklığına dair

Araştırmanın yedinci alt amacında; sosyal bilgiler öğretmenlerinin görev yaptığı kurum türü (devlet okulu, özel okul) ile süreç odaklı ölçme araçlarını kullanma durumları arasında bir ilişki olup olmadığı araştırılmıştır. Araştırmada

portfolyo, görüşme ve tutum ölçeğinin kullanımında, görev yapılan kurum türü değişkeniyle anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca; devlet okulunda çalışan öğretmenlerin, özel okulda çalışan öğretmenlere kıyasla portfolyo, görüşme ve tutum ölçeklerini daha az tercih ettikleri görülmüştür. Bu durumun nedenlerinin nitel çalışmalarla araştırılması gerekmektedir.

Mezun olunan kurum türü değişkenine göre süreç odaklı ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanma sıklığına dair

Araştırmanın sekizinci alt amacında; sosyal bilgiler öğretmenlerinin mezun oldukları yükseköğretim kurumunun türü ile süreç odaklı ölçme araçlarını kullanma durumları arasında bir ilişki olup olmadığı araştırılmıştır. Araştırmada proje ile rubrik kullanımında mezun olunan kurum türünün anlamlı bir değişken olduğu sonucuna varılmıştır. Eğitim fakülteleri aleyhine çıkan bu durum, eğitim fakültesinde verilen ölçme ve değerlendirme eğitiminin yetersiz kaldığı ve eğitim fakültesi mezunlarının diğer kurumlardan mezun olunan öğretmenler içerisinde bir farklılaşma gösteremediği sonucuna varılabilir. Nitekim bu sonuç, sosyal bilgiler öğretmenlerinin kıdemi ile süreç odaklı ölçme ve değerlendirme araçlarının kullanım sıklığı arasında çıkan ilişkiyle örtüşmektedir. Süreç odaklı ölçme araçlarının kullanımında; öğretmen adayı iken eğitim alan kıdemi düşük öğretmenlerin, eğitim almayan ya da sadece hizmet içi eğitimle bu eksikliği giderilmeye çalışılan kıdemi yüksek öğretmenlere nazaran daha az tercih ettikleri tespit edilmiştir. Literatürde bu sonuçla paralellik gösteren çalışmalar bulunmaktadır: (Kuran ve Kanatlı, 2009; Erdemir, 2007).

Kuran ve Kanatlı'nın (2009) süreç odaklı ölçme ve değerlendirme teknikleri konusunda sınıf öğretmenlerinin görüşlerini incelediği çalışmada, öğretmenlerin mezun oldukları fakülteye göre süreç odaklı ölçme ve değerlendirme teknikleri hakkındaki görüşleri, eğitim fakültelerinden farklı bir eğitim kurumundan mezun olan öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık göstermektedir. Bu durum, öğretmenlik mesleği hakkında temel dersleri alamayan öğretmenlerin kendilerini geliştirme konusuna önem vererek farkı kapatma arzusunda olmalarından ileri gelmiş olabilir. Bunun yanı sıra Erdemir (2007), ilköğretim ikinci kademe öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme tekniklerini etkin kullanabilme yeterliliklerini araştırdığı yüksek lisans tezinde, öğretmenler

arasında mezun olunan ğretim kurumuna göre lme-değerlendirme bilgisi ve uygulamaları bakımından anlamlı bir fark bulunamadığı tespit edilmiştir. Öğretmenlerin yarıdan fazlası mezun oldukları ğretim kurumunda lme ve değerlendirme araçları ile ilgili yeterli bilgi almadığını belirtmiştir. Bu durumun nedenlerinin de nitel çalışmalarla araştırılması gerekmektedir.

Hizmet içi eğitim değişkenine göre süreç odaklı lme ve değerlendirme araçlarını kullanma sıklığına dair

Araştırmanın son alt amacında; sosyal bilgiler ğretmenlerinin 2005 yılı Sosyal Bilgiler ğretim Programı ile ilgili hizmet içi eğitim durumları ile süreç odaklı lme araçlarını kullanma durumları arasında ilişki olup olmadığı araştırılmıştır. Araştırmada proje, rubrik, gözlem formu ve dilsiz harita kullanımında hizmet içi eğitimin anlamlı bir değişken olduğu sonucuna varılmıştır. Süreç odaklı lme ve değerlendirme araçlarını kullanma sıklığı ile hizmet içi eğitim değişkeni arasında çıkan anlamlı ilişkide, hizmet içi eğitim almayan öğretmenlerin hizmet içi eğitimi alan öğretmenlere oranla proje, rubrik, gözlem formu ve dilsiz harita kullanımını daha az tercih ettikleri sonucuna varılmıştır. Bu sonuç, alanda yapılan diğer bazı araştırmaların sonuçlarıyla da örtüşmektedir (Orbeyi ve Güven, 2008; Kuran ve Kanatlı, 2009).

Orbeyi ve Güven'in (2008) Yeni İlköğretim Matematik Dersi ğretim Programı'nın değerlendirme ögesine ilişkin sınıf ğretmenlerinin görüşlerini incelediği çalışmada, sınıf ğretmenlerinin yeni programla ilgili hizmet içi eğitim alma durumları ile programın değerlendirme ögesine yönelik görüşleri arasında, hizmet içi eğitim alan öğretmenler lehine anlamlı fark olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte Kuran ve Kanatlı (2009), süreç odaklı lme ve değerlendirme araçları konusunda sınıf ğretmenlerinin görüşlerini değerlendirdiği çalışmada da; bu sonucu desteklemektedir. Araştırmada, ğretmenlerin süreç odaklı lme ve değerlendirme teknikleri konusunda hizmet içi eğitime gereksinimleri olduğu belirtilmiştir.

