

**İLKÖĞRETİM SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİMİNDE
KULLANILAN DEĞERLENDİRME ARAÇ VE YÖNTEMLERİNİN
KULLANILMA SIKLIĞINA İLİŞKİN SINIF ÖĞRETMENLERİNİN
ALGI VE BEKLENTİLERİ**

İlkay ACARTÜRK GÜNAY

**Haziran 2006
DENİZLİ**

**İLKÖĞRETİM SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİMİNDE KULLANILAN
DEĞERLENDİRME ARAÇ VE YÖNTEMLERİNİN
KULLANILMA SIKLIĞINA İLİŞKİN SINIF ÖĞRETMENLERİNİN
ALGI VE BEKLENTİLERİ**

**Pamukkale Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü
Yüksek Lisans Tezi
İlköğretim Anabilim Dalı
Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı**

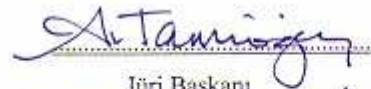
İlkay ACARTÜRK GÜNAY

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Emel SARITAŞ

**Haziran- 2006
DENİZLİ**

YÜKSEK LİSANS TEZ ONAY FORMU

İlköğretim Anabilim Dalı, Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı öğrencisi İlkay ACARTÜRK GÜNAY tarafından Yrd. Doç. Dr. Emel SARITAŞ yönetiminde hazırlanan “İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretiminde Kullanılan Değerlendirme Araç ve Yöntemlerinin Kullanılma Sıklığına İlişkin Öğretmen Algı ve Beklentileri” başlıklı tez aşağıdaki jüri üyeleri tarafından 29.06.2006 tarihinde yapılan tez savunma sınavında başarılı bulunmuş ve Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.


 Jüri Başkanı
 Prof. Dr. Abdurrahman Tamcıoğlu


 Yrd. Doç. Dr. Emel SARITAŞ

Jüri Üyesi (Danışman)


 Doç. Dr. Ali Rıza Erdem


Jüri Üyesi

Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun **06.07.2006** tarih ve **12/2** sayılı kararıyla onaylanmıştır.


 Prof. Dr. Nazım Kadri EKİNCİ
 Müdür

Bu tezin tasarımı, hazırlanması, yürütülmesi, araştırmalarının yapılması ve bulguların analizinde bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini; bu çalışmanın doğrudan birincil ürünü olmayan bulguların, verilerin ve materyallerin bilimsel etiğe uygun olarak kaynak gösterildiğini ve alıntı yapılan çalışmalara atfedildiğini beyan ederim.

İmza

: 

Öğrencinin Adı Soyadı

: İlkey ACARTÜRK GÜNAY

TEŞEKKÜR

Bir toplumun ayakta kalabilmesi ve varlığını sürdürebilmesi ancak etkili eğitim ile gerçekleştirilebilir. Çünkü eğitim bir toplumun kültürünü kuşaktan kuşağa aktarmanın yanı sıra, toplumu oluşturacak bireylerin toplumsallaşması işlevini de üstlenmiştir. İlköğretimin ilk üç sınıfında bireylerin toplumsallaşma işlevini Hayat Bilgisi dersi, 4. ve 5. sınıflarda da Sosyal Bilgiler dersi bu görevi ele almıştır.

Yine çağımızda bilgiler hızla yenilenmekte ve birey ve toplumun geleceği bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma ve üretme becerilerine bağlı olmaktadır. Bu becerilerin kazanılması ve hayat boyu sürdürülmesi ezberlemeyi değil, bilgi üretmeye dayalı çağdaş bir eğitimi gerektirmektedir. Bu nedenle ülkemizde 2004 yılında İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Programı yenilenmiş; davranışçı yaklaşımdan, yapılandırmacı yaklaşıma geçilmiştir. Yapılandırmacı yaklaşımla birlikte öğrenme-öğretme sürecinin ayrılmaz bir parçası olan ölçme-değerlendirmede sadece sonuca dayalı bir anlayış yerine, öğrenme sürecini de değerlendiren bir anlayış benimsenmiştir. Acaba öğretmenlerimiz yeni değerlendirme araç ve yöntemleri hakkında neler düşünmektedirler ?

Bu araştırmanın amacı ilköğretim sınıf öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler öğretiminde kullanılan değerlendirme araç ve yöntemlerini hangi sıklıkta kullandıkları ve bu sıklıkta kullanmalarının sebeplerini belirlemek ve bu sebepler ortadan kalktığında değerlendirme araç ve yöntemlerini hangi sıklıkta kullanacaklarını tespit etmektir.

Öncelikle araştırmanın her aşamasında değerli görüş, önerileri ve eleştirileriyle beni yönlendiren, katkı ve yardımlarını hiçbir zaman esirgemeyen, desteğini hep hissettiren danışman hocam, sayın Yrd. Doç. Dr. Emel SARITAŞ'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Bana her fırsatta destek olan, çalışmalarım için moral veren hocalarım Prof. Dr. Abdurrahman TANRIÖĞEN'e, Yrd. Doç. Dr. Ali Rıza ERDEM'e ve Yrd. Doç. Dr. Ramazan BAŞTÜRK'e teşekkür ederim.

Gece gündüz her zaman yanımda olan, en zor zamanlarımda bana destek olan, sevgili eşim Erdiç GÜNAY'a ve ondan çaldığım vakitler için özür dileyerek kızım Zeynep GÜNAY'a çok teşekkür ederim.

Son olarak beni yetiştiren aileme, annem Hacer ve babam Hasan ACARTÜRK'e bana kazandırdıkları ve öğrettikleri her şey için çok minnettarım.

İlkay ACARTÜRK GÜNAY

ÖZET

İLKÖĞRETİM SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİMİNDE KULLANILAN DEĞERLENDİRME ARAÇ VE YÖNTEMLERİNİN KULLANILMA SIKLIĞINA İLİŞKİN SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ALGI VE BEKLENTİLERİ

ACARTÜRK GÜNAY, İlkay
Yüksek Lisans Tezi, İlköğretim ABD
Tez Yöneticisi: Yrd. Doç. Dr. Emel SARITAŞ

Haziran 2006, 117 sayfa

Bu araştırmanın amacı ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler öğretiminde kullanılan değerlendirme araç ve yöntemlerini hangi sıklıkta kullandıkları ve bu sıklıkta kullanmalarının sebeplerini belirlemek ve son olarak bu sebepler ortadan kalktığında değerlendirme araç ve yöntemlerini hangi sıklıkta kullanacaklarını tespit etmektir.

Bu araştırmanın verileri 2005-2006 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde toplanmıştır. Veri toplama aracı olan ölçek formu düşük sosyo-ekonomik okullarda görev yapan 53, orta sosyo-ekonomik okullarda görev yapan 62 ve yüksek sosyo-ekonomik okullarda görev yapan 74 dördüncü ve beşinci sınıf öğretmenlerine uygulanmıştır. Araştırmanın çözümlenmesinde “SPSS 9,5 for Windows” paket programı kullanılmıştır.

Öğretmenlerin sosyal bilgiler öğretiminde kullandıkları değerlendirme araçlarından açık kitap sınavları aracını, balık kılıcı aracını, değerlendirme tablolarını, akış haritaları aracını, zincir haritaları aracını, broşür hazırlama yöntemi, şiir bestelerinin değerlendirilmesini, eve verilen sınavlar aracını, akıl haritaları aracını, ve drama uygulamalarının değerlendirilmesini “*Hiçbir zaman*” şeklinde algıladıkları tespit edilmiştir.

Öğretmenler sosyal bilgiler öğretiminde kullanılan değerlendirme araçlarından akran değerlendirme aracını, değerlendirme tablolarını, akıl haritaları aracını, zincir haritaları aracını, bulmaca aracını, balık kılıcı aracını, öğrenci ürün dosyası yöntemini, tutum ölçeklerini, grup değerlendirme aracını, veli anketlerini, araştırma kağıtlarını, drama uygulamalarının değerlendirilmesini, gezi-gözlem raporlarını, kısa cevaplı testleri, uzun cevaplı testleri, öğrenci gözlem tekniğini, kavram haritaları aracını, proje çalışmalarını, deney raporlarını öğrenci davranışlarıyla yazılmış raporları “*Çoğu Zaman*” sıklığında kullanmak istediklerini belirtmişlerdir

ANAHTAR KELİMELER: İlköğretim, Öğretmen, Sosyal Bilgiler, Değerlendirme Araç ve Yöntemleri, Algı, Beklenti

ABSTRACT**THE PERCEPTION AND EXPECTATIONS OF ELEMENTARY SCHOOL
TEACHERS WITH RESPECT TO USAGE FREQUENCY OF EVALUATION
TOOLS AND METHODS**

Acartürk Günay, İlkey
M. Sc. Thesis in Elementary Education
Supervisor : Asst. Prof. Dr. Emel SARITAŞ

June 2006, 117 Pages

The aim of this research is to determine that in which frequency the primary school teachers use the evaluation tools and methods used in social studies instruction and to determine the reasons why they use on this frequency and finally to establish on which frequency they would use evaluation tools and methods in the absence of these reasons.

The data of this research have been obtained on Spring Semester of 2005 – 2006 academic year. The scale form that was used for data collection has been applied to the 4. and 5. class 53 primary school's teachers working in low social economic schools, 62 teachers working in moderate social economic schools and 74 teachers working in high social economic schools. "SPSS 9.5 for Windows" package programme has been used for the analysis of the research.

The teachers in social studies instruction has been established the evaluation of open-book exam tool, fishbone tool, evaluation tables, flow map tool, chain map tool, brochure preparation method, evaluation of poem composition, home work exams tool, mind map tool and drama applications as never.

The teachers in social studies instruction have declared that, they wanted to use peer evaluation tool, evaluation tables, mind map tool, chain map tool, puzzle tool, fishbone tool, student product file method, attitude scales, group evaluation tool, parenthood surveys, research papers, evaluation of drama applications, promenade observation reports, short answer tests, long answer tests, student observation technique, concept maps tool, project studies, experiment reports and the reports written by student behaviour at mostly frequency.

KEY WORDS : Elementary school, Teachers, Social studies, Evaluation tools and methods, Perception, Expectation.

İÇİNDEKİLER

TEZ ONAY FORMU.....	ii
BİLİMSEL ETİK SAYFASI.....	iii
TEŞEKKÜR.....	iv
ÖZET.....	v
ABSTRACT.....	vi
İÇİNDEKİLER.....	vii
TABLOLAR DİZİNİ.....	ix

GİRİŞ

1.PROBLEM DURUMU.....	1
2.PROBLEM CÜMLESİ.....	6
3.ALT PROBLEMLER.....	6
4.ARAŞTIRMANIN AMACI	7
5.ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ.....	7
6.SAYILTILAR.....	8
7.SINIRLILIKLAR.....	8
8.TANIMLAR.....	8

BİRİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

1.1. İLKÖĞRETİM.....	10
1.2. İLKÖĞRETİMDE SOSYAL BİLGİLER.....	11
1.3. 2004 SOSYAL BİLGİLER PROGRAMI.....	16
1.3.1. Oluşturmacı (Yapılandırmacı) Yaklaşım.....	17
1.3.1.1.Oluşturmacı yaklaşımda ölçme değerlendirme.....	20
1.3.1.2.Oluşturmacılıkta değerlendirme yöntemleri.....	20
1.3.1.3. Oluşturmacılıkta değerlendirme ölçütleri.....	20
1.3.1.4.Oluşturmacılıkta sınav türleri.....	23
1.3.2.Çoklu Zeka Teorisi.....	36
1.3.2.1.Zeka çeşitleri nelerdir?	38
1.3.2.2.Çoklu zeka teorisine göre ölçme ve değerlendirme	39
1.4. KONUSAL İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	40
1.4.1. Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar	40
1.4.2. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar	46

İKİNCİ BÖLÜM

YÖNTEM

2.1.ARAŞTIRMANIN MODELİ.....	49
2.2. EVREN.....	49

2.3. ÖRNEKLEM.....	49
2.4. VERİ TOPLAMA ARACI.....	51
2.4.1. Ölçeğin Hazırlanması.....	51
2.4.2. Ölçeğin Geçerliliği ve Güvenirliliği.....	52
2.4.3. Ölçeğin Uygulanması.....	52
2.4.4. Verilerin Çözümlemesi.....	53

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

3.1. ARAŞTIRMANIN BİRİNCİ ALT PROBLEMİ.....	55
3.2. ARAŞTIRMANIN İKİNCİ ALT PROBLEMİ.....	56
3.3. ARAŞTIRMANIN ÜÇÜNCÜ ALT PROBLEMİ.....	63
3.4. ARAŞTIRMANIN DÖRDÜNCÜ ALT PROBLEMİ.....	87
3.5. ARAŞTIRMANIN BEŞİNCİ ALT PROBLEMİ.....	88

SONUÇ VE ÖNERİLER

1. SONUÇLAR.....	94
2. ÖNERİLER.....	96
2.1. Uygulayıcılar İçin Öneriler.....	96
2.2. Araştırmacılar İçin Öneriler.....	98
KAYNAKLAR.....	99
EKLER.....	103
EK-1 Veri Toplama Aracı.....	104
EK-2 Veri Toplama Aracı Olur Belgesi.....	112
EK-3 Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Öğretiminde Kullanılan Değerlendirme Araç ve Yöntemlerinin Kullanılma Sıklığına İlişkin Algı ve Beklentilerini Gösteren Tablo.....	114
ÖZGEÇMİŞ.....	117

TABLOLAR DİZİNİ

	Sayfa
Tablo 2.1. Örnekleme alınan ilköğretim okulları ve öğretmen sayıları.....	50
Tablo 2.2. Sebeplerin olumlu ve olumsuz ilişkisi.....	52
Tablo 2.3. Denizli ili örnekleminde yer alan dördüncü beşinci sınıf öğretmenlerinin bireysel özelliklerine göre dağılımı.....	53
Tablo 3.2. Cinsiyete göre öğretmenlerin Sosyal Bilgiler öğretiminde kullanılan değerlendirme araç ve yöntemlerinin kullanılma sıklığına ilişkin algıları(t-testi).....	57
Tablo 3.3. Meslekî kıdemlerine göre öğretmenlerin Sosyal Bilgiler öğretiminde kullanılan değerlendirme araç ve yöntemlerinin kullanılma sıklığına ilişkin algıları(t-testi).....	57
Tablo 3.4. Eğitim durumlarına göre öğretmenlerin Sosyal Bilgiler öğretiminde kullanılan değerlendirme araç ve yöntemlerinin kullanılma sıklığına ilişkin algıları.....	58
Tablo 3.5. Eğitim durumlarına göre öğretmenlerin Sosyal Bilgiler öğretiminde kullanılan değerlendirme araç ve yöntemlerinin kullanılma sıklığına ilişkin algıları(Tek Yönlü Varyans Analizi).....	58
Tablo 3.6. Eğitim durumlarına göre öğretmenlerin Sosyal Bilgiler öğretiminde kullanılan değerlendirme araç ve yöntemlerinin kullanılma sıklığına ilişkin algıları(Turkey HSD).....	59
Tablo 3.7. Çalıştığı kurumun sosyo ekonomik durumlarına göre öğretmenlerin Sosyal Bilgiler öğretiminde kullanılan değerlendirme araç ve yöntemlerinin kullanılma sıklığına ilişkin algıları.....	59
Tablo 3.8. Çalıştığı kurumun sosyo ekonomik durumlarına göre öğretmenlerin Sosyal Bilgiler öğretiminde kullanılan değerlendirme araç ve yöntemlerinin kullanılma sıklığına ilişkin algıları(Tek Yönlü Varyans Analizi).....	60
Tablo 3.9. Çalıştığı kurumun sosyo ekonomik durumlarına göre öğretmenlerin Sosyal Bilgiler öğretiminde kullanılan değerlendirme araç ve yöntemlerinin kullanılma sıklığına ilişkin algıları(Turkey HSD)	60

