

T.C.

SAKARYA ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ BİLİM DALI

**SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLERİNİN ÖLÇME VE
DEĞERLENDİRMEYE YÖNELİK ÖZ-YETERLİK ALGILARI
VE TUTUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

DEMET TEKİN

DANIŞMAN

DOÇ. DR. HÜSEYİN ÇALIŞKAN

EYLÜL 2019

T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ BİLİM DALI

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLERİNİN ÖLÇME VE
DEĞERLENDİRMEYE YÖNELİK ÖZ-YETERLİK ALGILARI
VE TUTUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

DEMET TEKİN

DANIŞMAN

DOÇ. DR. HÜSEYİN ÇALIŞKAN

EYLÜL 2019

BİLDİRİM

Tez yazma süresince, hazırladığım tezin tamamen kendi çalışmam olduğunu, akademik ve etik tüm kuralları gözeterek çalıştığımı ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi beyan ederim.



Demet TEKİN

Eylül, 2019

JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI

“Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Öz-yeterlik Algıları ve Tutumları Arasındaki İlişki” başlıklı bu yüksek lisans tezi Türkçe ve Sosyal Bilimleri Eğitimi Anabilim Dalı Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı’nda hazırlanmış ve jürimiz tarafından kabul edilmiştir.

Başkan: Doç. Dr. Oğuzhan KARADENİZ



Üye (Danışman): Doç. Dr. Hüseyin ÇALIŞKAN



Üye: Doç. Dr. Yüksel GÜÇLÜ



Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

12./09/2019



Prof. Dr. Ömer Faruk TUTKUN

Enstitü Müdürü

ÖNSÖZ

Her sistemde olduğu gibi eğitim sisteminde de çıktıların kontrolünün yapılması gerekmektedir. Eğitimde, programların istenilen hedefe ulaşım ulaşılmadığı, öğrencilerin kazanılması gereken bilgi, beceri ve tutumları kazanıp kazanamadığı ölçme ve değerlendirme aracılığıyla tespit edilir. Ölçme ve değerlendirme sayesinde eğitim ve öğretim süreci sürekli izlenerek ortaya çıkan sorunlar ve eksiklikler tespit edilir ve düzeltilir. Eğitim ve öğretim sürecinin önemi de bu dinamizminin sürekli olmasından gelir.

Öğretmenlerin öğrenciler hakkında doğru kararı verebilmeleri için ölçme ve değerlendirme işlemini en az hata ile yapmaları gerekmektedir. Ölçme ve değerlendirme alanında kendini geliştiren bir öğretmen, öğrenci öğrenmelerini doğru ölçerek öğrenciler hakkında tam, eksiksiz ve isabetli kararlar verir.

Ölçme ve değerlendirme alanındaki kavramların bilinmesi ve uygulanması bu açıdan önemli görülmektedir. Yanlış bilgi yanlış uygulamayı da beraberinde getireceğinden, Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme alanında öz-yeterlik algıları ve tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi de bu araştırmanın genel amacını oluşturmaktadır.

“Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Öz-yeterlik Algıları ve Tutumları Arasındaki İlişki ” adlı tez çalışmasının gerçekleştirilmesinde, verilerin toplanmasından bugüne kadar bana her daim destek olan, anlayışını esirgemeyen ve her koşulda benim yanımda olup bana kıymetli vaktini ayıran, her şeye rağmen çalışmamın ilk gününden son gününe kadar bana sonuna kadar sabır gösteren, lisans eğitimimde de çoğu zaman bilgisinden istifade ettiğimiz, her zaman öğrencilerinin yanında olan değerli danışmanım Doç. Dr. Hüseyin ÇALIŞKAN’a sonsuz teşekkürlerimi ve şükranlarımı sunarım. Tecrübelerinden ve fikirlerinden yararlandığım her zaman yanımda olan can zümrem Aslı GÜVERCİN’e ve mesai arkadaşım Hüseyin TOPAN’a teşekkürlerimi sunuyorum.

Ayrıca çalışmamın sonlarına doğru tesadüfi bir şekilde haberdar olmasına rağmen, sonuna kadar destek olan ve bana yeni bakış açısı kazandıran idolüm, kıymetli hocam Prof. Dr. Mustafa TEKİN’e, değerli fikirleri ve önerileri ile katkı sağlayan sevgili

hocam Dr. Öğr. Üyesi Gülden KAYA UYANIK'a şükranlarımı sunarım. Tüm eğitim hayatım boyunca ve tez çalışmalarım süresince beni destekleyen, cesaretlendiren ve her zaman her anımda yanımda olan, beni bugünlere getiren başımın tacı annem Münevver TEKİN'e ve gözümün nuru can babam Mustafa TEKİN'e minnettarım...

Demet TEKİN

Eylül,2019

ÖZET
SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLERİNİN ÖLÇME VE
DEĞERLENDİRMEYE YÖNELİK ÖZ-YETERLİK ALGILARI
VE TUTUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ

TEKİN, Demet

Yüksek Lisans Tezi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı

Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı, Sosyal Bilgiler Eğitimi Programı

Danışman: Doç. Dr. Hüseyin Çalışkan

Eylül, 2019. xvi+100 Sayfa.

Bu araştırmanın amacı, sosyal bilgiler öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme öz-yeterlik algıları ile ölçme ve değerlendirmeye yönelik tutum düzeyleri arasındaki ilişkiyi tespit etmektir. Araştırma grubunu, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı Türkiye'nin farklı ortaokullarında görev yapan yaş ortalaması $34,44 \pm 7,08$ arasında değişen 350 sosyal bilgiler öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Çalışkan (2012) tarafından geliştirilen "Ölçme ve Değerlendirme Öz-yeterlik Algısı Ölçeği" ve Çalışkan ve Yazıcı (2013) tarafından geliştirilen "Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Kullanılan bu ölçekler online anket yöntemi aracılığı ile sosyal medya hesaplarından ve WhatsApp uygulaması yoluyla paylaşılarak Türkiye'nin farklı ortaokullarında çalışan sosyal bilgiler öğretmenlerine ulaştırılmış ve bu yolla veriler toplanmıştır. Elde edilen verilerle araştırmanın amacı bağlamında SPSS 24 programı kullanılarak gerçekleştirilen analizler neticesinde aşağıdaki sonuçlar elde edilmiştir.

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme öz-yeterlik algısı ölçeği alt boyutları ve genel toplam puanları ile ölçme ve değerlendirme tutumu genel toplam puanları arasında pozitif yönlü orta düzey anlamlı ilişkilerin olduğu belirlenmiştir. Ölçme ve değerlendirme öz-yeterlik algı boyutlarının sosyal bilgiler öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme tutum düzeylerini yaklaşık %19 oranında yordadığı tespit edilmiştir.

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme öz-yeterlik algı düzeyleri tüm alt boyutlarda "yöntem ve teknik belirleme", "verileri analiz etme ve yorumlama",

“öğrenci hakkında dönüt verme” ve “sonuçlara göre süreci gözden geçirme” ve genel ölçek bazında “iyi” düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmeye yönelik tutum düzeyleri “programdaki tutuma ilişkin tutumlar” ve “olumlu tutumlar” boyutlarında “iyi” düzey, “olumsuz tutumlar” boyutunda ve genel ölçek bazında “orta” düzey olduğu sonucuna varılmıştır. Cinsiyetlerine göre ölçme ve değerlendirmeye ilişkin öz-yeterlik algıları alt boyutlarından “*Verileri analiz etme ve yorumlama*” alt boyutu puanları arasında fark olduğu, buna karşın diğer alt boyut puanları ve ölçme ve değerlendirme öz-yeterlik algısı genel toplam puanları arasında fark olmadığı tespit edilmiştir.

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre ölçme ve değerlendirme tutum düzeyleri alt boyutları ve genel toplam puanları arasında fark olmadığı belirlenmiştir. Kıdemlerine göre hem ölçme ve değerlendirme öz-yeterlik algısı, hem de ölçme ve değerlendirme tutumu alt boyutları ve genel toplam puanları arasında fark olmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca bu çalışmada Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirmeye yönelik öz-yeterlik algıları ve tutumları arasındaki ilişki, öğretmenlerin kıdemlerine, branşlarına, görev yaptıkları yerleşim birimlerine ve hizmet içi eğitim alıp almama durumlarına göre de ele alınmıştır.

Anahtar Kelimeler: Sosyal bilgiler, ölçme ve değerlendirme, öz-yeterlik, tutum

ABSTRACT
THE RELATIONSHIP BETWEEN SELF-EFFICACY PERCEPTIONS AND
ATTITUDES OF THE TEACHERS OF SOCIAL TOWARDS
MEASUREMENT AND EVALUATION

TEKİN, Demet

Master Thesis, Department of Turkish and Social Sciences Education

Field of Social Studies Education

Advisor: Assoc. Prof. Dr. Hüseyin Çalışkan

September, 2019. xvi+100 Pages.

The purpose of this study is to establish the correlation amidst social studies teachers' self-efficacy perception of measurement and evaluation, and their attitude scale of measurement and evaluation. The research group is created within 350 social studies teachers who are at the age of average $34,44 \pm 7,08$ from different middle schools located all around Turkey. In this study, "Measurement and Evaluation Self-Efficacy Perception Scale" which is developed by Çalışkan (2012) and "Attitude Scale of Measurement and Evaluation" which is developed by Çalışkan and Yazıcı (2013) is used as the means to gather data. These scales have reached the social studies teachers who are teaching in various middle schools of Turkey by sharing through online survey methods via their social media accounts and Whatsapp mobile communication application, and the data is gathered accordingly. The results below are obtained as a consequence of the information gathered by using the programme SPSS24:

It is identified that there are mid-level correlations with a positive direction between sub-dimensions and final total scores of measurement and evaluation self-efficacy perception scale, and final total scores of the attitude scale of measurement and evaluation of social studies teachers. Additionally, it is found that the dimensions of self-efficacy perception of measurement and evaluation predicted the attitude levels of measurement and evaluation of social studies teachers within a ratio of around %19.

It is also identified that the level of self-efficacy perception of measurement and evaluation of the social studies teachers are at a "good" level of in all sub-dimensions "method and technic determining", "analyzing, interpreting the data", "feedback about

the student” and “revising the process according to the results” and in general scale. Moreover, it is concluded that the attitude level of measurement and evaluation of teachers are at a “good” level in regard to “attitudes related to the program” and “positive attitudes”, and at “average” level in regard to “negative attitudes”. It is also identified that there is difference between the scores in “analyzing, interpreting the data” sub-dimension of the self-efficacy attitudes of measurement and evaluation in relate to gender; but on the contrary, that there is no difference between the scores of other sub-dimensions, and final total scores of the self-efficacy attitudes of measurement and evaluation.

It is found out that there is no difference between the scores of both sub-dimensions and final total of measurement and evaluation attitude levels with respect to the gender of social studies teachers. It is also established that there is no difference between the scores of sub-dimensions and final total scores of both self-efficacy perception and attitude level of measurement and evaluation in regard to the seniority. In addition to that, in this study, the relationship between self-efficacy perceptions and attitudes of the teachers of social studies towards measurement and evaluation was evaluated according to the seniority of the teachers, branches, settlement units and whether they receive in-service training.

Key Words: Social studies, measurement and evaluation, self-eficacy, attitude

İÇİNDEKİLER

BİLDİRİM	iv
JÜRİ ÜYELERİNİN İMZASI	v
ÖNSÖZ	vi
ÖZET.....	viii
ABSTRACT.....	x
TABLolar LİSTESİ.....	xv
BÖLÜM I GİRİŞ	1
1.1 PROBLEM DURUMU	1
1.2 ARAŞTIRMANIN AMACI.....	2
1.3 ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ	3
1.4 ARAŞTIRMANIN SAYILTI LARI	5
1.5 ARAŞTIRMANIN SINIRLILIK LARI	5
1.6 TANIMLAR.....	6
1.7 KISALTMALAR	7
BÖLÜM II.....	8
ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	8
2.1 ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ.....	8
2.1.1 Sosyal Bilgiler Kavramı ve Tarihsel Gelişimi	8
2.1.2 Sosyal Bilgiler Eğitiminin Genel Amaçları	14
2.1.2 Ulusal Amaçlar.....	15
2.1.3 Ölçme ve Değerlendirme	21
2.1.4 Öz-Yeterlik.....	29
2.1.5 Tutum	36
2.2 İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	44
2.2.1 Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar.....	44
2.2.2 Yurtdışında Yapılan Araştırmalar	49
BÖLÜM III	52
YÖNTEM.....	52
3.1 ARAŞTIRMA MODELİ.....	52
3.2 ARAŞTIRMA GRUBU	52
3.3 VERİ TOPLAMA ARAÇ LARI.....	54

3.4 VERİLERİN TOPLANMASI VE ANALİZİ.....	55
BÖLÜM IV	57
4.1 BİRİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR.....	57
4.2 İKİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR	58
4.2.1. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirmeye ilişkin öz-yeterlik algı düzeylerinde cinsiyete göre farklılık var mıdır?	58
4.2.2. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirmeye ilişkin öz-yeterlik algı düzeylerinde kıdemlerine göre farklılık var mıdır?	59
4.2.3. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirmeye ilişkin öz-yeterlik algı düzeylerinde branşlarına/lisans mezuniyetlerine göre farklılık var mıdır?.....	61
4.2.4. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirmeye ilişkin öz-yeterlik algı düzeylerinde okulun bulunduğu bölgeye (görev yapılan yerleşim birimine) göre farklılık var mıdır?	62
4.2.5. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirmeye ilişkin öz-yeterlik algı düzeylerinde ölçme ve değerlendirmeye ilişkin hizmet içi eğitim alıp almama durumlarına göre farklılık var mıdır?.....	63
4.3 ÜÇÜNCÜ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR.....	64
4.3.1. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirmeye ilişkin tutumlarında cinsiyete göre farklılık var mıdır?	64
4.3.2. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirmeye yönelik tutumlarında kıdemlerine göre farklılık var mıdır?.....	65
4.3.3. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirmeye ilişkin tutumlarında branşlarına/lisans mezuniyetlerine göre farklılık var mıdır?	67
4.3.4. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirmeye ilişkin tutumlarında okulun bulunduğu bölge yani görev yapılan yerleşim birimine göre farklılık var mıdır?	68
4.3.5. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirmeye ilişkin tutumları ölçme ve değerlendirmeye ilişkin hizmet içi eğitim alıp almama durumlarına göre farklılık var mıdır?	69
4.4 DÖRDÜNCÜ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR.....	69
BÖLÜM V	72
TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER.....	72
5.1 TARTIŞMA VE SONUÇ.....	72
5.2 ÖNERİLER	77
5.2.1 Araştırmanın Sonuçlarına İlişkin Öneriler	78
5.2.2 İleride Yapılacak Araştırmalara İlişkin Öneriler.....	78
KAYNAKÇA	80

EKLER.....	95
EK-1: ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME ÖZ-YETERLİLİK ALGISI ÖLÇEĞİ .	95
EK-2: ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME TUTUM ÖLÇEĞİ.....	97
EK-3: TOPLANAN VERİLERE İLİŞKİN GOOGLE FORM ÖRNEĞİ.....	99
ÖZGEÇMİŞ VE İLETİŞİM BİLGİSİ.....	100

TABLULAR LİSTESİ

Tablo 1. Öğretimde Kullanılan Geleneksel ve Tamamlayıcı Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerinin Özellikleri.....	25
Tablo 2. Katılımcıların demografik özelliklerine göre dağılımı.....	53
Tablo 3. Ölçme ve değerlendirme öz-yeterlik algısı ve tutum ölçeklerine ait tanımlayıcı istatistikler.....	56
Tablo 4. Ölçme ve değerlendirme öz-yeterlik algısı ve tutum ölçeklerine ait tanımlayıcı istatistikler.....	57
Tablo 5. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme öz-yeterlik algı düzeylerinin cinsiyete göre t-testi sonuçları	59
Tablo 6. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme öz-yeterlik algı düzeylerinin kıdemlerine göre tek yönlü varyans analizi sonuçları.....	60
Tablo 7. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme öz-yeterlik algı düzeylerinin lisans mezuniyetlerine göre t-testi sonuçları.....	61
Tablo 8. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme öz-yeterlik algı düzeylerinin görev yapılan yerleşim birimi değişkenine göre tek yönlü varyans analizi sonuçları.....	62
Tablo 9. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme öz-yeterlik algı düzeylerinin hizmet içi eğitim alma durumlarına göre t-testi sonuçları.....	63
Tablo 10. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme tutum düzeylerinin cinsiyete göre t-testi sonuçları.....	65
Tablo 11. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirmeye yönelik tutum düzeylerinin kıdemlerine göre tek yönlü varyans analizi sonuçları.....	66
Tablo 12. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme tutum düzeylerinin lisans mezuniyetlerine göre t-testi sonuçları.....	67
Tablo 13. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme tutum düzeylerinin görev yapılan yerleşim birimi değişkenine göre tek yönlü varyans analizi sonuçları.....	68
Tablo 14. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme tutum düzeylerinin hizmet içi eğitim alma durumlarına göre t-testi sonuçları.....	69

Tablo 15. Ölçme ve değerlendirme öz-yeterlik algısı ve tutum ölçekleri arasındaki ilişki.....70

Tablo 16. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirmeye yönelik tutumlarının yordanmasına ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları.....71

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1 PROBLEM DURUMU

Eğitim; yaşantılarımız yoluyla deneyim, gözlem ve deneme-yanılmayla, kendi bilişsel şemalarımızı yapılandırma sürecine denir. Okuldaki eğitimine belli bir dünya görüşüne sahip ve belli bir bakış açısı ile gelen öğrenciler, dış dünyadan edindikleri pek çok girdiyi bazı süreçlerden geçirerek, kendileri dışındaki her şeyi gözlemleyerek, yaparak ve yaşayarak öğrenmektedirler (Şişman, 2010). Günümüzde öğrencilerin çoğu öğrendiği şeylerin büyük bir kısmını günlük hayata uyarlamakta ayrıca birçok bilgiyi de kendileri yaşayarak da ulaşılmakta ve deneyimlemektedir. Yapılandırmacı yaklaşımla birlikte yeni eğitim sistemimiz de yaparak yaşayarak öğrenmeyi kendisine temel amaç olarak hedeflemiştir. Bilgi çağını yaşadığımız günümüzde eğitim sistemimizin amacı bilgiyi öğrenciye doğrudan sunmak değil, öğrencinin bilgiye kendisinin ulaşmasını sağlamak olarak ön plana çıkmaktadır (Kaptan, 1999).

Eğitim sisteminin temel amacı ise bir ülkenin ihtiyaç duyduğu niteliklere sahip insan gücünü yetiştirmek ve yurttaşlarını vatandaşlık konusunda yeterli düzeye getirmektir. Bu amaca ulaşabilmek için eğitim sistemlerinin tümü, eğiteceği kişi profilini ve eğitim programlarını burada belirtilen amaçlar doğrultusunda düzenlemesi gerekmektedir (Karagözoğlu,2003:10-12). Eğitim sisteminin bu amacı doğrultusunda nitelikli eğitim ve öğretim gerçekleştirebilecek öğretmen ihtiyacı ortaya çıkmaktadır. Tüm öğretmenlerin eğitim ve öğretim uygulamalarını amaca uygun olarak uygulayabilmeleri için kendilerini mesleki açıdan yeterli görmeleri ve mesleklerine yönelik olumlu tutumlara sahip olmaları gerekmektedir (Doğan, 2013: 1).

Bütün eğitim faaliyetleri planlı hedef ve davranışlar olarak karşımıza çıkmaktadır. Derslerin kapsamı içinde belirlenen bu hedef ve davranışlar eğitim ve öğretim sürecinde öğrenciye öğretmenler tarafından kazandırılmaya çalışılmaktadır (İşman, 2000). Öğrencinin ders sonunda hedeflenen kazanımlara ulaşmış olup olmadığını ve aynı hedef çerçevesinde gelişim gösterip göstermediğini gözlemleyebilmek ve tespit

edebilmek için öğretmenler ölçme ve değerlendirmeden yararlanmaktadır (Balta, 2006).

Toplumların gelişmesi ve uygarlık seviyesini artırmasındaki en büyük etkiyi eğitim sistemi ve öğretmenler oluşturmaktadır (Saraç, 2007:1). Öğretmenler bir ülkenin geleceğini inşa etme de önemli bir rol üstlenmektedir. Toplumların buldukları seviyelerden ileri bir seviyeye ulaşma idealleri yetişen nesillerle mümkün olmaktadır. Bu nesilleri yetiştirirken öğretmenin yalnızca bilgi aktaran biri olmaması, aynı zamanda doğru bilgilere ulaşan ve bireylerin de bu bilgilere ulaşmasını sağlayan bir misyon üstlenmesi gerekmektedir (Saraç, 2007: 1).

Ülkemizde vatandaşlık konularıyla ilgili temel bilgiler sosyal bilgiler dersleri ile hayat bilgisi derslerinin öğrencilere verilmesi ile gerçekleştirilmektedir. Bu nedenle sosyal bilgiler dersi ve bu dersi okutacak öğretmenin önemi bir kat daha artmaktadır. Öğretmenlerin donanımlı olarak yetişmeleri öğrenim gören çocukları da pozitif yönde etkileyecektir. Çocuklar ait oldukları toplumun niteliklerini daha iyi tanıyacaktır. Böylece kendinden emin ve geleceğe güvenle bakan nesillerin yetişmesi kaçınılmaz olacaktır. Sosyal bilgiler dersi, bireyin içinde yaşadığı toplumun ülkülerini kazanmasını amaç edinmektedir. Toplumsal hayatta karşılaşılan sorunlara çözüm üretmeyi ve böylece toplumsal kaynaşmanın gerçekleşmesini sağlamaktadır. Bu nedenle sosyal bilgiler dersi, bireyin aidiyet duygusunu oluşturarak önemli bir sorumluluğu yerine getirmiş olacaktır (Sözer, 1998: 8).

1.2 ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu araştırmanın amacı; sosyal bilgiler öğretmenlerinin ölçme değerlendirmeye yönelik öz-yeterlik algıları ile ölçme değerlendirmeye ilişkin tutumlarını incelemek ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin ölçme değerlendirmeye yönelik tutumlarının ölçme değerlendirmeye ilişkin öz-yeterlik algılarının önemli bir yordayıcısı olup olmadığını ortaya koymaktır. Burada belirtilen amaçlara göre aşağıda ifade edilen sorular doğrultusunda cevaplar geliştirilmiştir.

1. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirmeye ilişkin tutumları ve öz-yeterlik algıları ne düzeydedir?

2. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirmeye ilişkin öz-yeterlik algı düzeyleri (ölçek toplam ve alt boyutlarına göre);
 - a. Cinsiyetlerine,
 - b. Kıdemlerine,
 - c. Branşlarına (lisans mezuniyetlerine),
 - d. Okulun bulunduğu bölgeye (görev yapılan yerleşim birimine),
 - e. Ölçme ve değerlendirme hakkındaki ile ilgili gelişim semineri (hizmet içi eğitim) alıp almama durumlarına göre farklılık göstermekte midir?
3. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirmeye yönelik tutumları (ölçek toplam ve alt boyutlarına göre);
 - a. Cinsiyetlerine,
 - b. Kıdemlerine,
 - c. Branşlarına (lisans mezuniyetlerine),
 - d. Okulun bulunduğu bölgeye (görev yapılan yerleşim birimine),
 - e. Ölçme ve değerlendirme hakkındaki ile ilgili gelişim semineri (hizmet içi eğitim) alıp almama durumlarına göre farklılık göstermekte midir?
4. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ölçme değerlendirmeyle ilişkin öz-yeterlik algıları, ölçme değerlendirmeyle ilişkin tutumlarının anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

1.3 ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Eğitimde ölçme ve değerlendirme ile öğretmen öğrenciyi tanır, öğrenciyeye durumunu hakkında bilgi verir, öğrenciyeye davranışı hakkında dönüt yani geri bildirim sağlar, öğrenilen bilgilerin başka alanda kullanılmasına yardımcı olarak, başarılı öğrencilerin ise daha fazla güdülenmelerini sağlar. Öğrencide hangi dersleri almaya hazır hale geldiği, ilgi ve yeteneklerinin hangi alanlarda olduğu konusunda da fikir sağlar. Öğretmenlerin ve yöneticilerin geleceğe yönelik plan yapmalarına, eğitim ve öğretimin daha kaliteli yapılmasına yardımcı olur. Öğretmenlere derslerde uyguladıkları öğretim yöntemlerinin ne ölçüde yeterli olduğuna dair fikirler verir. Eğitimin paydaşlarından biri olan velileri de öğrencilerin durumları ve gelişimleri

konusunda bilgilenmelerini sağlar. Ölçme ve değerlendirmeden elde edilen sonuçlar, eğitim sürecindeki pekçok sorunu tespit etmeye ve tespit edilen bu sorunların kaynağının bulunmasına yardımcı olur. Başarılı olmak isteyen tüm öğretmenler, kendilerini ölçme ve değerlendirme alanında yetiştirmek ve geliştirmek durumundadır (Yılmaz, 2002: 35, akt. Eyitmiş, 2007: 3).

Sosyal bilgiler öğretimi, bir toplumda ulusal tutumlar, değerler, problem çözebilme ve karar verme becerilerine sahip, üretmeyi seven ve aktif bireylerden oluşup oluşmamasında belirleyici bir hale gelmiştir. Böylesi önemli bir misyonu olmasına rağmen, sosyal bilgiler öğretimi, ülkemizde en sorunlu alanlardan biridir. Eğitimler belirli ilkeler kuramlar doğrultusunda verilmektedir. Her alanda gerçekleştirilen bilimsel gelişmeler tüm diğer disiplinlere etki etmekte ve değişmesini sağlamaktadır. Sosyal bilgilerin değişimi de bu kendisinden etkilenen diğer disiplinlerin değişmesi sayesinde olmaktadır. Başka bir değişle sosyal bilgilerin değişime uğrattığı diğer disiplinler sosyal bilgilerin değişmesini ve gelişmesini sağlamaktadır. Disiplinler arası gelişmeler burada ifade edildiği şekilde karşılıklı olarak gerçekleşmektedir. Sosyal bilgiler dersinin günümüzde öneminin artmasının en önemli nedeni kişileri sosyal ve iş hayatına hazırlayarak topluma faydalı bireyler olarak hazırlamasıdır. Literatür incelemeleri sonucunda Türkiye’de bu araştırma yapılmaya kadar sosyal bilgiler öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirmeye ilişkin öz-yeterlik algıları ve tutumları arasındaki ilişkiyi inceleyen bir araştırma yapılmadığı görülmüştür. Bu sebeple araştırma bu alanda ilk olması açısından önem arz etmekte ve daha sonra bu konu ile ilgili yapılacak araştırmalara yol göstereceği umulmaktadır.

Araştırma 350 sosyal bilgiler öğretmenin görüşleri dikkate alınarak hazırlanmıştır. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ölçme değerlendirmeye ilişkin öz-yeterlik algı düzeyleri ile tutumları arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarması, çıkan sonuçların irdelenmesi bakımından önem arz etmektedir. Elde edilen bu sonuçların sosyal bilgiler öğretmenlerine, alana ve bu bölümü okumakta olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarına yararlı olacağı düşünülmektedir.

Alan yazın incelendiğinde ölçme ve değerlendirme kavramlarına yönelik birçok çalışma yapıldığı görülmektedir. Ancak çalışmanın özgünlük ve güncelliği açısından ve hem tutum hem de öz-yeterlik kavramlarının ikisi üzerine çalışılmadığından ehemmiyet arz ettiği söylenebilir. Bu açıdan düşünüldüğünde sadece sosyal bilgiler

alanında değil diğer alanlarda da öz-yeterlik ve tutumu çeşitli değişkenlerle birlikte ele alındığı takdirde bilimsel açıdan oldukça önemli sonuçlara ulaşılacağı düşünölmektedir. Bu açıdan çalışmanın literatüre katkı sağlayacağı ayrıca araştırmacılara rehberlik edeceği düşünölebilir. Geliştirilebilir ya da faydalanılabilir sosyal bilimler alanında bilimsel araştırma yapan kişilere de ayrıca yeni çalışmalarında ilham olabilir.

1.4 ARAşTIRMANIN SAYILTILARI

- 1.** Araştırmada kullanılan ölçekler (lme - değerlendirme tutum leği ve lme - değerlendirmeye yönelik öz yeterlik algısı leği) geçerli ve güvenilir birer veri toplama aracıdır.
- 2.** Araştırmada kullanılan ölçeklere sosyal bilgiler öğretmenleri samimiyetle ve yansız olarak cevap vermişlerdir.
- 3.** Ölçekler yoluyla elde edilen sonuçların gerçeği yansıtacağı varsayılmıştır.
- 4.** Araştırma için seçilmiş olan örneklemin evreni temsil ettiği varsayılmıştır.
- 5.** Araştırma için alan yazın sonucunda elde edilmiş olan tüm bilgilerin çalışmanın geçerliliği için hem nesnel hem de yeterli seviyede olduğu kabul edilmiştir.

1.5 ARAşTIRMANIN SINIRLILIKLARI

- 1.** Araştırma 350 sosyal bilgiler ğretmeni ile sınırlıdır.
- 2.** Araştırmanın sonunda elde edilen tüm bulgular, araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılmış olan ölçeklerin lme gücü ile sınırlıdır.
- 3.** Araştırmada kullanılan ölçekler, sosyal bilgiler ğretmenlerinin verdikleri cevaplar ile sınırlıdır.
- 4.** Belli bir zaman diliminde yapılan araştırmanın örnekleme grubunda yer alan katılımcıların ölçek maddelerine verdikleri cevaplar doğrultusunda görüşlerinin zamanla değişmesi mümkündür. Dolayısıyla araştırma, ölçeğin uygulandığı zaman dilimiyle sınırlıdır.

5. Araştırmada elde edilen bulguların sosyal bilgiler öğretmenlerinin içinde buldukları sosyal, ekonomik ve kültürel durumu ile sınırlıdır.

1.6 TANIMLAR

Araştırmada sıkça belirtilen terimler ve tanımlar aşağıdaki gibidir:

Eğitim Programı: Okullarda veya dışarıda milli eğitimin ve okulların belirlenen amaçlarını en etkili biçimde gerçekleştirmek için düzenlenen içeriklerin ve uygulamaların en uygun tekniklerle ve yöntemlerle geliştirilmesi bazında yapılan bütünsel çalışmalardır (Erdemir, 2007).