Diğer taraftan elikkaya ve diğ.'nin (2010) sosyal bilgiler ğretmenlerinin lme değerlendirme araçlarını kullanma düzeyleri ve karşılaştıkları sorunları araştıran çalışmada ise, sosyal bilgiler öğretmenlerinden 2005 Sosyal Bilgiler ğretim Programı'nın önerdiği lme ve değerlendirme araçlarına ilişkin hizmet

İçerik eğitimi almış olanlar ile almamış olanlar arasında süreç odaklı ölçme ve değerlendirme araçlarının kullanımı arasında ortalama puanlar açısından fark tespit edilmemiştir. Bunun nedeni olarak yapılan hizmet içerik eğitimi seminerlerinin çok kalabalık gruplar şeklinde yapılması ve uygulama yapmadan sadece teorik bilgi vermeye dayalı olmasından kaynaklanmış olabileceğini belirtmiş ve buradan hareketle hizmet içerik eğitimlerin gözden geçirilerek varsa eksikliklerin giderilmesi gerektiği önerilmiştir. Bununla birlikte Çoruhlu ve diğ.'nin (2009) fen ve teknoloji öğretmenlerinin süreç odaklı ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanmada karşılaştıkları sorunları incelediği çalışmada, öğretmenlerle yaptığı mülakat verilerinin analizinden 2005 öğretim programının tanıtımı amacıyla düzenlenen seminerlere katılan öğretmenlerin seminerin ihtiyaçlarını karşılamada yetersiz olduğu tespit edilmiştir. Araştırmada öğretmenlerin bu şekilde düşüncelerinin nedenini kısa sürede ve daha çok teorik bilgilerin sunulmuş olduğu hizmet içerik eğitimi kursunun öğretmen ihtiyaçlarını karşılamada eksiklikler içerdiği ile ilişkilendirilmiştir. Bu doğrultuda Anıl ve Acar'ın (2008) sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme sürecinde karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşlerini inceledikleri çalışmada, hizmet içerik eğitimlerin daha planlı bir şekilde uzman kişilerce ve öğretmenlerin görev yapmakta olduğu illerde düzenlenmesinin, katılımın fazla olması açısından daha uygun olacağı bulgulanarak verilecek hizmet içerik eğitimi çalışmalarının, öğretmenlerin gereksinimlerine yanıt verecek yeterlik düzeyinde olmaları gerektiği vurgulanmıştır.

Araştırma sonucuna göre, farklı değişkenler açısından incelenen süreç odaklı ölçme ve değerlendirme araçları ile sosyal bilgiler öğretmenlerinin bu araçları kullanma sıklıkları incelendiğinde; öğretmenlerin performans, proje ve rubrik gibi araçları sıklıkla kullandıkları görülmektedir. Buna karşın; yapılandırılmış grid, tanılayıcı dallanmış ağaç tekniği, kelime ilişkilendirme testleri, portfolyo, tutum ölçekleri ve akran değerlendirme gibi diğer süreç odaklı ölçme ve değerlendirme araçlarını ise kullanmadıkları görülmüştür. Süreç odaklı ölçme ve değerlendirme araçlarının kullanılmama nedenleri incelendiğinde ise öğretmenler tarafından; yeterli bilgilerinin olmaması, sınıfın kalabalıklığı, zamanın yetersizliği başta olmak üzere çeşitli nedenler ileri sürülmektedir.

Bununla birlikte araştırmada 0-10 yıldır öğretmenlik mesleğini icra edenlerin rubrik, kontrol listeleri, tutum ölçeği ve dilsiz harita kullanımı gibi araçları

daha az kullandığı sonucuna da varılmıştır. Yaklaşık son 10 yılda öğretmen atamalarının eğitim fakültesinden mezun olan öğretmenlerden yapıldığı göz önünde bulundurulursa, bu durum eğitim fakültelerinde öğretmen adaylarının bu konuda yeterince eğitim almadıkları şeklinde yorumlanabilir. Aynı şekilde eğitim fakültelerinden mezun olan öğretmenlerin proje ve rubrik gibi süreç odaklı ölçme ve değerlendirme araçlarını diğer alan mezunlarına göre az kullanması da bahsedilen bu durumu desteklemektedir.

Araştırmada diğer bir bulgu olarak da hizmet içi eğitim almayan öğretmenlerin hizmet içi eğitimi alan öğretmenlere kıyasla proje, rubrik, gözlem formu ve dilsiz harita kullanımını daha az tercih ettikleridir. Bu durumda bu konudaki hizmet içi eğitimlerin faydalı olduğu şeklinde bir yorum yapılabilir.

6.2 Öneriler

Bu başlık altında araştırma sonuçlarına dayalı öneriler ile ileride yapılabilecek araştırmalara yönelik önerilere yer verilmiştir.

1. Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanmada karşılaştıkları sorunları azaltabilmek ve öğretmenlere gerekli bilgileri sağlamak için verilecek hizmet içi eğitim seminerlerinin, bu konuda uzman akademisyenler tarafından, daha verimli sonuçlar alınması için gruptaki katılımcı sayısının az olmasını sağlayarak ve uygulamalı olarak yapılmalıdır.
2. Milli Eğitim Bakanlığı, öğretmenlerin 2005 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda yer alan süreç odaklı ölçme ve değerlendirme araçlarını daha rahat ve zaman sıkıntısı çekmeden uygulayabilmeleri için sosyal bilgiler dersinin haftalık ders saatinin artırılması konusunda çalışmalar yapılmalıdır.
3. Milli Eğitim Bakanlığı, İl Milli Eğitim Müdürlükleri ve okul müdürlerinin; öğretmenlerin süreç odaklı ölçme ve değerlendirme araçlarını sınıf içinde daha rahat ve tam olarak uygulayabilmeleri için sınıf mevcutlarını azaltıcı çalışmalar yapılmalıdır. Yapılacak bu çalışma, ölçme ve değerlendirme araçlarının tam olarak amacına ulaşması konusunda faydalı olacaktır.