Tablo 3.10. Okuttuğu sınıfa göre ğretmenlerin Sosyal Bilgiler ğretiminde kullanılan değerlendirme araç ve yöntemlerinin kullanılma sıklığına ilişkin algıları(t-testi).....	61
Tablo 3.11. Meslek seçimindeki istekliliğe göre ğretmenlerin Sosyal Bilgiler ğretiminde kullanılan değerlendirme araç ve yöntemlerinin kullanılma sıklığına ilişkin algıları(t-testi).....	61
Tablo 3.12. Mesleği sevme durumlarına göre ğretmenlerin Sosyal Bilgiler ğretiminde kullanılan değerlendirme araç ve yöntemlerinin kullanılma sıklığına ilişkin algıları(t-testi).....	62
Tablo 3.13. Alternatif lme ve değerlendirme konusunda hizmet içi eğitim almalarına göre ğretmenlerin Sosyal Bilgiler ğretiminde kullanılan değerlendirme araç ve yöntemlerinin kullanılma sıklığına ilişkin algıları(t-testi).....	62
Tablo 3.14. Öğrencilerin fiziksel beceri ya da yeteneklerini göstermelerini gerektiren maddelerden oluşan testlerin kullanılma sıklığının sebepleri.....	63
Tablo 3.15.ğrencilerin davranışlarıyla kısaca yazılmış raporların kullanılma sıklığının sebepleri.....	64
Tablo 3.16.ğrencilerin değerlendirme ya da yordama yapması gereken bir konuda sözlü tartışma yoluyla değerlendirilmesinin kullanılma sıklığının sebepleri.....	64
Tablo 3.17. Öğrencilerin değerlendirme ya da yordama yapması gereken bir konuda yazılı tartışma yoluyla değerlendirilmesinin kullanılma sıklığının sebepleri.....	65
Tablo 3.18.ğrencilerin yaratıcılıklarını ve sanatsal çalışmalarını sergilemeleri yoluyla değerlendirilmesinin kullanılma sıklığının sebepleri.....	66
Tablo 3.19. Öğrencilerin deneyi hazırlayıp tamamlamaları ve gözlemlerini raporlaştırmaları yoluyla değerlendirilmesinin kullanılma sıklığının sebepleri.....	66
Tablo 3.20. Öğrencilerle yapılan görüşmeler yoluyla değerlendirilmesinin kullanılma sıklığının sebepleri.....	67

Tablo 3.21. Öğrencilerin hatırlama, kavrama ve hitap düzeylerinin sözlü sunum yoluyla değerlendirilmesinin kullanılma sıklığının sebepleri....	68
Tablo 3.22. Öğrencilerin çevresinin olumlu ve olumsuz yönlerini kendi bakış açısıyla açıklamasında yararlanılan proje yoluyla değerlendirilmesinin kullanılma sıklığının sebepleri.....	68
Tablo 3.23. Öğrencilerin kendilerini güçlü ve zayıf yönlerini tanımalarını sağlayan öz değerlendirme aracının kullanılma sıklığının sebepleri.....	69
Tablo 3.24. Öğrencilerin bilgi basamağındaki kazanımları göstermelerini gerektiren maddelerden oluşan testlerin kullanılma sıklığının sebepleri.....	70
Tablo 3.25. Öğrencilerin yaratıcılığını ve yazma becerilerini ölçmede kullanılan testlerin kullanılma sıklığının sebepleri.....	70
Tablo 3.26. Öğrencilerin “kim?, ne?, nerede?” gibi soruların cevaplarını oluşturan ve olgusal bilgilerini ölçmekte kullanılan testlerin kullanılma sıklığının sebepleri.....	71
Tablo 3.27. Konuyu işlemeyen önce öğrencilerin seviyelerin belirlemek için kullanılan testlerin kullanılma sıklığının sebepleri.....	72
Tablo 3.28. Kavram haritası değerlendirme aracının kullanılma sıklığının sebepleri.....	72
Tablo 3.29. Günlük tutma yönteminin kullanılma sıklığının sebepleri.....	73
Tablo 3.30. Öğrencilerin sınıf içerisinde ne gibi davranış ve tutumlar içerisinde oldukları hakkında bilgi edinmede kullanılan gözlem yönteminin kullanılma sıklığının sebepleri	74
Tablo 3.31. Öğrencilerin sınıf dışında ne gibi davranış ve tutumlar içerisinde oldukları hakkında bilgi edinmede kullanılan gözlem yönteminin kullanılma sıklığının sebepleri.....	74
Tablo 3.32. Akran değerlendirme testlerinin kullanılma sıklığının sebepleri...	75
Tablo 3.33. Öğretim döneminin sonunda öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde belirlenen kriterler doğrultusunda gelişiminin değerlendirildiği tabloların kullanılma sıklığının sebepleri.....	76
Tablo 3.34. Akıl haritaları değerlendirme aracının kullanılma sıklığının sebepleri.....	76

Tablo 3.35.Akış haritaları değerlendirme aracının kullanılma sıklığının sebepleri.....	77
Tablo 3.36.Zincir haritaları değerlendirme aracının kullanılma sıklığının sebepleri.....	78
Tablo 3.37. Bulmaca aracının kullanılma sıklığının sebepleri.....	78
Tablo 3.38. Balık kılçığı aracının kullanılma sıklığının sebepleri.....	79
Tablo 3.39.Broşür hazırlama yönteminin kullanılma sıklığının sebepleri.....	80
Tablo 3.40 Öğrenci ürün dosyasının kullanılma sıklığının sebepleri.....	80
Tablo 3.41.Açık kitap sınavları değerlendirme aracının kullanılma sıklığının sebepleri.....	81
Tablo 3.42.Eve verilen sınavlar değerlendirme aracının kullanılma sıklığının sebepleri.....	82
Tablo 3.43.Tutum ölçeklerinin kullanılma sıklığının sebepleri.....	82
Tablo 3.44.Öğrencilerin doldurduğu grup değerlendirme formunun kullanılma sıklığının sebepleri.....	83
Tablo 3.45.Öğrencilerin doldurduğu grup değerlendirme formunun kullanılma sıklığının sebepleri.....	84
Tablo 3.46.Veli anketleri değerlendirme aracının kullanılma sıklığının sebepleri.....	84
Tablo 3.47.Araştırma kağıtları değerlendirme aracının kullanılma sıklığının sebepleri.....	85
Tablo 3.48 Drama uygulamalarının değerlendirilmesinin kullanılma sıklığının sebepleri.....	86
Tablo 3.49. Şiir bestelerinin değerlendirilmesinin kullanılma sıklığının sebepleri.....	86
Tablo 3.50. Gezi gözlem raporlarının kullanılma sıklığının sebepleri.....	87
Tablo 3.51. Cinsiyete göre öğretmenlerin Sosyal Bilgiler öğretiminde kullanılan değerlendirme araç ve yöntemlerinin kullanılma sıklığına ilişkin beklentileri(Mann Whitney U Testi).....	89
Tablo 3.52.Meslekî kıdemlerine göre öğretmenlerin Sosyal Bilgiler öğretiminde kullanılan değerlendirme araç ve yöntemlerinin kullanılma sıklığına ilişkin beklentileri(Mann Whitney U Testi).....	89

Tablo 3.53 Eğitim durumlarına göre öğretmenlerin Sosyal Bilgiler öğretiminde kullanılan değerlendirme araç ve yöntemlerinin kullanılma sıklığına ilişkin beklentileri(Kruskal Wallis Testi)	90
Tablo 3.54 Çalıştığı kurumun sosyo ekonomik durumlarına göre öğretmenlerin Sosyal Bilgiler öğretiminde kullanılan değerlendirme araç ve yöntemlerinin kullanılma sıklığına ilişkin beklentileri(Mann Whitney U Testi).....	90
Tablo 3.55.Okuttuğu sınıfa göre öğretmenlerin Sosyal Bilgiler öğretiminde kullanılan değerlendirme araç ve yöntemlerinin kullanılma sıklığına ilişkin beklentileri(Mann Whitney U Testi).....	91
Tablo 3.56. Meslek seçimindeki istekliliğe göre öğretmenlerin Sosyal Bilgiler öğretiminde kullanılan değerlendirme araç ve yöntemlerinin kullanılma sıklığına ilişkin beklentileri(Mann Whitney U Testi).....	92
Tablo 3.57. Mesleği sevme durumlarına göre öğretmenlerin Sosyal Bilgiler öğretiminde kullanılan değerlendirme araç ve yöntemlerinin kullanılma sıklığına ilişkin beklentileri(Mann Whitney U Testi).....	92
Tablo 3.58.Alternatif ölçme ve değerlendirme konusunda hizmet içi eğitim almalarına göre öğretmenlerin Sosyal Bilgiler öğretiminde kullanılan değerlendirme araç ve yöntemlerinin kullanılma sıklığına ilişkin beklentileri(Mann Whitney U Testi).....	93
Tablo 3.1. Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler öğretiminde kullanılan değerlendirme araç ve yöntemlerinin kullanılma sıklığına ilişkin algı ve beklentileri.....	115

GİRİŞ

Araştırmanın bu bölümünde problem durumu, problem cümlesi, alt problemler araştırmanın amacı ve araştırmanın önemi, sayıtlar, sınırlılıklar ve araştırmada kullanılan kavram ve terimler yer almaktadır.

1. PROBLEM DURUMU

İnsanın varlığı ile başlayan eğitim, zamanla ortaya çıkan yeni durumları ve insanlığın ulaştığı bilgi birikimini kuşaktan kuşağa aktarma işlevini üstlenmiştir. Her yeni günle beraber pek çok bilimsel araştırma ortaya konulurken teknoloji alanında da insanı şaşırtacak derecede yenilikler olmaktadır. Bu açıdan günümüz toplumları “bilgi toplumu” şeklinde isimlendirilmektedir.

Bilgi toplumu kavramı ilk kez Porat (Özden, 1998:3) tarafından açıklanmış bir düşüncedir. Bu düşünce, bilginin, toplumun itici gücü haline geldiğini belirtmektedir. Bilgisayar ve ona dayalı olarak bilişim teknolojilerindeki gelişmeler ile mikrobiyolojiden genetik bilimine kadar her alanda büyük ilerlemeler kaydedilmiştir. Bundan dolayı “nasıl ki sanayi toplumuna geçişin motoru olma işlevini buharlı makineler üstlenmiş ise, bilgi toplumuna geçişi de bilişim teknolojisinin temelindeki bilgisayarlar gerçekleştirmiştir” (Erkan, 1994:73).

Bilim ve teknolojiye, iletişimde, bilgi alış-verişinde, küresel boyutta çok hızlı bir değişimin olduğu, bilginin katlanarak arttığı ve her geçen gün daha yoğun teknolojinin kullanıldığı bir çağda yaşıyoruz. 21. yy’da yetişmiş insan kaynağı, ülkeler arasında en büyük rekabet unsuru olarak görülmeye başlanmıştır. Bu rekabet ortamında başarılı olabilmek için ülkeler, bireylerini daha iyi eğitime yolunda birbiriyle yarışmaktadır. Çünkü nitelikli insana olan ihtiyaç giderek artmaktadır.

21.yy’a girerken uluslararası alanda yarışma gücüne sahip olabilmek için bireylerin bazı özelliklere sahip olması gerekmektedir. Değişen eğitim anlayışı, yetişmesi gereken insan modelinin özelliklerini şöyle sıralamaktadır: (Erdem, 1998:8-9).

1. Öğrenmeyi öğrenmiş, ihtiyacı olan bilgiyi arayıp bulan, olay ve olguları sorgulayan;
2. Sorun çözme yeteneği gelişmiş, sorunlardan korkmayan ve üstesinden gelebilen;

3. Çevre koruma bilinci oluşmuş ve bu bilincin gereklerini yerine getiren
4. İlgi, yetenek ve istidatları yönünde bir meslek sahibi olan, üretici;
5. Teşebbüs ruhu kazanmış, teşebbüse değer veren;
6. Ana dilinden başka en az bir yabancı dili ana dili gibi bilen;
7. Başkalarının haklarına ve inançlarına saygılı;
8. Laik, sosyal, hukuk devleti benimsemiş, hak ve sorumluluklarını bilen;
9. Türk kültürünün değerlerini özümsemiş, başka kültürlerle karşı hoşgörülü;
10. Bilimsel tutum ve davranışları benimseyen ve uygulayan;
11. Karşısındaki ile iletişim kurabilen;
12. Kendisiyle ve diğer insanlarla barışık;
13. Ben merkezli düşünmeyen;
14. Bilimsel ve doğru düşünebilen, kendi kendine sansür koymayan;
15. Demokrasiyi bir yaşam biçimi olarak benimsemiş, yaşayan ve yaşatan bir insan

Türkkan (1996:55), konuyu “Bilgi çağının bilgi seli üzerimize boşalırken , yeni neslimize analiz etme, ayıklama, yeni görüşler getirme yeteneklerini vermezsek bunu yapabilen toplumlar karşısında hep geri kalır, hep yeniliriz.” sözleriyle özetlemektedir

O halde hızla gelişen ve değişen her geçen gün daha da küçülerek köy haline gelen modern bir dünyada çağın istek ve beklentilerine cevap verebilen, kendini gerçekleştirmiş, küreselleşme içerisinde kendi milli ve yerel değerlerini korumayı başarabilmiş nesillerin yetiştirilmesi ancak eğitim ile mümkün olmaktadır.

Eğitim bireye yeni davranışlar kazandırmada ya da mevcut davranışları değiştirmede en etkili süreçtir. Eğitimi diğer davranış değiştirme süreçlerinden ayıran iki önemli özelliği maksatlı ve plânlı olmasıdır. Bu yönüyle “eğitim bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme sürecidir” (Ertürk, 1997:1). Bir diğer görüşe göre eğitim bireyin toplum hayatına hazırlanmasıyla onun gerekli bilgi, beceri ve tutum kazanmasına ve kişiliğini geliştirmesine yardım etme sürecidir (Taymaz, 1997:2). Görüldüğü gibi eğitim yoluyla bireylerin davranışları değişmektedir.

Eğitim sırasında, birey, içinde yaşadığı toplumun verdiği kültürü almak, o toplum içinde istenen ve geçerli olan davranışları kazanmak zorundadır. Her toplum kendisini oluşturan bireylerin, toplumu geliştirerek devam ettirecek özellikleri (davranışları) kazanabilecek şekilde yetişmelerini ister. Bunun için önce toplumun

bireylerde bulunmasını istediği özellikler belirlenir, sonra bunlar bireylere, hazırlanan uyarıcılar yardımıyla kazandırılmaya çalışılır (Çilenti, 1998:12-13).

1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nda "Türk Milli Eğitiminin Genel Amaçları" bölümünde, ".....Türkiye Cumhuriyeti'ne karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getirmiş yurttaşlar yetiştirmek, beden, zihin, ahlâk ve ruh bakımından dengeli, sağlıklı.....yapıcı, yaratıcı kişiler yetiştirmek, ilgi istidat ve kabiliyetleri yönünde geliştirmek" ifadeleri ile nasıl bir insan yetiştirmenin amaçlandığı belirtilmektedir.

Ayrıca, aynı kanununun 23. maddesinde, "İlköğretimin amaç ve görevleri" bölümünde, ilköğretimin amacı ile ilgili olarak, "her Türk çocuğuna iyi bir vatandaş olmak için gerekli temel bilgi, beceri, davranış ve alışkanlıkları kazandırmak ve ilgi, istidat ve kabiliyetleri yönünden geliştirerek hayata ve üst öğrenime hazırlamaktır." şeklinde ifadeler yer almaktadır (Ergit, 1999:193).

İlköğretim 6-14 yaş grubundaki öğrencilere temel beceri kazandırarak , onları hayata ve bir sonraki eğitim kurumlarına hazırlayan bir eğitim devresi olup, eğitim sisteminin temel taşıdır. Bu eğitim sisteminde çocuğa, toplum içinde diğer bireylerle uyum içinde yaşamak için gerekli beceriler kazandırılmaktadır. Bu nedenle tüm ülkelerde ilköğretim çocuklar için zorunlu hale getirilmiştir.