Sosyal Bilgiler: Tüm çeşitlikleriyle olayları nedenleri ile tanımlayarak açıklayan, vatandaşlara hakları ile sorumluluklarını açıklayan, başka bir ifade kişilerin diğer insanlar ile olan şimdiki ve gelecekte olacak olan ilişkilerini açıklayan bilgiler bütünüdür (Dönmez, 2003: 32).

Ölçme: Belli bir özelliğin ya da durumun gözlenmesi ve gözlem sonuçlarının sayı veya sembollerle ifade edilmesi şeklinde tanımlanır (Tekin, 2004).

Değerlendirme: Ölçme sonuçlarını bir ölçüt (kriter veya referans) ile karşılaştırarak bir karara varma sürecidir (Turgut ve Baykul, 2011: 70).

Öz-yeterlik: Bireylerin belli bir performans göstermek üzere gerekli olan tüm etkinlikleri organize ederek, başarılı bir halde gerçekleştirebilme kapasitelerine yönelik kendi yargısına denir (Bandura, 1999: 28).

Tutum: Kişinin olaylar karşısında olumlu ve olumsuz davranışları sergileme eğilimine denmektedir. (Turgut, 1977: 156; Erkuş, 2006: 73).

1.7 KISALTMALAR

f: Frekans

p: Anlamlılık Düzeyi

ss.: Standart Sapma

SPSS: Statistical Package For Social Sciences (Sosyal Bilimler İçin İstatistik Programı)

t: T Değeri (t- testi Değeri)

N: Kişi Sayısı

r: Korelasyon Katsayısı

f: F testi (Varyans Analizi= ANOVA)

R²: Regresyon Katsayısı

B: Beta Katsayısı

vb.: Ve Benzeri

BÖLÜM II

ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1 ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ

Bu bölümde çalışmayla ilgili alan yazın taraması yer almaktadır. Çalışma sosyal bilgiler öğretmenlerine yönelik olduğundan dolayı sosyal bilgilerin tarihsel süreçteki gelişimi, sosyal bilgiler dersi öğretim programları, sosyal bilgiler dersi öğretmenlerinin mesleki nitelikleri, ölçme kavramı, değerlendirme kavramı, geleneksel ve tamamlayıcı ölçme değerlendirme ve ikisi arasındaki farklar, öz-yeterlik kavramı, tutum kavramı, tutumu oluşturan ögeler, tutumların işlevleri, öğretmenlik mesleğine yönelik tutum hakkında yapılan çalışmalara yönelik bilgilere yer verilmiştir.

2.1.1 Sosyal Bilgiler Kavramı ve Tarihsel Gelişimi

İnsanoğlu doğumunda ilk olarak ailesini tanır, akrabaları ve tanıdıkları ile beraber çevresi gelişmeye başlar ve iletişim ihtiyacı doğar. Birey için, toplumsal yaşama uyum sağlayıp, toplumsal yapılar içinde yer alan kişi, grup ve kurumlar ile beraber uyum içinde yaşayabilmek, aslında oldukça zor bir iştir. Bunu başaramayan kişilerde davranış bozukluğu gözlemlenir ve üretken olamazlar. Toplumsal kurumların ve ilişkilerin geliştiği ve çeşitlilik gösterdiği günümüz dünyasında, bireylerin insan ilişkilerini; her bireyin birbirinden farklı olduğunu; toplumlardaki formal ve informal gruplarla bu grupların işlevlerini; aile, hükümet, devlet gibi toplumsal birçok kurumu ve bu kurumların işlevlerini öğrenmesi gerekmektedir. Bireyin bu davranışların tümünü ailesinden öğrenebilmesi ise mümkün değildir. Bu nedenle bireylerin toplumsallaşma işlevini eğitim kurumları üstlenmiştir. Eğitim kurumları iyi vatandaşlar yetiştirmeyi hedeflemektedir. Eğitim kurumlarının bu hedefi, bireylerin toplumsallaşmasını, içinde yaşanılan toplumun kültür, tarih, gelenek ve göreneklerini, kurumları tanımasını sağlayarak; toplumdaki rollerinin gerektirdiği davranışları

kazandırır. Öğrencilere tüm bu bilgilerin ve becerilerin büyük bir kısmı ise sosyal bilgiler dersi ile kazandırılır (Erden, 1996: 5).

Sosyal bilgilerin kısa, öz herkes tarafından kabul edilebilen bir tanımını yapabilmek bir hayli güçtür. Bunun nedeni ise, sosyal bilgilerin sosyal bilimlerin içinde yer alan farklı tanımları olan birçok disiplinlerden meydana gelmiş olmasıdır. ABD’de sosyal bilgiler eğitiminde en etkili kurumlardan biri olan “The National Council For The Social Studies (NCSS)”e göre;

“Sosyal bilgiler; sosyal bilim alanlarını, insanların şeref ve haysiyetlerini korumak amacıyla oluşturulan demokratik bir toplumda bireylerin rolünü irdeleyen, sosyal olayları ve insan ilişkilerini inceleyen faaliyet alanlarının tümünü kapsamaktadır.” (Öztürk ve Otluoğlu, 2005: 5).

Savage ve Amstrong (1996: 9)’a göre sosyal bilgiler;

“Sosyal ve beşeri bilimler vatandaşlık yeterliklerini geliştirebilmek üzere kaynaştıran bir çalışma alanıdır. Okul programı olarak sosyal bilgiler ve sosyal bilgilerin alt disiplinlerinin yanı sıra beşeri bilimler, matematik ve doğa bilimlerinden kendine mal ettiği içerik üzerinde sistematik ve eşgüdümlü bir çalışma sağlamaktadır.”

Erden (1996: 8), sosyal bilgileri;

“İlköğretimlerde iyi, sorumluluk sahibi ve bilinçli kişiler yetiştirebilmek amacıyla, sosyal bilimler disiplinlerinden seçilmiş bilgiler esas alınarak, öğrencilere toplumsal yaşamla ilgili olan temel bilgilerin, becerilerin, tutumların ve değerlerin kazandırılmaya çalışıldığı bir çalışma alanı” şeklinde tanımlamaktadır.

ABD’de sosyal bilgiler öğretimi üzerinde çalışan Michaelis, Schug ve Beery gibi eğitimcilerin, yukarıda bahsedilmiş olan güçlüklerinden dolayı, sosyal bilgilerin tek bir tanımının yapılmasındansa, belli başlı bazı tanımları sistemli bir biçimde sunmuşlardır. Bu tanımlarda ise ortak olan özellik ise, sosyal bilgilerin bir “yurttaşlık eğitim programı” olarak kabul edilmiş olmasıdır. Farklı olan özellik ise, vatandaşlık eğitiminde farklı eğilim ve önceliklere sahip olmalarıdır. Bu eğilimler ise şöyle özetlenebilir (Öztürk ve Otluoğlu, 2005: 6).

Yurttaşlık Bilgisi Aktarımı Olarak Sosyal Bilgiler: Sosyal bilgiler öğretiminde en eski yaklaşım olan bu yaklaşımda sosyal bilgiler öğretiminin temel amacı, öğrencilere kültürel miras aktararak, onların iyi birer vatandaş olmalarını sağlamaktır. Kültürel miras aktarılırken, öğrencilere, geçmişe ait bilgi ve olgularla, temel toplumsal kurumlar, değer ve inançlar öğretilmeye çalışılmaktadır.

Sosyal Bilimler Olarak Sosyal Bilgiler: Bu yaklaşımında ise amaç iyi vatandaş yetiştirmektir. Bu yaklaşımda, bireylerin iyi birer vatandaş olmaları, sosyal bilimler disiplinlerindeki bilgilerin, becerilerin ve değerlerin kazanılmasına bağlıdır. Dolayısıyla bu yaklaşım sosyal bilim disiplinlerinin yapısının da öğrenilmesinin önemine vurgu yapmaktadır (Dönmez, 2003: 35).

Yansıtıcı İnceleme Alanı Olarak Sosyal Bilgiler: Sosyal bilgiler öğretiminde esas amaç, öğrencilerin hem bireysel hem de sosyal sorunlarını tanımlayabilme, analiz edebilme ve karar verebilme becerilerinin geliştirilmesidir. Çünkü yansıtıcı inceleme tam anlamıyla bu amaca hizmet etmektedir. Yansıtıcı inceleme alanı olarak sosyal bilgiler yaklaşımında, ders içeriği, sosyal bilgilerin tarih, coğrafya ve yurttaşlık bilgisi gibi geleneksel konular ile sınırlı değil aksine çağdaş dünya sorunlarını, yerel, ulusal ve evrensel ölçüde eğitim öğretim süreçlerini içerisinde barındıran temel konular olarak karşımıza çıkmaktadır.

2.1.1.1 Dünyada Sosyal Bilgiler Öğretiminin Tarihsel Gelişimi

Sosyal bilgiler eğitiminin dünyanın neresinde, hangi dönemde ortaya çıktığına dair kesin bilgelere sahip olunmamakla birlikte, bu alandaki çalışmalar oldukça eskiye dayanır. Eski Mısır ve Persler’de, sosyokültürel yaşama ait bazı bilgiler ile becerilerin kişilerin kazanmasına çalışılmıştır. Sonrasında Antik Roma döneminde, okulda verilen geometri dersleri ile aritmetik dersleriyle beraber birçok alanda farklı disiplinlerden derslere yer verilmiştir (Sözer, 1998: 8).

Sosyal bilgiler eğitimi, ABD’de XIX. Yüzyılın sonları ile XX. Yüzyılın başlarında yaşadığı sosyal, ekonomik, kültürel vb. alanlardaki büyük dönüşümün doğurduğu sorunlara çözüm bulma kaygısıyla ortaya çıkmıştır. Bu nedenle XIX. yüzyılda yeni bir vatandaşlık programı hazırlandı. Hazırlanan bu program, tüm çocuklara, her

zamankinden daha karmaşık ve zor hale gelen bir dünyada nasıl yaşamaları gerektiği öğretilenecekti. Sosyal problemlerin şansa bırakılmaması gerektiği, ayrıca demokratik bir toplumda karar alma sürecinin önemi vurgulanmıştı. Vatandaşlar, sosyal problemlerinin farkına varmalı ve bunların çözüm süreçleri içinde aktif rol almayı öğrenmelilerdi. Okul programı herhangi bir kimsenin yaşamına ilişkin tüm sorunlarından bahsedebilmeliydi (Barth, 1991: 12).

1892 yılında ABD’de toplanan Ulusal Eğitim Konseyi tarafından ülkede “ulusal toplum” anlayışını oluşturabilmek adına Tarih, Coğrafya ve Vatandaşlık Bilgisi konularından oluşan bir tür Sosyal Bilgiler dersi içeriği oluşturularak bir program hazırlanmış, Sosyal Bilgiler terimi ise ABD’de ilk olarak 1916 yılında kullanılmıştır (Sözer, 1998: 3).

ABD’de ilk olarak sosyal bilgiler, “Millî Eğitim Derneği’nin Orta Dereceli Okulu Teşkilatlandırma Komisyonu Sosyal Bilgiler Komitesi” tarafından, “mevzu doğrudan insan cemiyetinin teşkilatına ve içtimaî birliklerin bir uzvu olmasından dolayı insana dair bilgiler sosyal bilgilerdir” halinde bir tanımlama yapılmıştır (Köstüklü, 1991: 1).

Hazırlanan bu program üzerinde çeşitli zamanlarda düzeltmeler yapılmıştır. Bilgili (2009: 19-20)’ye göre; bu programa ikinci dünya savaşı döneminde kahramanlık temaları ağırlıklı olarak girmiştir. 1950’li yıllarda ise başlayan soğuk savaş nedeniyle SSCB’nin (Sovyet Sosyalist Cumhuriyetler Birliği) komünist söylemlerine karşı yeni bilgiler eklenerek bir değişiklik daha yapılmış ve bu program 1960’lı yıllara kadar bu şekliyle gelmiştir. Sosyal ve siyasi hayatta ortaya çıkan değişiklikler, öğrenme ve öğretme anlayışındaki değişimler nedeniyle 1970’li yıllarda mevcut programda köklü değişikliğe gidilmiş; daha önce tarih ve coğrafya ağırlıklı bir program iken yapılan bu değişiklikle sosyoloji, antropoloji ve ekonomi gibi diğer sosyal bilimler programa dâhil edilmiş, tarih ve coğrafya disiplinlerinin ağırlıkları azaltılmıştır. Bunun dışında tündengelim yaklaşımını ve anlatım yöntemini benimseyen anlayış yerine, tümevarım ve yapılandırmacı araştırma yöntemi programa eklenmiştir. 1980 yılına gelindiğinde ise bu programın öğrencinin başarısızlığına neden olduğu gerekçesiyle geleneksel yaklaşıma geri dönmüştür (Bilgili, 2009).

Öztürk ve Dilek (2005)'e göre; bu program 1994 yılında ABD Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi'nce yeniden gözden geçirilmiş ve sosyal bilgiler programına ilişkin yeni standartlar belirlenmiş ve bundan sonraki programlar bu standartlara uygun oluşturulmuştur. Günümüzde, Japonya, Güney Kore, İrlanda, Danimarka, Finlandiya gibi pek çok ülke sosyal bilgiler programını ABD'den örnek alarak uygulamaya başlamıştır (Bilgili, 2009: 20).

2.1.1.2 Türkiye'de Sosyal Bilgiler Öğretiminin Gelişimi

Sosyal bilgilerin Türkiye'deki mevcut yapısının daha iyi kavranabilmesi, bu dersin geçmişini bilmeyi de zorunlu hale getirmektedir. Türkiye'de sosyal bilgiler dersi, bu isimle veya başka isimler altında aşamalı bir şekilde ilköğretim programlarında yer almıştır. Türkiye'de sosyal bilgilerin gelişimi inişli çıkışlı bir yol izlemiştir. Sosyal bilgiler programının kapsamına giren konuları içeren dersler, ilk kez sultan II. Abdülhamid (1876-1909) zamanında ilkokul programına girmiş ancak sadece tarih ve coğrafya dersleri bazı programlarda yer almıştır. 1913 Tedrisat-ı İbtidaiye Kanun-ı Muvakkati'nde ise, Tarih ve Coğrafya'dan başka Malûmat-ı Medeniye ve Ahlakiye ve İktisadiye ilköğretim okulu programına konmuştur. Balkan savaşlarından sonra ise, vatandaşlık eğitimine yönelik derslerde Tanzimat'tan beri rol oynayan Osmanlılık ve İslamcılık ideolojilerin yerini Türkçülük almıştır. Cumhuriyet'in ilanından 1968 İlkokul Programının yürürlüğe girmesine kadar Türkiye'de, Osmanlı'dan miras kalan ve Batı Avrupa ülkeleri tarafından da benimsenen tek disiplinli program anlayışı sürmekteydi. Bu doğrultuda tarih, coğrafya ve bazı yıllarda yurttaşlık ya da yurt bilgisi olarak da adlandırılan vatandaşlık, 1926, 1936 ve 1948 ilkokul programlarında ayrı birer ders olmuş ve aynı yıllarda da bu dersler, ortaokullarda da bu isimlerle verilmiştir. Bu dersler bir yandan Cumhuriyet'in dayandığı Kemalist ideolojilerin ilkelerine, diğer yandan da 1920'li yılların batıda ve özellikle ABD'de etkili olan eğitim akımlarına göre yapılandırılmıştır. Örneğin, Atatürk Devrinde fikirleri Türk eğitim sisteminin tekrardan inşasında yönlendirici rol oynayan John Dewey'in öncüsü olduğu ilerlemecilik akımı, diğer derslerle birlikte, sosyal bilgilerin kapsamına giren dersleri de etkilemiştir (Uysal ve diğ., 2013: 26).

1952 yılında öğretmen Okulları Programına Tarih, Coğrafya, Yurttaşlık Bilgisi dersleri yerine konulan Sosyal Bilgiler dersi, yine aynı yılda toplanan 5. Milli Eğitim

şurası kararları ile ilk ve orta dereceli okullarda okutulmaya başlanmıştır. Aynı ders 1962 tarihli İlkokul Program Taslağında ise “Toplum ve Ülke İncelemeleri” adı altında 14 okulda pilot olarak uygulanmış ve pilot uygulamadan olumlu sonuç alınması sonrasında tüm okullarda uygulamaya konulmuştur. 1968 tarihli yeni İlkokul Programı ise aynı dersi “Sosyal Bilgiler” olarak benimsenmiştir (Binbaşoğlu, 1999: 68).

Sosyal bilgiler adı altında derslerin okullarda okutulması fikrini ilk olarak ünlü Fransız düşünür Condorcet ortaya atmıştır (Sözer, 1998:14). Sosyal bilgiler kavramına eğitim programı bakımından ilk olarak Amerika Birleşik Devletleri’nde rastlanılmaktadır. Ders programlarında zaman zaman değişiklikler yapılmıştır. Örneğin 2. dünya savaşı yıllarındaki ders programında kahramanlık konusuna daha fazla vurgu yapılmıştır. Soğuk savaş yıllarında ise SSCB’nin komünizm tehdidine karşı mesajlara yer verilmiştir. Bu program 1960’lara kadar yürütülmüştür. Daha sonra toplumsal hayatta meydana gelen değişimler öğrenme alanındaki gelişmeler sebebiyle 1970’li yıllarda eğitim reformları yapılmıştır. Sosyal Bilgiler ders programına sosyoloji, antropoloji, ekonomi, siyaset bilimi gibi sosyal bilim disiplinlerine de yer verilmiş, tarih ve coğrafya konularının ağırlığı azaltılmıştır (Çapa ve diğ., 2007). Tümdengelim yaklaşımı yerine tümevarım yaklaşımı benimsenmiş, anlatım yöntemi yerine araştırma yöntemine yer verilmiştir. Sonraki yıllarda bu yaklaşımın öğrenci başarısını olumsuz yönde etkilediği öne sürülerek, 1980’li yıllarda program terkedilerek geleneksel eğitim öğretim faaliyetine geri dönmüştür. Sosyal bilgiler programının ABD’ de uygulanmasının ardından eğitim sistemine dahil eden Japonya, Güney Kore, İrlanda, Danimarka, Finlandiya, vb. ülkelerde yer almaktadır. (Çapa ve diğ., 2007).

Amerika Birleşik Devletleri’nde sosyal bilgiler alanında yaşanan gelişmeler birçok ülkeyi etkilediği gibi ülkemizdeki eğitim sistemi de etkilenmiştir. Türkiye’ de ilkokullardaki eğitim sisteminde bulunan tarih dersleri, coğrafya dersleri ve yurt bilgisi dersleri gibi dersler 1962 eğitim öğretim ön programında toplum ve ülke İncelemeleri adıyla birleştirilerek sisteme dâhil edilmesi planlanmıştır. 1968 yılında hazırlanan diğer bir taslak ile sosyal bilgiler adını almıştır. Bu yıllardaki sosyal bilgiler dersi ABD merkezli yeni sosyal bilgiler yaklaşımından etkilenmiştir ancak eğitim öğretimi destekleyecek materyal eksikliği ve öğretmenlerin yeterli donanımına sahip olmamaları nedeniyle geleneksel yaklaşıma devam edilmiştir. Bu program 1998 yılına kadar devam etmiştir. 1998 yılında 4-5-6-7. Sınıflardaki eğitim sistemini de içine alan

yeniden düzenlenmiş sosyal bilgiler derslerine ait hazırlanan programlar müfredata girmiştir (Öztürk ve Otluoğlu, 2005: 16).

2.1.2 Sosyal Bilgiler Eğitiminin Genel Amaçları

2.1.2.1 Evrensel Amaçlar

Dünyanın neresinde olursa olsun öğretmenler, okullarda verilen eğitimle karar verme alışkanlıklarının nasıl değiştirileceği konusunda farklı görüş ve fikirlere sahiptir. ABD’de ki sosyal bilgiler öğretmenleri şurası, “The National Council For The Social Studies” (NCSS) bu konuda bir uzlaşma sağlamak amacıyla hazırladıkları içerik kılavuzlarında, tüm sınıflara uygun sosyal bilgiler öğretiminin, aşağıda belirtilen dört beceriyi geliştirmeyi hedeflemektedir. “The National Council For The Social Studies (NCSS) ’ye göre, bu becerilerin geliştirilmesi, sosyal bilgiler müfredatına uygun olarak verilecek eğitimle, entegre edilmiş ayrıca tutarlı bir yaklaşım da kazanmasını sağlayacaktır. Nihayetinde bu dört beceri, bireylerin bilgiyi entegre ederek vatandaşlık kararlarını doğru bir şekilde alabilmelerini sağlar (Barth ve Demirtaş, 1997: 12). Demokratik toplumlarda etkin bireylerde bulunması gereken ve her demokratik toplum için geçerli olan ve evrensel kabul edilen dört beceri tespit edilmiştir (Öztürk ve Otluoğlu, 2005).

1. Bilgi edinme: Demokratik toplumlarda yaşayan bireylerin, tek bir kaynaktan bilgi edinmekle yetinmeyip, ihtiyacı olan bilgiye farklı kaynaklardan ulaşabilmesinin mümkün olduğunu ve elde ettiği bilgileri nasıl kullanması gerektiğini bilmelidir.
2. Bilgiyi İşleme: Bu beceri bilgi edinme olan ilk beceriye göre biraz daha zordur. Çünkü muhakeme etme ve bilginin kullanılması için gerekli olan neyse o yapılmalıdır. En önemlisi yansıtıcı düşünme, problem çözme, eleştirel düşünebilme, araştırma yapma, irdeleme ve tüme varımsal veya tümünden gelimsel düşünebilmedir. Tüm bu düşünme sistemleri, basit bir şekilde, doğrunun ve gerçeğin ne olduğunu belirlemek adına gerekli olan kanıtları bulmak için geliştirmiştir.

3. İnanç ve Değerleri İnceleme: Kişilerin neye inanıp neye değer verdiklerinin bilinmesi ve bu inanç ve değerlere sahip olmanın sonuçlarının ya da inancının bedelinin farkında olmayı gerektirmektedir. Bilindiği gibi değerlerimiz davranışlarımızı yönlendirmektedir. Kısacası bu beceriyle öğrenciler, kendini bilmeyi öğrenmektedir.
4. Katılım: Demokratik bir toplumdaki son ürün, sosyal ve demokratik süreçlerde aktif bir şekilde rol almayı sağlamaktır. Okulun bu alanda ilk deneyimlerin, ilk kazanımların elde edildiği demokratik bir toplum modeli haline gelmesi gerekmektedir.

1.2.2 Ulusal Amaçlar

Türkiye’de Sosyal bilgiler dersinin genel amaçları, 1973 tarihli Milli Eğitim Temel Kanunu’nun ikinci maddesine göre şekillendirilmiştir. Bu maddeye göre (MEB, 2006: 1):

Türk milli eğitiminin genel amacı, Türk milletinin bütün fertlerini;

1. Atatürk ilkelerine ve inkılaplarına bağlı ve Anayasada tanımlanmış olan Atatürk milliyetçiliğine bağlı; Türk milletinin milli, ahlaki, maddi-manevi ve tüm kültürel değerlerini benimsemiş, bu değerleri koruyup geliştiren; insan haklarına ve Anayasanın başlangıçtaki temel ilkelerine dayanarak, demokratik, laik ve sosyal bir hukuk devleti olan Türkiye Cumhuriyeti’ne karşı görevlerinin ve sorumluluklarının farkında olan ve bunları davranışa dönüştürebilen vatandaşlar olmalarını sağlamak;

2. Bedensel, zihinsel, ahlaksal, ruhsal ve duygusal bakımdan dengede, özgür ve bilimsel düşünme gücü yüksek, ayrıca geniş bir vizyona sahip olan, insan haklarına saygılı, topluma karşı sorumluluklarının farkında olan; yapıcı, yaratıcı ve üretken bireyler şeklinde yetiştirebilmek;

3. İlgilerini ve kabiliyetlerini geliştirip gerekli olan tüm bilgi, beceri, davranış ve birlikte iş görebilme alışkanlığı kazandırmak şartıyla yaşama hazırlamak ve bireylerin

kendilerini mutlu kılacak ve toplumun mutluluk ve huzuruna katkı sağlayacak bir meslek edinmelerini sağlamak;

4. Türk vatandaşlarının ve Türk toplumunun refah düzeyini artırarak; ulusal birlik ve beraberlik içinde mali, sosyal ve kültürel kalkınmayı hem destekleyebilmek hem de hızlandırabilmektir. Bu hükümler çerçevesinde hazırlanmış olan 1998 İlköğretim Okulu Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının genel amaçları ise aşağıdaki gibidir (MEB, 2006: 3):

Öğrenciler sosyal bilgiler dersinde:

a) Vatandaşlık görev ve sorumlulukları yönünden;

1- Ailesi başta olmak üzere vatanına milletine bağlı, Atatürk inkılâplarına ve ilkelerine sadık, çalışkan, araştırmacı, özverili, erdemli, girişken, iyi birer birey ve iyi birer yurttaş olarak yetişirler.

2- Türk milletinin dünya tarihi açısından önemini, milletler arasındaki onurlu ve şanlı geçmişini, insanlık için yaptığı hizmetleri kavrayıp bu büyük milletin evlatları olduklarının farkına varır, milletinin geleceğine olan güvenini artırarak, Türk milletinin ülküsünü gerçekleştirebilmek için her fedakârlığı göze alabilecekleri bir karakter kazanmalarına vesile olur.

3- Türkiye cumhuriyetinin insan haklarına dayalı ulusal, demokratik, laik ve sosyal bir hukuk devleti olduğunu bilerek ve cumhuriyet rejiminin önemini fark ederek sahip olduğu özellikleri kavrar.

4- Toplu halde yaşamının bir zaruret bir zorunluluk olduğunu farkına varır, millet kavramını algılayarak ve milletinin karakterini öğrenir: Türk milletine, bayrağına, askerine ve ordusuna sevgilerini, saygılarını ve güvenlerini güçlendirirler.

5- Türk milletinin zekâsını ve yeteneklerini, çalışkanlığını, ilmini ve sanatsever olmasını, insanlık duygusunun yüceliğini benimseyip tüm bu özelliklerini davranış biçimi haline getirir.

6- Milletin işlerini her şeyin üstünde tutup milletine ve yurduna canla başla hizmet etmeyi bir ilke haline getirir.

7- Tarih boyunca milletine ve tüm insanlığa hizmet etmiş olan Türk büyüklerini tanıyarak: tarihi olaylara yön veren önemli kişilerin kritik anlarda bile doğru yerde ve doğru zamanda gösterdikleri ileri görüşlülük ve öngörü, yüksek kavrayışın, cesaretin, fedakârlığın ve kahramanlıkların tarih akışını nasıl değiştirdiklerini kavrar.

8- Topluma yön veren ve toplumu şekillendiren Mustafa Kemal Atatürk gibi diğer Türk büyüklerinin sadece ulusal yönlerini değil, evrensel yönlerini de kavrayıp, takdir ederek: milletimize de düşen insanlık görevlerinin bulunduğunu fark eder ve insanlığa sevgiyi, saygıyı ve hizmet etme bilinci taşırlar.

9- Türk İnkılâbının anlam ve önemini, Türkiye'nin mutluluk ve refahına sağladığı katkıyı ve ülkenin geleceğine yaptığı olumlu etkileri kavrarlar.

10- Bugünkü uygarlığın ve bilimsel ilerlemenin uzun bir tarihsel geçmişin eseri olduğunu fark eder, bu uygarlıkta Türk milletinin hizmetlerini ve payını anlayıp Atatürk'ün direktifleri doğrultusunda “milli kültürümüzü çağdaş uygarlıklar seviyesinin üstüne çıkarmak” için her türlü fedakârlığı göze alabilme bilinci kazanır.

11- Bugünü daha da iyi anlayabilmek ve değerlendirebilmek için geçmişte yaşanan sosyal, iktisadi, mali ve siyasal olayların tümünü sebep sonuç ilişkisi içinde günümüz koşulları ile kıyaslayabilmeli, araştırmalı ve akıl yürütebilmelidir.

12- Her yerde ve her zaman görev ve sorumluluk alabilmeli, aileye bağlılığı olmalı, ailenin refahı ve mutluluğu için sorumluluk ve görev bilinci oluşturur.

13- Kanunları içselleştirerek, kanunlara ve devlet otoritesine uyma alışkanlığı kazanır.

14- Çevresinde eski, yeni tüm sanat eseri ve kültürel eserler ile birlikte, müze ve anıt gibi ulusal bütün değerleri tanır; onların koruması gerektiğini öğrenir.

b) Toplumda insanların birbiri ile olan ilişkiler yönünden;

1- İnsanın kendinden başka diğer insanlara ihtiyacı olduğunu anlar; grup faaliyetlerinde yer almanın ve ihtiyacı olana yardımcı olmanın önemini bilir ve bunu uygular hale gelir.

2- İnsanların karşılıklı haklarının ve sorumluluklarının olduğunu ve birbirlerinin görüşlerine ve başkalarının inançlarına saygılı ve hoşgörülü davranmaları gerektiğini bilir.

3- Beraber çalışmayı, sorumluluk almayı, yardımlaşmayı ve karar vermeyi öğrenir.

4- Tüm çalışmalarında demokratik davranmaları gerektiğini öğrenir.

5- Toplum hayatının dayandığı temel ilkeleri bilir ve toplu halde yaşamının zorunluluğunu kavrar.

6- Trafik kurallarını öğrenir, onlara uyar ve kurallara uymayı yaşam biçimi haline getirir.

c) Çevresini, yurdunu ve dünyayı tanımayabilme yetenekleri açısından:

1- Ülkemizin, dünya üzerindeki yerini ve jeopolitik açıdan önemini kavrar, ülkemizin kalkınması için sorumluluk alması gerektiğini bilir.

2- Ülkesinin yakın ve uzak tüm komşularını tanır ve diğer dünya ülkeleri ile olan ilişkileri hakkında genel olarak bilgi sahibi olurlar.

3- Türk milletinin yaşadığı diğer bölge ve diğer ülkelerin coğrafi özelliklerini öğrenerek, Türklerin geniş bir alanda yaşamış büyük bir millet olduğunun farkına varırlar.

4- İnsanların birbirleri ve çevreleri ile karşılıklı etkileşimlerini, insan topluluklarının yaşam şekillerini ve geçinme yollarını inceleyerek, yurdun ekonomik alanda kalkınmasında rol alacak olan donanımlı, bilgili ve etkili birer yurttaş olarak yetişir.