4. Eğitim fakültelerinde süreç odaklı ölçme ve değerlendirme araçları ile bu araçların uygulamalı ve etkili bir şekilde kullanılmasının öğretilmesi için “Süreç Odaklı Ölçme ve Değerlendirme” konularını içeren uygulamalı bir ders eklenmelidir.
5. Bu araştırma, İstanbul İli Avrupa Yakası’nda bulunan resmi ilköğretim kurumlarında çalışan sosyal bilgiler öğretmenleri ile gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmanın veya benzerinin tekrar uygulanması söz konusu olduğunda daha geniş bir çalışma grubu üzerinde çalışılarak daha sağlıklı sonuçlara ulaşılabileceği düşünülmektedir.
6. Bu çalışmada, sosyal bilgiler dersinin ölçme ve değerlendirme boyutunda öğretmen faktörünün araştırılması yapılmıştır. Bu çalışmanın devamı olarak öğretmen adayları ve ilköğretim öğrencileriyle de araştırma yapılabilir. Bu iki değerlendirmenin arasındaki ilişkiye bakılarak yapılacak bir araştırmanın daha faydalı bilgiler verebileceği düşünülmektedir.
7. Öğretmenlerin süreç odaklı ölçme ve değerlendirme araçlarını tanıma ve kullanma durumlarına dair veri toplama aracı olarak gözlem ya da görüşme yöntemleri de kullanılarak, hem niceliksel hem de niteliksel verilere ulaşılabilecek araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Acar, T. (2008). *Yeni İlköğretim Matematik Programında Yer Alan Alternatif Değerlendirme Yaklaşımlarının Uygulamadaki Etkinliği*. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi. Yüzüncü Yıl Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü: Van.
- Adanalı, K. (2008). *Sosyal Bilgiler Eğitiminde Alternatif Değerlendirme: 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Eğitiminin Alternatif Değerlendirme Etkinlikleri Açısından Değerlendirilmesi*. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Adana.
- Akçadağ, T. (2010). Öğretmenlerin İlköğretim Programındaki Yöntem Teknik Ölçme ve Değerlendirme Konularına İlişkin Eğitim İhtiyaçları. *Bilgi Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi*, 53, 29-50. Ankara.
- Akpınar, E., Ergin, Ö. (2004). Yapılandırmacı Kuram ve Fen Öğretimi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 108–113. İzmir.
- Alaz, A., Yarar, S. (2009). Ölçme Değerlendirme Sürecinde Sınıf Öğretmenlerinin Tercihleri ve Sebepleri, *I. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi*, Çanakkale.
- Algan, S. (2008). *İlköğretim 6. ve 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programının Ölçme ve Değerlendirme Ögesinin Öğretmen Görüşleri Açısından İncelenmesi*. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Adana.
- Alıcı, D. (2008). Öğrenci Performansının Değerlendirilmesinde Kullanılan Diğer Ölçme Araç ve Yöntemleri. *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. S. Tekindal (Editör). s.127–165. Ankara: Pegem Akademi.

- Anıl, D., Acar, M. (2008). Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Sürecinde Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 44-61. Van.
- Arıcı, H. (1998). *İstatistik: Yöntemler ve Uygulamalar*. Ankara: Meteksan A.Ş.
- Atılğan, H., A. Kan, N. Doğan (2009). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bahar, M., Z. Nartgün, S. Durmuş, B. Bıçak (2006). *Geleneksel-Alternatif Ölçme ve Değerlendirme*. Öğretmen El Kitabı. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Bahar, M., Z. Nartgün, S. Durmuş, B. Bıçak (2009). *Geleneksel-Tamamlayıcı Ölçme ve Değerlendirme Teknikleri*. Öğretmen El Kitabı. Ankara: Pegem Akademi.
- Bıyıklı, C., L. Veznedaroğlu, B. Öztepe ve A. Onur (2008). *Yapılandırmacılığı Nasıl Uygulamalıyız?*. Ankara: ODTÜ Yayıncılık.
- Birgin, O. (2008). Alternatif Bir Değerlendirme Olarak Portfolyo Değerlendirme Uygulamasına İlişkin Öğrenci Görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(1), 1-24. Ankara.
- Birgin, O., Gürbüz, R. (2008). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Ölçme ve Değerlendirme Konusundaki Bilgi Düzeylerinin İncelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20, 163-180. Konya.
- Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Şimşek, E.K., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2010). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