Bilginin hızla yenilenerek üretildiği çağımızda birey ve toplumun geleceği bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma ve üretme becerilerine bağlı bulunmaktadır. Bu becerilerin kazanılması ve hayat boyu sürmesi ezberlemeyi değil, bilgi üretimine dayalı çağdaş bir eğitimi gerekli kılmaktadır. Bu sebeple Milli Eğitim Bakanlığı 2004 yılında İlköğretim Okulları Matematik, Fen ve Teknoloji, Türkçe, Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler derslerinin programlarını yenilemiştir. Bakanlık program değişikliğinin sebeplerini şöyle sıralamaktadır:

1. Değişik bilim alanlarındaki araştırma bulgularının ve eğitim bilimlerinde öğrenme/öğretme anlayışındaki gelişmelerin yöntem ve içerik olarak öğretim programlarına yansıtılması,
2. Eğitimde kaliteyi arttırmak ve eşitliği sağlamak,
3. Ekonomiye ve demokrasiye duyarlı bir eğitim ihtiyacı,
4. Bireysel ve ulusal değerlerin küresel değerleri de dikkate alarak geliştirilmesi ihtiyacı

5. Mevcut öğretim programlarında konuların çok kapsamlı ve ezbere dayalı bilgi yoğunluklu olması nedeniyle, konuların zamanında bitirilememesi ve çoğu zaman sıkıştırılıp öğrenilmeden bitirilmesinin tercih edilmesi,
6. Mevcut öğretim programları uygulamaları kapsamında öğrencilerin çoğunluğunda okula, öğrenmeye, okumaya tepki düzeyinde bir isteksizlik olması,
7. Programda yer alan konuların bir çoğunun çocukların yaş ve gelişim düzeylerine uygun olmaktan, onların merak ve ilgilerini karşılamaktan uzak olması,
8. Okulda kazandırılmaya çalışılan yaşantı biçimleri ile gerçek dünyanın çoğu kez uyum içinde olmaması,
9. Sekiz yıllık kesintisiz zorunlu ilköğretim uygulaması ile ilkokul ve ortaokul programları üst üste eklendiği için, temel eğitimde program bütünlüğünün olmaması,
10. Dikey ekseninde temel eğitimde birinci sınıftan sekizinci sınıfa her bir dersin kendi içinde kavram bütünlüğünün olmaması,
11. Yatay ekseninde dersler arasında yeterli paralelliğin sağlanmamış olması,
12. Ekonomik ve toplumsal gelişmelerin bir sonucu olarak, bireylerin yaratıcılık, eleştirel düşünme, problem çözme, karar verme, işbirliği yeteneklerinin kazanmalarının daha bir önem arz etmesi,
13. Kendini ifade edebilen, iletişim kurabilen, girişimcilik ruhuna sahip vatandaşlar yetiştirme gerekliliği daha baskın olması,
14. Çocukların ülke çapında ya da uluslar arası değerlendirmelerde beklenen düzeyde başarı gösterememesi (MEB, 2005,4).

Bu doğrultuda 2004 İlköğretim Programının vizyonu “Atatürk ilke ve inkılâplarını benimsemiş, temel demokratik değerlerle donanmış, bireysel farklılıkları ne olursa olsun, araştırma-sorgulama, eleştirel düşünme, problem çözme ve karar verme becerileri gelişmiş, yaşam boyu öğrenen ve insan haklarına saygılı, mutlu Türkiye Cumhuriyeti vatandaşları yetiştirmektir” (MEB, 2005,6).

Etkili vatandaş olarak yetiştirme amacıyla çocuklara bilgi, beceri ve tutum kazandırmak amacıyla hazırlanan eğitim-öğretim programında, eğitim kurumlarının temel misyonuyla birebir örtüşen amaçlara sahip olan ders Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler dersleridir. Çünkü Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler derslerinin de temel amacı, çocukları etkili vatandaşlar olarak topluma hazırlamaktır. Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler dersleri çoğu toplumda “vatandaş yetiştirme programı” olarak düşünülmektedir (Tanrıöğen, 2004,12).

2004 İlköğretim Programının vizyonunu gerçekleştirmede Sosyal Bilgiler dersinin diğer derslere göre daha fazla sorumluluğu vardır. Çünkü bu dersin temel

amacı vatandaşlık eğitimidir. Öğrencinin toplumsallaşması ve bireysel olarak toplumdaki rollerini yerine getirebilmesi için gerekli olan eğitimsel becerilerin daha çok bu derste kazandırılması beklenmektedir.

İlköğretim programının bütün amacı, öğrencileri iyi birer toplum, bölge, millet ve dünya vatandaşı haline getirmektir. Toplum tarafından resmi bir kuruluş olarak oluşturulmuş olan okul, kültürel mirası aktarmak ve ülke gençliğini gelecekteki hayata hazırlamakla görevlidir. İlköğretim eğitimi çoğu öğrenciye küçük yaşta vermeye başlansa da, bilgi, tutum ve beceri üzerine yoğunlaşan bir nitelik taşır. Demokrasi, üretken vatandaşlar gerektirdiğine göre , tüm bu sayılanlar, vatandaşların sahip olmaları gereken özelliklerdir.

Sosyal bilgiler sorumluluk sahibi vatandaşlık kavramıyla bağlantılı olarak bilgi, tutum ve becerilerin edinilmesi ile ilişkilidir. İlköğretim öğrencileri sosyal bilgiler programı sayesinde, toplum, ülke ve dünyanın tarihsel temelini öğrenmeye başlarlar. Türkiye’de yaşamış önemli insanların hayatlarını, demokratik yönetim ve bu yönetimin işleyişini ve ülkenin inanç ve değerlerini öğrenirler. Böylece üzerine düşen sorumluluk bilincini geliştirmeye başlarlar (Barth ve Demirtaş, 1997, 1.1).

Bir eğitim sisteminin başarısı hakkında bilgi veren en önemli gösterge öğrenci davranışlarıdır. Eğitim sürecinde ölçme ve değerlendirme etkinlikleriyle yapılacak gözlemler sayesinde öğrenci davranışlarının hangi düzeyde olduğu, ne tür yetersizliklerin bulunduğu, hatta istenmeyen, olumsuz davranışların olup olmadığı belirlenebilir. Bu nedenle ölçme ve değerlendirme eğitim sürecinin vazgeçilmez bir öğesidir. Bilindiği gibi ölçme, herhangi bir niteliği gözleyip gözlem sonuçlarının sayı veya sembollerle gösterilmesidir. Değerlendirme ise ölçme sonuçlarını bir ölçüte vurarak yargı çıkarma işlemidir (Turgut, 1997:17). Bu bağlamda değerlendirme ölçmeyi kapsamaktadır. Değerlendirme için ön koşul ölçmedir.

2004 İlköğretim Sosyal Bilgiler dersi programı, bireysel farklılıkları dikkate alan öğrenci merkezli öğretme ve öğrenme stratejilerini benimsemiş olduğundan dolayı, ölçme ve değerlendirmede de öğrencilerin bilgi, beceri ve tutumları sergilemeleri için çoklu değerlendirmeyi gerektirir. Öğretmenler, gözlem, performans ödevleri, görüşmeler, öz değerlendirme formları, öğrenci ürün dosyaları, projeler, posterler, dereceli puanlama anahtarı gibi araç ve yöntemleri kullanarak öğrencilerin bilgiyi nasıl

yapılandırıldığını ve üst zihinsel becerilerinin ne kadar geliştiğini öğrenim süreci içinde değerlendirirler.

2004 ilköğretim Sosyal Bilgiler dersi programında değerlendirmenin amacını öğrenciler belirler. Sonuç değerlendirmesinden çok süreç değerlendirmesi esastır. Ayrıca, çoklu değerlendirme yöntem ve teknikleri kullanılır. Değerlendirmede öğrencilerin belli yorumları yapıp yapmadığına bakılmaz. Sadece yorumları ne denli, iyi formüle ettikleri ve tartışmaları değerlendirilir (Kaptan ve Korkmaz, 2000; 22-27).

2004 İlköğretim 4.-5. sınıf Sosyal Bilgiler dersi öğretim programı henüz çok yenidir. Program geliştirme süreci gereği uygulanan programın başarısı değerlendirilerek elde edilen dönütlerle gerekli düzeltmelerin yapılması gerekmektedir. Acaba öğretmenler programda yer alan bu değerlendirme çeşitlerinin hepsini istenilen düzeyde kullanıyor mu? Veya bunları hangi sıklıkta kullanıyor? Değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanma sıklığının sebepleri neler olabilir? Öğretmenler değerlendirme araç ve yöntemlerini olumsuz sebep ortadan kaldırırsa hangi sıklıkta kullanmak istiyorlar? Gibi sorular akla gelmektedir. Belirtilen bu sorular ışığında araştırmanın problem cümlesi aşağıdaki gibi belirtilmiştir.

2. PROBLEM CÜMLESİ

İlköğretim Sosyal Bilgiler öğretiminde kullanılan değerlendirme araç ve yöntemlerinin kullanılma sıklığına ilişkin sınıf öğretmenlerinin algı ve beklentileri nelerdir?

3. ALT PROBLEMLER

1. Sınıf öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler öğretiminde kullanılan değerlendirme araç ve yöntemlerinin kullanılma sıklığına ilişkin algıları nasıldır?
2. Sınıf öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler öğretiminde kullanılan değerlendirme araç ve yöntemlerinin kullanılma sıklığına ilişkin algıları, öğretmenlerin
 - a. Cinsiyetlerine
 - b. Mesleki kıdemlerine
 - c. Eğitim durumlarına
 - d. Çalıştığı kurumun sosyo ekonomik durumuna
 - e. Okuttuğu sınıfa

- f. Meslek seçimindeki istekliliğe
 - g. Mesleğini severek yapmasına
 - h. Alternatif ölçme ve değerlendirme konusunda hizmet içi eğitim alıp almadığına göre anlamlı bir farklılık gösteriyor mu?
3. Sınıf öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler öğretiminde kullanılan değerlendirme araç ve yöntemlerinin kullanılma sıklığının sebepleri nelerdir?
 4. Sınıf öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler öğretiminde kullanılan değerlendirme araç ve yöntemlerinin kullanılma sıklığına ilişkin beklentileri nasıldır?
 5. Sınıf öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler öğretiminde kullanılan değerlendirme araç ve yöntemlerinin kullanılma sıklığına ilişkin beklentileri, öğretmenlerin
 - a. Cinsiyetlerine
 - b. Mesleki kıdemlerine
 - c. Eğitim durumlarına
 - d. Çalıştığı kurumun sosyo ekonomik durumuna
 - e. Okuttuğu sınıfa
 - f. Meslek seçimindeki istekliliğe
 - g. Mesleğini severek yapmasına
 - h. Alternatif ölçme ve değerlendirme konusunda hizmet içi eğitim alıp almadığına göre anlamlı bir farklılık gösteriyor mu?

4. ARAŞTIRMANIN AMACI

Araştırmanın genel amacı, Denizli il merkezindeki ilköğretim okulu 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler öğretiminde kullanılan değerlendirme araç ve yöntemlerinin kullanılma sıklığını, değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanma sıklığının sebeplerini belirlemek ve öğretmenlerin değerlendirme araç ve yöntemlerini istenilen düzeyde uygulayabilmesi için öneriler geliştirmektir.

5. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

2004 ilköğretim Sosyal Bilgiler öğretiminde kullanılan değerlendirme araç ve yöntemlerinin kullanılma sıklığına ilişkin öğretmenlerin algı ve beklentilerinin neler

olduğunun belirlenmesinin bilimsel araştırma olarak ele alınmasında yarar görülmektedir.

Araştırma 2005-2006 eğitim öğretim yılında yeni uygulanmaya konulan ilköğretim Sosyal Bilgiler programında değerlendirme araç ve yöntemlerinin kullanılma sıklığına konusunda yapılan ilk çalışmalardan biri olacaktır.

Bu araştırmanın program geliştirme çalışmalarında program geliştirme uzmanlarına, öğretmenlere ve Talim Terbiye Kurulu'nun bu konudaki çalışmalarına katkıda bulunabileceği umulmaktadır.

6. SAYILTILAR

Bu araştırmada sayılıtlar aşağıdaki gibidir;

1. Öğretmenler, hazırlanan ankete içtenlikle ve doğru cevap vermişlerdir.
2. Ölçme aracının kapsam geçerliliği için başvuru uzman kanıları yeterlidir.

7. SINIRLILIKLAR

Bu araştırma,

1. 2005- 2006 eğitim öğretim yılında Denizli il merkezindeki 51 resmi ilköğretim okullarında görev yapan 4. ve 5. sınıf öğretmenleri ile sınırlandırılmıştır.
2. Araştırma konuyla ilgili ulaşılabilen kaynaklarla sınırlıdır.

8. TANIMLAR

Değerlendirme: Ölçme araçlarını bir ölçüte vurarak ölçülen nitelik hakkında bir değer yargısına varma süreci (Turgut, 1997: 3).

Sosyal Bilgiler: İlköğretim okullarında, iyi ve olumlu vatandaş yetiştirmek amacıyla sosyal bilimler disiplinlerinden seçilmiş bilgilere dayalı olarak öğrencilere toplumsal yaşamla ilgili temel bilgi, beceri, tutum ve değerlerin kazandırıldığı bir çalışma alanıdır. (Erden, tarihsiz, 8).

Sosyal Bilimler: İnsan tarafından üretilen gerçekle kanıtlanmaya dayalı bağ kurma süreci ve sonucunda elde edilen dirik bilgilerdir. İnsan davranışlarını çeşitli yönlerden, nesnel bir yaklaşımla inceleyen alanlardan oluşur (Barth ve Demirtaş, 1997, 1.5).

Alternatif Değerlendirme: Alternatif değerlendirme yaklaşımları, değerlendirmenin bir dizi test maddesine verilen yanıtta daha geniş bir anlam taşıdığı ve farklı boyutlarda ele alınması gerektiği düşüncesinden hareketle ortaya çıkmıştır. Alternatif değerlendirme, sadece öğrencilere not vermek değil, öğrencilerin ilerleme aşamalarını ve tamamlamaları gereken eksiklikleri gösteren veya görmelerini sağlayan bir süreç olarak düşünülmektedir. (Eren Yavuz, 2005:396)

Balık Kılıcı: Balık kılıcı diyagramı, sebep ve sonuç diyagramı olarak da adlandırılır. Balık kılıcı diyagramı şematik yapısı ile öğrencilerin sorunu farklı boyutları ile değerlendirmelerine imkan vermektedir. Balığın gövdesi temel sorunu, kılıçlar ise sorunun çözümü için söz konusu seçenekleri simgeler. (Eren Yavuz, 2005:92)

Akıl Haritaları: Öğrencilerin öğrenecekleri konu üzerinde çalışmalarını, konuyu hazırlamalarını, öğrendikleri konuları birbiri ile ilişkilendirmelerini anlamında önemli bir öğretim aracıdır. (Eren Yavuz, 2005:56)

BİRİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde araştırma konusu ile ilgili kuramsal açıklamalar yapılmış; İlköğretim, İlköğretimde Sosyal Bilgiler, 2004 İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Programına yer verilmiş. Bu programın daha iyi anlaşılabilmesi için Oluşturmacılık ve Çoklu Zeka Kuramı üzerinde durulmuştur. Ayrıca araştırma konusu ile ilgili olarak yurt içinde ve dışında yapılan çalışmaların özetlerine yer verilmiştir.

1.1. İLKÖĞRETİM

Milli Eğitim Temel Kanunu'na göre ilköğretim 6-14 yaşlarındaki çocukların eğitimini kapsamaktadır. Anayasa'ya göre ilköğretim bu çağdaki çocuklar için zorunludur. Böylece 6-14 yaşları zorunlu öğrenim çağı olmaktadır.

Milli Eğitim Temel Kanunu'na göre ilköğretimin amaç ve görevleri, milli eğitimin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak,

1. Her Türk çocuğuna iyi bir vatandaş olmak için gerekli bilgi, beceri, davranış ve alışkanlıkları kazandırmak; onu milli ahlâk anlayışına uygun olarak yetiştirmek;
2. Her Türk çocuğunu ilgi, istidat ve kabiliyetleri yönünden geliştirerek hayat ve üst öğrenime hazırlamaktır (Başaran, 1996:8).

İlköğretim eğitim sisteminin temel taşıdır. Bu eğitim kademesinde bireylere toplum içinde diğer üyelerle uyum içinde yaşamaları ve yaşamlarını daha iyi bir biçimde sürdürmeleri için gerekli olan temel bilgi ve beceriler kazandırılır.

İlköğretimin ilk devresinde kazandırılan bilgi ve beceriler, bir yandan bireyin hayata atıldığı zaman kendisi ve toplum için daha üretken ve verimli olmasını sağlarken diğer yandan daha ileri eğitim kademelerindeki öğrenmelerin temelini oluşturur. İlköğretimin ikinci devresi ise öğrencileri akademik, teknik ve mesleki liselere hazırlamaktadır. Özellikle eğitim olanaklarının sınırlı olduğu Türkiye gibi gelişmekte olan ülkelerde, toplumdaki tüm bireylerin en azından temel bilgi ve becerilerle donanık

hale getirilmesi açısından ilköğretimin eğitim sistemini oluşturan diğer eğitim kurumları arasında ayrı yeri ve önemi vardır (Fidan ve Erden, 1994: 212).

İlköğretim okullarında öğrencileri iyi bir dünya vatandaşı haline getirmek için özellikle Sosyal Bilgiler dersinden yararlanılır.