5- Harita ve grafikleri inceleyerek onları kullanacak duruma gelirler.

6- Çevresini ve doğayı korumanın hem günümüz için hem de gelecek için önemini anlarlar.

7- Yaşanabilir bir çevrenin insanın temel haklarından birisi olduğunu kavrar.

ç) Ekonomik yaşam fikri ve yeteneği geliştirme açısından;

1- Yakın çevresinin ekonomik değerleri ile ulusal kaynakları tanıyarak, bunları korumanın ve tasarruflu kullanmanın bir ödev olduğunu kavrar.

2- Hem kendi eşyasını hem de okul araç, gereçlerini dikkatli kullanma ve onları koruma alışkanlığı kazanır.

3- Tutumlu olmayı ve planlı çalışmayı alışkanlık haline getirirler.

4- Ekonominin temelini oluşturan üretim, tüketim ve dağıtım kavramları öğrenir.

5- İnsan topluluklarının yaşayış biçimlerini ve onların geçim yollarını inceleyerek bunlar arasındaki ekonomik ilişkileri öğrenir.

6- Turizmin anlam ve önemini kavrar.

7- Nüfus artışındaki hızın eğitime ve ekonomik alana olan etkilerini kavrar.

Öğretmenler, sosyal bilgiler dersi bağlamında etkin vatandaşlar yetiştirmeyi hedeflerken ve evrensel amaçlarını gerçekleştirmeye çalışırken, ulusal amaçları göz ardı etmemelidirler. Bugün dünya, birçok alanda olduğu gibi, kültürel alanda da hızlı bir şekilde küreselleşmektedir. Küreselleşme, gelişen iletişim ve bilgi teknolojisiyle, her ülkenin, toplumsal kavramlarını ve değerlerini büyük bir hızla değiştirmektedir. Bu süreçte ise, karşılaşılan en önemli tehlike güçlü ve baskın olan kültürün, zayıf olan kültürü yok etmeye çalışmasıdır. Bu açıdan bakıldığında sosyal bilgiler eğitimine önemli görevler düşmektedir. Çünkü bu alan, ulusal kültürün yaşatılması,

geliştirilmesi ve tanıtımı açısından, çok önemli bir işleve sahiptir (Öztürk ve Otluoğlu, 2005).

Sosyal bilgilerin ilköğretim programındaki yeri sosyal bilgiler programında yer alan amaçların önemi ile yakından ilişkilidir. Sosyal bilgiler ile ilgili bir program kendi kültür ve toplumunun istek ve ihtiyaçlarını göz önüne almalıdır. Dolayısıyla kişilerin bulunduğu insanların ihtiyaçlarını doğru algılaması ve idrak etmesi önemlidir. Halkın gelecek için amaç ve tasarımları bu ihtiyaçların belirlenmesi sonucu netliğe kavuşacak, bu sayede o ihtiyaca yönelik olarak uygun bir eğitim-öğretim sistemi planlanacaktır (Sağlam, 2011).

Eğitim programı 1-3. sınıfta Hayat Bilgisi ile başlayıp, 4-7. sınıflarda Sosyal bilgiler olarak devam etmektedir. Yeni yapılan program doğrultusunda şimdi okullarımızda vatandaşlık eğitimi olmayıp yapılan yeni T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi içerisinde vatandaşlık eğitimine uygun içeriği kapsadığı düşünülmüştür.

Bakanlık eğitim ve öğretim sisteminin geliştirilmesi için 2004 yılında ilköğretimlerin tüm programlarını kapsayacak olan bir değişiklik hazırlığına girişmiş ve revize edilen sosyal bilgiler eğitim sistemi 2004 ve 2005 yıllarında bazı ilkokullarda hayata geçirildikten sonra 2005 ve 2006 tüm yurttaki ilkokullarda uygulanmıştır. Bu yıllardaki uygulamalara istinaden 2006 ve 2007 yıllarından sonra 6. Ve 7. Sınıflarda sosyal bilgiler dersleri okutulmaya başlanmıştır. 2008 yılından sonra nihayet inkılap dersinin hayata geçirilmesi ile de süreç tamamlanmıştır.

2018 yılında eğitim ve öğretim dönemine ait eğitim programında; kişilerin yetiştirilmesi daha geniş bir bakış açısı ile ele alınmıştır. Kişilerin çeşitli alanlardaki yetenekleri ve özellikleri birbirini etkiler durumdadır. Örnek vermek gerekirse; kişinin dil konusundaki gelişimi düşünce yapısından ve düşünce yapısındaki değişimden etkilenmektedir. Burada da ifade edildiği üzere okulda elde edilen bilgilerin kişilerin diğer gelişimlerini etkileyebileceği göz önüne alınmalıdır. Eğitim ve öğretim sistemi kişilerin birbirlerinden olan farkları dikkate alınarak oluşturulmuştur. Bireysel farklılıkların ortaya çıkmasına neden olan çeşitli faktörler kişilerin gelişiminde oldukça etkilidir. Diğer taraftan hem bireylerin birbirleri ile hem de kendi içinde farklılıkların oluşması büyük ölçüde buna bağlıdır. Kişiler diğer bireylerden farklı

özelliklere sahip olurlarken iç dünyalarında da farklılıklara sahiptirler. Örnek vermek gerekirse kişinin düşünme yeteneği yüksek iken resim yapma konusunda düşük yeteneğe sahip olabilir. Kişilerin tüm hayatları boyunca gelişimleri devam etmesinin yanında değişimin boyutu dönemlere göre değişiklik arz eder. Değişimlerin hızlı olduğu dönemler kişilerin gelişimlerinde çeşitli risklerin olduğu durumlardır. İfade edilen nedenlerden dolayı öğretmenler; öğrencilerde değişim hızlarının fazla olduğu durumlarda daha dikkatli olması gerekmektedir. Örneğin ergenlik dönemlerinin kişilerin kişilik oluşmasında önemli dönem olmasından dolayı okulda verilen dersler; kişiliklerin oluşmasında yardımcı olacak şekilde hazırlanmıştır (MEB, 2018: 7)

2.1.3 Ölçme ve Değerlendirme

2.1.3.1 Ölçme Kavramı

Eğitim ve öğretim, amaçlı bir süreç olmakla beraber bu süreçte gerçekleştirilmek istenen davranış değişikliklerinin meydana gelip gelmediğini ve bunların gerçekleşme düzeylerini ortaya koymada ölçme ve değerlendirme büyük bir öneme sahiptir (Özçelik,1981). Bu sebeple ölçme ve değerlendirmeye sıklıkla başvurulmaktadır (Başol, 2015; Binbaşoğlu, 1983).

Ölçme; bir varlığa ait özelliklerin uygun araç ve gereçler kullanılarak birim cinsinden sayı ve semboller ile ifade edilmesidir (Gümüş, 1977; İşman, 1998; Özçelik, 1981; Tekindal, 2002). Bir başka tanıma göre ise ölçme, “bir gözlemeleme, algılama, anlama ve kavramlaştırma işidir” (Uysal, Öztürk ve Döş, 2013: 2). Bunlar, ölçme kavramının genel tanımları olup eğitim alanında ölçme kavramını ele aldığımızda ise öğrencilerde kazandırılması amaçlanmış olan hedeflere uygun davranışların ne derecede meydana geldiğinin ölçme teknikleri ve yöntemleri ile sayı ve semboller ile ortaya konulması işlemidir (Orhan, 2007).

Eğitimde ölçmeye konu olan unsur, eğitilecek olan bireylerin uyarıcılar karşısındaki tepkileri yani davranışlarıdır. Bu tepkilerin belirlenmesi işi ise ölçmenin görevidir (Gümüş, 1977). Eğitimde ölçme; öğrenci seçimi, eğitim ve öğretimin güçlü ve zayıf yönlerinin belirlenmesi, öğretimin değerlendirilmesi, öğrenci motivasyonunun artırılarak başarı düzeyinin yükseltilmesi ve rehberlikle ilgili problemlerin çözümü

gibi işlevlere sahiptir (Binbaşıoğlu, 1983). Eđitim ve oğretimde etkili oğrenmelerin gerçekleşmesinde geribildirimlerin alınması ve geribildirimlere uygun olarak oğrenme ve oğretme etkinliklerinin düzenlenmesi gerekmekte, bu amaçla ołme işe koşulmaktadır (İşman, 1998).

Eğitimde değerlendirmeye tabi olan durumlar oğretim programları ile oğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyidir. Nitekim kaliteli bir eğitim ile etkili bir oğretim programı ve bu programlara oğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor özellikler bakımından hazır olmaları arasında doğrudan bir ilişki vardır (Atılđan, 2013). Eğitim durumlarının değerlendirilmesi aracılığıyla elde edilen geribildirimler eğitim sisteminin aksayan ya da eksik olan yönleri ile oğrencilerin oğrenme eksikliklerinin tespit edilip onarılmasını sağlar (Atılđan, 2013). Gümüş'e (1977) göre değerlendirmenin genel amacı, eğitim hedeflerine ulaşılp ulaşılmadığını ve düzenlenen eğitim ortamının yeterlik düzeyini belirlemektir.

Oğrencilerin oğrenme eksikliklerinin ve bu eksikliklere neden olan etmenlerin belirlenmesi amacını taşıyan değerlendirmeler ders içerisinde ve ünite sonralarında yapılmaktadır. Ders içerisinde ve bitiminde yapılan değerlendirmeler, oğrencilerin o ders kapsamında ulaşılmak istenen hedeflere ne kadar erişebildikleri ya da bir sonraki oğrenmelere ilişkin hazırbulunuşluk düzeyine sahip olup olmadıklarını saptama amacını gütmektedir (Ozelik, 1981). nite sonlarında yapılan değerlendirmeler ise ders içerisinde ve bitiminde yapılan değerlendirmelerle benzer amacı taşımakta, oğrenme eksikliklerinin en ekonomik ve etkili bir şekilde tamamlanmasını sağlayacak yolları aramaktadır (Ozelik, 1981).

2.1.3.2 Değerlendirme Kavramı

Değerlendirme; oğretimle birlikte (Tekindal, 2014) sürekli yapılan bir iştir (Başol, 2015; Bekiroğlu, 2004; Binbaşıoğlu, 1983; ağlar, 1983; Tekindal, 2014). Değerlendirme eğitim ve oğretimin ayrılmaz bir parçası ve son etkinliğidir (Binbaşıoğlu, 1983; Gümüş, 1977; Korkmaz, 2004). Oğrenme faaliyetlerinin birbirinden farklı başarı göstergeleri ve kanıtları sunması nedeniyle değerlendirmenin oğretimle birlikte yapılması eğitsel faaliyetler için büyük bir öneme sahiptir (Tekindal, 2014). Değerlendirme; oğrencilerin yönlendirilmesinde, oğrenci erişi düzeylerinin

(Tyler, 2014) ve öğretimin güçlü ve zayıf yönlerinin belirlenmesinde (Bekiroğlu, 2004), öğrencileri güdüleme ve onların bir üst eğitim basamağına geçmesini sağlamada (Binbaşoğlu, 1983) yarar sağlamaktadır. Ayrıca değerlendirme; öğrenciyi kendisini, öğretmene ve veliye öğrenciyi tanıtır, okul yöneticilerine (Çağlar, 1983) ve okulun hizmet sunduğu insanlara bilgi sağlar (Tyler, 2014), eğitim-öğretim ortamında uygulanan programların ve yöntemlerin geliştirilmesine katkıda bulunur (Çağlar, 1983). Ölçme ve değerlendirme, öğrenci başarısının ortaya koyulmasından öğrencilerin güdülenmesine, öğretim faaliyetlerinin etkisinin belirlenmesine (Başol, 2015), eğitim ortamının kontrol edilip problemlerin tespit edilmesi ve problemlere çözüm bulunmasına ve program geliştirmeye kadar pek çok amaçla kullanılmaktadır (Ural, Erdoğan ve Tüzün, 1984). Etkili bir öğretimin gerçekleştirilebilmesi için ölçme-değerlendirme etkinliklerinin öğretim öncesi, öğretim sırası ve sonrasında yapılması önemlidir (Coştu, 2012).

Ölçme ve değerlendirmeye konu olan öğrenci davranışları bilişsel, duyuşsal ve psikomotor (devinişsel) alan davranışları olmak üzere üçe ayrılmaktadır. Bilişsel alan davranışlarında davranışların zihinsel (bilişsel beceri ve yetenekler) yönü ağır basarken duyuşsal alan davranışlarında duygular ön plandadır. Son olarak psikomotor alan davranışları ise zihin-kas koordinasyonuna dayalı davranışlardır (Tekindal, 2014). Öğretim programlarında yer alan kazanımlar incelendiğinde ağırlıklı bilişsel alan davranışlarının yoklandığı görülmektedir (Başol, 2015; Çetin, 2014; Özçelik, 1981; Tekindal, 2014).

2.1.3.3 Geleneksel ve Tamamlayıcı Ölçme ve Değerlendirme

Geleneksel ölçme ve değerlendirme anlayışı, özellikle öğrencilerin bilişsel alanla ilgili hedef davranışlarını ölçmeyi amaçlayan, öğrenci başarısını gelişimden ayrı inceleyen standart testlere dayanmaktadır (Korkmaz, 2004). Öğrenme-öğretme sürecini ölçme ve değerlendirme sürecinden farklı gören bu yaklaşımda (Korkmaz, 2004; Tekindal, 2002); öğrenci başarısı gerçek dünyadan yalıtılmış bir şekilde ölçülmekte, değerlendirmenin amacı ağırlıklı olarak öğrenciyeye not verme olarak algılanmakta, değerlendirme sonuçlarına ilişkin öğrencilere etkili geribildirim verilmemekte

(Karaca, 2014) ve öğrenci nitelikleri oldukça dar bir alanda (belli bir dönem, sınırlı süre, belli beceriler vs.) değerlendirilmektedir (Tekindal, 2002).

Bilgi ve teknoloji alanında yaşanan gelişmelere bağlı olarak eğitim sisteminde çağdaş uygulamalara doğru yönelimler görülmeye başlanmış ve yeni anlayışlar gelişmiştir. Yaşanılan bu gelişmeler geleneksel ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarını da etkilemiştir (Birgin ve Küçük, 2012). Nitekim 2004 yılında öğretim programlarında merkeze alınan yapılandırmacı yaklaşım ile beraber bütüncül öğretim ve bütüncül ölçme-değerlendirme anlayışı benimsenmiştir. Bu kapsamda programda yer alan kazanımların ölçülmesinde geleneksel ölçme-değerlendirme araçlarının yanı sıra tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme tekniklerinin de işe koşulmaya çalışıldığı görülmüştür (Karaca, 2014). Ölçme ve değerlendirmeyi öğrenme sürecinin bir parçası ve bir öğrenme etkinliği olarak gören yapılandırmacı yaklaşıma göre ölçme ve değerlendirme;

- 1) Öğrenci merkezlidir,
- 2) Sürece, sonuca ya da her ikisine yöneliktir,
- 3) Belli bir zaman dilimine değil, dönemin tamamına yayılmalıdır,
- 4) Ölçüt dayanaklı olmalıdır,
- 5) Bireysel farklılıkları dikkate almalı, bireylerin yeni öğrenilen bilgilerle daha öncekileri kendi özgü bir biçimde yapılandırdığını ortaya çıkarmalıdır (Tekindal, 2014:13).

Yapılandırmacı yaklaşımı temele alan tamamlayıcı ölçme-değerlendirme yöntemleri (Başol, 2015), tek bir doğru cevabı olan geleneksel ölçme-değerlendirmenin dışında kalan tüm araçları kapsamaktadır (Atılgan, 2013; Bahar, Nartgün, Durmuş ve Bıçak, 2014).

Geleneksel ölçme-değerlendirme ve teknikleri; Öğrenci bilgilerinin sınırlanmış zaman aralığında ölçülmeye çalışıldığı alt düzeydeki bilgi ve becerileri ölçen değerlendirmelerdir yazılı ve sözlü sınav, kısa cevaplı test, doğru yanlış testi, eşleştirmeli madde testi ve çoktan seçmeli testlerdir (Karamustafaoğlu, Çağlak, ve Meşeci, 2012)

Tamamlayıcı ölçme-değerlendirme ve teknikleri ise; Objektif testlerin dışında, öğrenenlere ilişkin daha fazla bilgi edinilmesine imkan sunan farklı araçların işe koşulmasıdır. Kavram haritası, tanılayıcı dallanmış ağaç, yapılandırılmış grid, kelime ilişkilendirme testleri, projeler, performans görevleri, grup/akran değerlendirmeleri, öz değerlendirme, dereceli puanlama anahtarı, derecelendirme ölçeği, kontrol listesi, tutum ölçeği, portfolyo (öğrenci gelişim dosyası, ürün seçki dosyası, proje çantası), gözlem ve görüşmedir (Çelik Kayapınar ve Savaş, 2012).

2.1.3.4 Geleneksel ve Tamamlayıcı Ölçme Değerlendirme Arasındaki Farklar

Geleneksel ve tamamlayıcı ölçme-değerlendirme tekniklerinin özelliklerinin daha iyi anlaşılabilmesi için Tablo 1’de bu özelliklere karşılaştırmalı bir şekilde yer verilmiştir.

Tablo 1. Öğretimde Kullanılan Geleneksel ve Tamamlayıcı Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerinin Özellikleri

Geleneksel Ölçme Değerlendirme	Tamamlayıcı Ölçme Değerlendirme
Standardize edilmiş testlere dayanır.	Öğrencilerin performanslarını esas alan yapılandırmacı ve uygulanabilir testlere dayanır.
Öğrencilerin daha çok bilişsel alanda kazanmış olduğu hedef ve davranışları ölçmeye ve değerlendirmeye yöneliktir.	Öğrencilerin yeterliklerini daha geniş bir çerçevede (hem bilişsel, hem duyuşsal hem de psikomotor özellikler açısından) tanımlar.
Öğrencilerin bilgileri ve özüksediklerinden ziyade testlerde belirlenen hedeflere yönelik gösterdikleri performans daha fazla önemlidir.	Öğrenmenin bireysel olduğunu ve her öğrencinin farklı hızlarda geliştiğini ve öğrendiğini kabul eder. Öğrencinin gerçekte ne bildiği ve neyi özüksediği önemlidir.
İlk yapılan etkinliklerde öğrencilerin öğrenmeleri ile ilgili gerekli bilgiyi verir.	Öğrenme yaşam boyudur ve sürekli dir. Öğrenciler yaptıkları herhangi bir işi süreç içerisinde sürekli değiştirirler ve geliştirirler.
Başarı gelişmeden bağımsız irdelenir.	Başarı gelişimle birlikte ele alınarak değerlendirmeye alınır.
Ölçme değerlendirme öğrencilerin sorumluluğu değildir.	Her öğrenci kendi kişisel gelişimi ve başarısından sorumlu tutulur. Öz değerlendirme önemli ve ön plandadır.
Ölçme değerlendirme araçları sınıfta öğrenilen bilgilere göre geliştirilir ve düzenlenir.	Değerlendirme sınıf dışı etkinlikleri ve öğrenme süreçlerini de kapsar.

Korkmaz’dan (2004, 62-63) alınmıştır.

Günümüzde öğrencilerin öğrenme sürecinde temel kavram bilgisine sahip olması yeterli görülmemektedir (Bekiroğlu, 2004). Öğrencilerin kavram bilgilerini karar alma, eleştirel düşünme ve problem çözüme, bir araştırmayı planlayıp uygulayabilme süreçlerinde kullanabilmeleri hedeflenmektedir. Bireylerin bu hedeflere ne düzeyde eriştiklerinin ortaya koyulmasında tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin yararlanılması gerekmektedir (Bekiroğlu, 2004).

2.1.3.5 Sosyal Bilgiler Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme

Sosyal bilgiler dersi, öğrencileri toplumsal hayata uyum sağlayacak şekilde hazırlayıp onların sosyal yönlerini geliştirmeyi amaçlayan ve öğrenilen bilgi, beceri ve tutumları günlük yaşama aktarabilmelerine fırsat veren bir derstir (Kaya Uyanık ve Çalışkan, 2015). Öğrencilere toplumsal hayatta mantıklı, doğru ve iyi kararlar alabilme ve sorumluluk sahibi vatandaşlar olarak yetişmelerine katkıda bulunma sosyal bilgiler dersinin en temel amaçlarındandır (Barth ve Demirtaş, 1997).

Sosyal bilgiler dersi, bir toplumda yaşayan insanları, o toplumun yaşayışını, ilişkilerini, kültürünü, dünya toplumlarının arasındaki yerini, diğer uluslarla bağlantılarını inceleyerek gerekli ve önemli olan bilgilerin bir bölümünü oluşturmaktadır. Bu ders kapsamında, temel kültür öğelerini, birden fazla alanda elde edilen çalışmalardan sağlanan bulgulardan hareketle, disiplinler arası bir yaklaşımla bir araya getirmekte; ilköğretim düzeyine uygun ve kendi yapısına uyumlu bir şekilde bir ders olarak programdaki yerini almıştır (Sözer, 1998).

Yapılandırmacı yaklaşımla birlikte, etkin bir yurttaş yetiştirmeyi amaç edinen sosyal bilgiler dersiyle öğrencilere bilginin yanı sıra kavramların, değerlerin ve üst düzey düşünme becerilerinin kazandırılması da hedeflenmektedir. Bu hedefleri öğrencilere kazandırabilmek için öğrenme-öğretme sürecinde kullanılan soruların ezberden ziyade, bilginin yorumlanması ve yeni durumlara uygulanabilmesi gerekmektedir (Çalışkan, 2011).

2005'te uygulamaya konulan, Sosyal Bilgiler Öğretim Programı öğrencilerin değişen dünya koşullarına uyum sağlayabilmesini göz önünde bulundurarak oluşturulmuştur.

Programda, dünyadaki tüm değişim ve gelişmeler ile birlikte, Avrupa Birliği normları ve eğitim anlayışı ile mevcut programların değerlendirmelerine yönelik sonuçlar ve ihtiyaç analizleri de göz önünde bulundurulmuştur (MEB, 2005).

Sosyal bilimlerin bir disiplin olarak sosyal bilgilerin en önemli amacı etkin ve demokratik yurttaşlar yetiştirebilmektir. Hızla değişen ve gelişen demokratik olan tüm toplumlarda sosyal bilgiler öğretimının temel amacı sadece mevcut düzeni benimsemiş, sorgulamadan doğrudan kabul eden bireyler yetiştirmek değildir. Var olan toplumsal değerleri sorgulayıp yeni değer yargıları üreten, eleştiren, yaratıcı bireylere ihtiyaç vardır (Doğanay, 2005). Etkili demokratik vatandaşlar yetiştirebilmek için en önemli görev ise sosyal bilgiler dersinindir. Ancak yukarıda da belirtildiği üzere etkili vatandaş kendisine sunulan her şeyi olduğu gibi kabul etmez önce sorgular ve eleştirir. Bu durumda da en önemli görev ve en büyük sorumluluk etkili sorular sormasını bilen öğretmenlere düşmektedir. Sönmez (2003)'e göre, öğrenme-öğretme ortamında öğretmenler nasıl soru soracağını, eğitim ortamında soruyu nasıl kullanacağını bilmek durumundadır; çünkü öğrenme-öğretme ortamı iletişime dayanmakla birlikte yerinde ve doğru sorular sorulmazsa, iletişimin gerçekleşip gerçekleşmediğini anlamak zor bir hal alır.

Eğitim öğretimin her kademesinde, öğrenciyle öğretmen arasındaki iletişimin temelini sorular oluşturmaktadır. Öğretimin en önemli bir parçası olan sorular öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirmede de önemli bir konuma sahiptir. Soruların bu önemi nedeniyle, öğretmenler soruların hem iletişim hem de öğrenme üzerindeki etkisinden haberdar olup, soruları ve soru sormayı geliştirecek yeni yollar aranmalıdır (Şevik, 2005). Eğitimin kalitesini arttırmak için gerekli olan şeyin genellikle iyi ve uygun sorular hazırlayabilen öğretmenler olduğuna inanılmaktadır (Karamustafaoğlu, Sevim, Karamustafaoğlu ve Çepni, 2003). Öğretmenler; konuya ilgi ve merakı artırma, belirli bir kavram veya konuya dikkati çekme, öğrenciyi etkin hâle getirme, öğrenciyi kendisine ve başkalarına soru sormaya teşvik etme, öğrenme güçlüklerini tespit etme, öğrencilerin düşüncelerini ifade etmelerine fırsat verme, tartışmalar yoluyla öğrenmeyi sağlama, öğrenciye dersi takip ettirme ve takibin ödüllendirileceğini vurgulama, farklı zihinsel süreçleri kullandırma amaçları doğrultusunda öğrenme-öğretme ya da ölçme ve değerlendirme süreçlerinde soruları kullanabilirler (Akyol, 2010: 215). Buradan hareketle eğitim sürecinde öğretilmesi amaçlanan bilgi beceri,

kavram, değer ve tutumların öğrenciler tarafından ne kadarının kazanılıp kazanılmadığının belirlenmesi için ölçme ve değerlendirme faaliyetlerine ihtiyaç duyulmaktadır (Kaya Uyanık ve alışkan, 2015).

Ölçme ve değerlendirme sürecinin ilk basamağı olan ölçme, belli bir özelliğin ya da durumun gözlenmesi ve gözlem sonuçlarının da sayı veya semboller ile ifade edilmesi olarak tanımlanır (Tekin, 2004).

Değerlendirme ise ölçme işlemi ile elde edilen sonuçların bir ölçütle karşılaştırılıp, ölçülecek özellik hakkında karar verme süreci olarak tanımlanabilir (Turgut ve Baykul, 2010). Değerlendirme işlemini gerçekleştirebilmek için ölçme yapmak zorunludur. Ancak ölçme de değerlendirme işlemi için yeterli olmayıp aynı zamanda karşılaştırma yapılacak ölçütün de belirlenmesi gerekmektedir (Kaya Uyanık ve alışkan, 2015).

Ölçme ve değerlendirme sayesinde; eğitim ortamında bir öğrencinin güçlü ya da zayıf yanlarının ya da öğrenme eksikliklerinin belirlenmesi, sınıfın bir ders ya da üniteyle ilgili olarak hangi konuları öğrenemediği, hangi davranışlarının geliştirilmesi gerektiği; sınıftaki çeşitli gruplar arasında çeşitli değişkenler açısından fark olup olmadığı; sınıf düzeyindeki gerekli kazanımların kazanılıp kazanılmadığının ve başarı oranları; öğrencilerin tek tek veya sınıf olarak duyuşsal özelliklerinin durumu ve süreç içindeki değişimi; sınıflar arası başarı, okulun hedeflerine ulaşıp ulaşılmadığının belirlenmesi mümkündür (Erkuş, 2006).

Öğrenme-öğretme etkinliklerinde öğretmen ve öğrenciler için vazgeçilmez bir unsur olan ölçme ve değerlendirme süreci yapılandırmacı yaklaşım ile birlikte daha da önem kazanmıştır. Öğretmenler, yapılandırmacı yaklaşım dikkate alınarak hazırlanan programlardaki ölçme değerlendirmenin yerini ve önemini bilmeli, programın gerektirdiği ölçme tekniklerini süreç içinde en verimli şekilde kullanabilmelidir (Uçar, 2009). Programlardaki değişikliklerle birlikte öğretmenin öğretici olmasından ziyade, ortam düzenleme ve ortamı yönlendirme rolü, ölçme ve değerlendirme sürecinde de ön plana çıkmaktadır (Gelbal ve Kelecioğlu, 2007).

2.1.4 Öz-Yeterlik

2.1.4.1 Öz-yeterlik Kavramı

Eğitimde, öğrencilerin amaçlanan seviyelere ulaşmaları ve hedeflenen davranışları kazanabilmeleri için öğretmenlerin bazı alanlarda yeterliliklere sahip olmaları gerekir (Yenilmez ve Kakmacı, 2008). Yeterlilik; bir işi veya görevi yapabilme becerisidir. Her işin gerektirdiği beceri, tutum ve bilgilerin farklı olması yeterliliğin çeşitlenmesini zorunlu hale getirir (Üstüner, Demirtaş, Cömert ve Özer, 2009).

Öz-yeterlik kavramı ilk defa sosyal öğrenme kuramcısı olan Bandura tarafından dile getirilmiştir. Bandura'ya göre öz-yeterlik; bireyin karşılaşabileceği durumlarla başa çıkabilmesi için ihtiyaç duydukları her şeyi kullanabilme yeterliliğidir. *“Bandura” ya göre öz-yeterlik inancı, duygusal yoğunluk üzerinde etkilidir ve sosyal şartlarda ve sosyal değişikliklerde tekrar düzenleyici ve başarı, etkinlik, kariyer vb. gibi pek çok durumu teşvik edici bir rol üstlenir.*” (Akt: Yenilmez, Kakmacı, 2008). *“Sharp, öz-yeterlik inancının, insan motivasyonu, refahı ve kişisel başarıları oluşturduğunu vurgular. Çünkü insan, yaptığı eylemlerin istediği sonuçları doğuracağına dair inancı olmazsa hayattaki güçlüklerle karşı durabilmede ve harekete geçmede isteksiz olur”* (Akt: Akbulut, 2006).

Araştırmacılar “self-efficacy” terimini Türkçede farklı kavramlarla ifade etmişlerdir. Atıcı, Özyürek ve Çam (2005) ve Yiğit (2005) “yetkinlik beklentisi” kavramını tercih ederken, Gözüm ve Aksayan (1999) ve Otacıoğlu Gürşen (2008) “öz-etkililik” kavramını kullanmışlardır. Bazı araştırmacılar ise “öz-yeterlik” şeklinde ifade etmişlerdir (Afacan, 2008; Aksoy ve Diken, 2009). Bu çalışmada öz-yeterlik olarak kullanımı tercih edilmiştir. Bandura'nın davranış üzerinde etkili olduğunu düşündüğü ana kavramlardan biri olan öz-yeterlik, sosyal öğrenme kuramının temel unsurlarından birisidir. Bir amaca başarıyla ulaşmak için gerekli olan basamakları tamamlamaya ilişkin bireyin yapabileceklerine ilişkin inancı şeklinde tanımlanan öz-yeterlik, bireyin sahip olduğu becerileri ile neler yapabileceği hakkındaki yargıları şeklinde de tanımlanmaktadır (Bandura, 1986, akt, Charlton, 2009). Düşük ve yüksek öz-yeterliliğin yanı sıra, öz-yeterlik düzeyinin doğru algılanması da önemlidir. Yapabilecekleri hakkında gerçekçi düşünme becerisine sahip olmayan bireyler üstesinden gelemeyecekleri sorumluluklar alıp başarısız olurlar. Yapabileceklerinin

farkında olmayıp kendilerini küçümseyenler ise kendilerini sınırlandırır, potansiyellerini kullanmaktan çekinebilirler. Bireylerin motivasyonlarını ve başarılarını arttırabilmeleri için yapabileceğinin biraz üzerinde sorumluluk almaları önemli ve gereklidir (Bandura, 1986).