- Coşkun Keskin, S. (2007). *Sosyal Bilgiler Derslerinde Empati Becerilerine Dayalı Öğretim Tekniklerinin Kullanılması*. Basılmamış Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: İstanbul.
- Çalışkan, H., Yiğittir, S. (2008). Sosyal Bilgilerde Ölçme ve Değerlendirme. *Özel Öğretim Yöntemleriyle Sosyal Bilgiler Öğretimi*. B. Tay ve A. Öcal (Editörler). s.235–278. Ankara: Pegem Akademi.
- Çelikkaya, T. (2008). *Yapılandırmacı Yaklaşımın Sosyal Bilgiler Öğretiminde Başarı, Tutum ve Kalıcılığa Etkisi (5.Sınıf Örneği)*. Basılmamış Doktora Tezi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Erzurum.
- Çelikkaya, T., U., Karakuş, Ç. Ö., Demirbaş (2010). Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Ölçme-Değerlendirme Araçlarını Kullanma Düzeyleri ve Karşılaştıkları Sorunlar. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11 (1), 57–76. Kırşehir.
- Çepni, S. (2006). Performansların Değerlendirilmesi. *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme*. A. Doğanay ve E. Karip (Editörler). s.435-447. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Çepni, S. (2007). Performansların Değerlendirilmesi. Editör: KARİP, Emin, *Ölçme ve Değerlendirme*. s.193-239. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Çınar, O., Temel, A. N., Beden, S., Göçgen (2004). Kalabalık Sınıfların Öğretmen ve Öğrenciye Etkisi. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*. Malatya.
- Çoruhlu, Ş. T., Çepni, S., Nas, E. S. (2009). Fen ve Teknoloji Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme-Değerlendirme Tekniklerini Kullanmada Karşılaştıkları Problemler: Trabzon Örneği. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6 (1), 122-141. Van.

- Deniz Kan, Ü. (2007). Okul Öncesi Eğitiminde Değerlendirme Amacı Olarak Portfolyo. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(1), 169–178. Ankara.
- Dikmen, F. (2008). *Sosyal Bilgiler Dersi 2005 Öğretim Programının Değerlendirme Boyutuna Dair 4. ve 5. Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri*. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: İstanbul.
- Doğan, B. A. (2005). *Fen Öğretiminde Değerlendirme Etkinlikleri Üzerine Öğretmen Görüşleri (Van İli Örneği)*. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi. Yüzüncü Yıl Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü: Van.
- Doğanay, A. (2005). *Öğretimde Kavram ve Genellemelerin Geliştirilmesi. Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi*. C. Öztürk ve D. Dilek (Editörler). s.265-296. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Duban, N., Küçükyılmaz, E.A. (2008). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Alternatif Ölçme-Değerlendirme Tekniklerinin Uygulama Okullarında Kullanımına İlişkin Görüşleri. *İlköğretim Online*, 7(3), 769-784.
- Duman, B. (2008). *Öğrenme-Öğretme Kuramları ve Süreç Temelli Öğretim*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Eğitimi Araştırma Geliştirme Dairesi Başkanlığı. (2007). *Öğrenci Merkezli Eğitim Uygulama Modeli*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Ekinci, Y. H., Köksal, E.A. (2011). İlköğretim Fen ve Matematik Öğretmenleri İçin Ölçme ve Değerlendirme Yeterlikleri Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(1), 167-184. Kastamonu.
- Ercan, F., Taşdere, A., Ercan, N., (2010). Kelime İlişkilendirme Testi Aracılığıyla Bilişsel Yapının ve Kavramsal Değişimin Gözlenmesi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 2, 136-154.

- Erdal, H. (2007). *2005 İlköğretim Matematik Programı Ölçme ve Değerlendirme Kısımının İncelenmesi*. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Afyonkarahisar.
- Erdemir, Z. A. (2007). *İlköğretim İkinci Kademe - Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme Tekniklerini Etkin Kullanabilme Yeterliklerinin Araştırılması (Kahramanmaraş Örneği)*. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Kahramanmaraş.
- Eren, Y. K. (2005). *Aktif Öğrenme Yöntemleri*. Ankara: Ceceli Yayınları.
- Ertürk, S. (1994). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Meteksan Yayınları.
- Farris, J. P. (2001). Third Edition, *Elementary & Middle School Social Studies: An Interdisciplinary Instructional Approach*. Mc Graw-Hill Higher Education.
- Gelbal, S., Kelecioğlu, H. (2007). Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri Hakkındaki Yeterlik Algıları ve Karşılaştıkları Sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 135-145. Ankara.
- Hatuk, M. H. (2010). *Sosyal Bilgiler Öğretiminde Portfolyoların Kullanımına Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi*. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Adana.
- Kan, A. (2009). *Ödev ve Projeler. Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. H. Atılğan (Editör). 274-289. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Karahan, U. (2007). *Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Metodlarından Grid, Tanılayıcı Dallonmuş Ağaç ve Kavram Haritaları'nın Biyoloji Öğretiminde Uygulanması*. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.

- Karakuş, F. (2006). *Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yapıcı Öğrenme ve Otantik Değerlendirme Yaklaşımlarının Öğrencilerin Akademik Başarı, Kalıcılık ve Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutumlarına Etkisi*. Basılmamış Doktora Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Adana.
- Karasar, N. (2006). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kaymakçı, S., Çolak, K. (2010). Tarih Öğretiminde Geleneksel Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımları. *Tarih Nasıl Öğretilir? Tarih Öğretmenleri İçin Özel Öğretim Yöntemleri*. M. Safran (Editör). s. 345-357. İstanbul: Yeni İnsan Yayınevi.
- Kızılçaoğlu, A. (2007). Harita Becerilerine Pedagojik Bir Bakış. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18, 341–358. Konya.
- Köklükaya, N. (2010). *Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Teknikleri İle İlgili Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Yeterliklerinin Belirlenmesi*. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü: Sakarya.
- Kuran, K., Kanatlı, F. (2009). Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Teknikleri Konusunda Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerinin İncelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6 (12), 209-234. Hatay.
- Kutlu, Ö., Doğan, C. D., Karakaya, İ. (2008). *Öğrenci Başarısının Belirlenmesi, Performansa ve Porfolyoya Dayalı Durum Belirleme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2005). *İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi 6–7. Sınıflar Öğretim Programı ve Klavuzu*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2006). Ölçme ve Değerlendirme Metni. <http://ttkb.meb.gov.tr/ogretmen/> adresinden erişilmiştir.