1.2. İLKÖĞRETİMDE SOSYAL BİLGİLER

Eğitim kurumlarının en önemli işlevlerinden biri, çocuğun toplumsallaşmasını aynı zaman da, onun iyi bir insan, iyi bir vatandaş olarak yetişmesini sağlamaya çalışmaktır. Toplum tarafından resmi bir kuruluş olarak oluşturulmuş olan okul, kültürel mirası aktarmak ve ülke gençliğini gelecekteki hayata hazırlamakla görevlidir. İlköğretim Okulu Programının da amacı, öğrencileri iyi birer toplum, bölge, millet ve dünya vatandaşı haline getirmektir. İlköğretim okullarında, bu amaca hizmet eden en önemli dersler Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler dersleridir.

İlköğretimin ilk üç sınıfında okutulan Hayat Bilgisi dersi Sönmcz (1998,10-11) tarafından, "Hayat Bilgisi, doğal ve toplumsal gerçekle kanıtlamaya dayalı bir bağ kurma süreci ve bu sürecin sonunda elde edilen dirik bilgilerdir. Hayat bilgisi dersi doğal, toplumsal, sanatsal, çağdaş düşünce ve değerlerin bileşkesinden oluşmaktadır" diye ifade edilmektedir.

İlköğretim dördüncü sınıftan itibaren Hayat Bilgisi dersinin yerini, aynı anlamda, ama daha genişletilmiş ve ayrıntılandırılmış konuları kapsayan ve Hayat Bilgisi dersinin uzantısı olarak nitelendirilebilecek olan Sosyal Bilgiler dersi almaktadır. Her iki dersin de amacı, bireyin yeterli bilgi ve becerilerle donatılarak, etkili bir vatandaş haline getirilmesidir.

Erden (tarihsiz, 8) Sosyal Bilgileri, "ilköğretim okullarında iyi ve sorumlu vatandaş yetiştirmek amacıyla, Sosyal Bilimler disiplinlerinden seçilmiş bilgilere dayalı olarak, öğrencilere toplumsal yaşamla ilgili temel bilgi, beceri, tutum ve değerlerin kazandırıldığı bir çalışma alanı" olarak tanımlamaktadır.

Sönmez (1998, 17) de, Sosyal Bilgileri, "toplumsal gerçekle, kanıtlamaya dayalı bağ kurma süreci ve bunun sonunda elde edilen dirik bilgiler" olarak tanımlamakta, burada toplumsal gerçek denildiğinde, toplumsal yaşamı düzenleyen her türlü etkinliğin akla gelebileceğini belirtmektedir. İnsanın yaşamında kullandığı ve zorunlu olan, onun daha kolay, daha mutlu yaşamasını, kendini gizil güçleri doğrultusunda geliştirip, gerçekleştirmesini sağlayan tüm toplumsal olgular ve ilişkilerin bu kavramın kapsamı içine girebileceğini de belirtmektedir.

2004 İlköğretim Sosyal Bilgiler Programına göre (2005;44), Sosyal Bilgiler, "bireyin toplumsal varoluşunu gerçekleştirebilmesine yardımcı olması amacıyla; tarih, coğrafya, ekonomi, sosyoloji, antropoloji, psikoloji, felsefe, siyaset bilimi ve hukuk gibi sosyal bilimlerin ve vatandaşlık bilgisi konularını yansıtan öğrenme alanlarının bir ünite ya da tema altında birleştirilmesini içeren, insanın sosyal ve fizikî çevresiyle etkileşiminin geçmiş, bugün ve gelecek bağlamında incelendiği, toplu öğretim anlayışından hareketle oluşturulmuş bir ilköğretim dersidir" şeklinde tanımlanmaktadır

Savaş ve Ünüvar'a (1999, 1) göre, İlköğretim Okulları Programında yer alan Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler dersi, bireyin yaşamında karşısına çıkacak olan çeşitli sorunlara en uygun cevabı verebilmesi için, bireyi hayata hazırlamayı, ona hayatın içinden olaylarla, bu olaylardan nasıl ders alması gerektiğini, sosyal insan ve vatandaş olarak görev ve sorumluluklarının neler olacağını hatırlatır ve öğretir.

Martorella'ya (1997,6) göre, eğitimciler arasında Sosyal Bilgilerin tanımı ile ilgili tartışmalar devam etmektedir. Sosyal Bilgiler tanımlarından bazıları şöyledir: Sosyal Bilgiler, vatandaşlık yeterliğinin artırılması için, sosyal bilimler ve insanlarla yapılan çalışmaların bütünüdür. Sosyal Bilgiler, sadece vatandaş eğitimi ile ilgilidir. Demokraside, vatandaşın eğitimi birbirine bağlı, ancak birbirinden farklı iki bölümdür. Bunlar, sosyalleşme ve sosyalleşmeye karşı olmadır Sosyal Bilgiler, demokratik bir toplumda bireyin yapısı, dünyadaki diğer insanlar ve toplumlarla ilişkilidir. Sosyal Bilgiler programı içeriğini, tarih, sosyal bilimler, insanlar ve bilimden alır. Sosyal Bilgiler, bireyin, kişisel, sosyal ve kültürel deneyimlerinin bir yansımasıdır.

Sosyal Bilgiler, insan ilişkilerini göz önünde tutarak, insanların toplumsal ve fiziksel çevreleriyle olan ilişkilerini inceleyen bir bilim olarak tanımlanır. Türkiye'deki Sosyal Bilgilerin tanımı, Hayat Bilgisi/Sosyal Bilgiler vatandaşlık eğilimi programı, Türk demokratik toplumundaki sorumluluk sahibi vatandaşların görevlerine uygun amaçlar üreten, içeriğini tarih, coğrafya ve vatandaşlık bilgisi konularını ilişkilendirerek oluşturan ve yaşam boyu sürecek vatandaşlık becerileri sunan bir eğitim planı olarak yapılabilir. (Barth ve Demirtaş, 1997, 1.6).

Sosyal Bilgilerin temel amacının etkin vatandaşlar yetiştirmek olduğunu belirten Barth ve Demirtaş (1997, 1.3), bu genel amaç doğrultusunda Sosyal Bilgiler dersinin, eğitim-öğretim süreci içerisinde bir hayat laboratuvarı olarak görülmesi gerektiğini ve bu dersin, sadece kitap, dergi, sınıf ve öğretmenlerin anlattıklarıyla sınırlandırılmadan, öğrencinin; sorgulayan, üreten, etkili vatandaş olarak yetişmesini sağlaması gerektiğini belirtmişlerdir.

Barth ve Demirtaş'ın (1997) aktarımına göre Barr, Barth ve Shermis Sosyal Bilgiler öğretimine rehberlik eden üç yaklaşımı şöyle tanımlamışlardır;

a) Vatandaşlık bilgisini aktarma olarak Sosyal Bilgiler: Sosyal Bilgiler öğretimi ile ilgili en eski yaklaşımdır. Bu yaklaşımda, Sosyal Bilgilerin temel amacı, öğrencilere kültürel mirası aktararak, onların iyi bir vatandaş olmalarını sağlamaktır. Kültürel miras aktarılırken, öğrencilere geçmişteki bilgiler ve olgular, temel toplumsal kurumlar, değerler, inançlar kazandırılmaya çalışılır.

b) Sosyal Bilimler olarak Sosyal Bilgiler: Bu yaklaşıma göre, iyi vatandaş yetiştirmek için öğrencilere, Sosyal Bilimlerle ilgili disiplinlerdeki bilgi, beceri ve değerler kazandırılmalıdır. Bu yaklaşım genellikle, konu alanı merkezli programlarda kullanılır.

c) Yansıtıcı inceleme alanı olarak Sosyal Bilgiler. Bu yaklaşıma göre, Sosyal Bilgiler öğretiminin amacı, öğrencilerin bireysel ve toplumsal problemleri tanımlama, analiz etme ve karar verme süreçlerini geliştirmektir. Yansıtıcı inceleme, öğrencilerin bu becerilerini geliştirmesine yardımcı olur. Bu yaklaşımda,

sosyal bilgilerin belli bir kapsamı yoktur. Çağdaş sorunlar çalışmanın temelini oluşturur.

Sosyal Bilgiler öğretimi sırasında öğretmenler bu üç yaklaşımdan birini tercih edebilirler. Ancak, son yıllarda eğitimciler, Sosyal Bilgiler öğretiminde bu üç yaklaşımdan da yararlanmaktadırlar. Diğer bir deyişle, Sosyal Bilgiler öğretiminde, toplumun kültürel mirası, sosyal bilimlerle ilgili disiplinlerden yararlanılarak öğrencilere aktarılmaya çalışılmaktadır. Ayrıca, öğrencilerde düşünme ve karar verme becerisi geliştirilmeye çalışılmaktadır (Erden, tarihsiz, 8).

Martorella (1997, 20), yukarıda belirtilen Sosyal Bilgiler öğretimi ile ilgili üç yaklaşıma, Engle (1977), Nelson ve Michaelis (1980)'in çalışmalarından esinlenerek iki kategori daha eklemiştir. Bunlar:

1-Sosyal eleştiriler bilgisi: Sosyal Bilgiler Programı, inceleme, eleştirme, geçmiş geleneklerin yenilenmesi, sosyal çalışmaların yapılması, problem çözümünün şekillendirilmesi için fırsatlar sağlanması etkinliklerini içermelidir.

2-Bireysel gelişim: Program, pozitif düşünmenin gelişmesi ve bireysel etkinliğin güçlendirilmesini sağlamaya yönelik olmalıdır.

Sosyal Bilgiler Programı, öğrencilere aşağıdaki becerilerin kazandırılması için yardımcı olmalıdır:

1-Bilgi Kazanma(Bilişsel Gelişim): Demokratik bir toplumun gereği olarak, vatandaşın sadece bir yerden bilgi edinmeyle yetinmeyip, bu bilgiyi nereden bulacağını, bunu en uygun biçimde nasıl elde edeceğini ve kullanacağını bilmesi istenir. Bilgi edinebilme yeteneği olan öğrenciler etkili olurlar. Çeşitli yerlerden sürekli veri toplarlar. Bu verilerin ışığında hüküm verirler.

2-Düşünebilme İçin Bilgiyi Analitik Olarak Kullanmayı Öğrenme (Bilişsel Gelişim): Demokratik bir toplumda yaşayanlar, bilgiyi yorumlayıp, uygulayabilen ve çeşitli şekillerde fikir ve verilerle iletişime girebilmelidir. Etkenler arasındaki ilişkiyi açıklayabilen ve sorunlara çözüm bulmak için eldeki verilerden yararlanabilmelidir. Yeni bir şey yaratmak için bilgi ve fikirleri birleştirebilmeli, sonuç yada çözüme ulaşabilmeli ve sonra bunları diğerleriyle bağdaştırabilmelidir.

3-Uygun Tutum, Değer ve Duygulara Sahip Olma (Duyuşsal Gelişim): Demokratik bir toplumda, vatandaşlar bilgiyi karar vermede kullanıp, bu kararları diğer bireyleri ve toplum refahını etkileyebilecek şekilde eyleme dökülebilmelidir. Sorumluluk sahibi bir vatandaşın

beklenen davranışlar, bilgi edinebilme, eleştirel düşünebilme, toplumsal ve politik konuları da göz önünde bulundurarak değerlendirme yapmaktır.

4-Vatandaş Olarak Harekete Geçme (Psiko-motor Gelişim): Demokratik bir toplumda, vatandaşlara yaş ve gelişim düzeylerine göre, uygulamaya ve katılıma yönelik fırsatlar tanınması esastır. Böylelikle bu tür bir katılım sayesinde, öğrenciler vatandaşlık becerilerini kazanıp, Türkiye'nin politik, sosyal ve iktisadi kuruluşlarının geliştirilmesinde dolaylı bir sorumluluk üstleneceklerdir (Barth ve Demirtaş, 1997,1.7-8).

Planlı öğretim faaliyetlerinin temel amacı, bireyde istendik yönde davranış değişikliği meydana getirmektir. Bireyin yeni bir davranışı öğrenmesi bilişsel, duyuşsal ve psikomotor süreçleri gerektirir. Ancak, bazı öğrenmelerde bilişsel faaliyetler, bazılarında duyguların kontrolü, bazılarında ise kas becerileri ağırlık taşımaktadır. Öğrencinin, toplumsal yaşama uyum sağlayabilmesi ve sosyal problemleri çözebilmesi için, hem bazı bilgi ve becerilere hem de değer ve tutumlara sahip olması gerekir

Sosyal Bilgiler Programının hazırlanmasında son yıllarda yeni yaklaşımlar önerilmektedir. Bunlardan biri "Küresel Eğitim" görüşünden, diğeri ise " Önemli Toplumsal Hareketler" görüşünden hareket etmektedir. Parker (1991)'e göre, Sosyal Bilgiler dersinde ele alınacak konularda bazı değişiklikler gerekmektedir. Eğitimin evrenselleşmesi ve dünya ülkelerinin bütünleşmesini sağlamayı amaçlayan küresel eğitimde dört temel çalışma alanı vardır. Bunlar;

1-Sistemlerin çalışması: Dünyada ekonomik, ekolojik, politik ve teknolojik sistemler önem kazanmaktadır. Bu nedenle Sosyal Bilgiler Programında bu sistemler ele alınmalıdır.

2-İnsan değerlerinin çalışılması: Sosyal Bilgiler Programında hem insanı insan yapan evrensel değerlerin hem de grup ve toplum üyesi olmak için gerekli değerlerin kazandırılmasına önem verilmelidir.

3-Süreklilik gösteren sorunların çalışılması: Dünyamızda süreklilik gösteren ve birçok ülke için sorun olan bazı problemler vardır. Sosyal Bilgiler Programında bu problemlere yer verilmelidir. Bunların başlıcaları, barış, güvenlik, yerel ve çevre sorunları, insan hakları gibi sorunlardır.

4-Dünya tarihinin çalışılması: Dünya insanların, birbirlerini anlaması için birbirlerinin tarihlerini bilmeleri gerekir. Bu nedenle okullarda öğrencilere Dünya tarihi ile ilgili bilgiler de kazandırılmalıdır.

Toplumdaki hareketler ve Sosyal Bilgiler görüşü ile ilgili olarak, Dufour (1991)'a göre, II. Dünya savaşından sonra tüm dünyada sosyal ve politik hareketler ortaya çıkmıştır. Bunların başlıcaları, barış hareketi, kadın hareketi, çevre hareketi, insan hakları ve özgürlük hareketi, sağlık hareketidir. Bu hareketlere gönül verenler dernekler kurarak toplumlarda baskı grupları oluşturmaya başlamışlardır. Kuşkusuz, bu toplumsal hareketlerin bazıları okullarda görev alan öğretmen ve yöneticiler tarafından da desteklenmektedir. Öğrencilerde, bu hareketlerden bazılarında aktif olarak katılmaktadır. Bu nedenle toplumsal yapı üzerinde önemli rol oynayan bu hareketlerle ilgili konular okullara da girmeli ve öğrenciler bu konularda aydınlatılmalıdır. Bu konuların ele alınabileceği en uygun ders ise Sosyal Bilgilerdir (Erden, tarihsiz, 28-29-30).

Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın 12.07.2004 tarih ve 118 sayılı kararı ile İlköğretim Sosyal Bilgiler (4. ve 5. Sınıf) Dersi Öğretim Programı 2005-2006 öğretim yılında uygulanmaya konmuştur. 2004 Sosyal Bilgiler Programı aşağıda tanıtılmıştır.

1.3. 2004 SOSYAL BİLGİLER PROGRAMI

2004 İlköğretim Programı hazırlanırken ilk defa katılımcı bir yaklaşım izlenerek 38 sivil toplum kuruluşu, 8 üniversiteden akademisyenler, 26304 öğrenci, 9192 veli, 2259 öğretmen ve 697 müfettişin katılımı sağlanmıştır (www.meb.gov.tr/ttkb).

Yeni programla birlikte davranışçı anlayıştan yapılandırıcı (oluşturmacı) yaklaşıma geçilmiştir. Yapılandırıcı yaklaşım, bireyin kendi deneyimleri ve düşünmesi sonucunda kendi bilgilerini oluşturması anlayışına dayanan bir öğrenme yaklaşımıdır (Titiz, 2005; 8). Uygulamaya geçirilen yeni öğretim anlayışıyla, öğrencilerin deneyerek, tartışarak, uygulayarak, sorgulayarak ve yaşayarak öğrenecekleri bir öğrenme ve öğretme süreci ele alınmaktadır. Öğretimin, öğretmen merkezli olmaktan çıkarılarak öğrenci merkezli hale getirilmesi hedeflenmektedir. Dolayısıyla ölçme ve değerlendirmenin sonuç değil, süreç odaklı olması istenmektedir. Böylece, öğrenci merkezli, öğrencilerin farklılıklarını dikkate alan, yeni bilgileri geçmiş bilgi ve deneyimler üzerine inşa etmeyi esas alan bir öğretim anlayışı benimsenmektedir.