Öz-yeterliğin yukarıda bahsedilen özelliklerinden başka değinilmesi gereken diğer bir nokta bilgi ve beceri ile bunları kullanabilmek arasında fark olduğudur. Kişisel başarı için sadece beceri değil aynı zamanda becerileri kullanabilmeye ilişkin öz-yeterlik inançlarına da ihtiyaç vardır. Birey konu hakkında bilgi ve beceri yönünden donanımlı olsa bile, eğer öz-yeterliğe ilişkin düşüncelerinde dalgalanmalar varsa konu hakkında zayıf ya da yetersiz gibi görünebilir. Güven ve öz-yeterlik kavramları da sık sık birbirine karıştırılmakla birlikte ayrı anlamlara sahiptirler. Bandura (1997) güven kavramının bireylerin inanç gücünü tanımlamada kullanıldığına vurgu yapmıştır. Öz-yeterlik ise bireylerin ulaşmayı hedefledikleri noktaya ulaşabilmelerine yönelik sahip oldukları kapasiteleri hakkındaki yargılarıdır. Bu sebeple öz-yeterliğin değerlendirilmesi için hem bireyin kapasitesine olan onayı hem de inançlarının gücü gereklidir.

Öz-yeterliğin karıştırıldığı diğer bir kavram ise sonuç beklentisidir. Öz-yeterlik, bireyin var olan becerilerini, yeteneklerini değerlendirmesi ve bu becerileri davranışa dönüştürüp dönüştüremeyeceğine yönelik algısı iken; sonuç beklentisi ise, bir davranışın sergilendikten sonra ortaya çıkacak durumlara yönelik bireylerin sahip olduğu yargısıdır. Bireyler bir davranışın belli bir sonucu getireceğine inansalar da, bu davranışı yerine getirmeye yönelik yeterlik inancına sahip olmayabilirler. Her iki kavram da davranışla ilişkili olmasına rağmen, etki süreçleri birbirinden farklılaşmaktadır.

2.1.4.2 Öz-yeterlik Bilgi Kaynakları

Bandura (1997) öz-yeterliğin dört temel kaynaktan oluştuğunu belirtmektedir. Bu belirtilen kaynaklar aşağıdaki gibidir;

a) Başarıyla tamamlanmış deneyim,

b) Dolaylı deneyim,

c) Sosyal ikna ve

d) Fizyolojik ve duyuşsal durumlardır.

Başarıyla tamamlanmış olan deneyimler diğerlerine nazaran daha otantik olanıdır. Çünkü bireylerin birebir kendi deneyimlerine bağlı olduğundan hem daha güçlü hem de daha genellenebilir bir öz-yeterlik algısını oluşturmaktadır. Bu nedenle diğerlerine nazaran daha fazla öneme sahiptir (Bandura, 1997). Başarı bireyin öz-yeterliğinin sağlam bir dayanağıdır. Gösterdiği performansın başarılı olduğunu düşünmek öz-yeterlik inancını yükseltirken gelecekteki performansının başarısız olacağı algı ve kaygısı ise öz yeterlik inancını düşürmektedir (Milner ve Woolfolk Hoy, 2003). Yapılan hatalar özellikle öz-gelişimin ilk aşamasında öz-yeterliği zayıflatır. Öz yeterliğin esnek gelişimi için bireyin karşısına çıkan engelleri aşmaya çalışırken çaba harcamış olduğu örneklere ihtiyacı vardır (Bandura, 1997).

Kişi öz-yeterlik inancını geçmiş yaşantılarından ve deneyimlerinden elde ettiği bilgilerden sağlar. Zor bir görevi başarıyla tamamlamak bireylerin öz-yeterlik beklentisini yükseltir. Eğer başarısızlıkların fiziksel yetersizlikten dolayı olduğuna inanılırsa, öz-yeterlik beklentisi azalmaz, yaşanan başarısızlık yetersiz çaba, yetersiz strateji, elverişsiz şartlara ve dış etkenlere bağlanır. Sürekli olarak başarısız yaşantılarını hatırlayan kişiler, sahip oldukları yeteneklerini kullanma noktasında şüphe duyarlar ve öz-yeterlik inançlarını yok ederler. Bireyler ulaştıkları hedefler sonucunda sağladıkları doyumla birlikte, kendileri için belirledikleri diğer hedeflerine ulaşmak için ısrarcı bir çaba gösterir ve performanslarını artırır (Bandura, 1986).

Öz-yeterlik inançlarını oluşturan ikinci kaynak dolaylı deneyimlerdir. Bireyler diğer insanların başarılı performanslar sergilediklerini gördükleri zaman, kendilerinin de başaracaklarına dair inançları da artar. Tam tersi olan durumlarda ise, diğerlerinin başarısızlıklarına tanık olduklarında benzer şeyleri yapabilecekleri konusundaki öz-yeterlikleri de olumsuz anlamda etkilenir. Bireylerin model aldıkları kişiler bilgi ve becerilerini sergileyerek bir anlamda diğer bireylerin öz-yeterlik algılarını oluşturmalarına yardımcı olurlar (Bandura, 1997). Gözlemlenen model eğer başarılı olursa, gözleyen bireyinde öz- yeterlik düzeyi yükselir, ancak gözlemlenen modelin performansı zayıf ise gözlemcinin öz-yeterlik düzeyi düşmektedir (Milner ve Woolfolk Hoy, 2003).

Sosyal ikna bireylerin öz-yeterliklerini güçlendirmelerinin üçüncü bir yoludur. İknanın etkisi ikna eden kişinin dürüstlüğüne, güvenilirliğine, yetenek ve deneyimine bağlıdır (Bandura, 1977, 1986). Sosyal ikna, kişinin gösterdiği performansa yönelik sözel geri bildirim, övgü dolu bir konuşma, kişiyi cesaretlendirecek moral ve motivasyon verici bir konuşmayla olabilir (Milner ve Woolfolk Hoy, 2003). Eğer insan başarıya ulaşmak için sahip olması gereken yeterliğe sahip oldukları konusunda ikna edilirlse, daha çok çaba gösterir ve daha fazla sabırlı olur. Etkili bir sözel iknacı bireyin yeteneğini inanca dönüştürmesinden daha fazlasını yapar. Sözel iknacılar bireye başarı getirecek ve başarısız olmasının kuvvetle muhtemel olduğu durumlardan kaçınmasını sağlayacak aktiviteleri düzenler (Bandura, 1986). Sosyal iknaya olumsuz geri bildirim veya bireylerin yetenekleri hakkında gerçekçi olmayan inanç eşlik ederse olumsuz bir etkiye sahip olabilirler (Bandura, 1997).

Bireyler yetenekleri ile ilgili yargılarını oluştururken fizyolojik ve duyuşsal durumlarından kaynaklı somatik şikâyetlere odaklanabilirler. Yani fizyolojik ve duyuşsal durumlarının değerlendirerek yeteneklerini hakkında fikir yürütmeleri olasıdır. Bireyler gerginliklerini, kaygılarını ve depresyonlarını kişisel yetersizliklerinin bir göstergesi şeklinde yorumlar (Bandura, 1997). Eğer bireyler bir sorumlulukta sürekli başarı gösterirlerse, bu onların kaygı düzeyini düşürdüğü gibi öz-yeterlik düzeylerini de yükseltir (Larson ve Daniels, 1998). Eğer bir sorumluluk zor ise, kaygı düzeyi yükselir, yükselen kaygı da öz-yeterlik düzeyini düşürür. Bandura'ya göre (1986), insan öz-yeterlik algısının pozitif olmasına ihtiyaç duyar. Öz-yeterliğin dördüncü kaynağı fiziksel durumu geliştirmek, olumsuz tüm duygusal durumları azaltmak ve bu durumların bedensel kaynaklarının yanlış yorumlamalarını düzenlemektir (Bandura, 1997). Verilen sorumluluğun doğası ve var olan öz-yeterlik inançları durumun nasıl yorumlanacağını belirler. Örneğin yüksek öz yeterliğe sahip birey yüksek ritimli kalp atışı gibi fizyolojik belirtileri iyi performans göstermesi için uyarıcı olarak değerlendirirken, düşük öz yeterliğe sahip birey aynı durumu stres belirtisi olarak değerlendirebilir ve baş etmede başarısızlık gösterebilir (Bandura, 1997).

Öz yeterlik inancı yüksek veya düşük olan bireylerin bazı özelliklerinde farklılıklar olabilir. Öz yeterlik inancı yüksek olan birey; karşılaştığı problemlerle başa çıkabilir, kendine güvenleri yüksektir, karmaşık olayların üstesinden gelebilir, kendilerine ve

özelliklerine saygı duyarlar, cesaretleri gelişmiştir, başarı odaklıdırlar, başarısızlık onları yıldırılmaz (Tekin, ve diğ., 2014). Öz yeterliliği düşük olan bireyler; karşılaştıkları problemleri çözmeye başarılı değillerdir, kendilerine güvenleri yeterli değildir, karmaşık olaylar karşısında çaresiz kalırlar, kendilerine saygıları pek yoktur, özelliklerini farkında değillerdir, ilk başarısızlık onları yıldırır, başarısızlıklarında sıkça savunma mekanizmalarını devreye sokarlar (Tekin, İnci, Aslan ve Dursun, 2014).

2.1.4.3 Öz-yeterliğin Çeşitli Etkileri / Öz-yeterlik Algısı

Öz-yeterlik bilişsel (cognitive), motivasyonel (motivational), duyuşsal (emotional) ve seçim (choice) olmak üzere dört temel süreç aracılığıyla bireyin işlevselliğini düzenler (Bandura, 1997). Bilişsel süreçlerin en önemli fonksiyonu bireyler için önemli olan olayları tahmin edebilmek ve olaylar üzerindeki kontrolü uygulayabilmektir. Öz-yeterliği yüksek olan bireylerin çevrelerini yönetme konusunda bilişsel kaynakları, stratejik esneklikleri ve etkililikleri daha büyüktür (Bandura, 1989). Bireyler performansları için pozitif kılavuzlar sağlayan başarı senaryolarını görselleştirirler. Etkililiklerinden şüphe duyanlar yanlış gidebilecek şeyler hakkında düşünüp performanslarını zayıflatan başarısız senaryolar görselleştirirler. Etkililikleri konusunda ikna edilen bireyler risk almak yerine takibe değer fırsatlara odaklanırlar (Kruger ve Dickson, 1993: akt. Bandura, 1999). Bireyler yaşamlarını yapılandırmada gelecek zaman perspektifi kazanırlar (Bandura, 1999).

Motivasyonel süreçler öz-yeterlik motivasyonun düzenlenmesinde de merkezi rol oynar. Bireylerin motivasyonu ve davranışları öz-yeterliğinden etkilenmektedir. İnsanlar sergiledikleri performanslarının sonuçları hakkında inancından da etkilenmektedir. Sonuç beklentisinin motive edici olması, öz-yeterlik inançları yoluyla değer kazanmaktadır (Bandura, 1999).

İnsanların öz-yeterlik inançları motivasyon düzeylerini belirlemekle birlikte; bir işte ne kadar çaba göstereceklerini ve bir engel karşısında ne kadar dayanabileceklerini de etkilemektedir. Bireyler yetenekleri hakkında güçlü inançlara sahip olduklarında, bu inançlar bireylerin daha çok çaba harcamalarına, engeller karşısında direnmelerine ve mücadelelerini kazanmalarına vesile olur. Yetenekleri konusunda şüpheleri olan

bireyler ise engellerle karşılaştıklarında çabalarını ya da girişimlerini azaltarak mazeret üretirler. Bunların yanı sıra, insanların ulaşmak için çaba göstermediği sayısız seçenek vardır. Dolayısıyla bu hedeflere ulaşmak için yeteri derecede kapasiteye sahip olmadıklarını düşündüklerinden, bu konudaki motivasyonları da düşüktür (Bandura, 1993).

Bireyin işlevselliğini düzenleyen bir diğer süreç ise duyuşsal süreçtir. İnsanlar kendi düşünce süreçlerini yönetebilme kapasitesine sahiptirler. Düşündüklerini düzenleyebildikleri ölçüde de nasıl hissettiklerini ve davrandıklarını etkileyebilirler. Bazıları düşündüklerini kontrol edebilirken, diğerleri rahatsız edici düşüncelerden kendilerini kurtarmak için güçsüz hissederler. Düşünce kontrolünün düzenlenmesi duyuşsal iyi olmanın sürdürülmesinde önemli rol oynar (Bandura, 1997). Bireylerin kapasiteleri konusundaki inançları motivasyon düzeyleri kadar kendilerini zorlayan bir durum karşısında yaşadıkları depresyon ve stres düzeylerini etkiler. Duygusal tepkiler hem doğrudan hem de dolaylı olarak düşünce sürecini ve doğasını etkileyerek hareketi etkiler (Bandura, 1989).

Son öge ise seçim süreçleridir. Bireyler çevrelerini seçerek veya çevrelerini düzenleyerek hayatlarını etkileyebilirler. Kişisel yeterlik yargıları çevrenin seçilmesini etkiler. İnsanlar baş etme becerilerini aşacağına inandıkları aktivite ve durumlardan kaçınmaya, seçmemeye eğilimlidirler, ama üstesinden gelebileceklerini düşündüklerin de sosyal çevrelerini ona göre seçerler ve zorlayıcı aktivitelerin altına girmeye, bu durumları seçmeye hazırdırlar. Seçilmiş olan çevredeki sosyal etkiler yeterlikler, değerler ve ilgiler sağlamaya devam ettiği için seçme davranışlarını etkileyen herhangi bir faktör kişisel gelişiminin yönünü tamamen etkileyebilir (Bandura, 1986). İnsanın kendi yeterliğine olan inancı ne kadar yüksek ve tam ise, yaptığı kariyer planlamaları da kadar yüksek olur, bunlara ulaşabilmek adına daha çok ilgi göstereceklerini, farklı meslekler için kendilerini o derece hazır hissedeceklerini ve başarılarının da o oranda yüksek olacağını vurgulamışlardır (Bandura, 1989).

2.1.4.4 Öğretmen Öz-yeterlik Algısı

Sosyal öğrenme kuramıyla var olan ve değişik alanlarda yapılan çalışmalarda kullanılmaya başlanan öz yeterlik kavramı, bireylerin değişik olay ve durumlarla karşı

karşıya kalması durumunda bunların üstesinden gelmek için yapacağı eylem ve davranışlardan ne kadarını sergileyebileceğine ilişkin kişisel yargısını ifade etmektedir (Derman, 2007: 29).

Öz yeterliliği, bireyin değişik olaylarla başa çıkma durumu ve bunu hangi düzeyde başardığıyla alakalı düşüncesi şeklinde tanımlama yapılmıştır (Yılmaz, 2010: 48).Eğitim, değişme ve gelişmelerin sürekli olduğu bir alandır ve öğretmenlik mesleği de bu değişim ve gelişimden etkilenmektedir. Bu durum öz yeterlik algısıyla kuvvetli bir ilişkiye sahiptir. Günümüzde eğitim ve öğretim konusundaki araştırma ve geliştirme faaliyetlerine bağlı olarak, öz yeterlik inançlarının öğretmen başarısında önemli rol oynadığı sonucuna ulaşılmıştır (Doğan, 2013: 8).

Bıkmaz (2006), yüksek seviyede öz yeterliğe sahip öğretmenlerin, eğitim-öğretim sürecinde daha etkin olduklarını, öğretmenlerin daha özverili çalıştıklarını ve sorumluluk duygusuyla hareket ettiklerini belirtmektedir. Küçükylmaz ve Duban (2006)'da öz yeterlik algısı yeterli olmayan öğretmenlerin, öğrenci merkezli ders işlemedikleri ve sadece kaynaktan okumaya dayalı ders işlediklerini belirtmektedir. Öz yeterlik algısı yeterli olan öğretmenler, farklı materyaller geliştirerek bunları kullanma eğilimine sahiptirler. Buna bağlı olarak öğretmenin merkezde olduğu bir öğretim anlayışı yerine, öğrencinin merkezde olduğu bir öğretim anlayışını tercih ederler.

Sosyal bilgiler öğretimi açısından öz yeterlik kavramı, mesleği yapacak kişideki kapasiteyi tanımlamaktadır (Çınar, 2010: 23). Yani bir sosyal bilgiler öğretmenin alanıyla ilgili donanımlarını ve yeterli niteliğe sahip olup olmadığını belirtmektedir. Öz yeterlik algısı hakkında yapılan araştırmalar, öz yeterlik algısının öğretmenle birlikte onu örnek alan öğrencileri de etkilediğini, bundan dolayı öğretmenlerin öz yeterlik algılarını arttırmaya yönelik çalışmaların yapılması gerektiğini göstermektedir (Doğan, 2013: 9).

2.1.5 Tutum

2.1.5.1 Tutum Kavramı

Tutum kavramı Latince kökenli olup harekete hazır anlamına gelmektedir ve bilimsel olarak 19.yy'da incelenmeye başlanmıştır (Arkonaç, 2001). İnceoğlu (1993) yaşamımızda var olan şeylerin, insan davranışlarının yönlendirilmesinde etkili olan tutumlara bağlı olduğunu söylemektedir. Sherif ve Sherif (1996)'e göre tutum, psikolojik olarak bir kaniya sahip olan bireyin, bir durum veya objeye yönelik nasıl bir tepki göstereceğini belirleyen ve devamlılığı olan bir durum olarak tanımlamıştır. Tutum kavramıyla ilgili yapılan bütün tanımlar tutumun, bireyin sosyal yaşamda karşılaştığı durum ve olaylara yönelik gösterdiği davranış olduğu yönündedir (İnceoğlu,1993: 15).

Tutumun konusu bir maddeyi, bir durumu, bir grubu oluşturabileceği gibi bir mesleği de oluşturabilir. Bireyin herhangi bir mesleğe ve mesleğin gerektirdiği gereksinimlere bağlı tutumlarını bilmek, bireyin o meslekteki başarısını ve mesleki doyumunu yorumlamaya katkı sağlamaktadır (Erkuş, vd., 2000: 27-33).

Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum bireyin mesleki eğitim dönemiyle yakından ilgilidir. Çünkü öğretmen adaylarının mesleki olarak düşünce ve eğilimlerinin önemli bir kısmı öğrenim gördükleri dönemde oluşmaktadır (Çağlar, 2013: 149). Öğretmen adayları olumlu tutumlara sahip bir eğitim dönemi geçirmeleri durumunda, mesleğin gerekliliklerini daha iyi bir şekilde yerine getirebilirler (Çeliköz ve Çetin, 2004: 139-157). Öte yandan öğretmen yetiştirme programlarında ve öğretmenlerin çalışma koşullarında yaşanan değişimler, öğretmen adaylarının mesleki tutumlarının belirlenmesinde güncel araştırmaların yapılmasını zorunlu kılmaktadır (Üstüner, 2006: 109-110).

2.1.5.2 Tutumu Oluşturan Öğeler

Sandıkçı (2011), tutum kavramının öncelikli olarak toplumsal tutumları ifade ettiğini söylemektedir. İkinci olarak herhangi bir olay ya da durum karşısında bireylerin nasıl davranacaklarını ifade ettiğini savunmaktadır. Tutumlar, bireyin duygu, düşünce ve

davranışlarının uyumlu olarak çalışmasını sağlar. Tutumlar; duygusal, bilişsel ve davranışsal olarak 3 ögeden oluşmaktadır. Birbiriyle uyumlu olarak çalışan bu ögeler tutumların ögeleri olarak ifade edilmektedir. Bu ögeler arasında iç tutarlılığın olduğu varsayılabilir. Yapılan bu varsayıma göre, bireyin bir konu hakkındaki bilgisi o konuya ilişkin tutumu olumlu olur (duyuşsal öge). Bu durum bireyin söz ve davranışlarından (davranışsal öge) belli olur (İnceoğlu, 1993: 15).

2.1.5.2.1 Bilişsel öge

Bilişsel öge tutum kavramının önemli bir bölümünü oluşturmaktadır. Bilişsel öge, tutum sahibi bireyi ve herhangi bir olay ya da durumla ilgili olarak bireyin sahip olduğu duygu ve düşünceyi içermektedir (İnceoğlu, 2004: 208). Bilişsel öge, bireyin düşünsel işleyişinin belli bir düzene konulmasıyla ilgilidir. Böylece bireyin karşılaştığı farklı durumlarda aynı tepkileri vermemesini sağlar. Birey farklı uyarıcıları gruplandırarak bunları birbirleriyle ilişkilendirir. Böylece bireyin çevreye karşı tepkisi kolaylaşır ve çevreyle uyumlu hale gelir (İnceoğlu 2004: 208).

2.1.5.2.2 Duyuşsal Öge

Duyuşsal öge bireyin dış çevreyle ilgili durum ve deneyimlerini sistemleştirerek bireyin olumlu ve olumsuz olaylarla, istenen ya da istenmeyen amaçlarla ilişkilendirilmesini sağlamaktadır. Bireyin herhangi bir durum, herhangi bir olay karşısında sahip olduğu olumlu ya da olumsuz tutumları bireyin geçmiş deneyimlerinden etkilenmektedir. Birey bu deneyimlere bağlı olarak geçmişe ait kabullendiği veya reddettiği bir uyarıcıyı hatırlaması durumunda, birey o tutuma karşı olumlu ya da olumsuz tepkiler verebilmektedir (Aysu, 2007: 24).

2.1.5.2.3 Davranışsal Öge

Davranışsal öge, bireyin belli durumlara karşı sahip olduğu duygu ve kaniya bağlı olarak nasıl davrandığını ifade etmektedir. Bireyin söz ve davranışlarından

öngörülebilir eğilimleri, onun alışkanlıklarından, tutumlarından ve sosyal yaşama dair edindiği normlardan etkilenmektedir. Çünkü bireyler, genelde duygularına uygun olarak hareket etmektedirler. Bu nedenle bireylerin bir duruma ilişkin tutumlarına bakılarak onun nasıl davranacağı saptanabilmektedir (İnceoğlu, 2004, Aydın, 2005, Silah, 2005).

2.1.5.3 Tutumun İşlevleri

Tutumların bireylerin yaşantılarında önemli işlevleri vardır. Bu işlevlerden bahsedilecek olursa dört temel işlev sıranalabilir:

1. Faydacı işlev: Tutumlar, bireylerin ait oldukları toplumsal yapıyla uyum kazanmasını sağlayan bilişsel özelliklerin kazanılmasında bir araçtır.
2. Bireyin benliğini savunan işlev: Tutum, savunma mekanizmalarına benzer bir koruma yöntemiyle, bireye özgü değerlere tehdit oluşturan durumlara karşı koyarak, bireyin benliğini savunmasına yardım eder.
3. Bireylere benlik tanımlaması: Tutumlar, bireylerin psikolojik kimliğine ait özellikleri tanımlar. Birey, benliğine uygun olan değerlere bağlı olarak söylemek istediği ve görmeği arzu ettiği şekilde tutumlar geliştirir. Böylece bireyin kişiliği tamamlanır ve sağlamlaşır.
4. Bilgi edindirme işlevi: Tutumlar, bireylerin evreni anlamlandırmalarında çeşitli kriterler geliştirmesini sağlayarak bireyin bilgi ihtiyacını karşılamak için onu harekete geçirir. Birey karmaşalarla dolu dünyayı düzenli bir forma koyarak anlamlandırabilir (Tolan, İsen ve Batmaz, 1985: 263-266).

2.1.5.4 Öğretmenin Nitelikleri ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlar

Öğretmenlik mesleği diğer mesleklerden farklı olarak toplumun geniş bir kesimiyle ilişkili bir yapıya sahiptir. Öğretmenlik mesleği yalnız sınıf ve okul içerisinde değil toplumsal yaşamda da etkin olan bir meslektir. Öğretmenin etkili bir iletişim

kurabilmesi için bazı yeterliklere sahip olması gerekmektedir. Milli Eğitim Bakanlığınca tespit edilen öğretmen yeterlikleri şu şekilde sıralanmıştır:

1.Öğretmen iyi bir eğitim-öğretim sağlamak amacıyla öğrenci merkezli bir öğretim sürecini benimser. Fakat öğretmenin bunu gerçekleştirebilmesi öğrencilerin özelliklerini tanınması ve gelişimsel olarak hangi özelliklere sahip olduğunu bilmesi gerekmektedir.

2. Öğretmen sadece yapılması gereken planlarla kendini sınırlamaz. Planlamanın önemini bilir ve ne yapması gerektiğini, planlamaya bağlı kalarak uygular.

3. Öğretmen eğitim öğretim sürecinde materyal kullanımının ne derece önemli olduğunu bilir ve öğrencilerin özelliklerine göre materyal hazırlama konusunda çaba gösterir. Öğrencilerin seviyelerine uygun, farklı nitelikte materyaller tasarlayarak hedeflerine uygun olarak kullanır.

4. Öğretmen bilginin öğrencilere nasıl aktarılması gerektiğini, öğrencilerin bilgiyi nasıl kavradığını ve iyi bir öğrenme sürecinde kullanılması gereken yöntem ve teknikleri bilir.

5. Öğretmen öğrencilerle etkili bir iletişim kurarak öğrenme sürecinde öğrencilerin etkin katılımını sağlar. Etkili bir öğrenme için grup çalışmaları, bireysel etkinlikler şeklinde çalışmalar yapar. Böylece öğrencilerin birbiriyle etkili bir iletişim kurmasına yardımcı olur.

6. Öğretmen öğrencide olmasını istediği davranışların ne kadarını kazandığını, bunu nasıl kazandığını ve olumsuz bir durum karşısında ne tür tedbirler alması gerektiğini bilir.

7. Öğretmen öğrencileri harekete geçirme, öğrenme konusunda ve ders çalışma konusunda alışkanlık edinmelerinde, meslek tercihlerinde yardım etmek için hangi kaynakları kullanması gerektiğini bilir ve öğrencilere yardım eder.

8. Öğrencilerinin temel becerilerinin geliştirilmesinin toplumsal yaşamda onlara kolaylık sağlayacağını bilerek bu becerilerin geliştirilmesine yönelik çalışmalar yapar.

9. Öğretmen mezun olduğu bölüm ne olursa olsun mesleki yaşamında fiziki, ruhsal ve bilişsel özellikleri farklı öğrencilerle karşı karşıya kalabilir. Öğretmen farklı özelliklere sahip bu öğrencilere nasıl yaklaşması gerektiğini ve bunlara uygun eğitim süreci gerçekleştirme konusunda yeteri kadar bilgi ve beceriye sahiptir. Buradan hareketle öğrenme konusunda özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilerin özelliklerinin öğrenmeleri üzerindeki etkiyi bilerek bunlara uygun bir eğitim öğretim süreci planlar.

10. Okul, çevrenin eksikliklerini gidermede etkin bir yapıya sahiptir. Buradan hareketle öğretmen kendini okul ile sınırlamayı toplumsal yaşama katkıda bulunur. İnsanların bir şeyi nasıl öğrendiğini bilir ve onların kişisel ve mesleki olarak daha iyi seviyelere gelmeleri konusunda gerekli alt yapıya sahiptir.

11. Etkili bir eğitim sürecinin bir diğer noktası da okul yönetimiyle olan ilişkilidir. Bir öğretmen bu bağlamda okul yönetimiyle kopuk görev yapmaması gerektiğini bilir. Öğretmen ders dışı plan ve programlar yaparak bu konuda çaba gösterir.

12. Öğretmen kendini durağan bir durumda bırakmaz. Kendini yeniler, değişime ve gelişime açıktır. Daima bir seviye daha yükselmenin gayreti içerisinde.

13. Öğretmen okulun sorunlarına karşı duyarlı olmalıdır. Okulda yapılması gerekenler konusunda görüş bildirerek sorunlara çözümler üretmelidir. Bu nedenle okulun işleyişini bilir.

14. Öğretmen öğretme sürecinin başarısızlıkla sonuçlanmaması için öğrencilerin kişisel gelişimleri konusunda yakın bir takip içerisinde olması gerekir. Bu nedenle öğretmen öğrenci velileriyle ve öğrenme sürecini etkileyen diğer kişilerle etkili bir iletişim kurması gerektiğini bilir (Seferoğlu, 2004).

Öğretmenin bir konuya ilişkin kişisel hâkimiyeti, olay ve durumlara karşı verdiği tepkiler ve ideal kişilik özellikleri gelecek nesiller yetiştirme açısından vazgeçilmez özelliklerdir. Öğretim sürecinde kullanılan yöntem ve teknikler sıralanan bu özellikler ile birleştiğinde daha olumlu sonuçlar verecektir. Öğretmenin kişisel özelliklerinin de eğitim öğretim sürecinde önemi büyüktür. Çünkü bir öğretmenin kişilik özellikleriyle eğitim öğretim hayatındaki başarı arasında sıkı bir ilişki bulunmaktadır (Yetim ve Göktaş, 2004: 545). Buradan hareketle öğretmen nitelikleri iki grupta incelenebilir:

a) Öğretmenin Mesleki Nitelikleri

- Millet olma bilincini gerektiren unsurların öğretilmesi, korunması, geliştirilmesi ve gelecek nesillere aktarılmasını sağlar.
- Vatandaşlık özelliklerini bilerek buna uygun davranan ve devletin temel niteliklerini bilerek sorumluluk duygusu içinde hareket eder.
- Fiziksel, ruhsal ve bilişsel anlamda yeterli ve uygun kişisel özelliklere sahiptir.
- Sorumlu olduğu bireylerin fiziki, bilişsel ve ruhsal manadaki gelişimlerine dikkat eder ve bunları destekleyici ve geliştirici çalışmalar yapar.
- Öğretim sürecinde kullanacağı yöntem ve teknikleri konulara uygun seçerek uygular.
- Derslerini belli bir düzen içerisinde işler.
- Eksikliklerini görüp bunları giderme noktasında tedbirler alır.
- Ders programlarının zenginleştirilmesi için çaba harcar.
- Öğrenmeyi zorlaştırmaz.
- Okul ve dış çevreyi bütünleştirici yaklaşımlar sergiler.
- Çocukların olumlu davranışlar göstermesi için çaba gösterir.
- Eğitim öğretim sürecinde en ideal kaynakları bulur ve kullanır.
- Karşılaştığı olumsuzluklarla başa çıkar ve değişen koşullara ayak uydurur.
- Var olan bilgilerini güncel tutar.
- Öğrencilerin özelliklerine uygun olarak konu anlatır.
- Teknolojik gelişmelerin sınıf ortamında etkin kullanımını sağlar.
- Öğrencilerinin kişisel yeteneklerini ortaya çıkararak bunları destekler.