- Orbeyi, S., Güven, B. (2008). Yeni İlköğretim Matematik Dersi Öğretim Programı'nın Değerlendirme Ögesine İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama Dergisi*, 4(1), 133-147. Çanakkale.
- Orhan, A. T. (2007). *Fen Eğitiminde Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Yöntemlerinin İlköğretim Öğretmen Adayı, Öğretmen ve Öğrenci Boyutu Dikkate Alınarak İncelenmesi*. Basılmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.
- Öncü, H. (2009). Ölçme ve Değerlendirmede Yeni Bir Yaklaşım: Portfolyo Değerlendirme. *Tsa Dergisi*, 13(1).
- Sağlam, A. A., Devicioğlu, K. Y., Arslan, S. (2009). Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Etkinliklerinde Karşılaşılan Problemler: Fen ve Teknoloji Öğretmenleri Örneği. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 1-12. Samsun.
- Sönmez, V. (1998). *Sosyal Bilgiler Öğretimi ve Öğretmen Kılavuzu*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şimşek, N. (2009). Sosyal Bilgilerde Ölçme ve Değerlendirme. *Sosyal Bilgiler Öğretimi*, M. Safran (Editör). s.588-624. Ankara: Pegem Akademi.
- Tavşancıl, E. (2005). *Tutumların Ölçülmesi ve Spss ile Veri Analizi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Tekindal, S. (2006). Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Derslerinde Ölçme ve Değerlendirme. *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi*. C. Öztürk (Editör). s.395-449. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Uludağ, Z., Odacı, H. (2002). Eğitim Öğretim Faaliyetlerinde Fiziksel Mekan. *Milli Eğitim Dergisi*, 153-154, Ankara.
- Ünlü, M., Üçışık S., Özey R. (2002). Coğrafya Eğitim Öğretiminde Haritaların Önemi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 5, İstanbul.

- Vural, B. (2004). *Eğitim-Öğretimde Planlama-Ölçme ve Stratejiler*. İstanbul: Hayat Yayıncılık.
- Yanpar Yelken, T. (2006), İlköğretim Sınıf Öğretmenleri Adaylarının Sosyal Bilgiler Dersinde Tamamlayıcı Değerlendirme Yaklaşımları Konusundaki Görüşleri. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 2, 58-75. Tokat.
- Yanpar Yelken, T. (2010), Oluşturmacı Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımları. *Tarih nasıl Öğretilir? Tarih Öğretmenleri İçin Özel Öğretim Yöntemleri*. M. Safran (Editör). s.358-364. İstanbul: Yeni İnsan Yayınevi.
- Yayla, G. (2011), *Fen ve Teknoloji Öğretmenlerinin Tecrübeleriyle Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımlarına Yönelik Öz Yeterlikleri Arasındaki İlişki*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Yıldırım, F., Karakoç, Ö. B. (2009), Türkçe Dersi Öğretim Programının Ölçme Değerlendirme Öđesi Hakkında Öğretmen Görüşleri. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakóltesi Dergisi*, 3(37), 92-108. Adana.
- Yılmaz, K. (2009). Sosyal Bilgiler Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme. *Sosyal Bilgilerde Öğretimi Demokratik Vatandaşlık Eğitimi*. C. Öztürk (Editör). 467-513. Ankara: Pegem Akademi.

EKLER

EK 1: Öğretmen Anket Formu

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLERİNİN SÜREÇ ODAKLI ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME ARAÇLARINI KULLANMA DURUMLARININ ARAŞTIRILMASI ANKETİ

Değerli meslektaşım,

Bu araştırmada, Sosyal bilgiler öğretmenlerinin süreç odaklı ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanma durumlarını tespit etmek amaçlanmıştır. Çalışmaya katkı sağlayacak olan ve bizim için çok değerli görüşlerinizi öğrenebilmek adına bu anket düzenlenmiştir.

Araştırma için cevap verilecek anket 2 bölümden oluşmaktadır. I. Bölümde kişisel bilgilerle ilgili sorulara yer verilirken, II. Bölümde süreç odaklı ölçme araçlarını kullanım durumları ve kullanılmama nedenlerini içeren sorulara yer verilmiştir. Sorulara cevap verirken; ilgili kutunun içine “√” işareti koymanız yeterli olacaktır.

Ankette elde edilecek veriler, belirttiğiniz görüş ve değerlendirmeler yalnızca araştırma için kullanılacak ve katılımcıların bilgileri çalışma ahlakımız açısından tarafımızca gizli tutulacaktır. Bu nedenle adınızı yazmanız gerekli değildir.

Aşağıdaki sorulara objektif ve gerçeğe uygun olarak vereceğiniz yanıtlar çalışmalarımıza ışık tutacaktır. Katkılarınız ve katılımlarınız için teşekkür ederiz.

Ayşe AYDOĞMUŞ

Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Yüksek Lisans Öğrencisi

Örnek: Aşağıda 3 ölçme aracı örnek olarak verilmiştir.

Süreç Odaklı Ölçme Araçları	Kullanıyorum					Kullanmıyorum çünkü (Birden fazla seçeneği işaretleyebilirsiniz.)								
	Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Sıklıkla	Her zaman	Greksiz görüyorum	Öğretmene yük	Zaman yok	Sınıf kalabalık	Yeterli bilgim yok	Hazırlamak zor	Uygulamak zor	Değerlendirmek zor	Diğer
1. Performans Görevi					√									
2. Portfolyo Değerlendirme		√												
3. Proje	√							√						

I. BÖLÜM

KİŞİSEL BİLGİLER

- Lütfen uygun olan seçeneği işaretleyiniz.