Bu anlayış çerçevesinde, yapılandırmacı yaklaşım ve çoklu zeka teorisi gibi öğrenci merkezli kuramlardan yararlanılmıştır.

2004 İlköğretim Programının daha iyi anlaşılabilmesi için bir sonraki başlıkta yapılandırmacılık (oluşturmacılık) yaklaşımı ile çoklu zeka teorisi ayrıntılarıyla ele alınmıştır.

1.3.1 Oluşturmacı (Yapılandırmacı) Yaklaşım

Yüzyıllardır filozoflar bilginin ne olduğu ve nasıl oluştuğu sorusunu tartışmışlardır. Pozitivist paradigma, gerçeğe nesnel yaklaşmış ve gerçeğin kişinin dışında olduğunu , keşfedildiğini ve ortaya çıkarıldığını savunmuştur (Yıldırım ve Şimşek, 1999,57). Daha sonraları buna zıt bir paradigma gelişmiş ve nesnellik terk edilmeye başlanmıştır. Yeni paradigma, bilginin keşfedilmek yerine yorumlandığını, ortaya çıkarılmak yerine oluşturulduğunu savunur. Bu paradigmaya göre bilgi artık kişinin dışında değildir; aksine onun kendi deneyimleri, gözlemleri, yorumları ve mantıksal düşünceleri ile oluşur ve öznedir. Özne gerçeklik üzerine kurulan yaklaşım “Oluşturmacılık” diye adlandırılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 1999,59).

Son yıllarda, sosyal bilgilerde öğrenme üzerine yapılan çalışmaların pek çoğu aktif öğrenme üzerine yoğunlaşmaktadır. Yanpar Şahin’in, (2001) aktardığına göre buna dayalı popüler yaklaşımlardan biri de oluşturmacı öğrenme yaklaşımıdır. 1800 ve 1900’lü yılların başında Piaget, Vige ve Kahn oluşturmacı hareketin temelini atmıştır.Oluşturmacılık alanının önde gelen teorisyenleri, Piaget, Bruner, Vygotsky ve Dewey’dir.

Oluşturmacı yaklaşımda bilginin nasıl oluşturulduğu konusu ikiye ayrılmaktadır. Bunlar bilişsel oluşturmacılık ve sosyal oluşturmacılıktır.

Bilişsel Oluşturmacılık: Bilişsel oluşturmacılar , bilginin nasıl oluşturulduğunu açıklamada Piaget’in öğrenme teorisini kullanırlar (Bağcı Kılıç, 2001,14). Öğrenmeyi , Piaget’in öne sürdüğü özümleme, düzenleme ve bilişsel denge teorileriyle açıklarlar.

Bilişsel oluşturmacı yaklaşımda başlangıç noktası kişinin o ana kadar sahip olduğu bilgiler ve bu bilgilerin oluşturduğu bilişsel yapıdır. Bu bilişsel yapı dengededir. Kişi yeni bilgiyi bu bilişsel yapısını kullanarak anlamlandırır. Kişi yeni bilgiyi önceki

bilgileriyle çelişmeden ilişkilendirebiliyorsa, bilişsel yapısının içine özümler. Yeni bilginin özümlemesi ile kişi yeni bir bilişsel dengeye ulaşır. Eğer yeni bilgi kişinin önceki bilişsel yapısıyla çelişiyorsa, kişi yeni bilgiyi var olan bilişsel yapısını içine özümleyemeyecektir. Bu durumda kişi bir bilişsel dengesizlik yaşar ve yeni bilgiyi bilişsel yapısına özümleyebilmek için bilişsel yapısında bir düzenlemeye gitmek zorunda kalır. Bu düzenlemeyi gerçekleştirirken yeni bilgi de kişinin bilişsel yapısına özümленir ve kişi yeni bir bilişsel dengeye ulaşır (Senemoğlu, 1998,39 - 46).

Sosyal Oluşturmacılık: Sosyal oluşturmacılar öğrenmeyi açıklamada Lev Vygotsky'nin teorisini kullanırlar (Bağcı Kılıç,2001,16). Vygotsky, öğrenmede kültürün ve dilin önemli bir etkisi olduğunu savunmuştur ve bilginin sosyal etkileşimlerle oluştuğunu öne sürmüştür. Sosyal oluşturmacıların kullandığı Vygotsky'e ait üç teori şunlardır:

1. Anlamlandırma: Kişilerin içinde yaşadığı toplum ve kültür, kişilerin bilgiyi anlamlandırmasında etkilidir. Çevremizdeki insanlar ve kültür, olayları algılamamızı ve anlamlandırmamızı etkiler ve bilgilerimizi bunlar vasıtası ile oluştururuz.
2. Bilişsel Gelişim Araçları: Çocuğun bilişsel gelişimini sağlayan araçlar vardır. Bunlar kültür, dil ve çevresinde çocuk için önemli olan kişilerdir. Bu araçların şekil ve kalitesi bilişsel gelişimini biçimlendirir ve hızını etkiler.
3. Yakınsal Gelişim Alanı: Vygotsky'e göre kişinin gelişimi sonu olmayan bir silindire benzer. Bu silindir üzerinde kişinin problem çözme becerileri geliştikçe yukarılara doğru kayan bir yakınsal gelişim alanı vardır. Bu gelişim alanının tabanını , kişinin yardım almadan çözebileceği problemler; tavanını ise kişinin yardım alsa bile çözemeyeceği problemler oluşturur. Yakınsal gelişim alanının abanı ile tavanı arasında ise, kişinin yardım alarak çözebileceği problemler yer alır. Vygotsky, öğrencinin, kendi çözebildiği problemlerden başlayıp daha sonra problemleri yavaş yavaş zorlaştırarak ve öğretmen ya da arkadaşlarının yardımını alarak gelişim silindirindeki yakınsal gelişim alanının daha üst noktalara çıkarabileceğini savunur (Senemoğlu, 1998, 62 - 66).

Sosyal oluşturmacıların oluşturmacılığa en büyük katkıları, öğrenmede sosyal çevrenin ve dilin önemini vurgulamalarıdır. Vygotsky'nin teorilerine dayanarak , sosyal oluşturmacılar şunları savunurlar:

1. Öğrenme ve gelişim , sosyal bir etkinliktir. Öğrenci kendi bilgisini kendi anlama şekliyle oluşturur.

2. Öğretmen öğrencinin öğrenme sürecinde kolaylaştırıcı görevindedir.
3. Öğrencilerin birbiriyle çalışmaları ve etkileşimleri sağlanmalıdır. Öğrenciler edindikleri yeni bilgileri arkadaşlarıyla ve öğretmenleriyle paylaşarak, tartışarak anlamlandırabilirler (Bağcı Kılıç, 2001;17).

Sönmez'in (2004;41-42) aktardığına göre, oluşturmacılık temele alınınca eğitim ortamı aşağıdaki özelliklere göre düzenlenebilir.

- a) Öğrenciye bilgisini yeniden yapılandırması için zengin ortamlar sunulmalıdır. Bu ortamlar çoğunlukla yaşamdan alınmalı, büyük ve kompleks fikirleri içermeli, sürece dayalı, etkileşimli, probleme dayalı olmalıdır. Çünkü insan yaşamın içindedir ve zihnini geliştirmek zorundadır. Yaşamda karşılaştıklarına göre bilgisini yeniden oluşturacaktır. Bilginin kazanılmasından çok yapılandırılması önemlidir.
- b) Öğrenci merkeze alınmalı, problem çözmesinde olanak ve fırsat verilmelidir. Çünkü öğrenecek olan kendisidir. İçerik bunu sağlayacak biçimde çok çeşitli olarak ona sunulmalıdır. Onun bu içeriği kendi öğrenme stratejisine göre düzenlenmesine olanak ve fırsat verilmelidir. Öğrencinin önceki deneyimleri dikkate alınarak bir konu belirlenmeli ve derse onunla başlanmalıdır. Öğrencinin tek başına çalışmasından çok , grupta çalışması, sorular sorması, onlarla tartışması, mantığını kullanması sağlanmalıdır.
- c) Öğretmen rehber olmalı, öğrenciye yol önermemeli, öğrencinin çözüm yollarını kendisinin bulmasını sağlayacak ortamlar sunmalıdır. Çünkü kişi yaşantı geçirince öğrenir. Bu da yaparak –yaşayarak, diğer kişiler ve çevresiyle etkileşimde bulunarak gerçekleşebilir. Öğretmen böyle ortamlar düzenlemelidir. Yani öğretmen, bilgi , beceri, duygu ve sezgiyi öğrenciye empoze edemez. Onun olgu, olay nesnelere çok yönlü bakmasını sağlayacak etkinlikler eğitim ortamında bulunmalıdır.
- d) Öğrencilerin soru sormalarını, duygu ve düşüncelerini söylemelerini, yanlışlarını düzeltmelerini, eksiklerini tamamlamalarını, birbiriyle etkileşimde bulunmalarını, işbirliğine girerek çalışmalarını, yeni kuramlar, şemalar ve kavramlar oluşturmalarını, bunları ve ön öğrenmelerini geliştirip değiştirmelerini, karmaşık düşünmelerini sağlayacak çok boyutlu zengin ortamlar sunmalıdır. Hazırlanan ders planları seçenekli ve esnek olmalıdır. Öğretmen bu planları öğrencilerle birlikte hazırlamalı ve onlarla birlikte düzeltip geliştirmelidir. Ayrıca bu işi yaparken kültürel yapıyı, öğrencinin hazır bulunuşluğunu, gereksinimlerini ve ilgilerini dikkate almalıdır.
- e) Öğrenci çok boyutlu değerlendirilmelidir. Yalnız ürüne değil, performansa, onun gelişimine, öğrenme – öğretme sürecinde yapıp ettiklerine, çevresiyle arkadaşlarıyla olan ilişkilerine bakarak onunla birlikte bir değerlendirme yapılabilir. Yani öğrenme sürecinin içinde bir değerlendirmeye gidilebilir (Brooks & Brooks, 1993).

1.3.1.1.Oluşturmacı yaklaşımda ölçme değerlendirme

Oluşturmacı değerlendirmede ya öğrenci ya da onun performansı ile ilgili karar verilir. Bu anlamda değerlendirmeyi oluşturmacıdan daha iyi kimse yapamaz. Oluşturmacılıkta değerlendirme amaçları dört noktada toplanabilir;

- a. Pekiştirme sağlamak
- b. Kazandırılmış davranışın düzeltilmesi ve yeniden yapılandırılması
- c. Öğrencinin kendi kendini analiz etmesi
- d. Biliş ötesi bir araç olarak çoklu bakış açılarının topluma uygun olup olmadığının belirlenmesi.

1.3.1.2. Oluşturmacılıkta değerlendirme yöntemleri

Semerci (2001)'nin aktardığına göre Naimeyer'e (1993) göre yapısal ve süreç yönelimli olmak üzere ikiye ayrılmaktadır.

- 1) Yapısal Değerlendirme : Yapısal değerlendirmede dikkat edilmesi gereken noktalar, konunun özünün ortaya konulması, şive ve yöreden kaynaklanan davranış ve ifadelerdeki çatışmaları önlemek için birliktelik sağlanması, olaylardaki sonuçların etkilerinin belirlenmesidir .
- 2) Süreç Yönelimli Değerlendirme: Süreç yönelimli değerlendirmede dikkat edilmesi gereken noktalar ise öğrenci görüşleri değerlendirilerek davranış değişimi için gerekli sonuçlar elde edilmesi, öğrencilerin ani düşünce, yansıtma ve hislerine baş vurulması ve öğrencilerin aile içindeki yerinin ve rollerinin belirlenmesidir.

1.3.1.3 Oluşturmacılıkta değerlendirme ölçütleri

Oluşturmacılık kuramında öğrenme – öğretme sürecinin en büyük sorunu değerlendirmedir. Semerci (2001)'nin aktardığına göre Jonassen, (1992) oluşturmacılığa dayalı değerlendirmelerde şu ölçütleri düşünmektedir:

- a. **Amaçtan Bağımsız Değerlendirme:** Amaçtan bağımsız değerlendirme değerlendirmeci kasıtlı olarak programın belirlenmiş amaçlarına bakmaz, programın nasıl bir ürün ortaya koymak için hazırlandığını dikkate almaz. Değerlendirmeci, programdan beklenen sonuçları kendisi ortaya koyar ve değerlendirmesini buna

göre yapar. Semerci (2001)' nin aktardığına göre Scriven (1973) bu durumun avantajlarını şöyle açıklamaktadır:

1. Değerlendirmeci, önceden düşünülme-yen fakat program için önemli olan bazı etkileri ortaya çıkarabilir. Amaçlar doğrultusunda yapılan bir değerlendirme çalışmasında belirlenen amaçlara bağlılık daha fazla olacağından önemli bazı etkiler gözden kaçabilir.

2. Bu tür değerlendirme, amaca bağlı olarak yapılan değerlendirmeye göre daha objektiftir. Çünkü, programın isteklerine uyma zorunluluğu yoktur.

b. Otantik Görevler: Otantik görevler ölçütünde, ele alınan görevler doğal olma üzerine odaklanmaktadır. Bu ölçüte göre, sınıfta uygulananlar gerçek dünyanın bir parçasıdır. Bir başka deyişle, sınıfta gerçek dünya yansıtılmalıdır.

c. Bilginin Yapılandırılması: Bilginin yapılandırılması ölçütüne göre değerlendirme, zihinsel süreci yansıtan ürünler üzerinde odaklaşmalıdır.

d. Deneysel Oluşturmacılık (Ürüne Karşılık Süreç): Deneysel oluşturmacılara göre, değerlendirme, öğrencinin ilerlemesini ölçmelidir ve öğrenciye öğrendiklerini uygulayabilmesi için çeşitli fırsatlar verilmelidir. Bu ölçütte, bilgi transferi gerçekte öğrencilerin anlamlandırmalarına bağlıdır.

e. Ortam Odaklı Değerlendirme: Ortam, değerlendirmeyi dolayısıyla karar vermeyi belirlemektedir. Oluşturmacılık yaklaşımında problemler olduğu ortamla birlikte verilmelidir. Değerlendirme ölçütleri bu ortamın kendisinden çıkar. Gerçek dünya, oluşturmacı ortam içindeki değişkenleri belirlemektedir.

f. Ortama Bağımlı Öğrenmelerin Değerlendirilmesi: Oluşturmacı öğrenmede zengin ortam çevreleri ele alınır. Tasarımcı ve değerlendirmeciler öğrenmenin hangi ortamda gerçekleştiğini dikkate almalıdır. Bilginin öğrenilebilmesi için üç aşama vardır; *Başlangıç, ilerleme ve uzmanlaşma* Başlangıç aşamasında, öğrencilerin hazır bulunuşluluk düzeyi önemli rol oynar. Bir başka deyişle, önceki öğrenmeler yeni öğrenmeleri kolaylaştırabilir. İlerleme aşamasında, bir karmaşık problemin çözülebilmesi için bilgilerin ileri düzeyde (analiz, sentez gibi) öğrenilmesi

gerekir. Uzmanlaşma aşamasında ise öğrenilen bilgilerle ilgili bol bol pratik yapılması gerekir. Oluşturmacılık kuramı, ikinci aşamada devreye girmektedir.

g. Çoklu Bakış Açıları: Çoklu bakış açıları ölçütünde iki durum vardır; Birincisi, oluşturman kuram, çoklu bakış açılarına da bakılmasını öngörür. Ürün değerlendirmede bir tek ölçütün göz önüne alınması kabul edilemez. Öğrenme bir tek davranışla değil, olası bir takım davranışlarla gerçekleşir, ikincisi, değerlendirmeci sadece kendi bakış açısını dikkate almamalıdır.

Bu iki durumdan dolayı bir çırak, değerlendirmeyi bir uzmandan daha iyi yapabilir. Bu düşünce, amaçtan bağımsız değerlendirmeyi desteklemektedir.

h. Çoklu Tarzlar: Oluşturmacı kuramda, çoklu tarzlar ölçütüne göre, bir tek öğrenme ürünü yerine bir takım öğrenme ürünleri ele alınarak değerlendirme yapılmaktadır. Bu değerlendirme, öğrencilerin gelişimlerdeki bir takım farklılıkları anlamlandırmalarından oluşur. Bir çok tarz aynı ürünü ortaya çıkarır. Çünkü, oluşturmacı öğrenmede, çoklu bakış açısı gereklidir. Böylece değerlendirme, farklı yollardan yapılabileceği gibi çoklu bakış açılan da dikkate alınarak yapılabilir. Bu nedenle değerlendirmenin, bir tek kişi yerine bir çok kişi tarafından yapılması daha uygun olur. Bu değerlendirmecilerin uzman olması gerekmez; uzman, öğretmen, öğrenci ve yöneticilerden oluşan bir takımdan yararlanılarak öğrenme ürünü değerlendirilir.