- Eğitim öğretim sürecine uygun projeler geliştirir.
- Eleştirel yaklaşımlar sergiler.
- Öğrenme sürecinde yeni bilgiler öğrenir ve kendini daima geliştirir.
- Sorumlu olduğu bütün çocuklara eşit derecede yaklaşır ve yardımcı olur.
- Öğrencilerin yaş özelliklerini ve buldukları dönemi dikkate alarak buna uygun olarak yönlendirir.
- Sorunlu olan öğrencilere karşı olumsuz yaklaşımlar sergilemez, onları ailesiyle de işbirliği halinde kazanmaya çalışır.
- Öğrencilere diğer insanlarla uyumlu geçinmelerini ve iletişim kurmalarını öğretir.
- Öğretmenlik mesleğinin toplum nezdindeki itibarını bilerek buna uygun olarak hareket eder.
- Daima aklın ve bilimin ışığında hareket eder.
- Okul dışında ve içinde sosyal etkinliklere katılır ve bunların yapılmasına destek olur.
- Öğrencilerin gelişimlerini olumlu yönde etkileyecek materyalleri bulur ve kullanır.
- Öğrencinin öz yeterliklerini artırır (Yetim ve Göktaş, 2004: 546-547).

b) Öğretmenin Kişisel Nitelikleri

- Fiziksel ve bedensel olarak elverişli, samimi, etkin ve yeteneklidir.
- Üretken, olumlu, idealist, çevresine karşı duyarlıdır.
- Hür düşünebilen ve doğruyu arayan bir yapıya sahiptir.
- Küçükten büyüğe herkesle iletişim kurabilir.
- Olumsuz bir durum karşısında panik yapmadan mantıklı şekilde hareket edebilir.
- Sanatsal anlamda donanımlıdır ve bunları başkalarına aktarabilir.
- Başkasından yapılmamasını istediği hal ve hareketleri kendisi de yapmaz.
- Sorumluluk almaktan çekinmez.
- Kendine olan inancı tamdır.
- Toplumsal gereksinimlere kendince cevap verir.

- Gereken yerde ve doğru zamanda inisiyatif alabilir.
- Türkçeyi akıcı kullanır.
- Takım çalışmasına uyumludur.
- Kişisel ve çevresel olarak uyum halinde yaşar.
- Vatandaşlık özelliklerini iyi bilir.
- Milli kültür değerlerine bağlıdır ve bunların gelişimine destek verir.
- Başka fikirlere saygılıdır.
- Sosyal ilişki kurmada başarılıdır.
- Düşüncelerinde çelişkiler barındırmaz.
- İletişim kanallarını aktif kullanır.
- Karar verme sürecinde çoğunluğun uzlaştığı şeylere destek olur.
- Kendine olan güveni tamdır.
- Ses tonunu iyi ayarlar.
- Kişisel olarak kendini sorgular, eksikliklerini görür ve bunları gidermeye çalışır.
- Yol göstericidir.
- Durağan ve pasif değildir.
- Değişime ve gelişime açıktır.
- Din ve vicdan özgürlüğü konusunda saygılıdır.
- Planlı ve programlıdır.
- Korumacı ve başkalarına karşı yardımseverdir.
- Güvenilir ve dost canlısıdır.
- Tembel değildir.
- Yalan söylemez.
- Saygın bir kişiliğe sahiptir.
- Kötü alışkanlıkları yoktur (Yetim ve Göktaş, 2004: 547-548).

2.2 İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.2.1 Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

2.2.1.1 Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Öz-yeterlik İle İlgili Araştırmalar

Demirel (2016), “Ortaokul Matematik Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerine Yönelik Görüşleri ve Öz-yeterlik İnançlarının İncelenmesi” isimli araştırmasında, öğretmenlerin kendilerini tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme tekniklerini uygun şekillerde kullanma, bu teknikleri en doğru biçimde değerlendirme, gerekli ve en uygun dönütleri sağlama, bu teknikleri kullanarak öğrencilerin derse katılımlarını, ilgilerini, derse yönelik olumlu tutumlar geliştirmelerini sağlama, öğrencilerin öğrenmelerini anlamlandırma, öğrencilerine yeni değerler kazandırabilme, kullanılan tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme tekniklerinin önemini öğrencilere aktarabilme ve bunları gelişim düzeylerine uygun biçimde kullanabilme konusunda yeterli gördüklerini belirlemiştir.

Duran, Mıhladı ve Ballıel'in (2013) yaptıkları “İlköğretim Öğretmenlerinin Alternatif Değerlendirme Yöntemlerine Yönelik Yeterlik Düzeyleri” isimli araştırmalarında; ilköğretimde görev yapan öğretmenlerin tamamlayıcı değerlendirme yöntemlerine yönelik “orta” düzeyde bir yeterliğe sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Şahin ve Karaman (2013), sınıf öğretmeni öğretmen adaylarının ölçme değerlendirmeye yönelik inançlarını betimlemeye çalıştıkları çalışmalarında adayların ölçme değerlendirmeye yönelik inançları ile cinsiyet ve başarı durumları arasında anlamlı farklılık olduğu, okul türü arasında anlamlı fark olmadığı tespit edilmiştir.

Erdoğdu ve Kurt (2012), öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algılarını bazı değişkenler açısından inceledikleri araştırmalarında genel olarak öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algılarının orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yeşilyurt (2012), öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirmeye yönelik öz-yeterlik algılarını ve algılarının bazı değişkenlere göre değişip değişmediğini belirlemeyi

amaçladığı çalışmasında öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirmeye ilişkin temel kavramlarda kendilerini yeterli gördükleri; geleneksel ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanmada kendilerini, tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme tekniklerine göre daha yeterli algıladıkları; yeterlik algı düzeylerinin “orta düzeyde yeterli” olduğu; ölçme ve değerlendirme boyutlarına ilişkin yeterlilik algılarının cinsiyetlerine, hizmet verip vermeme durumlarına ve genel not ortalamalarına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı, madde istatistiklerine ilişkin yeterlik algılarının, sayısal branşa sahip öğretmen adayları ile sözel branşa sahip öğretmen adayları arasında sayısal branşa sahip öğretmen adaylarının lehine anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir.

Karamustafaoğlu, Çağlak ve Meşeci (2012), “Alternatif Ölçme Değerlendirme Araçlarına İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlilikleri” adlı çalışmalarında sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme değerlendirme tekniklerinden bazılarını iyi bildikleri ve kendilerini yeterli gördükleri ancak bazı tekniklerde kendilerini hiç yeterli görmedikleri; kendilerini en çok yeterli gördükleri tekniklerin “Performans Değerlendirme”, “Proje” ve “Drama”; kısmen yeterli gördükleri tekniklerin “Portfolyo” ve “Grup Değerlendirmesi”, yetersiz gördükleri tekniklerin, “Grid” ve “Dallanmış Ağaç” teknikleri olduğu tespit edilmiştir.

Çalışkan (2012), öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmeye ilişkin öz-yeterlik algı düzeylerinin belirlenebilmesi için yaptığı çalışmada yaptığı çalışmada sosyal bilgiler öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirmeye yönelik öz-yeterlik algı düzeylerinin yeterli derecede yüksek olduğu; cinsiyet, mesleki kıdem ve görev yaptıkları yerleşim birimi değişkenlerine göre herhangi bir farklılaşma olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Aslan (2011), ölçme ve değerlendirme gelişim programının beden eğitimi öğretmen adayları ve öğrencilerinin ölçme ve değerlendirmeye yönelik algı düzeylerine etkisini tespit etmeye çalıştığı çalışmasında, ölçme ve değerlendirme gelişim programının, öğretmen adaylarının alternatif ölçme ve değerlendirmeye yönelik genel algıları, yeterlik algıları ve eğitimde ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algılarında olumlu yönde değişime neden olduğu, deney grubunun alternatif ölçme ve değerlendirme araçları kullanılarak işlediği örnek derslerin, öğrencilerin beden eğitimi dersinde ölçme ve değerlendirmeye yönelik algılarında olumlu yönde bir değişime neden olduğu tespit edilmiştir.

Ören, Ormancı ve Evrekli'nin (2011) "Fen ve Teknoloji Öğretmen Adaylarının Alternatif Ölçme-Değerlendirme Yaklaşımlarına Yönelik Öz-yeterlik Düzeyleri ve Görüşleri" isimli çalışmalarında öğretmen adaylarının tamamlayıcı ölçme değerlendirme yaklaşımlarına yönelik öz-yeterlik düzeylerinin genel olarak çok iyi olduğu, öğretmen adaylarının öğretmenlik yaşantılarında bu yaklaşımları farklı amaçlarla kullanmayı hedefledikleri ancak bu yaklaşımların uygulanmasında bazı sorunlar yaşayabileceklerini düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır.

Yavuz (2011), "Öğretmen Adaylarının Öğrenme Öğretme Süreci ve Ölçme Değerlendirme Alanındaki Yeterliklerine İlişkin Görüşleri" adlı çalışmasında, öğretmen adaylarının eğitim süreçlerinde ve ölçme değerlendirme alanında kendilerini yeterli gördükleri; cinsiyetin anlamlı bir fark oluşturmadığı, kendilerini yeterli görme sebebinin yüksek öz yeterlik inancı ve deneyimli olma, vb. yetersiz görme sebebinin ise derslerinin çoğunlukla teorik işlenmesi, deneyimsizlik vb. olduğu tespit edilmiştir.

Pektaş (2010), "Öğretmen Adaylarının Ölçme ve Değerlendirme Yeterlik Algılarının İncelenmesi" adlı araştırmasında erkek öğretmen adaylarının kadın öğretmen adaylarına göre kendilerini daha yeterli algıladıkları, özellikle Fen Bilgisi Öğretmenliği'nde öğrenim gören öğretmen adaylarının diğer bölümlerdeki öğretmen adaylarına göre kendilerini daha yeterli gördükleri; Özel Eğitim Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının ise kendilerini daha az yeterli gördükleri sonucuna ulaşılmıştır.

Köklükaya (2010), "Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Teknikleri İle İlgili Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Yeterliklerinin Belirlenmesi" adlı çalışmasında, ölçme ve değerlendirme dersi almış fen bilgisi öğretmen adaylarının alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini hazırlamada kendilerini yeterli olarak algıladıkları, ancak hazırladıkları alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin kullanıldığı dokümanlar incelendiğinde, öğretmen adaylarının bazı teknikler açısından daha az yeterli oldukları, öğretmen adaylarının teorik olarak alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini hazırlamayı bildiklerini düşündükleri ancak uygulamada bunu tam olarak gösteremedikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Maral (2009), “Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Yeterlilik Düzeyleri ve Hizmet İçi Eğitim Gereksinimleri” adlı çalışmasında sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitimin önemine ilişkin görüşlerinin cinsiyet, hizmet içi eğitim alma, mezun oldukları eğitim basamağı ve hizmet içi eğitim aldıkları zaman açısından anlamlı farklılık göstermediği; mesleki hizmet süresi açısından 0- 5 yıl mesleki deneyimi olan öğretmenlerle 21 ve üstü yıl deneyimi olan öğretmenler arasında anlamlı farklılık olduğu, sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme konusundaki yeterlikleri ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı farklılık bulunmadığı, hizmet içi eğitim alma durumu, mesleki hizmet süresi, mezun oldukları eğitim basamağı ve hizmet içi eğitim alma arasında anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Buldur (2009), “Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımlarına Yönelik Okuryazarlık ve Öz Yeterlik Düzeylerinin Geliştirilmesi” başlıklı çalışmasında öğretmen adaylarının alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarını kullanmaya yönelik öz yeterliklerinin uygulamalar ilerledikçe arttığı, öğretmen adaylarının aldıkları teorik ve pratik eğitimin, yaptıkları gözlemlerin ve bu yaklaşımlar kullanılarak işledikleri derslerinin sunumlarının öz yeterlik ve okuryazarlık düzeylerini geliştirdiği, öğretmen adaylarının öz-yeterlik ön-orta ve son test puanlarında farklılıklar olduğu, aldıkları eğitimin ve kişisel gözlemlerinin, öz yeterlik ve okuryazarlık seviyelerinde gelişmeler sağladığı tespit edilmiştir.

Erdemir (2007), “İlköğretim İkinci Kademe Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme Tekniklerini Etkin Kullanabilme Yeterliliklerinin Araştırılması (Kahramanmaraş İli Örneği)” adlı çalışmasında öğretmenlerin mezun oldukları kurumlardan ölçme ve değerlendirmeye ilgili yeteri kadar bilgi almadıkları ve ölçme değerlendirme teknikleri uygulamalarından yeterli düzeyde bilgi sahibi olmadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Eğri (2006), ortaöğretim coğrafya öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme yapabilme yeterliliğini tespit etmeyi amaçladığı araştırmasında Eğitim fakültesi mezunları ile diğer fakülte mezunları arasında ölçme yeterliği bakımından anlamlı bir fark olmadığı, öğretmenlerin üniversite eğitimleri sırasında almış oldukları ölçme ve değerlendirme derslerinin yetersiz olduğunu belirtmesine rağmen, kendilerini ölçme ve değerlendirme konusunda yeterli gördükleri tespit edilmiştir.

Adıyaman (2005), “İlköğretim 4. , 6. ve 8. Sınıflarda Türkçe Dersine Giren Öğretmenlerin Ölçme Değerlendirme Düzeyleri” adlı çalışmasında öğretmenlerin ölçme değerlendirme ile ilgili çoğu konuda tam manasıyla bilgi sahibi olmadıkları, öğretmenlerin ölçme araçlarını doğru hazırlayıp uygulama aşamasında zorluklar yaşandığını, ölçme değerlendirmedeki bilgi düzeylerinin Eğitim Fakültesi mezunu öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık gösterdiği, erkek ve kadın öğretmenler arasında herhangi bir anlamlı farklılık bulunmadığı, 4-10 yıl ve 11-15 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler lehine bir durum olduğu tespit edilmiştir.

Aydın (2001), öğretmenlerin öğrenim durumlarına bağlı olarak ölçme ve değerlendirme yeterliliklerini incelediği araştırmasında Eğitim Fakültesi’nden mezun olan öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme alanındaki yeterliliklerinin diğer fakülte mezunlarına göre yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Karaca (2003), öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme alanında yeterlilik düzeylerini tespit etmek için yaptığı çalışmada alan dersi alanlardan not ortalaması yüksek olanların yeterlilikleri, almayanlara göre yüksek çıkmış, cinsiyete göre yeterlilik durumunda ise anlamlı bir farklılaşma görülmemiştir.

2.2.1.2 Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Tutum İle İlgili Araştırmalar

Akdağ Gürsoy (2015), öğretmen adaylarının ölçme değerlendirme dersine ilişkin tutumlarını incelediği çalışmasında ölçme ve değerlendirme dersinin öğretmen adayların okuryazarlığını geliştirdiği, ölçme ve değerlendirme dersine yönelik olumlu tutum sergilemelerini sağladığı ve alan bilgilerini artırdığı tespit edilmiştir.

Karaman (2014), dördüncü sınıf öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme okuryazarlık düzeylerinin ve ölçme-değerlendirme hakkındaki düşüncelerinin ve tutumlarının belirlenmesini amacıyla yaptığı çalışmasında dördüncü sınıf öğretmen adaylarının ölçme-değerlendirme okuryazarlık düzeylerinin genel olarak düşük bir seviyede olduğu, erkeklerin kadınlardan ve sınıf öğretmenliği bölümünde öğrenim görenlerin diğer branşlardan ölçme ve değerlendirme okuryazarlığı düzeyleri konusunda daha başarılı oldukları mikro-öğretim uygulaması yapan üçüncü sınıf fen bilgisi öğretmen adayları ile dördüncü sınıf fen bilgisi öğretmen adayları arasındaki

karşılaştırmada üçüncü sınıf fen bilgisi öğretmen adaylarının lehine anlamlı bir farklılığının olduğu görülmüştür.

Çalışkan ve Yazıcı (2013), sosyal bilgiler öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirmeye alanındaki tutumlarını farklı değişkenlere göre inceledikleri çalışmada öğretmenlerin ölçme değerlendirmeye yönelik tutumlarının orta seviyede olduğu, çalışma kapsamında incelenen değişkenlere göre ise (cinsiyet vb.) farklılaşma olmadığı belirlenmiştir.

Aktaş ve Alıcı (2012), “Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Dersine Yönelik Tutum Ölçeği” adlı araştırma sonucunda öğrencilerin okuduğu bölümlere ve cinsiyetlerine göre tutumlarında değişiklik olmadığı tespit edilmiştir.

Gül (2011), farklı branşlarda öğrenim gören öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme okuryazarlık düzeyleri ile ölçme ve değerlendirmeye yönelik tutumlarını belirlemeyi amaçladığı çalışmasında Türkçeye uyarlanan okuryazarlık ölçeğinin ve araştırmacı tarafından geliştirilen tutum ölçeğinin psikometri açısından kullanılabilir olduğu Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının tutum seviyesinin ortalamasının altında olduğu ve tutumu en yüksek grubun ise matematik öğretmen adayları olduğu belirlenmiştir.

Sevimli (2010), “Matematik Öğretmeni Adaylarının İstatistik Dersi Konularındaki Kavram Yanılgıları; İstatistik Dersine Yönelik Öz Yeterlik İnançları ve Tutumlarının İncelenmesi” adlı çalışmasında matematik öğretmenliği adayların istatistik dersine yönelik öz yeterlik inançlarının yüksek, istatistik dersine karşı tutumlarının orta düzeyde olduğu, öğretmeni adaylarının istatistik Kavram Testi başarıları, istatistik dersine yönelik öz yeterlilik inançları ve tutumları arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmekle birlikte; cinsiyet bağlamında ise anlamlı bir fark bulunmadığı tespit edilmiştir.

2.2.2 Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Alkharusi, Aldhafri, Alnabhani ve Alkalbani (2014), Uman Sultanlığı’nda görev alan öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmeye yönelik tutumları, yeterlik algıları, okuryazarlık düzeyleri ve uygulamalarına ilişkin profillerini belirlemeyi amaçladıkları

çalışmalarında öğretmenlerin %89'nun ölçme ve değerlendirmeye ilişkin pozitif ve güçlü bir tutum içerisinde oldukları, ölçme araçları geliştirmede ve puanlama anahtarı oluşturmada kendilerini yeterli gördükleri, 21 maddelik ölçme ve değerlendirme okuryazarlık ölçeğinden ortalama 12 maddeyi doğru olarak cevapladıkları belirlenmiştir.

De Luca ve Klinger (2010), Ontoria'daki öğretmen eğitiminde yer alan ölçme-değerlendirme dersine yönelik incelemelerde bulunmayı, bu dersin öğrenim çıktılarına ilişkin öğretmen adaylarının yeterlik seviyelerini belirlemeyi ve gruplar arasındaki yeterlikleri karşılaştırmayı hedefledikleri çalışmada uygulama esnasında en önemli payın öğrencinin başarısını rapor etme olduğu, teorisinde ve felsefesinde en önemli noktanın ölçme aracının güvenilirliğinin belirlenmesi olduğu, ölçme-değerlendirme dersinin sonucunda öğretmen adaylarının yeterlilikleri, uygulama ve teori bakımından artarken felsefesine ilişkin yeterliklerinde bir artış gözlemlenmediği, öğretmen adaylarının ölçme-değerlendirme yeterliklerini artırmak için özellikle ders kapsamında başarıyı nasıl değerlendireceklerine ve rapor edeceklerine, geçerliliği güvenilirliği nasıl sağlayacaklarına, ölçme araçlarını nasıl geliştireceklerine dair başlıklara yer verilmesi gerektiği ifade edilmiştir.

Zhang ve Burry-Stock (2003), ilköğretim ve ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme uygulamaları konusunda kendilerini ne düzeyde yeterli algıladıklarını ve ne tür ölçme ve değerlendirme uygulamaları yaptıklarını inceledikleri araştırmada öğretmenlerin eğitim öğretim yaptığı kademe yükseldikçe objektif soru türlerinin kullanıldığı ölçümlere yazılı cevap gerektiren soruların kullanıldığı ölçümlere göre daha çok yöneldikleri, ortaöğretimdeki öğretmenlerin ilköğretim I. ve II. kademedeki öğretmenlere göre yazılı cevap gerektiren soruları daha sık kullandıkları, ölçme işlemlerinde geçerlik ve güvenilirliği sağlamaya daha çok önem verdikleri, ilköğretim I. kademedeki öğretmenlerin performansa dayalı alternatif ölçme tekniklerini diğer kademedeki öğretmenlere göre daha çok kullandıkları, öğretmenlerin kıdemlerinin ölçme ve değerlendirme alanında eğitim alanların almayanlara göre ölçme-değerlendirme sonuçlarını ifade etmede, öğretimi geliştirmede, test hazırlamada, performans değerlendirmeyi kullanmada kendilerini daha yeterli gördükleri, öğretmenlerin değerlendirme uygulamalarının derslere göre değişkenlik gösterdiği, öğretmenlerin ölçme-değerlendirme uygulamaları ile kendilerini yeterli görme düzeyleri arasında güçlü bir ilişki olduğu, üniversitelerde

okutulan ölçme-değerlendirme derslerinin öğretim kademelerine ve farklı alanlarda öğretmen adaylarının özelliklerine göre uygun planlanmasının gerektiği ve hizmet içi kursların önemi vurgulanmıştır.

Quilter ve Gallini (2000), öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmeye ilişkin okuryazarlık düzeyleri ile tutumları arasındaki ilişkiyi incelemeyi hedefledikleri çalışmada öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme okuryazarlık düzeyleri ile tutumları arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu, öğretmenlerin tutumunu etkileyen faktörlerin standardize edilmiş ölçme ve değerlendirme tekniklerine ve alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine göre değişkenlik gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Yapılan yurtiçi ve yurt dışı araştırmalar genel olarak incelendiğinde, bu araştırmaya kıyasla öz-yeterlik ve tutum kavramlarının ölçme ve değerlendirmede tek tek ele alındığı tespit edilmiştir. Bu çalışmada ise ölçme ve değerlendirmede öz-yeterlik ve tutum arasındaki ilişkiye yönelik nicel bir çalışma yapılmıştır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1 ARAŞTIRMA MODELİ

Bu araştırma, sosyal bilgiler öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme öz-yeterlik algıları ile ölçme ve değerlendirmeye yönelik tutum düzeyleri arasındaki ilişkisini açıklamaya dönük nicel bir araştırma olduğundan genel tarama modellerinden ilişkisel tarama modelinde bir araştırmadır. Bir evrende çok sayıda elemandan var ise ve bu evren hakkında genel bir yargıya varılmak isteniyorsa evrenin tümünden ya da ondan alınacak bir grup/örnek/örneklem üzerinde düzenlemeler yapılabilir. Bu tür düzenleme yapılan araştırmalar genel tarama modeli olarak isimlendirilir. Genel tarama modelleriyle hem tekil hem de ilişkisel taramalar yapılabilir. Bu araştırma ilişkisel tarama modeline göre düzenlenmiştir. İlişkisel tarama araştırmaları, iki veya daha çok değişken arasında varolan/varolabilecek ilişkileri açıklamak ve bu ilişkileri ayrıntılı incelenmek şeklinde oluşturulan araştırma modelleridir (Karasar, 2005).

3.2 ARAŞTIRMA GRUBU

Araştırma grubunu, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı Türkiye'nin farklı ortaokullarında görev yapan yaş ortalaması $34,44 \pm 7,08$ (27 ila 41 yaş aralığında) arasında değişen 350 sosyal bilgiler öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma grubunun seçimi olasılıksız örnekleme yöntemlerinden gelişigüzel yani kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Olasılıksız örnekleme yönteminde evrende var olan elemanların belli bir olasılıkla ve de eşit şansa seçilme olasılığının bulunmadığı durumlarda birimlerin rastgele seçilmediğinde kullanılan bir yöntemdir. Bu yöntemde bir anlamda her birimin araştırmaya girme şansı eşit olmadığı söylenebilir (Fraenkel ve Wallen, 2006). Kolay ulaşılabilir örnekleme ise araştırma konusu için en uygun kişileri araştırmacı kendi kanaatleri doğrultusunda en ekonomik ve kolay yoldan seçme işlemidir (Büyüköztürk, vd., 2008). Bu araştırmada ise araştırmanın amacı bağlamında kullanılan ölçekler online anketler aracılığı sosyal medya hesaplarından ve WhatsApp uygulaması aracılığı ile paylaşılarak Türkiye'nin farklı ortaokullarında çalışan sosyal

bilgiler öğretmenlerine ulaştırılmış ve bu yolla veriler toplanmıştır. Araştırmaya dahil olan sosyal bilgiler öğretmenlerinin demografik özelliklerine göre dağılımı Tablo 2’de verilmiştir. Bu tabloda araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenlerinin cinsiyet, hizmet yılı, lisanstan mezun olduğu bölüm, çalıştığı okulunun bulunduğu bölge ve hizmet içi eğitim alıp almama durumları incelenmiştir.

Tablo 2. Katılımcıların demografik özelliklerine göre dağılımı

Kategorik Değişkenler	Gruplar	f	%
Cinsiyet	Kadın	139	39,7
	Erkek	211	60,3
Hizmet Yılı	1-5 yıl	117	33,4
	6-10 yıl	88	25,1
	11-15 yıl	66	18,9
	16 ve üzeri yıl	79	22,6
Lisans Mezuniyeti	Sosyal Bilgiler	292	83,4
	Diğer (Tarih-Coğrafya)	58	16,6
Okulun Bulunduğu Bölge	İl Merkezi	110	31,4
	İlçe Merkezi	182	52,0
	Köy	58	16,6
Hizmet İçi Eğitim Alma	Evet	160	45,7
	Hayır	190	54,3

Araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenlerinin demografik özelliklerinin dağılımı incelendiğinde;

- Sosyal bilgiler öğretmenlerinin %39,7’sinin kadın ve %60,3’ünün erkek olduğu görülmektedir.
- Hizmet yılı grupları karşılaştırıldığında, %33,4’ünün 1-5 yıl, %25,1’inin 6-10 yıl, %18,9’unun 11-15 yıl ve %22,6’sının 16 yıl ve üzerinde hizmet yılına sahip olduğu görülmektedir.
- Lisans mezuniyetleri incelendiğinde %83,4’ünün sosyal bilgiler lisans mezunu olduğu, buna karşın %16,6’sının Tarih ya da Coğrafya bölümü mezunu olduğu bulunmuştur.
- Sosyal bilgiler öğretmenlerinin görev yaptıkları yerler incelendiğinde, %31,4’ünün il merkezinde, %52,0’ının ilçe merkezinde ve %16,6’sının köylerde görev yaptığı görülmektedir.

- Son olarak, katılımcıların hizmet içi eğitim alıp almadıkları incelendiğinde, %45,7'sinin hizmet içi eğitim aldığı, buna karşın %54,3'ünün hizmet içi eğitim almadığı belirlenmiştir.

3.3 VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Araştırmada iki adet farklı veri toplama aracı kullanılmış olup bu araçlardan biri Çalışkan (2012) tarafından geliştirilen “Ölçme ve Değerlendirme Öz-yeterlik Algısı Ölçeği” diğeri ise yine Çalışkan ve Yazıcı (2013) tarafından geliştirilen “Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Tutum Ölçeği” dir.

Ölçme ve Değerlendirme Öz-yeterlik Algısı Ölçeği: Çalışkan (2012) tarafından geliştirilen, öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmeye yönelik öz-yeterlik algı düzeylerini belirlemek üzere kullanılan bir ölçektir. Ölçek dört alt boyut öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmeye ilişkin “yöntem ve teknikleri belirleme”ye yönelik maddeler (6 madde), “verileri analiz etme ve yorumlama”ya yönelik maddeler (4 madde), “öğrenci hakkında dönüt verme”ye yönelik maddeler (3 madde) ve “sonuçlara göre süreci gözden geçirme”ye yönelik maddeler (5 madde) ve toplam 18 maddeden oluşmaktadır. Likert tipli olan ölçek “hiç katılmıyorum”, “çok az katılıyorum”, “kısmen katılıyorum”, “katılıyorum” ve “tamamen katılıyorum” şeklinde derecelendirilmiş olup 1’den 5’e kadar puan verilmektedir. Kullanılan ölçekte ters madde bulunmamaktadır. Ölçeğin tümüne ait iç tutarlılık güvenilirlik (alfa) katsayısı .93, “yöntem ve teknikleri belirleme” boyutuna ilişkin güvenilirlik katsayı .86, “sonuçlara göre süreci gözden geçirme” boyutuna ilişkin güvenilirlik katsayısı .89, “verileri analiz etme ve yorumlama” boyutuna ilişkin güvenilirlik katsayısı .80 ve “öğrenci hakkında dönüt verme” boyutuna ilişkin güvenilirlik katsayısı .70 olarak hesaplanmıştır.

Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Tutum Ölçeği: Çalışkan ve Yazıcı (2013) tarafından geliştirilen öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmeye yönelik tutum düzeylerini belirlemek üzere kullanılan bir ölçme aracıdır. “Programdaki duruma ilişkin tutumlar”, “olumsuz tutumlar” ve “olumlu tutumlar” şeklinde üç alt boyuttan ve 22 maddeden oluşan Likert tipli olan ölçek “hiç katılmıyorum=1”, “çok az katılıyorum=2”, “kısmen katılıyorum=3”, “katılıyorum=4” ve “tamamen katılıyorum=5” şeklinde derecelendirilmiştir. Ölçekte ters maddelerin tamamı ilgili

faktördeki maddelerden oluşmaktadır. Ölçeğin tamamına ait iç tutarlılık güvenilirlik katsayısı .88, “programdaki duruma ilişkin tutumlar” boyutuna ilişkin güvenilirlik katsayısı .87, “olumlu tutumlar” ve “olumsuz tutumlar” boyutlarına ilişkin iç güvenilirlik katsayıları ise .85’dir.