1.1.Cinsiyetiniz: <input type="checkbox"/> Kadın <input type="checkbox"/> Erkek	1.2.Yaşınız: <input type="checkbox"/> 21-27 <input type="checkbox"/> 28-34 <input type="checkbox"/> 35-41 <input type="checkbox"/> 42-48 <input type="checkbox"/> 49-65 ve yukarısı
1.3. Öğrenim durumunuz: <input type="checkbox"/> Ön Lisans <input type="checkbox"/> Lisans <input type="checkbox"/> Yüksek Lisans <input type="checkbox"/> Doktora <input type="checkbox"/> Diğer (Lütfen belirtiniz.....)	1.4. Mezun olduğunuz yükseköğretim kurumunun türü: <input type="checkbox"/> İlk Öğretmen Okulu <input type="checkbox"/> 2 Yıllık Eğitim Enstitüsü <input type="checkbox"/> 3 Yıllık Eğitim Enstitüsü <input type="checkbox"/> Yüksek Öğretmen Okulu <input type="checkbox"/> Eğitim Yüksek Okulu <input type="checkbox"/> Fen-Edebiyat Fakültesi <input type="checkbox"/> Eğitim Fakültesi <input type="checkbox"/> Diğer (Lütfen belirtiniz.....)
1.5. Görev Yaptığınız Kurum Türü: <input type="checkbox"/> Devlet okulu <input type="checkbox"/> Özel okul <input type="checkbox"/> Diğer (Lütfen belirtiniz.....)	1.6. Kaç yıldır öğretmenlik mesleğini yapıyorsunuz? <input type="checkbox"/> 00-05 <input type="checkbox"/> 06-10 <input type="checkbox"/> 11-15 <input type="checkbox"/> 16-20 <input type="checkbox"/> 21-25 <input type="checkbox"/> 26 ve üstü
1.7. Sınıf mevcudunuz: <input type="checkbox"/> 20 ve altı <input type="checkbox"/> 21-30 <input type="checkbox"/> 31-40 <input type="checkbox"/> 41-50 <input type="checkbox"/> 51-60 <input type="checkbox"/> 61 ve üzeri	1.8. Pedagojik formasyon kapsamında ölçme ve değerlendirme dersini nerede aldınız? (Not: Birden fazla seçeneği işaretleyebilirsiniz.) <input type="checkbox"/> Lisans <input type="checkbox"/> Lisansüstü <input type="checkbox"/> Hizmet İçi Eğitim Kursları <input type="checkbox"/> Almadım <input type="checkbox"/> Diğer (Lütfen belirtiniz.....)
1.9. 2005 yılı Sosyal Bilgiler Öğretim Programı ile ilgili hizmet içi eğitim aldınız mı? <input type="checkbox"/> Evet <input type="checkbox"/> Hayır (Cevabınız evet ise lütfen aşağıdaki sorulara cevap veriniz.)	1.10. Hizmet içi eğitim programı ne kadar sürdü? <input type="checkbox"/> 1-5 gün <input type="checkbox"/> 1-10 gün <input type="checkbox"/> 1-15 gün <input type="checkbox"/> 15 günden fazla
1.11. Hizmet içi eğitimi kim ya da kimlerden aldınız?.....	

II. BÖLÜM

Süreç Odaklı Ölçme ve Değerlendirme Araçları	Kullanıyorum					Kullanmıyorum çünkü (Birden fazla seçeneği işaretleyebilirsiniz.)								
	Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Sıklıkla	Her zaman	Gereksiz görüyorum	Öğretmene yük	Zaman yok	Sınıf kalabalık	Yeterli bilgim yok	Hazırlamak zor	Uygulamak zor	Değerlendirmek zor	Diğer
1. Performans Görevi														
2. Portfolyo Değerlendirme														
3. Proje														
4. Dereceli Puanlama Ölçeği (Rubrik)														
5. Kavram Haritaları														
6. Yapılandırılmış Grid														
7. Kelime İlişkilendirme Testleri														
8. Tanılayıcı Dallonmuş Ağaç Tekniği														
9. Öz Değerlendirme														
10. Akran Değerlendirme														
11. Grup Değerlendirme														
12. Kontrol Listeleri														
13. Gözlem Formları														
14. Görüşme														
15. Tutum Ölçekleri														
16. Dilsiz Harita														
17. Diğer 1														
18. Diğer 2														
Lütfen aşağıdaki boşluklara neden ilgili ölçme aracını kullanmadığınızı yazınız.														

Lütfen arka sayfadaki ilgili boşluğa kullanmama nedenini yazınız.

1. Performans Görevi	
2. Portfolyo Değerlendirme	
3. Proje	
4. Dereceli Puanlama Ölçeği (Rubrik)	
5. Kavram Haritaları	
6. Yapılandırılmış Grid	
7. Kelime İlişkilendirme Testleri	
8. Tanılayıcı Dallonmuş Ağaç Tekniği	
9. Öz Değerlendirme	
10. Akran Değerlendirme	
11. Grup Değerlendirme	
12. Kontrol Listeleri	
13. Gözlem Formları	
14. Görüşme	
15. Tutum Ölçekleri	
16. Dilsiz Harita	
17. Diğer 1	
18. Diğer 2	

Araştırmamıza katılarak bizlere zaman ayırdığınız için çok teşekkür ederiz. Bu konuda başka görüş ve önerileriniz olursa lütfen bize y097049008@sakarya.edu.tr mail adresinden ulaşabilirsiniz. İyi günler...

EK 2: İzin Yazısı

T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4.34.00.18.580/26686
Konu : Anket.
Ayşe AYDOĞMUŞ.