ı. Toplumun Verdiği Anlamlandırma: Öğrencilerde çok farklı bakış açıları olduğu kadar ortak bakış açıları da vardır. Örneğin, sandalye kavramında farklı anlamlandırmalar vardır ama toplumsal olarak aynı şeyi düşünürüz; çünkü ortak algı olmazsa iletişim bozukluğu ortaya çıkar. Topluma ve kültüre bağlı ortak bakış açıları vardır. Bu nedenle, değerlendirme sürecine toplumun ortak bakış açılarının da katılması gereklidir.

1.3.1.4. Oluşturmacılıkta sınav türleri

Oluşturmacılıkta yararlanılan birçok sınav türü vardır. Bunlardan bazıları şunlardır (aktaran Bağcı Kılıç, 2001; Piburn & Baker, 1997; aktaran Turgut, 1984; Brualdi, 1998):

a.Açık uçlu sınavlar: Açık uçlu sınavlar, öğrencilere birden çok soru yazdırılıp veya yazılı verilip belli bir sürede yazılı cevap istenen sınavlardır. Bu sınavların özelliği, öğrencinin cevabı kendi kendine düşünüp bulmak zorunda olmasıdır.

b.Otantik Sınav: Otantik sınavda, öğrencilere sınıfta yaptıkları etkinliklere benzer bir etkinlik verilebilir. Öğrenciler bu etkinliği yaparken izlenebilir ve önceden birlikte belirlenen ölçütleri kullanmak koşuluyla öğretmen gözleyip değerlendirebilir. Bu gözlem değerlendirmesinin öğrencilerin ürettikleri model ya da rapor gibi ürünlerin değerlendirilmesi ile birleştirilmesidir.

c.Performansa Dayalı Sınav: Öğrencilerin bilimsel becerilerinin ölçülmesine *performansa dayalı* sınav denir. Bu sınavda öğretmen önceden bazı ölçütler belirlemiştir. Belirlenen ölçütlere göre, kontrol listesi, hikaye, anekdot veya dereceleme ölçeği oluşturulur. Bu ölçek veya listelere göre, örneğin deney yapan bir öğrenciye deneyi sesli düşünüp anlatması istenir. Gerekğinde öğrenciye sorular sorulur. Öğretmen öğrenciyi gözler ve elindeki ölçütlere göre not alır. Sonuçta, öğrenciye dönüt olarak hangi becerilerinin başarılı, hangilerinin başarısız olduğu iletilir.

d.Kişisel Gelişim Dosyaları: Öğrencilerle birlikte kişisel gelişim dosyalarında kullanmak üzere ölçütler belirlenir. Öğrencilerin bir dönem veya bir ünite boyunca nasıl bir gelişme gösterdiği ortaya çıkarılır.

e.Kişisel Görüşmeler: Oluşturmacı kuramda, öğretmen her öğrenci ile kişisel görüşme yapar. Bu şekilde öğretmen öğrencinin kendi bilgilerini nasıl oluşturduğunu anlamaya çalışır. Bunun için kişisel görüşme soruları önceden hazırlanmalıdır. Oluşturmacı kuramda kullanılan sınav türleri kuşkusuz

bunlarla sınırlı değildir. Sonuna açık uçlu sorular koymak şartıyla seçmeli testler, projeler, raporlar, öğrencinin kendi kendini değerlendirmesi, tartışmalar ve öğretmenin gözlemleri de kullanılabilir

Sonuç olarak oluşturmada, öğrencinin durumuna ilişkin ölçme ve değerlendirme yapılırken, değerlendirme yöntemleri, değerlendirme ölçütleri ve sınav türlerini belirlemede öğrencinin söz hakkı olduğu savunulur. Diğer taraftan, sınıf içi çalışmalar nasıl gerçek dünya ile ilgili ise sınav soruları da gerçek dünya ile ilgili olmalıdır. Sınıf içi çalışmalar grup çalışmaları şeklinde, öğrencilerin gruba katkısının da değerlendirilmesi unutulmamalıdır.

2004 İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Programında ölçme araç ve yöntemleri şu şekilde yer almıştır(MEB, 2005,334-344)

Gösteri: Öğrencilerin fiziksel beceri ya da yeteneklerini göstermelerini gerektiren maddelerdir. Değerlendirmeleri kontrol listeleri ya da dereceleme ölçekleriyle yapılabilir.

Anektodlar: Öğrencilerin problemleri için bilgi toplama yöntemlerinden biridir. Öğrencilerin davranışlarıyla ilgili kısaca yazılmış raporların kaydedilmeleriyle oluşturulurlar. Karar vermede diğer yöntemlerle birlikte kullanılırlar. Üst düzey beceriler ve duyuşsal alanla ilgili davranışların değerlendirilmesinde kullanılabilirler.

Tartışma: Eleştirel düşünme için en uygun maddelerdir. Öğrencinin, değerlendirme ya da yordama yapması gereken bir konuda sözlü ya da yazılı tartışması istenebilir. Açık uçlu maddelere çok benzerler. Çoğu zaman tek bir doğru cevabı olmayabilir. Puanlama bu maddeler için sorun olabilir. .

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

Deneyler: Bu tip maddeler, öğrencilerin deneyi hazırlayıp tamamlamalarını ve gözlemlerini raporlaştırmalarını gerektirir. Sonunda öğrenciler, çıkarımda bulunmalıdır (Haladyna, 1997.s.41-42).

Görüşme (Mülakat): Çok kullanılan bir yöntem değildir. Öğrencilerle yapılan görüşmeler, öğrencilerin çalışmaları hakkında ve konuları nasıl anladıkları konusunda anlama düzeylerinin daha iyi değerlendirilmesine yardım eder.

Aşağıda bazı örnek görüşme soruları verilmiştir.

1. Bir olayı (konuyu, yöntemi, fikri) değişik yolla açıklayabilir misin?
2. Bu etkinliği tekrar yapsaydın aynı sonuçları bulur muydun?
3. Bu etkinliği daha kolay yapmanın başka bir yolu var mı?
4. Bu konuyla ilgili “gerçek yaşamdan” bir örnek verebilir misin?

Gözlemler: Çıktılarının görülebildiği bazı alanlar da bu yöntem oldukça önemlidir. Uygulamada hız ve zaman önemlidir. Özellikle fen dersleri için uygundur. Gözlemler, öğrenciler hakkında doğru ve çabuk bilgiler sağlar. Öğretmen öğrencilerin;

- Soru ve önerilerine verilen cevaplarını
- Tarihsel olaylar, kişiler, hareketlerle ilgili sınıf içi tartışmalarda katılımlarını
- Grup çalışmalarında ve tartışmalarında katılımlarını
- Öğretmenin, öğrenmeyle ilgili yaptığı görevler ve materyallere öğrencinin gösterdiği tepkiyi
- Tarihsel kanıtları kullanma yollarını gözlemler.

Aşağıdakiler öğretmenlere gözlem yapmada kolaylık sağlayacaktır.

1. Ölçütleri koyarken bütün öğrenciler için aynı standartları kullanınız.
2. Her öğrenciyi birkaç kez gözlemleyiniz.
3. Her öğrenciyi değişik durumlarda ve farklı günlerde gözlemleyiniz.
4. Her öğrenciyi değişik özellikler, beceriler ve davranışlara göre değerlendiriniz.
5. Yapılan gözlem için değerlendirmeyi mümkün olduğu kadar gözlemlediğiniz zaman kaydediniz.

Sözlü Sunum: Sözlü sunum, konuşma, dil eğitimi, dil sanatları gibi bir çok alanda kullanılabilir. Öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri hakkında iyi bilgi sağlarlar. Kontrol listeleri, dereceleme ölçekleri ya da akran değerlendirme ölçekleri ile değerlendirme yapılabilir. Sözlü sunumlar; öğrencilerin, hatırlama, kavrama ve hitap düzeyleri hakkında bilgi toplamak için uygun araçlardır. Aynı zamanda problem çözme becerileri de bu yöntemle ölçülebilir.

Örnek: Büyük kentlerdeki hava kirliliğinin önlenmesi için önerilerinizden oluşan bir rapor hazırlayınız. Dinleyicilerin ilgisini çekecek biçimde raporunuzu beş dakika içinde sununuz.

Projeler: Projeler, öğrencilere bireysel ya da grup içinde önemli görevlerinde sık sık fırsatlar sunar. Projeler puanlama standartları ve ayrıntılı yönergeler gerektirir. Ayrıca öğretmen ve öğrenciler için önemli sorumluluklar gerektirir.

Araştırma Kağıtları: Araştırma kağıtları eğitimin her kademesinde kullanılır. Bir performans değerlendirme maddesi olarak oldukça uygundur.

Örnek: Aşağıdaki konulardan biriyle ilgili bir araştırma kağıdı yazınız.

- Cep telefonlarının güvenilirliği
- Cep telefonları nasıl çalışır
- Cep telefonlarının tarihi

Açıklama: Yukarıdaki konulardan başka bir konu seçmek isterseniz öğretmeninizle görüşmelisiniz. Araştırmanız 5 000 kelimeyi geçmemelidir. Raporunuz yazım ve noktalama kurallarına uygun olarak yazılmalı, ayrıca anlatım iyi organize edilmeli ve açık bir dille yazılmalıdır. Kullandığınız kaynaklar raporun sonunda belirtilmelidir. Nereden bilgi toplayacağınız konusunda bir strateji geliştirmelisiniz. İnsanlarla görüşebilir ya da araştırabilirsiniz. Öğretmeninizle, ailenizle, sınıf arkadaşlarınızla veya kütüphane görevlileriyle görüşebilirsiniz. Bir taslak yazın ve onu incelemek için başkalarına verin. Yukarıdakilerin de yardımıyla düzeltmeleri yaparak basılmaya hazır hale getirin. Grafikler, tablolar, resimler veya başka şekiller kullanınız.

Öz Değerlendirme: Belli bir konuda bireyin kendi kendisini değerlendirmesine öz değerlendirme denilir. Öz değerlendirme, bireyin kendi yeteneklerini kendilerinin keşfetmelerine yardımcı bir yaklaşımdır. Öz değerlendirme öğrencilerin okulda yaptıkları çalışmalarını, nasıl düşündüğü ve nasıl yaptığını değerlendirmelerini gerektirir. Kendini değerlendirme, öğrencilerin kendi güçlü ve zayıf yönlerini tanımalarına yardım eder. Performansının düzeyi hakkında karar vermek için kişisel yada kişiler arası kriter koymada öğrencilere fırsatlar sunar. Kendini değerlendirmeye öğrencinin motivasyonunun yükselmesine yol açar. Öğrencilerin değişik durumlarda davranışlarını kontrol altına almalarını sağlar.

Bu tür değerlendirmenin olumlu ve olumsuz yönleri vardır. Genellikle kendi performanslarını değerlendirirken yanlılığın varlığı göz ardı edilmemelidir. Başlangıçta kendini değerlendirme, öğrencilerin deneyimsizliği nedeniyle yanılığlara neden olabilir. Yine de öğrenciler daha fazla deneyim kazandıkça aldıkları kararlar daha doğru olacaktır.

Kısa Cevaplı Maddeler: Bir kelime, bir sembol ya da en çok birkaç kelime ile cevaplanabilen madde türüne denir. Bu tür maddeler bilgi basamağını ölçmek için uygundur. Öğrenci sorunun cevabını kendisi yazar. Kısa cevaplı maddeler iki türdür. Birisi, soru cümlesi, diğeri eksik cümle tipindedir.

Bu Maddelerin Yazımında Dikkat Edilecek Bazı Esaslar:

1. Sorunun ifadesi belirsiz olmamalıdır.
2. Her soru, ölçülmesi planlanan bir kazanımı yoklamalıdır.
3. Sorunun cevabı kesin olmalıdır.
4. Bir sınavdaki sorulardan bazıları başka sorulara ipucu olmamalıdır.
5. Soru cümlesi, cevaplayıcının tanıdığı bir kaynaktan aynen alınmamalıdır.
6. Her soru için bırakılan boşluk aynı uzunlukta olmalıdır.
7. Bir sorunun ifadesinde, sorunun cevabının bulunmasında işe yarayacak ipuçları verilmemelidir.

Örnek: Yer kabuğunun ana maddesi dır.

Çoktan Seçmeli Testler: Öğrenciye yöneltilen sorunun cevabı genellikle üç yada dört başka cevapla birlikte verilir. Öğrenciden istenen, doğru cevabı verilenler

arasından seçip işaretlemesidir. Bu maddeleri, öğrencilerin yaratıcılığını ve yazma becerilerini ölçmek amacıyla kullanamayız. Daha çok bilgi, zihinsel beceriler ve yeteneklerin ölçülmesinde kullanılırlar. Fiziksel beceriler ve yeteneklerin ölçülmesinde kullanılmazlar.

Bir madde, kök ve seçeneklerden oluşur. Kök, kazanımın ifade edildiği veya sorunun sorulduğu kısımdır. Seçenekler de öğrencinin önüne konulan muhtemel cevaplardır.

Çoktan Seçmeli Madde Tipleri

Her Zaman Tek Bir Doğru Cevabı Olan Maddeler : Madde kökünde sorulan sorunun kesin olarak bir tek doğru cevabı vardır.

Örnek: İç Anadolu Bölgesinin en yüksek bölümü hangisidir?

- A) Konya B) Yukarı Sakarya C) Yukarı Kızılırmak D) Orta Kızılırmak

En Doğru Cevabı Olan Maddeler: Bu maddelerde seçeneklerden birindeki cevap en doğrudur.

Örnek: 1980 – 2000 yılları arasında Türkiye’de en fazla göç alan il aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Ankara B) İstanbul C) İzmir D) Adana E) İzmit

Doğru cevabı birden fazla olan maddeler: Bu tip maddelerin cevaplandırılmasında kaç seçeneğin işaretleneceği cevaplayıcıya da bırakılabilir, madde kökünde de belirtilebilir.

Örnek: Aşağıdakilerden hangisi veya hangileri okul çağındaki çocukların zihin gelişimini etkiler?

- A) Beslenme B) Eğitim C) Soya çekim D) Beden eğitimi

Bileşik cevap gerektiren maddeler: Birden fazla cevabı bulunan soruların yoklanmasında en çok başvurulan ve çok kullanışlı olanıdır. Seçenek bulmada kolaylık sağlar.

Örnek: Bir bireye ait nüfus cüzdanında, o bireyin kimliğine ilişkin hangi bilgi ya da bilgilere ulaşılır?

- I. Cinsiyet
- II. Eğitim durumu
- III. Kan grubu
- IV. Mesleği

- A) I –II B) Yalnız II C) I-III D) Yalnız III

Çoktan Seçmeli Maddelerin Yazılmasında Dikkat Edilecek Bazı Esaslar:

1. Madde kökünde tek ve temel bir fikir olmalıdır.
2. Her madde karmaşık davranış, beceri zincirleri yerine, yalnızca bir tek zihinsel beceri üzerine odaklanmalıdır.
3. Madde kökü olabildiğince açık seçik ifade edilmiş olmalıdır.
4. Madde kökünde gereksiz açıklamalardan ve ifadelerden kaçınılmalıdır.
5. Kökte seçeneklere ipucu veren ifadeler kullanılmamalıdır.
6. Seçenekler anlam ve dil bilgisi bakımından kökle uyumlu olmalıdır.
7. Seçeneklerin tümü ifade, gramer ve konu bakımından homojen bir grup oluşturmalıdır.
8. Seçeneklerin uzunlukları birbirine yakın olmalıdır.
9. Cevapları kişilere göre değişebilecek sorulardan kaçınılmalıdır.
10. Tuzak niteliğinde olan sorulardan kaçınılmalıdır.
11. Çeldiricilerin doğru cevaba yakınlığı arttıkça maddenin güçlüğü de artar.
12. Seçeneklerin sıraya konulabileceği maddelerde, bunların seçeneklere yerleştirilmesi belli bir sırada olmalıdır.
13. “Yukarıdakilerin hepsi” seçeneği dikkatli kullanılmalıdır (Bu seçenek, maddedeki bütün seçeneklerin birbirine çok benzer olduğu hallerde kullanılabilir).
14. “ Yukarıdakilerin hiç biri” seçeneği doğru cevap olarak kullanılmamalıdır.
15. Seçenek sayısı testin hitap ettiği öğrenci düzeyine uygun olmalıdır. Örneğin, üçüncü sınıfta üç seçenekli; dördüncü, beşinci, altıncı, yedinci ve sekizinci sınıflarda dört; orta öğretim düzeyinde ise beş seçenekli olması önerilir.