3.4 VERİLERİN TOPLANMASI VE ANALİZİ

Bu araştırmanın verileri, Türkiye’nin farklı ortaokullarında görev yapan 350 sosyal bilgiler öğretmeninden online anket uygulaması ile elde edilmiştir. Araştırmada kullanılan ölçekler online anketlere dönüştürüldükten sonra sosyal medya hesaplarından ve WhatsApp uygulamasından sosyal bilgiler öğretmenlerinin doldurmaları için paylaşılmıştır. Bu şekilde elde edilen verilerinin analizinde IBM SPSS Statistics 24 kullanılmıştır. Katılımcıların demografik özelliklerini belirlemek amacıyla betimleyici istatistikler (yüzde, frekans, ortalama ve standart sapma) kullanılmıştır. Verilerin normallik sınaması Skewness ve Kurtosis değerleri ile test edilmiştir. Normal dağılan değişkenlerin analizinde parametrik test tekniklerinden faydalanılmıştır. Değişkenler arası farklılıkların belirlenmesinde iki grup için bağımsız örneklem t-testi, ikiden fazla gruplar için tek yönlü varyans analizlerinden yararlanılmıştır. Değişkenler arası ilişkileri belirlemede korelasyon analizi, bağımlı değişkenin bağımsız değişken üzerine olan etkisini belirlemek için regresyon (Enter method) analizi kullanılmıştır. Ölçeklere ilişkin ortalamalar üzerine yapılan yorumlarda, 1-1.80 arası çok kötü, 1.81-2.60 arası kötü, 2.61-3.40 orta, 3.41-4.20 iyi ve 4.21-5.00 arası çok iyi olarak değerlendirilmiştir. Güven aralığı %95 olarak belirlenmiş ve $p < 0,05$ ’in altındaki değerler anlamlı kabul edilmiştir. Tablo 3’te sosyal bilgiler öğretmenlerinden elde edilen verilerin ölçeklerin ve alt boyutlarının normalliğine ilişkin çarpıklık ve basıklık katsayıları ile Cronbach α iç tutarlılık katsayı değerleri verilmiştir.

Araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirmeye ait öz-yeterlik ve tutum ölçeklerine ait tanımlayıcı istatistikler aşağıda Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. Ölçme ve değerlendirme öz-yeterlik algısı ve tutum ölçeklerine ait tanımlayıcı istatistikler

Değişkenler	İfade Sayısı	Çarpıklık	Basıklık	Cronbach α
Yöntem ve teknik belirleme	6	-,836	,722	,914
Verileri analiz etme ve yorumlama	4	-,628	,141	,874
Öğrenci hakkında dönüt verme	3	-,980	1,126	,798
Sonuçlara göre süreci gözden geçirme	5	-,892	1,021	,927
Ölçme ve Değerlendirme Öz-yeterlik Algısı Ölçeği	18	-,699	,572	,955
Programdaki tutuma ilişkin tutumlar	7	-,299	-,421	,934
Olumsuz tutumlar	8	,121	-,602	,881
Olumlu tutumlar	7	-,424	,623	,779
Ölçme ve Değerlendirme Yönelik Tutum Ölçeği	22	-,132	,624	,912

N=350

Tablo 3’ incelendiğinde, tüm alt boyutlar ve ölçek genel toplamları için çarpıklık ve basıklık değerlerinin -2 ile +2 aralığında değişmektedir. Ayrıca, ölçme ve değerlendirme öz-yeterlik algısı ve tutum ölçeklerine ait güvenirlik analizleri sonuçlarında, tüm alt boyut ve ölçek genel Chronbach’s alfa katsayısının önerilen (0,70) değerden büyük olduğu belirlenmiştir (Büyüköztürk, 2011). Dahası, Can (2013) 0,60-0,90 arasında yer alan Chronbach’s alfa katsayısının oldukça güvenilir bir değer olarak kabul edilebileceğini rapor etmiştir. Bu kapsamda, araştırmada kullanılan ölçüm araçlarına ilişkin güvenirliğin yeterli düzeyde sağlandığı ifade edilebilir.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın amacı doğrultusunda oluşturulan sorulara ilişkin gerçekleştirilen istatistiksel çözümler sonucunda elde edilen bulgular yer almaktadır.

4.1 BİRİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR

1.Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ölçme değerlendirmeye ilişkin tutumları ve öz-yeterlik algıları ne düzeydedir?

Araştırmanın birinci alt amacı, sosyal bilgiler öğretmenlerinin ölçme değerlendirmeye ilişkin tutumları ve öz-yeterlik algılarının ne düzeyde olduğunu tespit etmektir. Bu amaca ilişkin yapılan analizler neticesinde öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme öz-yeterlik algı ve tutum düzeylerine ait tanımlayıcı istatistikler Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Ölçme ve değerlendirme öz-yeterlik algısı ve tutum ölçeklerine ait tanımlayıcı istatistikler

Değişkenler	N	En Düşük	En Yüksek	Ortalama±Standart Sapma
Yöntem ve Teknik Belirleme	350	1	5	4,16±,67
Verileri analiz etme ve yorumlama	350	1	5	3,94±,78
Öğrenci hakkında dönüt verme	350	1	5	4,18±,68
Sonuçlara göre süreci gözden geçirme	350	1	5	4,12±,74
Ölçme ve Değerlendirme Öz-yeterlik Algısı Ölçeği	350	1	5	4,10±,63
Programdaki Tutuma ilişkin Tutumlar	350	1	5	3,59±,82
Olumsuz Tutumlar	350	1	5	2,86±,86
Olumlu Tutumlar	350	1	5	3,48±,72
Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Tutum Ölçeği	350	1	5	3,29±,37

Tablo 4 incelendiğinde, ölçme ve değerlendirme öz-yeterlik algısı alt boyutlarının ortalama değerlerinin 3,94-4,18 ve ölçme ve değerlendirmeye yönelik tutum alt boyutlarının ortalama değerlerin 2,86-3,48 aralığında değiştiği görülmektedir. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme öz-yeterlik algısı ölçeği düzeyleri

4,10 iken ölçme değerlendirmeye yönelik tutum ölçeği düzeyleri 3,29'dur. Buna göre sosyal bilgiler öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme öz-yeterlik algı düzeyleri tüm alt boyutlarda ve genel ölçek bazında "iyi" düzeyde olduğu söylenebilir. Dahası sosyal bilgiler öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirmeye yönelik tutum düzeyleri "programdaki tutuma ilişkin tutumlar" ve "olumlu tutumlar" boyutlarında "iyi" düzey, "olumsuz tutumlar" boyutunda ve genel ölçek bazında "orta" düzey olduğu tespit edilmiştir.

4.2 İKİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR

Araştırmanın ikinci alt probleminde ise, sosyal bilgiler öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirmeye ilişkin "öz yeterlilik" algı düzeylerinin cinsiyetlerine, kıdemlerine, branşlarına yani lisans mezuniyetlerine, okulun bulunduğu bölgeye yani görev yapılan yerleşim birimine ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin hizmet içi eğitim alıp almama durumlarına göre farklılık olup olmadığı tespit edilmiştir. Bu alt probleme ilişkin yapılan analizlere ilişkin bulgular sırasıyla aşağıda verilmiştir.

4.2.1. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirmeye ilişkin öz-yeterlik algı düzeylerinde cinsiyete göre farklılık var mıdır?

Araştırmanın ikinci alt probleminde ilk olarak cinsiyet bağımsız değişkeni ele alınmıştır. Bu kısımda, sosyal bilgiler öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirmeye ilişkin öz-yeterlik algı düzeylerinde "cinsiyete" göre farklılık olup olmadığını tespit edilmiştir. Bu amaca yönelik yapılan analizler neticesinde elde edilen bulgular Tablo 5'te yer almaktadır.

Tablo 5. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme öz-yeterlik algı düzeylerinin cinsiyete göre t-testi sonuçları

Alt Boyutlar	Cinsiyet	N	Ortalama	Standart Sapma	t	p
Yöntem ve Teknikleri Belirleme	Kadın	139	4,09	,65	-1,570	,117
	Erkek	211	4,20	,67		
Verileri Analiz Etme ve Yorumlama	Kadın	139	3,79	,80	-2,935	,004**
	Erkek	211	4,04	,76		
Öğrenci Hakkında Dönüt Verme	Kadın	139	4,15	,65	-,747	,456
	Erkek	211	4,21	,70		
Sonuçlara göre Süreci Gözden Geçirme	Kadın	139	4,08	,68	-,756	,450
	Erkek	211	4,15	,78		
Ölçme ve Değerlendirme Öz-yeterlik Algısı	Kadın	139	4,03	,61	-1,735	,084
	Erkek	211	4,15	,65		

**p<0,01

Tablo 5 incelediğinde, sosyal bilgiler öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre ölçme ve değerlendirme öz-yeterlik algıları alt boyutlarından “*verileri analiz etme ve yorumlama*” alt boyutu puanları arasında anlamlı bir fark olduğu ($p<0,05$), buna karşın diğer alt boyut puanları ve ölçme ve değerlendirme öz-yeterlik algısı genel toplam puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($p>0,05$). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme öz-yeterlik algısı düzeylerinin cinsiyete göre ortalamaları incelendiğinde, genel olarak hem kadınların hem de erkeklerin “iyi” düzeyde ölçme değerlendirme öz-yeterlik algısına sahip oldukları söylenebilir. Ayrıca erkek öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme öz-yeterlik algısı ortalama puanlarının kadın öğretmenlerden daha yüksek olduğu şeklinde yorumlanabilir.

4.2.2. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirmeye ilişkin öz-yeterlik algı düzeylerinde kıdemlerine göre farklılık var mıdır?

Araştırmanın ikinci alt probleminin ikinci bağımsız değişkeni olan “*öğretmenlerin kıdemleri*” ele alınmıştır. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirmeye ilişkin öz-yeterlik algı düzeylerinde kıdemlerine göre farklılık olup olmadığını tespit edilmiştir. Bu amaca yönelik yapılan analizler sonucunda elde edilen bulgular Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme öz-yeterlik algı düzeylerinin kıdemlerine göre tek yönlü varyans analizi sonuçları

Alt Boyutlar	Kıdem	N	Ortalama	Standart Sapma	f	p
Yöntem ve Teknikleri Belirleme	1-5 yıl	117	4,10	,71	1,649	,178
	6-10 yıl	88	4,12	,66		
	11-15 yıl	66	4,32	,56		
	16 ve üzeri yıl	79	4,16	,68		
Verileri Analiz Etme ve Yorumlama	1-5 yıl	117	3,88	,81	1,516	,210
	6-10 yıl	88	3,91	,72		
	11-15 yıl	66	4,13	,72		
	16 ve üzeri yıl	79	3,90	,86		
Öğrenci Hakkında Dönüt Verme	1-5 yıl	117	4,14	,73	,460	,711
	6-10 yıl	88	4,18	,60		
	11-15 yıl	66	4,26	,71		
	16 ve üzeri yıl	79	4,20	,69		
Sonuçlara göre Süreci Gözden Geçirme	1-5 yıl	117	4,07	,79	,313	,816
	6-10 yıl	88	4,13	,70		
	11-15 yıl	66	4,17	,72		
	16 ve üzeri yıl	79	4,15	,74		
Ölçme ve Değerlendirme Öz-yeterlik Algısı	1-5 yıl	117	4,05	,68	1,025	,382
	6-10 yıl	88	4,08	,57		
	11-15 yıl	66	4,22	,59		
	16 ve üzeri yıl	79	4,10	,66		

Tablo 6 incelediğinde, sosyal bilgiler öğretmenlerinin kıdemlerine göre ölçme ve değerlendirme öz-yeterlik algısı alt boyutları ve genel toplam puanları arasında anlamlı fark olmadığı görülmektedir ($p>0,05$). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirmeye yönelik öz-yeterlik algı düzeylerinin kıdemlerine göre ortalamaları incelendiğinde, 11-15 yıllık kıdeme sahip öğretmenler diğer kıdem gruplarına dahil olan öğretmenlerden gerek ölçme değerlendirme öz-yeterlik algısı genel toplam puan gerekse ölçme değerlendirme öz-yeterlik algısı alt boyutları bakımından daha yüksek ortalamaya sahip oldukları söylenebilir. Dahası, 11-15 yıllık kıdeme sahip öğretmenlerin ölçme değerlendirme öz-yeterlik algısı genel toplam

puanlarının “iyi” düzeyde olduğu, diğer kıdem gruplarına dahil öğretmenlerin ise “orta” düzeyde olduğu şeklinde yorumlanabilir.

4.2.3. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirmeye ilişkin öz-yeterlik algı düzeylerinde branşlarına/lisans mezuniyetlerine göre farklılık var mıdır?

Araştırmanın ikinci alt probleminin üçüncü bağımsız değişkeni öğretmenlerin mezun oldukları “*lisans mezuniyetleri*” yani “*branşları*”dır. Bu kısımda, sosyal bilgiler öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirmeye ilişkin öz yeterlilik algı düzeylerinde branşlarına göre farklılık olup olmadığı tespit edilmiştir. Bu amaca yönelik yapılan analizler neticesinde elde edilen bulgular ise Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme öz-yeterlik algı düzeylerinin lisans mezuniyetlerine göre t-testi sonuçları

Alt Boyutlar	Lisans Mezuniyeti	N	Ortalama	Standart Sapma	t	p
Yöntem ve Teknikleri Belirleme	Sosyal Bilgiler	292	4,14	,68	-	,388
	Diğer (Tarih-Coğrafya)	54	4,23	,61		
Verileri Analiz Etme ve Yorumlama	Sosyal Bilgiler	292	3,94	,79	-	,828
	Diğer (Tarih-Coğrafya)	54	3,96	,77		
Öğrenci Hakkında Dönüt Verme	Sosyal Bilgiler	292	4,17	,69	-	,326
	Diğer (Tarih-Coğrafya)	54	4,27	,66		
Sonuçlara göre Süreci Gözden Geçirme	Sosyal Bilgiler	292	4,12	,74	-	,951
	Diğer (Tarih-Coğrafya)	54	4,13	,76		
Ölçme ve Değerlendirme Öz-yeterlik Algısı	Sosyal Bilgiler	292	4,09	,64	-	,567
	Diğer (Tarih-Coğrafya)	54	4,15	,64		

Tablo 7 incelediğinde, sosyal bilgiler öğretmenlerinin lisans mezuniyet gruplarına göre ölçme ve değerlendirme öz-yeterlik algısı alt boyutları ve genel toplam puanları arasında anlamlı fark olmadığı görülmektedir ($p>0,05$). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme öz-yeterlik algısı düzeylerinin lisans mezuniyetlerine göre ortalamaları incelendiğinde, Diğer (Tarih ve Coğrafya) mezunu öğretmenlerin sosyal bilgiler öğretmenlerinden gerek ölçme değerlendirme öz-yeterlik algısı genel toplam puan gerekse ölçme değerlendirme öz-yeterlik algısı alt boyutları bakımından daha yüksek ortalamaya sahip oldukları söylenebilir. Dahası, diğer (tarih

ve coğrafya) öğretmen grubunun öğrenci hakkında dönüt verme ortalamalarının “çok iyi” düzeyde olduğu, buna karşın sosyal bilgiler öğretmenlerinin ise “iyi” düzeyde olduğu şeklinde yorumlanabilir. Ek olarak, hem diğer (tarih ve coğrafya) hem de sosyal bilgiler öğretmenlerinin ölçme değerlendirmeyle ilişkin öz-yeterlik algısı genel toplam puanlarının ve ölçme değerlendirme öz-yeterlik algısı alt boyutlarının (öğrenci hakkında dönüt verme hariç) ortalamalarının “iyi” düzeyde olduğu söylenebilir.

4.2.4. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirmeye ilişkin öz-yeterlik algı düzeylerinde okulun bulunduğu bölgeye (görev yapılan yerleşim birimine) göre farklılık var mıdır?

Araştırmanın ikinci alt probleminin dördüncü bağımsız değişkeni olan “okulun bulunduğu bölge yani görev yapılan yerleşim birimi” ele alınmıştır. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirmeye ilişkin öz-yeterlik algı düzeylerinde okulun bulunduğu bölge yani görev yapılan yerleşim birimine göre farklılık olup olmadığını tespit edilmiştir. Bu amaca yönelik yapılan analizler sonucunda elde edilen bulgular Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme öz-yeterlik algı düzeylerinin görev yapılan yerleşim birimi değişkenine göre tek yönlü varyans analizi sonuçları

Alt Boyutlar	Görev Yapılan Yerleşim Birimi	N	Ortalama	Standart Sapma	f	p
Yöntem ve Teknikleri Belirleme	İl Merkezi	110	4,15	,70	2,628	,074
	İlçe Merkezi	182	4,22	,63		
	Köy	58	3,99	,69		
Verileri Analiz Etme ve Yorumlama	İl Merkezi	110	3,94	,85	,471	,625
	İlçe Merkezi	182	3,97	,72		
	Köy	58	3,85	,86		
Öğrenci Hakkında Dönüt Verme	İl Merkezi	110	4,20	,73	,164	,849
	İlçe Merkezi	182	4,16	,66		
	Köy	58	4,21	,67		
Sonuçlara göre Süreci Gözden Geçirme	İl Merkezi	110	4,15	,72	,955	,386
	İlçe Merkezi	182	4,14	,74		
	Köy	58	4,00	,77		
Ölçme ve Değerlendirme Öz-yeterlik Algısı	İl Merkezi	110	4,11	,68	,675	,510
	İlçe Merkezi	182	4,12	,60		
	Köy	58	4,01	,66		

Tablo 8 incelediğinde, sosyal bilgiler öğretmenleri görev yaptıkları yerleşim birimine göre ölçme ve değerlendirme öz-yeterlik algısı alt boyutları ve genel toplam puanları arasında anlamlı fark olmadığı tespit edilmiştir ($p>0,05$). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme alanına karşı öz-yeterlik algı düzeylerinin görev yaptıkları yerleşim birimine göre ortalamaları incelendiğinde, ilçe öğretmenlerinin yöntem ve teknik belirleme alt boyutu ortalamalarının ve köy öğretmenlerinin öğrenci hakkında dönüt verme alt boyut ortalamalarının “iyi” düzeyde olduğu, diğer tüm alt boyutlar için tüm okul bölgelerinin “orta” düzeyde ölçme ve değerlendirme öz-yeterlik algısına sahip oldukları söylenebilir. Dahası, tüm bölge öğretmenlerinin “iyi” düzeyde ölçme ve değerlendirme öz-yeterlik algısı genel toplam puanına sahip olduğu şeklinde yorumlanabilir.

4.2.5. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirmeye ilişkin öz-yeterlik algı düzeylerinde ölçme ve değerlendirmeye ilişkin hizmet içi eğitim alıp almama durumlarına göre farklılık var mıdır?

Araştırmanın ikinci alt probleminin beşinci bağımsız değişkeni “*öğretmenlerin hizmet içi eğitim alıp almama durumları*”dır. Bu kısımda, Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirmeye ilişkin öz-yeterlik algı düzeylerinde öğretmenlerinin hizmet içi eğitim alıp almama durumlarına göre farklılık olup olmadığı tespit edilmiştir. Bu amaca yönelik yapılan analizler sonucunda elde edilen bulgular ise Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme öz-yeterlik algı düzeylerinin hizmet içi eğitim alma durumlarına göre t-testi sonuçları

Alt Boyutlar	Hizmet içi Eğitim Alma	N	Ortalama	Standart Sapma	t	p
Yöntem ve Teknikleri Belirleme	Evet	160	4,22	,68	1,610	,108
	Hayır	190	4,11	,65		
Verileri Analiz Etme ve Yorumlama	Evet	160	4,04	,77	2,147	,032*
	Hayır	190	3,86	,79		
Öğrenci Hakkında Dönüt Verme	Evet	160	4,24	,71	1,256	,207
	Hayır	190	4,14	,66		
Sonuçlara göre Süreci Gözden Geçirme	Evet	160	4,24	,72	2,865	,004**
	Hayır	190	4,02	,74		
Ölçme ve Değerlendirme Öz-yeterlik Algısı	Evet	160	4,18	,64	2,260	,024*
	Hayır	190	4,03	,63		

* $p<0,05$; ** $p<0,01$

Tablo 9 incelediğinde, sosyal bilgiler öğretmenlerinin hizmet içi eğitim alıp almama durumlarına göre ölçme ve değerlendirmeye ilişkin öz-yeterlik algıları alt boyutlarından “*verileri analiz etme ve yorumlama*” ve “*sonuçlara göre süreci gözden geçirme*” alt boyutları arasında anlamlı fark olduğu ($p<0,05$), buna karşın “*yöntem ve teknik belirleme*” ve “*öğrenci hakkında dönüt verme*” alt boyutları ve ölçme ve değerlendirme öz-yeterlik algısı genel toplam puanları arasında anlamlı fark olmadığı görülmektedir ($p>0,05$). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme öz-yeterlik algısı düzeylerinin hizmet içi eğitim alma durumlarına göre ortalamaları incelendiğinde, hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme öz-yeterlik algısı tüm alt boyutları ve genel toplam puanlarının hizmet içi eğitim almayan öğretmenlerden daha “iyi” düzeyde olduğu söylenebilir. Bu sonuç, hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin gerek ölçme ve değerlendirme öz-yeterlik algısı tüm alt boyutları gerekse ölçme ve değerlendirme öz-yeterlik algısı genel toplam puanlarını arttırdığını düşündürmektedir.

4.3 ÜÇÜNCÜ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR

Araştırmanın üçüncü alt probleminde, sosyal bilgiler öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirmeye ilişkin “*tutumlarının*” cinsiyetlerine, kıdemlerine, branşlarına, okulun bulunduğu bölgeye ve hizmet içi eğitim alıp almama durumlarına göre farklılık olup olmadığını tespit edilmek istenmiştir. Bu alt probleme ilişkin yapılan analizlere yönelik bulgular sırasıyla aşağıda verilmiştir.

4.3.1. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirmeye ilişkin tutumlarında cinsiyete göre farklılık var mıdır?

Araştırmanın üçüncü alt problemi ilk bağımsız değişken olan “*cinsiyete*” göre ele alınmıştır. Bu kısımda, sosyal bilgiler öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirmeye ilişkin tutumlarında cinsiyete göre farklılık olup olmadığını tespit edilmiştir. Bu amaca yönelik yapılan analizlerin bulguları Tablo 10’da yer almaktadır.

Tablo 10. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme tutum düzeylerinin cinsiyete göre t-testi sonuçları

Alt Boyutlar	Cinsiyet	N	Ortalama	Standart Sapma	t	p
Programdaki Duruma İlişkin Tutumlar	Kadın	139	3,55	,83	-,727	,468
	Erkek	211	3,62	,82		
Olumsuz Tutumlar	Kadın	139	2,88	,87	,444	,657
	Erkek	211	2,84	,86		
Olumlu Tutumlar	Kadın	139	3,53	,66	1,059	,290
	Erkek	211	3,45	,75		
Ölçme ve Değerlendirme Tutumu	Kadın	139	3,30	,37	,516	,606
	Erkek	211	3,28	,37		

Tablo 10 incelendiğinde ise, sosyal bilgiler öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre ölçme ve değerlendirme tutum düzeyleri alt boyutları ve genel toplam puanları arasında anlamlı fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır ($p>0,05$). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme tutum düzeylerinin cinsiyete göre ortalamaları incelendiğinde, olumsuz tutum alt boyutu ve ölçme değerlendirme tutum ölçeği genel toplam puanlarının “orta” düzeyde olduğu, programa ilişkin tutum ve olumlu tutumlar alt boyutunun ise “iyi” düzeyde olduğu söylenebilir. Ayrıca kadın öğretmenlerin ölçme değerlendirme tutum genel toplam puanlarının erkek öğretmenlerden daha yüksek olduğu şeklinde yorumlanabilir.

4.3.2. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirmeye yönelik tutumlarında kıdemlerine göre farklılık var mıdır?

Araştırmanın üçüncü alt problemin ikinci bağımsız değişkeni olan “*öğretmenlerin kıdemleri*”dir. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirmeye ilişkin tutumlarında kıdemlerine göre farklılık olup olmadığını tespit edilmiştir. Bu amaca yönelik yapılan analizler neticesinde elde edilen bulgular Tablo 11’de yer almaktadır.

Tablo 11. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirmeye yönelik tutum düzeylerinin kıdemlerine göre tek yönlü varyans analizi sonuçları

Alt Boyutlar	Kıdem	N	Ortalama	Standart Sapma	f	p
Programdaki Duruma İlişkin Tutumlar	1-5 yıl	117	3,56	,83	,518	,670
	6-10 yıl	88	3,56	,83		
	11-15 yıl	66	3,58	,87		
	16 ve üzeri yıl	79	3,69	,77		
Olumsuz Tutumlar	1-5 yıl	117	2,81	,84	,524	,666
	6-10 yıl	88	2,82	,87		
	11-15 yıl	66	2,94	,81		
	16 ve üzeri yıl	79	2,91	,94		
Olumlu Tutumlar	1-5 yıl	117	3,60	,66	2,260	,081
	6-10 yıl	88	3,49	,74		
	11-15 yıl	66	3,43	,74		
	16 ve üzeri yıl	79	3,34	,74		
Ölçme ve Değerlendirme Tutumu	1-5 yıl	117	3,30	,34	,169	,918
	6-10 yıl	88	3,27	,38		
	11-15 yıl	66	3,30	,35		
	16 ve üzeri yıl	79	3,30	,40		

Tablo 11 incelediğinde, sosyal bilgiler öğretmenlerinin kıdemlerine göre ölçme ve değerlendirme tutumu alt boyutları ve genel toplam puanları arasında anlamlı fark olmadığı belirlenmiştir ($p>0,05$). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme tutum düzeylerinin kıdemlerine göre ortalamaları incelendiğinde, olumsuz tutumlar alt boyutu ve ölçme değerlendirme tutum ölçeği genel toplam puanlarının “orta” düzeyde olduğu, programa ilişkin tutumlar ve olumlu tutumlar alt boyutunun ise genel olarak (16 yıl ve daha fazla kıdeme sahip olan öğretmenlerin olumlu tutumlar alt boyutu hariç) “iyi” düzeyde olduğu söylenebilir. Ayrıca 6-10 yıllık kıdeme sahip öğretmenlerin ölçme değerlendirme tutum genel toplam puanlarının diğer kıdem gruplarından daha düşük olduğu şeklinde yorumlanabilir.

4.3.3. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirmeye ilişkin tutumlarında branşlarına/lisans mezuniyetlerine göre farklılık var mıdır?

Araştırmanın üçüncü alt probleminin üçüncü bağımsız değişkeni öğretmenlerin mezun oldukları “*lisans mezuniyetleri*” yani “*branşları*”dır. Bu kısımda, Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirmeye ilişkin tutumlarında branşlarına göre farklılık olup olmadığı tespit edilmiştir. Bu amaca yönelik yapılan analizlerden elde edilen bulgular ise Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme tutum düzeylerinin lisans mezuniyetlerine göre t-testi sonuçları

Alt Boyutlar	Lisans Mezuniyeti	N	Ortalama	Standart Sapma	t	p
Programdaki Duruma İlişkin Tutumlar	Sosyal Bilgiler	292	3,59	,84	-,051	,960
	Diğer (Tarih-Coğrafya)	54	3,60	,78		
Olumsuz Tutumlar	Sosyal Bilgiler	292	2,86	,86	-,325	,745
	Diğer (Tarih-Coğrafya)	54	2,90	,86		
Olumlu Tutumlar	Sosyal Bilgiler	292	3,51	,73	1,682	,093
	Diğer (Tarih-Coğrafya)	54	3,33	,62		
Ölçme ve Değerlendirme Tutumu	Sosyal Bilgiler	292	3,30	,36	,723	,470
	Diğer (Tarih-Coğrafya)	54	3,26	,42		

Tablo 12 incelediğinde, sosyal bilgiler öğretmenlerinin lisans mezuniyet gruplarına göre ölçme ve değerlendirme tutumu alt boyutları ve genel toplam puanları arasında anlamlı fark olmadığı görülmektedir ($p>0,05$). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme tutum düzeylerinin lisans mezuniyetlerine göre ortalamaları incelendiğinde, olumlu tutumlar alt boyutunun sosyal bilgiler mezunları için “iyi” düzeyde olduğu, buna karşın diğer (tarih ve coğrafya) mezunları için “orta” düzeyde olduğu söylenebilir. Dahası, programdaki duruma ilişkin tutumlar ve olumsuz tutumlar alt boyutu ve ölçme değerlendirme tutum ölçeği genel toplam puanlarının hem sosyal bilgiler mezunları hem de diğer (tarih ve coğrafya) mezunları için “orta” düzeyde olduğu şeklinde yorumlanabilir.

4.3.4. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirmeye ilişkin tutumlarında okulun bulunduğu bölge yani görev yapılan yerleşim birimine göre farklılık var mıdır?

Araştırmanın üçüncü alt probleminin dördüncü bağımsız değişkeni olan “okulun bulunduğu bölge yani görev yapılan yerleşim birimi” dir. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirmeye ilişkin tutumlarında okulun bulunduğu bölge yani görev yapılan yerleşim birimine göre farklılık olup olmadığını tespit edilmiştir. Bu amaca yönelik yapılan analizler neticesinde elde edilen bulgular Tablo 13’te yer almaktadır.

Tablo 13. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme tutum düzeylerinin görev yapılan yerleşim birimi değişkenine göre tek yönlü varyans analizi sonuçları

Alt Boyutlar	Görev Yapılan Yerleşim Birimi	N	Ortalama	Standart Sapma	f	p
Programdaki Duruma İlişkin Tutumlar	İl Merkezi	110	3,63	,81	,385	,681
	İlçe Merkezi	182	3,59	,82		
	Köy	58	3,51	,87		
Olumsuz Tutumlar	İl Merkezi	110	2,87	,89	1,370	,256
	İlçe Merkezi	182	2,91	,85		
	Köy	58	2,69	,85		
Olumlu Tutumlar	İl Merkezi	110	3,47	,68	,073	,930
	İlçe Merkezi	182	3,50	,72		
	Köy	58	3,46	,78		
Ölçme ve Değerlendirme Tutumu	İl Merkezi	110	3,30	,37	2,203	,112
	İlçe Merkezi	182	3,31	,37		
	Köy	58	3,20	,35		

Tablo 13 incelediğinde, sosyal bilgiler öğretmenlerinin görev yaptıkları yerleşim birimine göre ölçme ve değerlendirme tutum alt boyutları ve genel toplam puanları arasında anlamlı fark olmadığı tespit edilmiştir ($p>0,05$). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme tutum düzeylerinin görev yaptıkları yerleşim birimine göre ortalamaları incelendiğinde, olumlu tutumlar ve programdaki duruma ilişkin tutumlar alt boyut ortalamalarının “iyi” düzeyde olduğu, buna karşın olumsuz tutumlar alt boyutu ve ölçme değerlendirme tutum ölçeği genel toplam puanlarının tüm bölgeler için “orta” düzeyde olduğu şeklinde yorumlanabilir.