01...10/2011

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi** : a) Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'nün 08/02/2011 tarih ve 49 sayılı yazısı.
b) Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Destekine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi.
c) Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Araştırma Geliştirme Dairesi Başkanlığı'nın 11/04/2007 tarih ve 1950 sayılı emri.
d) Millî Eğitim Müdürlüğü Anket Komisyonu'nun 23/02/2011 tarihli tutanağı.

Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Eğitimi Anabilim Dalı Sosyal Bilgiler Bilim Dalı Yüksek Lisans Programı öğrencisi Ayşe AYDOĞMUŞ'un, ilimizde ekte isimleri belirtilen okullarda uygulanmak üzere "Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Araçlarını Tanıma ve Kullanma Düzeylerinin Araştırılması" konulu anket çalışmasını yapma istekleri hakkındaki ilgi (a) yazı ve eklere Müdürlüğümüzce incelenmiştir.

Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Eğitimi Anabilim Dalı Sosyal Bilgiler Bilim Dalı Yüksek Lisans Programı öğrencisi Ayşe AYDOĞMUŞ'un, ilimizde ekte isimleri belirtilen okullarda uygulanmak üzere "Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Araçlarını Tanıma ve Kullanma Düzeylerinin Araştırılması" konulu anket çalışmasını yapması, bilimsel amaç dışında kullanılmaması koşuluyla, okul idarelerinin denetini, gözetimi ve sorumluluğunda, ilgi (c) Bakanlık Emri esasları dahilinde uygulanması, sonuçları Müdürlüğümüze rapor halinde (CD formatında) bilgi verilmesi kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Dr. Mustafa YILDIRIZ
Millî Eğitim Müdürü

EKLER:

1- İlgili yazı örneği ve ekleri.

OLUR
28/02/2011
Mustafa KAYA
Vali a.
Vali Yardımcısı

EK 3: Anket Uygulanan Okulların Listesi

ANKET UYGULANAN OKULLAR

BAĞCILAR

1. Ragıp Akın İlköğretim Okulu
2. Fatih İlköğretim Okulu
3. Yıldıztepe İlköğretim Okulu
4. Özel Cihangir İlköğretim Okulu
5. İçdaş İlköğretim Okulu
6. Nene Hatun İlköğretim Okulu
7. İnönü İlköğretim Okulu
8. Karacaoğlan İlköğretim Okulu
9. Yavuz Selim İlköğretim Okulu
10. İstoç İlköğretim Okulu
11. İsa Yusuf Alptekin İlköğretim Okulu
12. Dede Korkut İlköğretim Okulu
13. İstanbul Ticaret Odası İlköğretim Okulu
14. Kazım Karabekir İlköğretim Okulu
15. MEV 60. Yıl Uçanevler İlköğretim Okulu
16. Arif Nihat Asya İlköğretim Okulu
17. Münir Nurettin Selçuk İlköğretim Okulu
18. Peyami Safa İlköğretim Okulu
19. Güneşli Okyanus İlköğretim Okulu
20. Akyiğit İlköğretim Okulu
21. Güneşli İlköğretim Okulu
22. Bağcılar İlköğretim Okulu
23. Kirazlı İlköğretim Okulu
24. Gaspıralı İsmail İlköğretim Okulu
25. Mahmutbey İlköğretim Okulu
26. Aşkaleli İbrahim Polat İlköğretim Okulu
27. Sancaktepe İlköğretim Okulu
28. Abdurrahman Nermin Bilimli İlköğretim Okulu
29. Nevin Mehmet Bilginer İlköğretim Okulu
30. Zeynep Bedia Kılıçoğlu İlköğretim Okulu

31. Dr. Cemil ve Fevziye Özkaya İlköğretim Okulu
32. Şükrü Savaşeri İlköğretim Okulu
33. Vakıflar İlköğretim Okulu
34. Yeşilbağ İlköğretim Okulu
35. Tiryaki Hasan Paşa İlköğretim Okulu
36. Mehmet Akif Ersoy İlköğretim Okulu
37. İstiklal İlköğretim Okulu
38. Cahit Bayar İlköğretim Okulu
39. Kurtdereli Mehmet İlköğretim Okulu
40. Cumhuriyet İlköğretim Okulu
41. Hasan Kağmıcı İlköğretim Okulu
42. Ziya Gökalp İlköğretim Okulu
43. Anafartalar İlköğretim Okulu
44. Gaziosmanpaşa İlköğretim Okulu
45. Kocaragıppaşa İlköğretim Okulu
46. 50.Yıl Adnan Ötügen İlköğretim Okulu

BAŞAKŞEHİR

1. Tepe İlköğretim Okulu
2. İBB Akşemsettin İlköğretim Okulu
3. Cahit Zarifoğlu İlköğretim Okulu
4. Özel Çınar İlköğretim Okulu
5. Özel Bahçeşehir İlköğretim Okulu
6. Nurettin Topçu İlköğretim Okulu
7. İBB Fatih Sultan Mehmet İlköğretim Okulu
8. İBB Şair Erdem Bayazıt İlköğretim Okulu
9. Özel Sembol İlköğretim Okulu
10. Boğazköy İlköğretim Okulu
11. Abdi İbrahim İlköğretim Okulu

BEYOĞLU

1. Özel Tarhan İlköğretim Okulu
2. Piri Paşa İlköğretim Okulu
3. Piri Reis İlköğretim Okulu
4. Okuçumusa İlköğretim Okulu