16. Seçenekler birbirinden bağımsız olmalı, biri diğerlerini içerir özellikte olmamalıdır.
17. Bir testteki bütün maddelerin seçenek sayıları aynı olmalıdır.

Eşleştirmeli Maddeler: İki grup halinde verilen ve birbirleriyle ilgili olan bilgi öğelerinin, belli bir açıklamaya göre eşleştirilmesini gerektirir. Kim, ne, nerede gibi soruların cevabını oluşturan olgusal bilgilerin ölçülmesinde daha kullanışlıdır.

Eşleştirmeli Maddelerin Yazımında Dikkat Edilecek Bazı Esaslar:

1. Eşleştirme madde grubunda yet alan öncüller listesi ile cevaplar listesinin her biri benzeşik olmalıdır.
2. Bir eşleme takımında öncüllerle cevaplar eşit sayıda olmamalıdır.
3. Cevap listesi, bir kelime listesi ise alfabetik; rakam, sayı, tarihten oluşuyorsa büyüklük sırasına göre düzenlenmelidir.
4. Eşleştirme için iyi bir yönerge yazılmalıdır.

Uzun Cevaplı Maddeler: Bu tip maddelerde, öğrencilere bir ya da birkaç soru verilip bunlara belli bir sürede yazılı cevap vermesi istenir.

Bu Maddelerin Yazılmasında Dikkat Edilecek Bazı Esaslar:

1. Her madde değişik yorumlara açık olmayacak biçimde açık ve anlaşılır bir dille yazılmalıdır.
2. Maddelerin başında, cevaplama işlemine ilişkin hususları açıklayan bir açıklama bölümü belirtilmelidir.
3. Maddeler ders kitaplarından ve diğer okuma kaynaklarından aynen alınmamalıdır.
4. Maddeler birbirinden bağımsız olarak cevaplandırılmalıdır.

İki türü vardır.

1. **Sınırlı Cevap Maddeleri:** Bu tip maddelerde verilecek cevabın niteliğine, uzunluğuna ve örgütlenmesine ilişkin bazı sınırlamalar konulur (...üç neden belirleyin, ...iki benzerlik yazın gibi).
2. **Açık Uçlu Maddeler:** Bu tip maddelerde cevabın içeriği, niteliği ve uzunluğu açısından cevaplayıcı serbest bırakılır. Yaratıcı düşünme, eleştirel

düşünme, problem çözme, karar verme, analiz sentez ve değerlendirme becerilerinin ölçülmesinde kullanılabilirler.

- Açık uçlu maddelerde, şans başarısı faktörü ortadan kalkar.
- Öğrencinin düşüncelerini organize etmesine olanak sağlar.
- Öğrencinin yaratıcılığını ortaya koymasına izin verir.
- Kısa sürede ve kolayca yazılabilirler.

Açık uçlu soruların değerlendirilmesinde derecelendirme ölçekleri kullanılır. Her soru için değerlendirme ölçütleri belirlenir.

Öğrenci Ürün Dosyası (Portfolyo)

Öğrenci ürün dosyası, öğrencilerin bir ya da birkaç alandaki çalışmalarını, harcadığı çabayı, geçirdiği evreleri gösteren başarılarının koleksiyonudur. Öğrencinin gelişimini, velisinin ve öğretmenlerinin izleyebilmesine olanak sağlayan bir çalışmadır. Sınıf içi etkinliklerin bir araya getirilip, yansıtılmasıyla oluşan portfolyo, aynı zamanda hem öğretmen hem de öğrenci için bir değerlendirme yöntemidir.

Öğrenci Ürün Dosyasının Amacı Nedir?

- Öğrencinin öz disiplin ve sorumluluk bilincini geliştirmek ve kendi kendini değerlendirme becerisi kazandırmak.
- Müfredata bağlı olarak gerçekleştirilen yazılı ve sözlü değerlendirmeler ve standart testler dışına çıkarak, alternatif bir değerlendirme yöntemi geliştirmek.
- Öğrencinin gelişimini kanıtlarla ve daha sağlıklı izleyebilmek.
- Öğrencinin gelecekteki öğrenmelerine bilgi sunmak ve ışık tutmak.
- Öğrencilerin yeteneklerini sergilemek ve ilgi alanlarını geliştirmek.
- Öğrencilerin arkadaşlarının gelişimini izleyerek birbirlerine yardımcı olmalarını sağlamak ve böylelikle gelecekte yapacakları ekip çalışmalarına başlangıç yapmak.
- Öğrencilerin kendi çalışmalarını değerlendirmeye yardım etmek.
- Öğretmene eğitsel kararlar vermede yardım etmek.
- Aile ile iletişimi sağlar.
- Ürün ve süreci değerlendirmek için bilgi toplamayı sağlar.

- Programın amaçlarını değerlendirmek için eğitimcilere yardım eder.
- Yazma, okuma ve düşünme becerileri arasında bağlantı sağlar.
- Öğrencilerin çalışmalarının değerlendirilmesi katılımlarının sağlanması onların çalışmasını teşvik eder.

Öğrenci Ürün Dosyası neler içerir?

- Öğretmen tarafından hazırlanan rehber (öğrencilerin gelişim dosyasının ne olduğunu anlamalarına, kendi gelişim dosyaları için neler yapmaları gerektiğini anlamalarını kavrar)
- Öğrencilerin yazılmış ödevleri(taslak yada bitmiş parçaları)
- Araştırmalar, problemler ve stratejiler
- Diyagramlar, fotoğraflar, resimler
- Videotapeler ve audiotapeler
- Grup ödevleri ve projeler
- Öğretmen anekdotları
- Kelime geliştirme
- Öğrencilerin mektupları
- Öğretmen kontrol listeleri
- Öğrencilerin zorlukla tekrar yapmak istediği ödevler
- Özel ödevlerin içinden seçtiği örnekler
- Değerlendirme kağıtları (öğrenci çalışmalarındaki gelişimleri nasıl değerlendirileceğini gösteren kağıtlar)

Öğrenci Ürün Dosyasının İçeriğini Seçmek İçin Stratejiler

- Öğrencinin en iyi çalışması
- Öğrencinin yeni öğrendiği çalışmalar
- Öğrencinin unutmak istediği iki şey
- Öğrencinin çok öğündüğü iki şey
- Öğretmen, öğrenci ve veli tarafından yapılan seçimler

Gelişim Dosyası Çalışmalarında Öğretmenin Rolü Nedir?

- Öğrenci ürün dosyası çalışması sürecinde öğretmen, öğrencilere rehberlik eder ve yardımcı olur.
- Öğrenci ürün dosyasının kapsamının ne olacağı konusunda ışık tutar.
- Öğrenci ürün dosyasına hangi çalışmaların dahil edileceği öğrencinin sorumluluğundadır, kararları öğretmenle öğrenci birlikte alabilirler.
- Öğrenci ürün dosyasının değerlendirilmesi öğretmenin sorumluluğundadır. Ancak değerlendirme kriterleri baştan belirlenmeli ve bu kriterler açık ve anlaşılır bir biçimde öğrenci ve veliye sunulmalıdır.

Öğrenci Ürün Dosyası Çalışmalarında Öğrencinin Rolü Nedir?

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

Öğrenci Ürün Dosyası Çalışmalarında Velinin Rolü Nedir?

Öğrenci ürün dosyası çalışmasında velinin rolü çok önemlidir. Veli, gelişim dosyasının öğretmen için anlamını, müfredatın bir parçası olarak nasıl kullanıldığını, öğrenciler için önemini ve değerlendirmenin bir parçası olarak nasıl kullanıldığını çok iyi kavramalıdır.

Öğrenci Ürün Dosyası Hazırlama Sürecinde Öğretmenin Yapacakları:

- Öğrenci ürün dosyasını hazırlamadan önce öğretimin genel hedeflerini ve kazanımlarını belirleyiniz. Kendinize, bu kazanımlardan hangilerini öğretmek istediğinizi, öğrencilerinize de hangilerini öğrenmek istediklerini sorabilirsiniz.

- Öğrenci ürün dosyasını sınıfınıza tanıtınız. Varsa elinizde bir örnek bunu öğrencilerinize gösteriniz.
- Öğrencilerinize gelişim dosyasının bir değerlendirme aracı olduğunu söyleyiniz.
- Öğrenci ürün dosyalarında nelerin bulunabileceğini söyleyiniz (sınavlar, projeler, değerlendirme ölçekleri, yazılar vb.).
- Dosyaya fazla ürün koyarak öğrencilerin cesaretlerini kırmayınız (başlangıçta 4-5 madde).
- Her aşamanın nasıl değerlendirileceğini açıklayınız (öğrencilerinizi puanlamadan ve dereceleme ölçeklerinden haberdar ediniz).
- Yapılan her çalışmanın değerlendirilmesi ile ilgili dereceleme ölçeği, kontrol listesi ya da öz değerlendirme formları gibi araçlar kullanabilirsiniz.
- Öğrenci ürün dosyasıyla ilgili öğrencilerinize geri bildirimde bulunabilirsiniz. Örneğin, öğrencilerin yeteneklerinin bir profilini çıkarıp, güçlü ve zayıf yönlerini belirten bir yazı yazıp dosyaya ekleyebilirsiniz.

Performans Değerlendirme

- Performans değerlendirme, öğrencilerin, öğrenme türleri gibi bireysel özellikleri dikkate alınarak, bunları eyleme dönüştürmelerini sağlayacak durum ve ödevler olarak tanımlanabilir.
- Performans değerlendirme, öğrencinin günlük yaşamındaki problemleri nasıl çözeceğini ve problem çözmek için sahip olduğu bilgi ve becerileri nasıl kullanacağını göstermesini ister.
- Performans değerlendirme süreç içine yayılmıştır, zamana bağlı değildir.
- Gözlenebilen bir performans veya somut bir ürünle sonuçlanmaktadır.
- Performans değerlendirmeyle öğrenciler, sınav saatleriyle sınırlandırılmaksızın geniş bir zaman diliminde çalışma ve tekrar yapma, oluşturulan ölçütlere göre yeterlik derecelerini ortaya koyma olanaklarına sahip olurlar.
- Performans değerlendirme, öğrencinin yeni bilgiyi yapılandırmasını gerektirir.
- Performans ödevlerinde, tek bir cevap yoktur. Ödevi tamamlamak için değişik yollar bulunmaktadır. Bu nedenle iyi tanımlanmış bir ölçütle değerlendirmelidir.
- Başarılı bir değerlendirme yapmak için her bir performans ödevi bir dereceleme ölçeği (rubric) ile eşleştirilmelidir.

- Öğrenciler performans ödeviyle rubriğin bir örneğini alırlar. Böylece değerlendirme sürecinde, öğrenciler kendilerinden ne beklediğini bilerek çalışmalarını ona göre yönlendirirler.
- Rubric, öğrencinin başarısı için bir yol haritasına dönüşür.

Dereceleme Ölçeği (Rubric)

Dereceleme ölçekleri, performansı tanımlayan kriterleri içeren puanlama rehberidir. Herhangi bir çalışmanın puanlanması için geliştirilmiş ölçütleri içeren bir araçtır. En faydalı dereceleme ölçekleri, kendi yaptıklarınızdır.

Dereceleme Ölçekleri Kullanmanın Nedenleri

Dereceleme ölçekleri,

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

Dereceleme Ölçekleri Geliştirme Aşamaları

- Ölçeğin ne amaçla geliştirileceğini belirleyin,
- Nelerin değerlendirileceğini açıkça belirleyin,
- Yeterlik düzeylerine karar verin,
- Ödevin ölçmeye çalıştığı davranışlar, ürünler yada becerilerin anahtarını oluşturun,
- Davranış, ürün yada her bir becerinin yeterlik düzeyi için kısa kriterler yazın. Burada önemli olan düzeyler arasında kriterleri iyi ayırt edebilmektir. Beceriler hangi düzeyde olursa, bir alt veya üst kritere ait olabilir.
- Kullanılacak ölçeğin taslağının hazırlanması

Tutum Ölçekleri

Tutum; bireylerin belli bir kişiyi, grubu, kurumu veya bir düşünceyi kabul ya da reddetme şeklinde gözlenen, duygusal bir hazır oluşluk hali veya eğilimdir (Özgüven, 1999). Tutum bir bireye atfedilen bir eğilimdir. Gözlenebilen, ortaya konan davranış değil, davranışa hazırlayıcı bir eğilimdir (Kağıtçıbaşı, 1999).

Tutumların ölçülmesinde en çok kullanılan yöntem Likert ölçeğidir. Likert tipi ölçeklerle, ölçülmek istenen tutumla ilgili çok sayıda olumlu ve olumsuz ifade yazılır. Bu ifadeler için, “Tamamen katılıyorum”, “Katılıyorum”, “Kararsızım”, “Katılmıyorum” ve “Kesinlikle katılmıyorum” biçiminde tepkide bulunulur. Böylece her cevaplayıcı, ölçekteki her ifadenin kapsadığı tutum objesine katılma / katılmama derecesini bildirmiş olur.

Bir kişinin ölçekten aldığı puan, ölçekte bulunan maddelerden aldığı puanların toplamından oluşur.

2004 İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Programının temellerinden birini de Çoklu Zeka Teorisi oluşturmaktadır.

1.3.2. Çoklu Zekâ Teorisi

Çoklu Zekâ teorisi 1983 yılında, Harvard Üniversitesi’nde Eğitim Profesörü olan Dr. Howard Gardner tarafından geliştirilmiştir. Bu teori IQ testlerine dayalı geleneksel zekâ anlayışının çok sınırlı olduğunu, bu testlerin bireyi ve bireyin potansiyelini anlamada yeterli olmadığını savunmaktadır.

Gardner’ın ifadesiyle eskiden zekânın kalıtım yoluyla aktarıldığı ve tek yönlü olduğu şeklinde bir anlayış hakimdi. Buna göre, insan beyni boş bir bant niteliğindeydi ve herhangi bir şey sunulduğunda öğrenebilecek durumdaydı (Gardner,1999,19). Ne var ki bu şekildeki bir anlayışın, aynı ortamda ve aynı şartlarda yaşayan insanların farklı ilgi ve yeteneklerini, farklı öğrenme şekillerini açıklamakta zorlandığı görüldü. İnsan beyni

üzerine yapılan araştırmaların, kaza ya da hastalık sonucu hasar görmüş beyinlerin incelenmesinin de katkısıyla bu tek yönlü anlayış değişti. Bunun yerine insanların birbirinden bağımsız farklı zekâ alanlarına sahip oldukları ortaya konuldu. Bugün kabul edilen şekliyle 8 zekâ alanından bahsedilmektedir. Bunlar:

- Sözel-Dilsel Zekâ
- Mantıksal-Matematiksel Zekâ
- Görsel-Uzamsal Zekâ
- Müziksel-Ritmik Zekâ
- Bedensel-Kinestetik Zekâ
- Doğa Zekâsı
- Kişilerarası Zekâ
- İçsel Zekâ

Gardner zekâyı şu şekilde tanımlamaktadır: “Zekâ yaşam boyu karşılaşılan farklı durumlarda problemleri çözme ve bir ya da daha fazla kültür ortamında değer bulan ürünler ortaya koyabilme becerisidir” (Gardner,1999,33).

Burada dikkat edilmesi gereken, zekânın tanımlanmasında sadece problem çözme becerisinin değil, kültürel ortamda geçerli olacak bir ürün ortaya koyabilme becerisinin de bulunmasıdır.Yine dikkat edilmesi gereken bir konu da zekânın anlaşılması imkansız, tamamen soyut bir yeti olmasın değil, bir beceri olarak ifade edilmesidir.