4.3.5. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirmeye ilişkin tutumları ölçme ve değerlendirmeye ilişkin hizmet içi eğitim alıp almama durumlarına göre farklılık var mıdır?

Araştırmanın üçüncü alt probleminin beşinci bağımsız değişkeni “ölçme ve değerlendirmeye yönelik hizmet içi eğitim alıp almama durumları”dır. Bu kısımda, sosyal bilgiler öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirmeye yönelik tutumlarında öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirmeye ilişkin hizmet içi eğitim alıp almama durumlarına göre farklılık olup olmadığı belirlenmiştir. Bu amaca yönelik yapılan analizler sonucunda elde edilen bulgular ise Tablo 14’te yer almaktadır.

Tablo 14. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme tutum düzeylerinin hizmet içi eğitim alma durumlarına göre t-testi sonuçları

Alt Boyutlar	Hizmet içi Eğitim Alma	N	Ortalama	Standart Sapma	t	p
Programdaki Duruma İlişkin Tutumlar	Evet	160	3,64	,85	1,052	,294
	Hayır	190	3,55	,80		
Olumsuz Tutumlar	Evet	160	2,85	,88	-,223	,824
	Hayır	190	2,87	,85		
Olumlu Tutumlar	Evet	160	3,49	,75	,206	,838
	Hayır	190	3,48	,69		
Ölçme ve Değerlendirme Tutumu	Evet	160	3,31	,39	,689	,491
	Hayır	190	3,28	,35		

Tablo 14 incelediğinde, sosyal bilgiler öğretmenlerinin hizmet içi eğitim alıp almama durumlarına göre ölçme ve değerlendirme tutumu alt boyutları ve genel toplam puanları arasında anlamlı fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır ($p>0,05$). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme tutum düzeylerinin hizmet içi eğitim alma durumlarına göre ortalamaları incelendiğinde, olumlu tutumlar ve programdaki duruma ilişkin tutumlar alt boyut ortalamalarının “iyi” düzeyde olduğu, buna karşın olumsuz tutumlar alt boyutu ve ölçme değerlendirme tutum ölçeği genel toplam puanlarının tüm bölgeler için “orta” düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

4.4 DÖRDÜNCÜ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ölçme değerlendirmeye ilişkin öz-yeterlik algıları, ölçme değerlendirmeye ilişkin tutumlarının anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

Araştırmanın dördüncü alt problemine ilişkin yapılan analizler sonucunda Tablo 15’te ve Tablo 16’da sunulan bulgulara ulaşılmıştır.

Tablo 15. Ölçme ve değerlendirme öz-yeterlik algısı ve tutum ölçekleri arasındaki ilişki

Değişkenler		1	2	3	4	5	6	7	8
(1)Yöntem ve Teknikleri Belirleme	r p	1							
(2)Verileri Analiz Etme ve Yorumlama	r p	,717**	1						
(3)Öğrenci Hakkında Dönüt Verme	r p	,687**	,685**	1					
(4)Sonuçlara Göre Süreci Gözden Geçirme	r p	,698**	,666**	,791**	1				
(5)Ölçme ve Değerlendirme Öz-yeterlik Algısı	r p	,872**	,876**	,892**	,893**	1			
(6)Programdaki Duruma İlişkin Tutumlar	r p	,339**	,352**	,314**	,379**	,393**	1		
(7)Olumsuz Tutumlar	r p	-,017	-,079	-,065	-,030	-,055	-,343**	1	
(8)Olumlu Tutumlar	r p	,245**	,296**	,266**	,284**	,310**	,463**	-,581**	1
(9)Ölçme ve Değerlendirme Tutumu	r p	,379**	,368**	,334**	,421**	,426**	,709**	,248**	,455**

**p<0,01

Tablo 15’teki araştırmada kullanılan ölçekler arası ilişki incelendiğinde, sosyal bilgiler öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme öz-yeterlik algısı alt boyutları ile genel toplam puanı arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde anlamlı ilişkilerin olduğu belirlenmiştir. Yine, ölçme ve değerlendirme tutumu genel toplam puanı ile pozitif yönlü anlamlı ilişki olduğu görülmektedir. Buna göre, ölçme ve değerlendirme tutumu genel toplam puanı ile programdaki duruma ilişkin tutumlar alt boyutu arasında yüksek düzeyde, olumsuz tutumlar alt boyutu ile düşük düzeyde ve olumlu tutumlar alt boyutu ile orta düzeyde anlamlı ilişkilerin olduğu bulunmuştur. Ölçekler arası ilişki

incelendiğinde, bağımlı değişken olan ölçme ve değerlendirme tutumu ile bağımsız değişken olan ölçme ve değerlendirme öz-yeterlik algısı alt boyutları arasında pozitif yönlü orta düzey ilişki olduğu görülmektedir ($p<0,01$).

Tablo 16. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirmeye yönelik tutumlarının yordanmasına ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları

Bağımsız Değişkenler	B	t	p	F	adjR ²
(Sabit)	2,315	19,198	,001		
Yöntem ve Teknik Belirleme	,131	1,689	,092		
Verileri analiz etme ve yorumlama	,125	1,655	,099	21,451	,190
Öğrenci hakkında dönüt verme	- ,097	-1,133	,258		
Sonuçlara göre süreci gözden geçirme	,323	3,805	,001**		
Bağımlı Değişken: Ölçme ve Değerlendirme Tutumu				Yöntem: Enter	

**p<0.01

Tablo 16 incelendiğinde, ölçme ve değerlendirme öz-yeterlik algı boyutlarının sosyal bilgiler öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme tutum düzeylerini yaklaşık %19 düzeyinde ($adj.R^2=,190$) yordadığı görülmektedir. Buna göre, “*sonuçlara göre süreci gözden geçirme*” alt boyutundaki bir birimlik değişim ölçme ve değerlendirme tutumunda yaklaşık ,323 düzeyinde bir değişime neden olduğu bulunmuştur. Diğer ölçme ve değerlendirme öz-yeterlik algı boyutlarının t değerlerinin anlamlı olmadığı, β değerlerinin ise önemli sayılmayacak değişimlere sebep olduğu söylenebilir.

BÖLÜM V

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1 TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu bölümde, araştırmanın amacı bağlamında ortaokullarda görev yapan sosyal bilgiler öğretmenlerinin, ölçme ve değerlendirmeye ilişkin öz-yeterlikleri ve tutumları hakkında elde edilen bulgulara dayalı sonuçlara yer verilmiştir. Bulunan sonuçlar literatürde yer alan araştırmalarla karşılaştırmalı olarak tartışılmış ve elde edilen sonuçlar alt problemlerdeki sıralamaya göre verilmiştir.

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme öz-yeterlik algı düzeylerinin tüm alt boyutlarda [“yöntem ve teknik belirleme”, “verileri analiz etme ve yorumlama”, “öğrenci hakkında dönüt verme” ve “sonuçlara göre süreci gözden geçirme”] ve genel ölçek bazında “iyi” düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Çalışkan (2012) da sosyal bilgiler öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirmeye ilişkin öz-yeterlik algılarını incelediği çalışmasında da hem alt boyutlar bazında hem de genel ölçek bazında bu araştırmanın sonuçlarına benzer sonuçlar elde etmiştir. Bu sonuçlar sosyal bilgiler öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirmeye yönelik olarak kendilerini yeterli olarak gördükleri şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca Demirel (2016)’in matematik öğretmenleri, Eğri (2006)’nin coğrafya öğretmenleri üzerinde yapmış olduğu çalışmalarda da öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmeye yönelik olarak kendilerini yeterli gördükleri tespit edilmiş olup bu sonuçlar da araştırma sonucu ile paralellik göstermektedir. Diğer yandan yapılan birçok araştırmada (Kilmen ve Çıkrıkçı Demirtaşlı, 2009; Güneş, 2007; Çakan, 2004; Karaca, 2003; Ulutaş, 2003; Yanpar, 1992) öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme alanında kendilerini yeterli görmedikleri; Erdoğan ve Kurt (2012)’un ise öğretmenlerin kendilerini orta düzey yeterli gördükleri sonuçları ise bu araştırma bulguları ile çelişmektedir. Bunun yapılan

çalışmaların farklı örnekleme gruplarında farklı zamanlarda yapılmış olmasından ve özellikle son yıllarda öğretmenler arasında da bilişim teknolojilerinin kullanılmasının oldukça yaygınlaşması ve öğretmenlerin daha donanımlı hale gelmesinden kaynaklandığı söylenebilir.

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirmeye yönelik tutum düzeyleri “programdaki tutuma ilişkin tutumlar” ve “olumlu tutumlar” boyutlarında “iyi” düzey, “olumsuz tutumlar” boyutunda ve genel ölçek bazında “orta” düzey olduğu sonucu elde edilmiştir. Bu sonuç Çalışkan ve Yazıcı (2013)’nın yapmış olduğu çalışmalarında ulaştıkları ölçeği oluşturan her üç faktör ve toplam ölçek bazında sosyal bilgiler öğretmenlerinin ortanın biraz üzerinde ölçme ve değerlendirmeye yönelik tutuma sahip oldukları sonucu ile örtüşmektedir. Buradan hareketle sosyal bilgiler öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirmeye ilişkin yeterince olumlu tutuma sahip olmadıkları söylenebilir. Ayrıca sosyal bilgiler öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirmede kendilerini yeterli gördükleri halde olumlu tutuma sahip olmamaları ise ciddi bir çelişkidir. Bu durum, öğretmenlerin her ne kadar kendilerini yeterli görseler de ölçme değerlendirme süreçlerindeki işlemlerin zorluğundan ve yoğun çalışma gerektirmesinden dolayı ölçme ve değerlendirmeye ilişkin olumsuz tutum takınmalarından kaynaklanıyor olabilir. Diğer yandan Erdoğan (2010)’nın yapmış olduğu çalışmada ulaşılan öğretmenlerin genel olarak ölçme ve değerlendirmeye yönelik olumlu tutuma sahip olduğu sonucu yapılan bu araştırma sonucu ile örtüşmemektedir.

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre ölçme ve değerlendirmeye ilişkin öz-yeterlik algıları alt boyutlarından “*Verileri analiz etme ve yorumlama*” alt boyutu puanları arasında anlamlı fark olduğu, buna karşın diğer alt boyut puanları ve ölçme ve değerlendirme öz-yeterlik algısı genel toplam puanları arasında anlamlı fark olmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca, sosyal bilgiler öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre ölçme ve değerlendirme tutum düzeyleri alt boyutları ve genel toplam puanları arasında anlamlı fark olmadığı belirlenmiştir. Başkonus (2018), Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin, ölçme değerlendirmeye ilişkin tutumlarının ve yeterliliklerinin cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediğini; Geçim (2017), Sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme yeterlikleri ölçeğinin bütünü ve alt boyutları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı; Özbaşı ve Çıkrıkçı

Demirtaşlı (2013), sınıf öğretmenlerinin ölçme değerlendirme ile ilgili yeterlik algılarının cinsiyet değişkeninde anlamlı bir farklılık yaratmadığı; Çalışkan (2012)'ın sosyal bilgiler öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirmeye ilişkin öz-yeterlik algılarının cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık oluşturmadığı; Çalışkan ve Yazıcı (2013)'nın cinsiyete göre tutum düzeylerinin anlamlı farklılaşmadığı ve Maral (2009)'ın sınıf öğretmenlerinin ölçme değerlendirme konusundaki yeterlikleri ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı şeklindeki araştırma sonuçları bu araştırmanın sonucuyla paralellik göstermektedir. Tüm bu sonuçlar genel olarak değerlendirildiğinde kadın ve erkek öğretmenlerin gerek ölçme ve değerlendirmeye ilişkin öz-yeterlik algılarının gerekse de tutumlarının birbirlerine benzedikleri söylenebilir.

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kıdemlerine (yani hizmet yıllarına) göre hem ölçme ve değerlendirme öz-yeterlik algısı alt boyutları ve genel toplam puanları arasında hem de ölçme ve değerlendirme tutumu alt boyutları ve genel toplam puanları arasında anlamlı fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, Çalışkan (2012)'ın ve Çalışkan ve Yazıcı (2013)'nin sosyal bilgiler öğretmenlerinin kıdemlerine göre gerek öz-yeterlik algılarında gerekse de tutum düzeyleri arasında bir fark olmadığı sonucu ile birebir benzerlik göstermektedir. Yine Üztemur (2013)'un sosyal bilgiler öğretmenlerinin mesleki kıdeme göre öz-yeterlik puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Ancak birçok araştırma ise bu araştırmanın sonucunda ulaşılan sonucun tam tersi yönünde sonuçlar elde edilmiştir. Örneğin, Geçim (2017)'in araştırmasında öğretmenler tarafından algılanan ölçme ve değerlendirme yeterlik düzeyi hizmet süresine göre farklılık göstermektedir, Yaykın (2015)'in araştırmasında öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yeterlik düzeyinin hizmet süresine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Kaya, Balay ve Göçen (2012), öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini bilme, uygulama düzeylerinde kıdemlerine göre anlamlı farklılık gösterdiği, 21 yıl üzeri çalışanların alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini bilme ve uygulama düzeylerinin 0-10 yıl arası çalışan öğretmenlere göre daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Bu sonuçlar araştırma sonucunu destekler niteliktedir. Özbaşı ve Çıkrıkçı Demirtaşlı (2013), 15 yıl ve daha üzeri çalışan sınıf öğretmenlerinin tüm yeterlik göstergelerinde kendilerini daha yeterli bulduklarını belirtmiştir. Benzer

çalışmalarda da kıdem yılı fazla olanların yeterlik düzeyinin arttığı belirlenmiştir (Güneş, 2007, Sünbül ve Arslan, 2007, Can, 2014). Söz konusu araştırma sonuçlarından farklı olarak bu çalışmada hizmet yılının ölçme değerlendirme algı düzeylerinde anlamlı farklılık oluşturduğu; hizmet süresi fazla olan sosyal bilgiler öğretmenlerinin çeşitli ölçme değerlendirme algı düzeylerinde kendilerini yeterli gördüğü sonucuna ulaşılmıştır. Hizmet süresinin artmasıyla tecrübenin de arttığı, bu nedenle öğretmenlerin bilgiyi uygulayabilme ve eğitim ortamına aktarabilme, dolayısıyla yeterlik göstergelerinde kendilerini yeterli bulmalarını sağladığı düşünülmektedir. Bu sonuçlar genel olarak değerlendirildiğinde ortaya çıkan bu çelişkili sonuçlar araştırma yapılan çalışma gruplarındaki farklılık ve farklı zamanlarda yapılmış olması ile açıklanabilir. Lakin sosyal bilgiler öğretmenleri üzerinde yapılan tüm araştırmanın sonuçlarının aynı olması bu yorumu destekler niteliktedir.

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin lisans mezuniyetlerine göre hem ölçme ve değerlendirme öz-yeterlik algısı alt boyutları ve genel toplam puanları arasında hem de ölçme ve değerlendirme tutumu alt boyutları ve genel toplam puanları arasında fark olmadığı sonuçları elde edilmiştir. Bu sonuçlar, Üztemur (2013)'un yapmış olduğu çalışmasında ulaşılan mezun olunan okul türüne göre ölçme ve değerlendirme öz-yeterlik puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı; Aktaş ve Alıcı (2012)'nin yaptıkları çalışmada ulaşılan öğrencilerin okuduğu bölümlere göre tutumlarında değişiklik olmadığı sonuçları ile paralellik göstermektedir. Tüm bu sonuçlara göre öğretmenlerin lisans mezuniyetlerinin gerek ölçme ve değerlendirmeye yönelik öz-yeterlik algıları gerekse de tutum düzeyleri arasında bir fark oluşturmadığı söylenebilir.

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin görev yaptıkları yerleşim birimine göre hem ölçme ve değerlendirme öz-yeterlik algısı alt boyutları ve genel toplam puanları arasında ve hem de ölçme ve değerlendirme tutum alt boyutları ve genel toplam puanları arasında anlamlı fark olmadığı belirlenmiştir. Çalışkan'ın (2012) yaptığı çalışmada ulaşılan sosyal bilgiler öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirmeye ilişkin öz-yeterlik algılarının görev yapılan yerleşim birimlerine göre fark oluşturmadığı ve Çalışkan ve Yazıcı (2013)'nin yaptıkları çalışmada ulaşılan sosyal bilgiler öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirmeye yönelik tutum seviyelerinin görev yapılan yerleşim birimine göre

farklılaşmadığı sonuçları bu araştırmanın sonucu ile birebir benzerlik göstermektedir. Tüm bu sonuçlar, sosyal bilgiler öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirmeye yönelik öz-yeterlik algılarında ve tutumlarında görev yapılan yerleşim biriminin bir etkisinin olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme öz-yeterlik algısı düzeylerinin ölçme ve değerlendirmeye ilişkin hizmet içi eğitim alma durumlarına göre ortalamaları incelendiğinde, öz-yeterlik algıları alt boyutlarından “*verileri analiz etme ve yorumlama*”, “*sonuçlara göre süreci gözden geçirme*” alt boyutları ve genel toplam ölçek bazında anlamlı fark olduğu belirlenmiştir. Ölçme ve değerlendirmeye yönelik hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme öz-yeterlik algısı tüm alt boyutları ve genel toplam puanlarının hizmet içi eğitim almayan öğretmenlerden daha “iyi” düzeyde olduğu söylenebilir. Bu sonuç, hizmet içi eğitimin öğretmenlerin gerek ölçme ve değerlendirme öz-yeterlik algısı tüm alt boyutları gerekse ölçme ve değerlendirme öz-yeterlik algısı genel toplam puanlarını arttırdığını düşündürmektedir. Ayrıca sosyal bilgiler öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirmeye yönelik hizmet içi eğitim alıp almama durumlarına göre ölçme ve değerlendirme tutumu alt boyutları ve genel toplam puanları arasında anlamlı fark olmadığı sonucu elde edilmiştir. Ölçme ve değerlendirme ile ilgili olarak yapılan araştırmalar, öğretmenlerin çoğunluğunun ölçme ve değerlendirme konusunda sorunlar yaşadığını ve bu konuda hizmet içi eğitime ihtiyaç duyduklarını ortaya koymaktadır (Anıl ve Acar, 2008; Gelbal ve Kelecioğlu, 2007; Karakuş ve Hatuk, 2009). Özellikle, Anıl ve Acar (2008)’in sınıf öğretmenleri üzerinde yaptığı araştırmada öğretmenlerin hizmet içi eğitim almamalarının ölçme ve değerlendirme konusundaki bilgilerini ve kullanma nedenlerini etkilediği sonucunu ortaya koymuştur ve bu açıdan yapılan bu çalışmanın sonucu ile paralellik göstermektedir. Ancak Maral (2009)’in sınıf öğretmenleri üzerinde yaptığı araştırmasında ise, hizmet içi eğitim alma durumu ölçme ve değerlendirmeye ilişkin yeterlilik düzeylerinde bir fark yaratmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca Üztemur (2013)’un sosyal bilgiler öğretmenleriyle yapmış olduğu çalışmasında hizmet içi eğitim alıp almama durumu ölçme ve değerlendirmeye yönelik öz-yeterlik üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonucu bu araştırma sonucu ile çelişmektedir. Bu çelişkili durumunun nedeni örneklem grubu ile açıklanabilir. Çünkü Zhang ve Burry Stock (2003) yaptığı çalışmada öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme alanında aldıkları eğitim düzeylerinin ya da miktarlarının artmasının, bu alanda kendilerini daha yeterli hissetmelerini sağlayacağını belirtmiştir.

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme öz-yeterlik algısı ölçeği alt boyutları ve genel toplam puanları ile ölçme ve değerlendirme tutumu genel toplam puanları arasında pozitif yönlü orta düzey anlamlı ilişkilerin olduğu belirlenmiştir. Ölçme ve değerlendirme öz-yeterlik algı boyutlarının sosyal bilgiler öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme tutum düzeylerini yaklaşık %19 oranında yordadığı tespit edilmiştir. Özellikle ölçme ve değerlendirme öz-yeterlik algı ölçeğinin “*sonuçlara göre süreci gözden geçirme*” alt boyutu ölçme ve değerlendirmeye ilişkin tutumu diğer boyutlara göre daha çok ve anlamlı bir şekilde etkilediği sonucu ortaya çıkmıştır. Tutum ve öz-yeterlik kavramlarının birbirlerini etkilediği ve iki kavram arasında ilişki olduğu birçok araştırmada elde edilen ve vurgulanan bir sonuçtur. Öz-yeterlik ve tutum arasındaki ilişkiyi inceleyen alan yazın incelendiğinde, öz-yeterliklerdeki artışın tutumları da arttırdığına ilişkin birçok çalışma (Hursen ve Süzek Birkollu, 2019; Baltacı, 2017; Demirtaş, Cömert ve Özer, 2011; Yürekli, 2008; Allinder, 1994; Dembo ve Gibson, 1985; Guskey, 1984) sonucu bu araştırmanın sonuçlarını destekler niteliktedir.

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme öz-yeterlik algılarının ölçme ve değerlendirmeye yönelik tutumları arasındaki ilişkinin dikkat çekici olması ve öğretmenlerin tutumlarının yaklaşık %19’unu açıklayabilmesi oldukça dikkat çekici bir sonuçtur. Ayrıca bu öz-yeterliğin alt boyutu olan *sonuçlara göre süreci gözden geçirmenin* diğer boyutlara göre bu ilişkiyi daha çok etkilemiş olması da elde edilen önemli bir sonuçtur. Öğretmenlerin kendilerini ölçme ve değerlendirmede yeterli hissetmeleri özellikle de sonuçlara göre süreci yeniden ele alıp gerekli işlemleri yaparak düzenlemeler yapabilme hususundaki yeterlilikleri arttığında ölçme ve değerlendirmeye ilişkin tutumlarında ciddi anlamda bir artış olacağı söylenebilir. Tüm bu sonuçlar Bandura (1997)’nin iddia ettiği öz-yeterliğin dinamik doğasına ilişkin teorik alt yapısını doğruladığı söylenebilir.

5.2 ÖNERİLER

Araştırma ile elde edilen sonuçlara bağlı olarak araştırmaya ilişkin geliştirilen öneriler uygulayıcılara yani sosyal bilgiler öğretmenlerine ve araştırmacılara yönelik öneriler olarak iki alt başlık halinde aşağıda yer verilmiştir.

5.2.1 Araştırmanın Sonuçlarına İlişkin Öneriler

Bu araştırma sonuçlarına göre, ölçme ve değerlendirme öz-yeterlik algısı ve tutum arasında önemli ilişkiler belirlenmiş ve öğretmenlerin öz-yeterliliklerinin artırılması ölçme ve değerlendirmeye ilişkin tutumlarında da olumlu değişimler meydana gelebileceği sonucu elde edilmiştir. Ayrıca ölçme ve değerlendirme alanında hizmet içi eğitim almış olanların özellikle ölçme ve değerlendirmeye ilişkin öz-yeterlik algılarının hizmet-içi eğitim almayanlardan daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Dolayısıyla ölçme ve değerlendirme alanında verilecek hizmet içi eğitimlerin periyodik aralıklarla düzenli olarak yapılması, eğitim kalitesinin artırılması ve özellikle öğretmenlerin ölçme değerlendirmeye yönelik yeterliliklerinin artırılması gerekmektedir. Lakin hizmet içi eğitimde öğretmenlerin istekleri ön planda tutulmalı ve hizmet içi eğitimin sonunda bireyler kendilerini ölçme ve değerlendirme alanında daha da yeterli hissetmelerine olanak tanınmalıdır. Üniversiteler ile işbirliğine gidilerek alanında uzman öğretim elemanları tarafından verilecek olan hizmet içi eğitimin daha da fayda sağlayacağı söylenebilir. Ayrıca sosyal bilgiler öğretmenlerine kendilerini mesleki anlamda geliştirmelerini ve ölçme değerlendirmeye yönelik olumlu tutum oluşturmak adına hizmet içi eğitimler verilebilir. Ayrıca öğretmenlerin lisans eğitimleri esnasında ölçme ve değerlendirme ile ilgili teorinin yanında daha çok pratiğe ağırlık verilebilir.

Ölçme araçları hazırlama, uygulama ve değerlendirmeye yönelik dersler öğretmen adaylarına verilebilir. Son olarak ise öğretmenlere ölçme ve değerlendirme etkinlikleri konusunda sürekli gelişim halinde olmaları önerilmektedir.

5.2.2 İleride Yapılacak Araştırmalara İlişkin Öneriler

Sosyal bilgiler öğretmenlerine uygulanan bu çalışmayla ölçme ve değerlendirmeye yönelik tutum ve öz-yeterlik algıları arasındaki ilişki belirlenmeye çalışılmıştır. Bu araştırmaya benzer araştırmalar eğitim alanında öğrenim gören öğretmen adaylarına ve farklı branşlarda görev yapan öğretmenlere de uygulanabilir. Araştırmanın nicel boyutundaki değişkenler dışında yeni değişkenler eklenerek başka bir araştırma yapılabilir.

Bu çalışmanın kapsamı genişletilerek nitel ölçme araçları ile de destekleyerek farklı formlarda da ele alınabilir ve bu sayede daha derinlemesine bir araştırma da yapılabilir.

Araştırma grubu daha da genişletilerek sosyal bilgiler öğretmen ve adaylarını karşılaştırmalı olarak incelemeye yönelik çalışmalar yapılabilir. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirmeye yönelik öz-yeterlik algısı ve tutumları arasındaki ilişki incelenirken farklı değişkenler eklenebilir. Örneğin özel okulda çalışan öğretmenler ile devlet okulunda çalışan öğretmenler arasında varsa ne gibi farklar olduğu tespit edilip, karşılaştırma yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Adıyaman, Y. (2005). *İlköğretim 4., 6. ve 8. sınıflarında Türkçe dersine giren öğretmenlerin ölçme değerlendirme düzeyleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü,
- Afacan, Ş. (2008). Müzik Öğretimi Öz Yeterlilik Ölçeği. Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 9.(1), 1-11.
- Akbulut, E. (2006). Müzik öğretmeni adaylarının mesleklerine ilişkin öz yeterlik inançları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3 (2), 5
- Akdağ Gürsoy, G. (2015). Alan İle İlişkilendirilmiş Uygulamalı Ölçme ve Değerlendirme Dersinin Öğretmen Adaylarının Ölçme ve Değerlendirme Okuryazarlık Düzeylerine, Tutumlarına ve Alan Bilgilerine Etkisi. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Aksoy, V. ve Diken, H. (2009). “Rehber Öğretmen Özel Eğitim Öz-yeterlik Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması,” *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, c.10, s.1: 29-37, (Çevrimiçi)
<http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/39/1414/15965.pdf> , Erişim Tarihi: 30.04.2019
- Aktaş, M. ve Alıcı D. (2012). Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Dersine Yönelik Tutum Ölçeği'nin (EÖDTÖ) Geliştirilmesi. *Journal Of Qafqaz* . 37. 66-73.
- Akyol, H., (2010). *Türkçe Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Alkharusi H. A., Aldhafri S. S., Alnabhani H. Z.ve Alkalbani, M. (2014). Factors related to teachers" analysis of classroom assessments. *International Journal of Social, Education, Economics and Management Engineering*, 8(2), 538-541.
- Allinder, R.M. (1994). The relationship between efficacy and the instructional practices of special education teachers and consultants. *Teacher Education and Special Education*, 17, 86-95.

Anıl, D. ve Acar, M. (2008). Sınıf Öğretmenlerinin ölçme değerlendirme sürecinde karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5 (2), 44-61

Arkonaç, S.A. (2001). *Sosyal psikoloji (2.Baskı)*. İstanbul: Alfa Basım Yayım Dağıtım.

Aslan, Y. (2011). *Ölçme ve Değerlendirme Gelişim Programının Beden Eğitimi Öğretmen Adayları ve Ders Verdikleri Öğrencilerinin Ölçme ve Değerlendirmeye İlişkin Algı Düzeylerine Etkisi*, Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Atıcı, M. Özyürek, R. ve Çam, S. (2005). “Okul Danışmanlığı Uygulamalarının Yetkinlik Beklentisi Algıları ve Mesleki Benlik Saygısı Üzerindeki Etkilerinin Boylamsal Olarak İncelenmesi”, *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, S. 3(24), s. 7-26.

Atılğan, H. (2013). Değerlendirme ve Not Verme. H. Atılğan (Ed.). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme* içinde (s. 349-395). Ankara: Anı Yayıncılık.

Aydın, A. (2001). *Eğitim Fakültesi Mezunu Olan ve Olmayan Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Yeterliliklerinin Karşılaştırılmasına Yönelik Bir Çalışma*, Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.

Aydın, F. (2005). Öğretmenlerin alternatif ölçme değerlendirme konusundaki düşünceleri ve uyguladıkları. *XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Kitapçığı*, 775-779.

Aysu, B.(2007).*Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Karşı Tutumlarının İncelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Bahar, M., Nartgün, Z., Durmuş, S. ve Bıçak, B. (2014). *Geleneksel-Tamamlayıcı Ölçme ve Değerlendirme Teknikleri Öğretmen El Kitabı* (6. bs.). Ankara: Pegem Akademi.

Balta, A. (2006) *İlköğretim Okullarında Uygulanan Sınavlarda Tam Öğrenmenin (Bloom Taksonomisi) Kullanımının Önemi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Baltacı, A. (2017). The relationship between principals' sense of self-efficacy and attitudes towards the profession. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 35- 61.

Bandura, A. (1977). Self-Efficacy: Toward A Unifying Theory Of Behaviour Change. *Psychological Review*, 84, 191-215.

Bandura, A. (1986). *Social Foundations Of Thought And Action: A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist*, 44, 1175-1184.

Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28 (2), 117-148

Bandura, A. (1995). *Toplumlarda Değişen Öz-Yeterlik*, New York: Cambridge University Press.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy; The exercise of control*. New York: Freeman

Bandura, A. (1999). Social Cognitive Theory: An agentic perspective. *Asian Journal of Social Psychology*. Issue: 2, 21- 41.(21.02.19

Barr, R. Barth, J. L. ve Shermis, S. S. (1978) *The Nature of the Social Studies*. California: ETC Publications.

Barth, J. L. (1991). *Elementary and Junior High/Middle School Social Studies Curriculum, Activities and Materials*. Third Edition. Lanham: University Press of America. Inc

Barth J. L. ve Demirtaş, A. (1997). *Dünya Bankası Milli Eğitimi Geliştirme Projesi, Öğretmen Eğitimi Dizisi*, Ankara

Başkonuş, T. (2018). “*Beden Eğitimi Ve Spor Öğretmenlerinin Ölçme Ve Değerlendirmeye İlişkin Tutum Ve Yeterliklerinin İncelenmesi*”, Doktora Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya

Başol, G. (2015). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme* (3. bs.). Ankara: Pegem Akademi.

Bekiroğlu, F. O. (2004). *Ne Kadar Başarılı? Klasik ve Alternatif Ölçme-Değerlendirme Yöntemleri: Fizikte Uygulamalar*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Bıkmaz, F. (2006). Fen Öğretiminde Öz-Yeterlik İnançları ve Etkili Fen Dersine İlişkin Görüşler. *Eurasian Journal of Educational Research (EJER)*, (25), 34-44

Bilgili, A. S. (2009). *Sosyal Bilgilerin Temelleri*. (2.Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Binbaşıoğlu, C. (1983). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme* (4. bs.). Ankara: Binbaşıoğlu Yayınevi.

Binbaşıoğlu, C. (1999). *Cumhuriyet Dönemi Eğitim Bilimleri Tarihi*. Ankara: TEK Işık Yayınları.

Birgin, O. ve Küçük, M. (2012). Alternatif Ölçme-Değerlendirme Araç ve Yöntemleri. M. Küçük & Y. Geçit (Ed.). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme* içinde (s. 159-220). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Buldur, S. (2009). *Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımlarına Yönelik Okuryazarlık ve Öz Yeterlik Düzeylerinin Geliştirilmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sivas.

Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı* (22. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi

Can, A. (2013). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Ankara: Pegem Akademi

Coştu, B. (2012). Ölçe ve Değerlendirmeye İlgili Temel Kavramlar. M. Küçük ve Y. Geçit (Ed.). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme* içinde (s. 1-15). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Çağlar, D. (1983). *Başarının Ölçülmesi ve Değerlendirme*. Bursa: Uludağ Üniversitesi Basımevi.

Çağlar, Ç. (2013). Eğitim fakültesi öğrencilerinin yabancılaşma düzeyleri ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(3), 1497-1513.

Çakan, M. (2004). Öğretmenlerin ölçme-değerlendirme uygulamaları ve yeterlik düzeyleri: İlk ve ortaöğretim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 37(2), 99-114.

Çalışkan, H. (2011). Öğretmenlerin hazırladığı Sosyal Bilgiler dersi sınav sorularının değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 36(160), 120-131.

Çalışkan, H. (2012). Development of the measure mentand evaluation self efficacy perceptionscale and the examination of the status of social studies teachers. *Energy Education Scienceand Technology Part B: Socialand Educational Studies*, 5(1) Special Issue, 1003-1008

Çalışkan, H. ve Yazıcı, K. (2013). Ölçme ve değerlendirmeye yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin tutum düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *International Journal of Human Sciences*, 10(1), 398-415.

Çapa, M, Çiçek, R., Akpınar, M., Sarısamam, S., Bilgili, A., S., Zeybek, H., İ., Turan, İ., ve Yılmaz, M. (2007). *Sosyal Bilgilerin Temelleri*, (Editör Demircioğlu, H.,İ.), Trabzon, Hegem Yayınları.

Çelik Kayapınar, F. ve Savaş, B. (2012). *İlk ve ortaokullarda beden eğitimi dersinde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Anı yayıncılık.

Çeliköz, N. ve Çetin F. (2004). AÖL Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarını Etkileyen Etmenler, *Milli Eğitim Dergisi*, 32(162), 136-145.

Çetin, B. (2014). Bilişsel Alan Davranışlarının Ölçülmesi. S. Erkan & M. Gömleksiz (Ed.). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme* içinde (s. 68-142). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Çınar, İ.(2010). *Yapılandırmacı Eğitime Göre Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Öz Yeterlik Düzeylerinin Belirlenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzincan.

De Luca, C. ve Klinger, D. (2010). Assessment literacy development: Identifying gaps in teacher candidates' learning. *Assessment in Education: Principles, Policy, Assessment in Education*, 17(4), 419–438.

Dembo, M. H. ve Gibson, S. (1985). Teachers' sense of efficacy: An important factor in school improvement. *Elementary School Journal*, 86, 173-184.

Demirel, G. (2016). Ortaokul Matematik Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerine Yönelik Görüşleri ve Öz-yeterlik İnançlarının İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul

Demirtaş, H., Cömert, M. ve Özer, N. (2011). Pre-service teachers' self-efficacy beliefs and attitudes towards profession. *Education and Science*, 36(159), 96-111.

Derman, A. (2007). Kimya Öğretmeni Adaylarının Öz-Yeterlik Algıları ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Selçuk Üniversitesi, Konya.

Doğan, S. (2013). *Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlik Algısı ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının İncelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzincan.

Doğan, N. (2013). Davranışların Ölçülmesi. H. Atılğan (Ed.). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme* (s. 81-118). Ankara: Anı Yayıncılık.

Doğanay, A. (2005). Sosyal Bilgiler Öğretimi. *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi*. (Ed: C. Öztürk ve D. Dilek) Ankara: Pegem A Yayıncılık

Dönmez, C. (2003). *Sosyal Bilgiler Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Klavuzu*. Ankara: Gündüz Eğitim Yayıncılık.

Duran, M., Mıhladı, G.ve Ballıel, B. (2013). İlköğretim öğretmenlerinin alternatif değerlendirme yöntemlerine yeterlilik düzeyleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 2, 26-37.

Eğri, G. (2006). *Coğrafya Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Yapabilme Yeterliliği*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Erdemir, Z.A. (2007). İlköğretim ikinci kademe öğretmenlerinin ölçme değerlendirme tekniklerini etkin kullanabilme yeterliklerinin araştırılması (Kahramanmaraş Örneği). Yüksek Lisans Tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Erden, M. (1996). *Sosyal Bilgiler Öğretimi*. İstanbul: Alkım Yayınevi.

Erdoğan Y.M. ve Kurt, F. (2012). Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yeterlik algılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi, *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(2), 23-26

Erkuş, A. Sanlı, N. Bağlı, M. T. ve Güven, K. (2000). Öğretmenliğe ilişkin tutum ölçeği geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 25(116), 27-33.

Erkuş, A. (2006). *Sınıf Öğretmenleri İçin Ölçme ve Değerlendirme: Kavramlar ve Uygulamalar*, Ekinoks Yayınları. Ankara

Eyitmiş, A. (2007). *Ortaöğretim Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme Tekniklerini Etkin Kullanabilme Yeterliliklerinin Araştırılması (Kahramanmaraş Örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Kahramanmaraş.

Fraenkel, J.R., ve Wallen, N.E. (2006). *How to design and evaluate research in education*. New York: Mc Graw-Hill.

Geçim, E. (2017). Sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme yeterliklerine sahip olma düzeyleri hakkında görüşlerinin değerlendirilmesi (Elazığ Örneği). Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Gelbal, S. ve Kelecioğlu, H. (2007) Öğretmenlerin ölçme değerlendirme yöntemleri hakkındaki yeterlik algıları ve karşılaştıkları sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 135-145

Gözüm, S. ve Aksayan, S. (1999). Öz-etkililik-yeterlik ölçeğinin Türkçe formunun güvenilirlik ve geçerliliği. *Journal of Anatolia Nursing and Health Sciences*, 2(1), 21-34.

Guskey, T. R. (1984). The influence of change in instructional effectiveness upon the affective characteristics of teachers. *American Educational Research Journal*, 21, 245-259

Gül, E. (2011). *İlköğretim öğretmen adaylarının ölçme-değerlendirme okuryazarlığı ve ölçme-değerlendirmeye ilişkin tutumlarının belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.

Gümüş, B. (1977). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Kalite Matbaası.

Güneş, A. (2007). Sınıf öğretmenlerinin kendi algılarına göre ölçme ve değerlendirme yeterlikleri. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.

Hursen, S. ve Süzek Birkollu, Ç. (2019). Öğretmenlerin süreç odaklı ölçme araçlarının kullanımına yönelik tutum ve öz yeterlik algıları arasındaki ilişkinin belirlenmesi. *Folklor/Edebiyat*, 25(97-1), 462-477.

İnceoğlu, M. (2004). Bilgisayar Okur Yazarlığı: Öğretmenlikte Kalite İçin Küçük Adım; 13.Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6-9 Temmuz, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Bildiriler, Öncü Yayıncılık, Malatya.

İnceoğlu, M. (1993). *Tutum algı iletişim* (1. baskı). Ankara: Verso Yayınları.

İşman, A. (1998). *Türk Eğitim Sisteminde Ölçme ve Değerlendirme: Genel Kavramlar, Uygulamalar, Sorunlar, Çözüm Önerileri ve Yeni Bir Model*. Adapazarı: Değişim Yayınları.

İşman, A. (2000). *Eğitimde Planlama ve Değerlendirme*. Adapazarı: Değişim Yayınları.

Kaptan, F. (1999). *Fen Bilgisi Öğretimi*. Milli Eğitim Basımevi, İstanbul.

Karaca, E. (2014). Ölçme ve Değerlendirmede Temel Kavramlar. S. Erkan & M. Gömleksiz (Ed.). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme* içinde (s. 2-36). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Karaca, E. (2003). Öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme yeterliklerine ilişkin likert tipi bir yeterlik algısı ölçeğinin geliştirilmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9, 179-198.

Karagözoğlu, G.(2003).Eğitim Sistemimizde Öğretmen Yetiştirme Politikamıza Genel Bir Bakış, Eğitimde Yansımalar: *VII Çağdaş Eğitim Sistemlerinde Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu*, Cumhuriyet Üniversitesi Kültür Merkezi, s. 10-12.

Karakuş, M. ve Hatuk. M.H. (2009). Sosyal bilgiler öğretim programının ölçme ve değerlendirme boyutunda karşılaşılan sorunların öğretmen görüşlerine göre incelenmesi (Özet kitabı). *IV. Sosyal Bilimler Eğitimi Kongresi 78*. Marmara Üniversitesi Eğitim Fakültesi, İstanbul.

Karaman, P. (2014). *Öğretmen adaylarının ölçme-değerlendirme okuryazarlıklarının belirlenmesi ve mikro-öğretim yoluyla geliştirilmesi*. Doktora Tezi, On Sekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.

Karamustafaoğlu, S., Çağlak, A. ve Meşeci B. (2012). Alternatif ölçme değerlendirme araçlarına ilişkin sınıf öğretmenlerinin öz yeterlikleri. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 167-179.

Karamustafaoğlu, S. Sevim, S., Karamustafaoğlu, O., ve Çepni, S. (2003). Analyses of Turkish High School Chemistry Examination Questions According to Bloom's Taxonomy, *Chemistry Education: Research and Practice*, 4 (1), 25-30.

Karamustafaoğlu, S., Çağlak, A. ve Meşeci, B. (2012). Alternatif ölçme değerlendirme araçlarına ilişkin sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlikleri. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 167-179.

Karasar, N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım

Kaya A, Balay R. ve Göçen A. (2012). Öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine ilişkin bilme, uygulama ve eğitim ihtiyacı düzeyleri. *International Journal Of Human Sciences*, 98(2): 1229-1259.

Kaya Uyanık, G. ve Çalışkan, H.(2015). Sosyal Bilgilerde Ölçme ve Değerlendirme (Ed. Dönmez, C. ve Yazıcı, K.) Ankara: Pegem Akademi

Kilmen, S. ve Çıkrıkçı Demirtaşlı, N. (2009). Sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme ilkelerini uygulama düzeylerine ilişkin görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42(2). 27-55.

Korkmaz, H. (2004). *Fen ve Teknoloji Eğitiminde Alternatif Değerlendirme Yaklaşımları*. Ankara: Yeryüzü Yayınevi.

Köklükaya, A. N. (2010). Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Teknikleri İle İlgili Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Yeterliklerinin Belirlenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

Köstüklü, N. (1999). Sosyal Bilimler ve Tarih Öğretimi. Konya: Kuzucular Ofset

Küçükyılmaz, E. A. ve Duban N. (2006), Sınıf Öğretmeni Adaylarının Fen Öğretimi Öz-yeterlik İnançlarının Artırılabilmesi İçin Alınacak Önlemlere İlişkin Görüşleri, *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, c.3, s.2: 1-23, (Çevrimiçi) <http://efdergi.yyu.edu.tr/makaleler/cilt5III/aralik/kucukyilmaz04.doc>, Erişim Tarihi: 28.03.2019.

Larson, L. M. ve Daniels, J. A. (1998). Review of the counseling self-efficacy literature. *Counseling Psychologist*, 26(2), 179–218.

Maral, D.Y. (2009). Sınıf öğretmenlerinin ölçme değerlendirme yeterlik düzeyleri ve hizmet içi eğitim gereksinimleri. Çanakkale On sekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale.

MEB, (2004). *İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi (4. ve 5. Sınıflar) Öğretim Programı Eğitim Amacıyla Hazırlanan Taslak Baskı*, Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi, Ankara.

MEB, (2005). *Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Sosyal Bilgiler 6. ve 7. Sınıf Programları*, s.7-40, Ankara.

MEB, (2006). *İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi 6. Sınıf Öğretim Programı ve Kılavuzu*. Ankara, Devlet Kitapları Müdürlüğü

MEB, (2018) Sosyal Bilgiler Öğretim Programı

<http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201812103847686SOSYAL%20B%C4%B0LG%C4%B0LER%20%C3%96%C4%9ERET%C4%B0M%20PROGRAMI%20.pdf>

Erişim Tarihi: 04.05.2019

Milner, H. R.ve Woolfolk Hoy, A. (2003). Teacher self efficacy retaining talented teachers: A case study of an African American teacher. *Teaching and Teacher Education*, 19, 203-276.

Pektaş, S. (2010). Öğretmen Adaylarının Ölçme ve Değerlendirme Yeterlik Algılarının *İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu

Sandıkçı, M.(2011). Beden Eğitimi Öğretmen Adayları İle Diğer Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine İlişki Tutum Ve Öz-Yeterlik Algıları, Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.

Saraç, N.E. (2007). İlköğretim ve Ortaöğretim Matematik Bölümü Öğretmen Adaylarının Çoklu Zeka Alanlarının Belirlenmesi ve Matematik ile Öğretmenlik Mesleğine Karşı Tutumlarının İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir

Savage, T. V. ve Amstrong, D. G. (1996). *Effective Teaching in Elementary Social Studies*. Third Edition. New Jersey: Prentice-Hall, Inc.

Seferoğlu, S.S.(2004). Öğretmen adaylarının öğretmen yeterlikleri açısından kendilerini değerlendirmeleri. Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi, 2004; 26: 131-140

Sevimli, N, E. (2010). *Matematik Öğretmeni Adaylarının İstatistik Dersi Konularındaki Kavram Yanılgıları; İstatistik Dersine Yönelik Öz Yeterlik İnançları ve Tutumlarının İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul

Sherif, M. ve Sherif, C.W. (1996). *Sosyal psikolojiye giriş II*. (Çev: M. Atakay, A. Yılmaz). İstanbul: Sosyal Yayınlar.

- Silah, M. (2005). *Endüstride çalışma psikolojisi* (2. Baskı). Ankara: Seçkin.
- Sünbül, A.M. ve Arslan C. (2007). Öğretmen yeterlik ölçeğinin geliştirilmesi ve bir araştırma örneği. *Selçuk Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi Dergisi*.,7(2) <http://tef.selcuk.edu.tr/salan/sunbul/f/f17.pdf>. (13.07.19)
- Sönmez, V. (2003). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş* (Ed. Sönmez, V.) Ankara. Anı Yayıncılık
- Sözer, E. (1998). Sosyal bilgiler öğretiminde ilke, strateji, yöntem ve teknikler. G. Can (Ed), *Sosyal bilgiler öğretimi* (ss.73- 88) içinde. Eskişehir: T.C. Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Şahin, Ç ve Karaman, P. (2013). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Ölçme ve Değerlendirmeye İlişkin İnançları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 28(2), 394-407.
- Şevik, M. (2005). Questions, Student Responses, and Teacher Behaviours in the Teaching of Modern Foreign Languages. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, yıl: 38 (2) 1-19.
- Şişman, M.. (2010) Öğrenmede Yapılandırmacılık Üzerine Bir Çeşitleme, Eğitime Bakış, *Eğitim-Öğretim ve Bilim Araştırma Dergisi*, 17, (4-10)
- 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.
- Otacıoğlu Gürşen, S. (2008). Müzik öğretmenliği okul deneyimi uygulamalarına katılan öğretmen adaylarının öz-etkililik-yeterlilik düzeylerinin incelenmesi. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Mayıs 2008, Cilt: 32, No: 1, (163-170).
- Ozan, C. ve Köse, E. (2013). Adaptation of Attitudes toward Educational Measurement Inventory to Turkish. *E-International Journal of Educational Research*. 4(2), 29-47.

Ören, F. Ş., Ormancı, Ü. ve Evrekli, E. (2011). Fen ve teknoloji öğretmen adaylarının alternatif ölçme-değerlendirme yaklaşımlarına yönelik öz-yeterlik düzeyleri ve görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(3), 1675-1698.

Özbaşı D. ve Çıkrıkçı Demirtaşlı N.(2013). Sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme ile ilgili yeterliklere ilişkin algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 46/2, 25-46.

Özçelik, D. A. (1981). *Okullarda Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: ÜSYM Eğitim Yayınları

Öztürk, C. (Ed). (2011). *Sosyal Bilgiler Öğretimi, Demokratik Vatandaşlık Eğitimi. (2. Baskı)*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Öztürk, C. ve Dilek, D. (2005). *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Öztürk, C. ve Otluoğlu, R. (2005). *Sosyal Bilgiler Öğretiminde Edebi Ürünler ve Yazılı Materyaller*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Quilter, S. M. ve Gallini, J. K. (2000). Teachers assessment literacy and attitudes. *The Teacher Educator*, 36(2), 115-131.

Tekin, N., İnci, T., Aslan, O., Yağız, D. (2014). Fen ve teknoloji öğretmen adaylarının kavram haritalarına yönelik tutumları ve kavram haritası hazırlayabilme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 38 (38), 133-148. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/maruaebd/issue/387/2628>

Tekin, H. (2004). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Yargı Yayınevi

Tekindal, S. (2002). *Okullarda Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri*. İstanbul: Evrim Yayınları.

Tolan, B., İsen, G. ve Batmaz, V. (1985). *Ben ve Toplum*, Ankara: Teori Yayınları.

Turgut, M. F. ve Baykul Y. (2011). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. 3. Baskı. Ankara: Pegem Yayınevi.

Tyler, R. W. (2014). *Eğitim Programlarının ve Öğretimin Temel İlkeleri* (M. E. Rüzgar ve B. Aslan, çev.). Ankara: Pegem Akademi.

Uçar, İ. (2009). İlköğretimde Ölçme ve Değerlendirme. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, 101, 13-17.

Ulutaş, S. (2003). Genel Liselerdeki Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Alanındaki Yeterlikleri İle Ölçme ve Değerlendirme İlkelerini Uygulama Düzeylerinin Araştırılması. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara.

Ural, M. Erdoğan, H. ve Tüzün, M. (1984). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme (İstatistik Uygulamalı)*. Ankara: Emel Matbaacılık.

Uysal, M. Öztürk, H. ve Döş, İ. (2013). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Üstüner, M. (2006). Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. 12(45), 109–127.

Üstüner, M., Demirtaş, H., Cömert, M., ve Özer, N. (2009). Ortaöğretim Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik Algıları. Secondary School Teachers“ Self-EfficacyBeliefs. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(17), 1-16.

Üztemur, S.S. (2013). Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Alanındaki Kavram Yanılgıları ve Öz-yeterlik İnançlarının İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Manisa

Yanpar, T. (1992). Ankara ilkokullarındaki ikinci devre öğretmenlerinin öğretmenlik mesleği ve konu alanlarıyla ilgili eğitim ihtiyaçları. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Yavuz, G. (2011). *Öğretmen Adaylarının Öğrenme Öğretme Süreci ve Ölçme Değerlendirme Alanındaki Yeterliklerine İlişkin Görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.

Yaygın, N., (2015) Beden eğitimi öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme yeterlik algılarının incelenmesi. Çanakkale Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü

Yenilmez, K. ve Kakmacı, Ö. (2008). İlköğretim matematik öğretmenliği bölümü öğrencilerinin öz yeterlilik inanç düzeyleri. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2). 1-21

Yeşilyurt E.(2012). Öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme alanına ilişkin genel yeterlik algıları. *Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9 (17): 377-395.

Yetim, A. A. ve Göktaş, Z. (2004). Öğretmenin mesleki ve kişisel nitelikleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 12(2), 541- 550.

Yılmaz, K. (2010).Lisans Düzeyinde Sosyal Bilgiler Eğitiminde Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri: Öğretim Elemanlarının Görüşleri, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, S. 8 (2), s. 297-332.

Yiğit, N., Alev, N. ve Devecioğlu, Y. (2005) .Ölçme ve Değerlendirme Alanındaki KPSS Sorularının Bloom Taksonomisine Göre İncelenmesi. *XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Denizli.

Yürekli, Ü.B. (2008). *Sınıf öğretmeni adaylarının matematiğe yönelik öz-yeterlik algıları ile tutumları arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.

Zhang, Z., Burry-Stock J.A. (2003). Classroom assessment practices and teachers self perceived assessment skills. *Applied Measurement in Education*, 16(4), 323-342.

EKLER

EK-1: ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME ÖZ-YETERLİLİK ALGISI ÖLÇEĞİ KİŞİSEL BİLGİLER

- Görev Yaptığınız İl Merkezi** :
- Okulunuzun Bulunduğu Bölge** : () 1. İl () 2. İlçe () 3. Köy
- Cinsiyetiniz** : () 1. Kadın () 2. Erkek
- Yaşınız** :
- Mesleki Yılıınız** : () 1. 1-5 yıl () 2. 6-10 yıl
() 3. 11-15 yıl () 4. 16-20 yıl () 5. 21-25 yıl
() 6. 26 ve daha fazla
- Daha Önce Ölçme ve Değerlendirme ile İlgili Gelişim Semineri (Hizmet-içi Eğitim) Aldınız mı?**
- () 1. Evet () 2. Hayır

Lisansta Mezun Olduğunuz Bölüm:

.....

<i>Sevgili meslektaşım;</i>	Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Çok Az Katılıyorum	Hiç Katılmıyorum
<i>Bu ölçek, sizlerin Sosyal Bilgiler dersindeki ölçme ve değerlendirme hususundaki öz-yeterliliğinizi ölçmek amacıyla hazırlanmıştır. Her bir maddeyi okuduktan sonra, ne derece katıldığınızı belirtmek için maddelerin sağındaki seçeneklerden size en uygun olanına (X) işareti koyunuz. Lütfen boş madde bırakmayınız ve her madde için yalnızca bir seçeneği işaretleyiniz.</i>					
1. Amacıma uygun ölçme aracı belirleyebilirim.	5	4	3	2	1
2. Hangi amaçla ölçme ve değerlendirme yapacağıma karar verebilirim.	5	4	3	2	1
3. Ölçme ve değerlendirme faaliyetlerinde çok çeşitli ölçme araçları kullanabilirim.	5	4	3	2	1
4. Çok yönlü değerlendirme yapmak için alternatif ölçme araçlarını kullanabilirim.	5	4	3	2	1
5. Yapacağım ölçme ve değerlendirmeye yönelik plan yapabiliyorum.	5	4	3	2	1
6. Öğrencilerin performans ve gelişim düzeylerini takip edebilirim.	5	4	3	2	1
7. Ölçme sonuçlarını yorumlayabilirim.	5	4	3	2	1
8. Bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanarak sonuçları analiz edebilirim.	5	4	3	2	1

9. Ölçme sonuçlarını tablo, grafik türü biçimlere dönüştürebilirim.	5	4	3	2	1
10. Ölçme sonuçlarına uygun puanlama tekniklerini kullanabilirim.	5	4	3	2	1
11. Ölçme sonuçları hakkındaki öğrenci tepkilerini doğru algılayabilirim.	5	4	3	2	1
12. Öğrenci başarılarını ve olumlu davranışlarını ödüllendiririm.	5	4	3	2	1
13. Bilgi iletişim teknolojilerini de kullanarak değerlendirme sonuçlarını ilgili kişilerle (veliler, okul yönetimi ve diğer eğitimciler) paylaşabilirim.	5	4	3	2	1
14. Ölçme ve değerlendirme sonuçlarına göre <i>hedefleri</i> yeniden gözden geçirebilirim.	5	4	3	2	1
15. Ölçme ve değerlendirme sonuçlarına göre <i>öğrenme ortamını</i> yeniden gözden geçirebilirim.	5	4	3	2	1
16. Ölçme ve değerlendirme sonuçlarına göre <i>ölçme araçlarını</i> yeniden gözden geçirebilirim.	5	4	3	2	1
17. Ölçme ve değerlendirme sonuçlarına göre <i>öğretim stratejilerini, yaklaşım, yöntem ve teknikleri</i> yeniden gözden geçirebilirim.	5	4	3	2	1
18. Gerektiğinde alternatif (ölçme ve değerlendirme) materyal, strateji ve etkinlikler(i) geliştirebilirim.	5	4	3	2	1

Arka Sayfaya Geçiniz...

EK-2: ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME TUTUM ÖLÇEĞİ

ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME TUTUM ÖLÇEĞİ

<i>Sevgili meslektaşım;</i> <i>Bu ölçek, sizlerin yeni Sosyal Bilgiler dersi programındaki ölçme ve değerlendirme boyutu ile ilgili duygu ve düşüncelerinizi ölçmek amacıyla hazırlanmıştır. Her bir maddeyi okuduktan sonra, ne derece katıldığınızı belirtmek için maddelerin sağındaki seçeneklerden size en uygun olanına (X) işareti koyunuz. Lütfen boş madde bırakmayınız ve her madde için yalnızca bir seçeneği işaretleyiniz.</i>	Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Çok Az Katılıyorum	Hiç Katılmıyorum
1. Programda yer alan ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin farklılıkları göz önünde bulundurduğumu düşünüyorum.	5	4	3	2	1
2. Programda yer alan ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin uygulanabilir olduğuna inanıyorum.	5	4	3	2	1
3. Programda yer alan ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin öğrenci performanslarını ölçebilecek niteliklere sahip olduğunu düşünüyorum.	5	4	3	2	1
4. Programda çoklu değerlendirme yöntemlerine yer verildiğini düşünüyorum.	5	4	3	2	1
5. Programın, uygun ölçme araçları <i>geliştirmede</i> öğretmene rehberlik ettiğine inanıyorum.	5	4	3	2	1
6. Programın, uygun ölçme araçları <i>seçmede</i> öğretmene rehberlik ettiğine inanıyorum.	5	4	3	2	1
7. Programın, uygun ölçme araçlarını <i>uygulamada</i> öğretmene rehberlik ettiğine inanıyorum.	5	4	3	2	1
8. Öğrencilerin kazandıkları bilgi, beceri ve tutumların Sosyal bilgiler dersinde kullanılan yeni tekniklerle ortaya çıkarılabileceğini düşünüyorum.	5	4	3	2	1
9. Yeni ölçme tekniklerini karmaşık buluyorum.	5	4	3	2	1
10.Yeni ölçme tekniklerinin zaman alıcı olduğuna inanıyorum.	5	4	3	2	1
11.Yeni değerlendirme sistemini karmaşık buluyorum.	5	4	3	2	1
12.Yeni değerlendirme sistemin zaman alıcı olduğunu inanıyorum.	5	4	3	2	1
13.Programın geleneksel ölçme ve değerlendirme tekniklerine gereken önemi vermediğini düşünüyorum.	5	4	3	2	1
14.Yeni ölçme ve değerlendirme tekniklerinin uygulanabilirliğinin olmadığını düşünüyorum.	5	4	3	2	1
15.Yeni ölçme ve değerlendirme tekniklerinin gerçek yaşam becerilerini ölçebileceğine inanıyorum.	5	4	3	2	1
16.Yeni tekniklerle ölçme ve değerlendirme yapmak beni sıkıntıya sokuyor.	5	4	3	2	1
17.Yeni tekniklerin öğrenciyi de ölçme ve değerlendirme sürecine kattığını düşünüyorum.	5	4	3	2	1
18.Yeni tekniklerle üst düzey becerileri ölçebileceğine inanıyorum.	5	4	3	2	1
19.Yeni tekniklerle öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve yönelimlerini tespit edilebileceğine inanıyorum.	5	4	3	2	1
20.Çoklu değerlendirme yapmanın öğrencilere fayda sağladığını düşünüyorum.	5	4	3	2	1
21. Ölçme ve değerlendirme uygulamaları bana sıkıcı geliyor.	5	4	3	2	1

22. Öz değerlendirme, portfolyo, performans vb. araç ve yöntemlerinin kullanılması öğrencinin kendini tanınmasına katkı sağladığını düşünüyorum.	5	4	3	2	1
--	---	---	---	---	---

YARDIMLARINIZ İÇİN

TEŞEKKÜRLER...

ÖZGEÇMİŞ VE İLETİŞİM BİLGİSİ

Demet TEKİN, 1987 yılında İzmir'in Tire ilçesinde doğdu. İlkokulu ve ortaokulu Tire Merkez Menderes İlköğretim okulunda okudu. Tire Şehit Albay İbrahim Karaoğlanoğlu Lisesi'nde okuduktan sonra, lisans öğrenimi için Sakarya'ya gitti. 2012 yılında Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı'nda tamamladı. Sakarya Üniversitesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı, Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı'nda tezli yüksek lisans öğrenimine başladı.

İletişim: demettekin35@gmail.com