ESENLER

1. Mareşal Fevzi Çakmak İlköğretim Okulu
2. Aksoy İlköğretim Okulu
3. Tacirler Eğitim Vakfı İlköğretim Okulu
4. Öz-De-Bir İlköğretim Okulu
5. Ressam Şevket Dağ İlköğretim Okulu
6. Menderes İlköğretim Okulu
7. Örfi Çetinkaya İlköğretim Okulu
8. Özel Burç Gülten Nakipoğlu İlköğretim Okulu
9. Neyyir Turhan İlköğretim Okulu
10. Yunus Emre İlköğretim Okulu
11. Hasip Dinçsoy İlköğretim Okulu
12. Esenler İlköğretim Okulu
13. Esenler 125.Yıl İlköğretim Okulu
14. Cumhuriyet İlköğretim Okulu
15. Fatih İlköğretim Okulu
16. Kazım Karabekir İlköğretim Okulu
17. Birlik İlköğretim Okulu
18. Atatürk İlköğretim Okulu
19. Atışalanı İlköğretim Okulu
20. Fidan Demircioğlu İlköğretim Okulu
21. Özel Devran İlköğretim Okulu

EYÜP

1. Kemberburgaz İlköğretim Okulu
2. Ebussuut İlköğretim Okulu
3. Halit Derviş İbrahim İlköğretim Okulu
4. İslambey İlköğretim Okulu
5. Mustafa Kemal İlköğretim Okulu
6. Ragıp Kutmangil İlköğretim Okulu
7. Mehmet Akif Ersoy İlköğretim Okulu
8. Fatih Sultan Mehmet İlköğretim Okulu
9. Tantavi İlköğretim Okulu
10. H.İslam Ülker H.Ş. Ülker İlköğretim Okulu
11. Emniyettepe İlköğretim Okulu
12. Hacı Arif Bey İlköğretim Okulu
13. Topçular İlköğretim Okulu
14. Şehit Öğretmenler İlköğretim Okulu
15. Cumhuriyet İlköğretim Okulu
16. Serdar Aksun İlköğretim Okulu
17. Hacıalipaşa İlköğretim Okulu
18. Nejat Sabuncu İlköğretim Okulu
19. Şehit Kubilay İlköğretim Okulu
20. 75.Yıl Yeşilpınar İlköğretim Okulu
21. Rami İlköğretim Okulu
22. Feridun Tümer İlköğretim Okulu
23. Zekai Dede İlköğretim Okulu
24. Eyüp Merkez İlköğretim Okulu
25. Yunus Emre İlköğretim Okulu
26. Gümüşsuyu İlköğretim Okulu

FATİH

1. Tarık Us İlköğretim Okulu
2. Hırka-i Şerif İlköğretim Okulu
3. Özel Sultan Fatih İlköğretim Okulu
4. Fındıkzade İlköğretim Okulu
5. İskedenderpaşa İlköğretim Okulu
6. Yavuz Selim İlköğretim Okulu
7. Kırmırlı Aslanbey İlköğretim Okulu
8. Edirnekapı İlköğretim Okulu
9. Ulubathlı Hasan İlköğretim Okulu
10. Karagümrük İlköğretim Okulu
11. Akşemsettin İlköğretim Okulu
12. Hattat Rakım İlköğretim Okulu
13. Nişancı Mehmet Paşa İlköğretim Okulu
14. Muallim Naci İlköğretim Okulu
15. Fethiye İlköğretim Okulu
16. Neslişah İlköğretim Okulu
17. Hacı Süleyman Bey İlköğretim Okulu

GAZİOSMANPAŞA

1. Yıldıztabya İlköğretim Okulu
2. Ertuğrulgazi İlköğretim Okulu
3. Dobruca İlköğretim Okulu
4. 23 Nisan İlköğretim Okulu
5. Fevzi Çakmak İlköğretim Okulu
6. Preveze İlköğretim Okulu
7. Bekir Sami Dedeoğlu İlköğretim Okulu

GÜNGÖREN

1. Gençosman İlköğretim Okulu
2. Özel Koza İlköğretim Okulu
3. Gaziler İlköğretim Okulu
4. Ali Fuat Cebesoy İlköğretim Okulu
5. Güngören İlköğretim Okulu
6. Güngören 75.Yıl İlköğretim Okulu
7. Cumhuriyet İlköğretim Okulu
8. Mehmet Akif Ersoy İlköğretim Okulu
9. Mehmetçik İlköğretim Okulu
10. Güneşlitepe İlköğretim Okulu
11. Gündoğdu İlköğretim Okulu
12. Yahya Çavuş İlköğretim Okulu
13. Ergenekon İlköğretim Okulu
14. Kemal Kaya İlköğretim Okulu
15. Atatürk İlköğretim Okulu
16. Tozkoparan İlköğretim Okulu
17. Mustafa Kemal İlköğretim Okulu

ŞİŞLİ

1. Maçka İlköğretim Okulu
2. Nilüfer Hatun İlköğretim Okulu
3. Kuva-i Milliye İlköğretim Okulu
4. Sait Çiftçi İlköğretim Okulu
5. Kurtuluş İlköğretim Okulu
6. Harbiye İlköğretim Okulu
7. Feriköy Necdet Kotil İlköğretim Okulu

ÖZGEÇMİŞ VE İLETİŞİM BİLGİSİ

Ayşe AYDOĞMUŞ, 25.09.1983 tarihinde Bayburt'ta doğdu. İlk, orta ve lise eğitimini Bursa'da tamamladıktan sonra Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Anabilim Dalı Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalında lisans eğitimini tamamladı. 2009 yılında bu okuldan mezun oldu ve aynı yıl Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalında yüksek lisans eğitimine başladı. Aralık 2010'dan beri İstanbul/Fatih Tarık Us İlköğretim Okulu'nda Sosyal Bilgiler Öğretmeni olarak görevini devam ettirmektedir.

İletişim:

E-Posta: y097049008@sakarya.edu.tr