Çoklu zeka teorisi, zekânın doğuştan gelen ve değişmez bir yeti olduğu şeklindeki geleneksel anlayışın karşısına şu dört temel öncülle çıkmaktadır:

1. **Zekâ tek türlü değildir:** Gardner 8 zekâ alanı (Sözel-Dilsel Zekâ, Mantıksal-Matematiksel Zekâ, Görsel-Uzamsal Zekâ, Müziksel-Ritmik Zekâ, Bedensel-Kinestetik Zekâ, Doğa Zekâsı, Kişilerarası Zekâ, İçsel Zekâ) tanımlamaktadır. Bunların dışında başka zekâ alanları olabileceği de düşünölmektedir. Varoluşçu gibi (Selçuk, 2002,9).
2. **Zekâ öğrenilebilir:** İnsanda bulunan zayıf ve güçlü alanları geliştirilebilir. Zekâ bir nevi çıraklıktan ustalığa doğru aşamalı bir gelişim gösterir. Bu zekânın kullanım fırsatının bulunması ile ilgilidir. Bu gelişim süreci şu dört

aşamayı içerir: 1. Duyuları harekete geçirecek etkinliklerde bulunma 2. Zekâyı keşfetme ve güçlendirme olanağı 3. Aile ve öğretmenler rehberliğinde zekânın formel eğitimi 4. Zekânın uzmanlaşması

3. **Beyin parmak izi kadar eşsizdir:** Her birey, doğuştan getirdiği potansiyellere, becerilere ve özelliklere sahiptir. Bu zekâlar hayatta öğrenme, deneyim, fırsatlar, etkileşimler ve okuldaki eğitim-öğretim ile birlikte gelişir.
4. **Zekalar hayat boyu sürekli değişir:** İnsanın yeterlilikleri ve arzuları, zayıf ve güçlü yanlarını değiştirir. Öğretmenler bu gerçeğin farkında olmalı ve öğrencilerden bunu öğrenmelerini beklemelidirler. Öğrenciler yeni bilgiyi önceden sahip oldukları bilgi repertuarlarına nasıl yerleştireceklerini anlamaları noktasında harekete geçirilmeli ve desteklenmelidir (Gardner, 1999,38).

1.3.2.1. Zeka çeşitleri nelerdir?

Çoklu zeka teorisinin ortaya koyduğu 8 farklı zeka türünün her birisinin kendine has özellikleri vardır.

- **Sözel Dilsel Zeka:** Kelimelerle düşünme ve ifade etme, dildeki kompleks anlamları değerlendirme, kelimelerdeki anlamları ve düzeni kavrayabilme, şiir okuma, mizah, hikaye anlatma, gramer bilgisi, mecazi anlatım, benzetme, soyut ve simgesel düşünme, kavram oluşturma ve yazma gibi karmaşık olayları içeren dili üretme ve tekili kullanma becerisidir.
- **Görsel Uzamsal Zeka:** Resimler, imgeler, şekiller ve çizgilerle düşünme, üç boyutlu nesnelere algılama ve muhakeme etme becerisidir.
- **Bedensel, Kinestetik Zeka:** Hareketlerle, jest ve mimiklerle kendini ifade etme, beyin ve vücut koordinasyonunu etkili bir biçimde kullanabilme becerisidir.
- **Mantıksal Matematiksel Zeka:** Sayılarla düşünme, hesaplama, sonuç çıkarma, mantıksal ilişkiler kurma, hipotezler üretme, problem çözme, eleştirel düşünme, sayılar, geometrik şekiller gibi soyut sembollerle tanışma, bilginin parçaları arasında ilişkiler kurma becerisidir.

- **Kişiler arası Sosyal Zeka:** Grup içinde işbirlikçi çalışma, sözel ve sözsüz iletişim kurma, insanların duygu düşünce ve davranışlarını anlam, paylaşma, ifade edebilme, yorumlama ve insanları ikna edebilme becerisidir.
- **Kişisel İçsel Zeka:** İnsanın kendi duygularını, duygusal tepki derecesini, düşünme sürecini tanıma, kendini değerlendirme ve kendisiyle ilgili hedefler oluşturabilme becerisidir.
- **Doğa Zekası:** Doğadaki tüm canlıları tanıma, araştırma ve canlıların yaradılışları üzerine düşünme becerisidir(Titiz; 2005.63-69).

1.3.2.2. Çoklu zekâ teorisine göre ölçme ve değerlendirme

Çoklu zeka sınıflarında öğrenci başarısını ölçmek ve değerlendirmek; birkaç sınavla öğrencilerin değerlendirmesinin yapıldığı geleneksel anlayıştan oldukça farklıdır. Ölçme değerlendirme uygulamaları, okul programlarında yer alan davranışların öğrenilmesine neden olan, dolayısıyla öğrenci başarısının artmasına engel olan sistemdeki olumsuzlukları saptamada kullanılan bir araç ve bu olumsuzluklara dayanarak kararlar almaya yardımcı olan bir alan olarak görülmelidir. Bu nedenle öğrencilerin okul hedeflerinde yer alan davranışları ne derece kazandıklarını ortaya koyan ölçme ve değerlendirme etkinlikleri yanında, öğrencilerin kazandıkları bu davranışları ne derece kullandıklarını gösterecek ölçme ve değerlendirme etkinliklerine de gereksinim vardır. Her iki durumda da, öğrencilerin öğretim sürecindeki var olan durumlarının ortaya konması söz konusu olmaktadır. Bu ise eğitim süreci içinde durum belirleme kavramının önemini ortaya çıkarmıştır. Çoklu zeka teorisi eğitim ve öğretimde standart testlerin yanında alternatif değerlendirme araç ve yöntemlerinin de kullanılmasını gerekli kılar. Bu sebeple çoklu zeka sınıflarında ölçme kavramı yerini, değerlendirme ve gelişme kavramına bırakmıştır.

Çoklu zeka sınıflarında yürütülen değerlendirme faaliyetleri sınıf düzeylerini ve öğretim durumlarını belirleme, eğitim sistemini güçlendirme, öğrenme eksikliklerini ve ihtiyaçlarını belirleme, öğrencilerin bireysel ihtiyaçları ve sahip oldukları artıları doğrultusunda öğretim faaliyetlerini planlama gibi çok önemli amaçları içerir. Çünkü sınıf düzeylerini ve öğrenim durumlarını belirleme, hedefleri açık ve net bir biçimde ortaya koyma, öğretimde verimlilik ve kaliteyi yükselme anlamında öneriler sunar. Gelişim amaçlı yapılan her öğretim etkinliği de eğitim sistemini güçlendirir.

Çoklu zeka sınıflarında başarı ve verimlilik yalnız standart çoktan seçmeli ve yazılı sınavlar yoluyla yapılamaz. Çoklu zeka sınıflarında öğretim etkinlikleri öğrencilerin farklı düşünme ve öğrenme sistemlerine göre programlandırılır. Bu doğrultuda değerlendirme faaliyetleri de aynı şekilde öğrencilerin farklı düşünme ve öğrenme sistemlerine hitap edecek şekilde hazırlanmalıdır. Bu değerlendirme araç ve yöntemleri arasında portfolyo, akran değerlendirme, öz değerlendirme sayılabilir.

2004 İlköğretim Sosyal Bilgiler dersi programında da sadece ürün değil, öğrencilerin öğrenme süreçleri de değerlendirilir. Değerlendirme, öğrencilerin ne bilmediklerini değil, neyi bildiklerini görmek ve sahip oldukları becerileri, günlük yaşamda kullanma ve uygulayabilmelerine katkıda bulunan bir araçtır. Program çoklu zeka teorisinin ve oluşturma yaklaşımının da belirttiği gibi her öğrencinin kendini farklı yansıtabileceği düşüncesiyle alternatif değerlendirme araç ve yöntemlerini (öz değerlendirme, portfolyo, akran değerlendirme, performans değerlendirme gibi) önerir.

1.4. KONU İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, araştırma konusu ile ilgili olarak, yurt içinde ve dışında yapılan çalışmaların özetlerine yer verilmiştir.

1.4.1. Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

Çağlar (1981) tarafından ilkokul dördüncü ve beşinci sınıflarında okutulan sosyal bilgiler dersini, eğitim ve öğretim etkinlikleri açısından değerlendirmek amacıyla yapılan “İlkokullarda Sosyal Bilgiler Öğretiminin Analizi” konulu araştırmada şu sonuçlar elde edilmiştir.

- Sosyal bilgiler öğretimi bazı sınıflarda küme çalışması yöntemi ile bazı sınıflarda da bireysel çalışmalara ağırlık verilerek işlenmektedir.
- Okullarda kaynak olarak genellikle ders kitabı, bazılarında ise ders kitabı yanında dergi, ansiklopedi ve yardımcı araçlar kullanılmaktadır. Kullanılan görsel ve işitsel araçların bazı okullarda yeterli bazılarında ise yetersiz olduğu tespit edilmiştir.

Kahveci (1986) Ortaokulda Sosyal Bilgiler Ders Programının Değerlendirilmesini yapmıştır. Dersin öğretiminde en çok uygulanan yöntemlere ilişkin olarak, öğretmenlerin yarıdan fazlası soru-cevap, 1/3'ü de anlatım ile soru-cevap yöntemlerini uyguladıklarını belirtmektedirler. Öğretim alanlarına göre ise;

- Sosyal bilgiler grubundakilerin yarısı, anlatım yöntemini kullandıklarını, 1/4'ünden çoğu da konunun özelliğine göre çeşitli yöntemleri izlediklerini belirtmişlerdir.
- Bu dersin öğretiminde çağdaş eğitim teknolojilerinden yararlanılması beklenmekle beraber görsel- işitsel araçlardan yararlanma olanakları da çok düşük bulunmuştur

Güneş (1993) Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde bulunan 30 yönetici ve 50 beşinci sınıf öğretmenine uyguladığı araştırmasında "İlkokul Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Öğretiminde Eğitim Teknolojisine İlişkin Yeniliklerin Değerlendirilmesi"ni incelemiştir. Araştırma sonucunda öğretmen ve yöneticilerin tüm yeterlilik alanlarına sahip olma gerekliliği ve sahip olma konusunda aynı yönde cevap verdikleri, yeterliliklere sahip olma gerekliliğine ilişkin gözlenen farklılıklarda öğretmenleri daha olumlu tutum geliştirdikleri belirlenmiştir. Ayrıca öğretmen ve yöneticilerin sahip olması gerekenle sahip olunana yeterliliklere ilişkin kendi algıları arasında anlamlı farklılıkların olduğu da saptanmıştır. İlkelerin dikkate alınması gerekliliği ile dikkate alınma durumuna ilişkin öğretmen ve yöneticilerin aynı yönde görüş bildirdikleri, dikkate alınması gereken ilkelerle ilgili gözlenen farklılıklarda ise yöneticilerin daha olumlu tutum geliştirdikleri, ilkeleri dikkate almada ise kendilerini yöneticilerin algıladıklarından daha olumlu algıladıkları gözlenmiştir.

Aydiner (1995), "İlköğretimde Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programlarına İlişkin Öğretmen ve Müfettiş Görüşleri" adlı araştırmasında, ilköğretim dördüncü ve beşinci sınıf Sosyal Bilgiler Programına ilişkin öğretmen ve müfettiş görüşlerini belirlemek için betimsel bir çalışma yapmış olup, araştırma sonucunda Sosyal Bilgiler Programının, program geliştirme ilke ve tekniklerine uygun olarak hazırlanmadığı, programın yeniden düzenlenmesi ve geliştirilmesi gerektiği konusunda öğretmen ve müfettişlerin aynı görüşleri paylaştıklarına dikkat çekmiştir. Ayrıca öğretmen ve

müfettişlerin ilköğretimdeki çocuklarına verilen tarihî bilgilerin daha anlaşılır ve kısa olmasının gerektiği görüşlerini paylaştıkları belirtilmiştir.

Köken (1995), “İlkokullarda Sosyal Bilgiler Öğretimi ” adlı çalışmasında, ilkokullarda sosyal bilgiler dersinin işlenişi ile ilgili, ilkokul öğretmenleri ve ilköğretim müfettişlerinin görüşlerini alarak, mevcut eksikliklerinin ne derece giderilebileceğini ve karşılaşılan güçlükleri tespit etmeye çalışmıştır. Araştırmada veri aracı olarak anket kullanılmış. Konya ilinin 3 merkez ilçesinden 12 okul örnekleme alınmıştır. Okullar farklı sosyo-ekonomik düzeyde olacak şekilde belirlenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmen ve müfettişlerin çoğunlukla sosyal bilgiler dersinin: tarih, coğrafya ve vatandaşlık bilgisi olmak üzere çok yönlü bir bütün olarak işlenmesinde fayda görülmüştür. Araştırmada, sosyal bilgilerin ciddi ve amacına uygun yürütülebilmesi için iyi bir planlama yapılması, dersin işlenişinde değişik araç gereçlere, gezi ve gözlemlere daha fazla yer verilmesi gerektiği ortaya çıkmıştır.

Piriçdane tarafından 1997 yılında yapılan “İlköğretim I. Kademe Sosyal Bilgiler Ders Programlarının Değerlendirilmesi” konulu araştırma İstanbul ilinde 1995-1996 öğretim yılında görev yapmakta olan öğretmenlerden alınan örneklem ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma betimsel nitelikte olup, veriler anket yoluyla toplanmıştır. Piriçdane, araştırma bulguları doğrultusunda; öğretmenlerde bu dersi ayrı ayrı öğretme eğilimlerinin oldukça yaygın olduğunu, yine öğretmenlerin programı istenilen düzeyde bilmediklerini, en çok uygulanması istenilen öğretim yöntemlerini çok düşük oranda ya da hiç uygulamadıklarını ve geleneksel öğretim yöntemlerinden kurtulamadıklarını vurgulamışlardır. Araştırma sonunda ilköğretim okullarında okutulmakta olan Sosyal Bilgiler Ders Programının ihtiyaçlarla yeterince uygunluk göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırma programın, yeni anlayış ve yaklaşımlara uygun olarak program geliştirme ilkeleri doğrultusunda yeniden düzenlenmesi gerektiğini ortaya çıkarmıştır.

Toklu tarafından 1997 yılında yapılan “Öğretmen Algısına Göre İlkokul 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Karşılaşılan Sorunlar” konulu araştırma İzmir ilinde 1995-1996 öğretim yılında görev yapan 200 ilkokul 5.sınıf öğretmenleri örneklemini oluşturmuştur. Araştırma tarama modeli olup, veriler anket yoluyla toplanmıştır. Araştırmada verilerin istatistiksel işlemi sonucunda, öğretmenlerin ilkokul 5. sınıf

sosyal bilgiler dersi tarih konularının öğretiminde karşılaştıkları sorunların 5 temel faktörde yoğunlaştıkları saptanmıştır. Bunlar sırasıyla;

- Programdan kaynaklanan problemler
- Fiziksel ortamdan kaynaklanan problemler
- Öğretmenin kişilik özelliklerinden ve bilgi eksikliğinden kaynaklanan problemler
- Ders kitabından ve öğretmen eğitiminden kaynaklanan problemler
- Konuların yüzeyselliğinden kaynaklanan problemlerdir.

“İlköğretim Kurumlarında Uygulanan Sosyal Bilgiler Programının Değerlendirilmesi”ni araştıran Anıl (1999) araştırmasını, Eskişehir il merkezinde bulunan 28 ilköğretim okulunda dördüncü ve beşinci sınıfta görev yapan öğretmenler üzerinde gerçekleştirmiştir.

Araştırmada şu sonuçlara varılmıştır:

- Değerlendirilen dördüncü ve beşinci sınıf sosyal bilgiler programı %54.5 oranında kısmen yaralı ve uygun bulunmuştur.
- Program amaçlar, içerik, öğrenme- öğretme süreçleri ve değerlendirme boyutları yönünden yeterince uygun değildir.

Uşun ve Ercan (1999) tarafından, “İlköğretim Birinci Kademe İkinci Devrede Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Dersinin Öğretimindeki Yeterliliklerini” saptamak amacı ile yapılan araştırmanın çalışma evreninin dört okul oluşturmuştur. Söz konusu dört okulda 100 öğretmenden oluşan örneklem grubu üzerinde anket uygulanarak gerçekleştirilen araştırmada öğretmenlere, sosyal bilgiler dersine hazırlanırken karşılaştıkları güçlüklerle, ders işlerken seçtikleri yöntemlerle, dış uyarıcılara, dersin işlenişinde kullandıkları araç gereçlere ve değerlendirme türlerine ilişkin sorular yöneltilmiştir. Araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinin öğretiminde meslek ve alan bilgisi açısından yeterli olmadıkları yargısına ulaşılmıştır.(Uşun, 2000, 62-63)

Aydın (2001) tarafından, “ Eğitim Fakültesi Mezunu Olan ve Olmayan Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Yeterliliklerini Karşılaştırılmasına Yönelik Bir Çalışma” 2000- 2001 eğitim öğretim yılında Ankara ili Etimesgut İlçesindeki ilk ve

ortaöğretim kurumlarında görev yapan 260 öğretmene, araştırmacının hazırlamış olduğu anket uygulanmış ve araştırmacının bulgularına göre, okullarda ölçme değerlendirme faaliyetlerin yapılmasında en fazla sınıfların kalabalık olma sorunu ortaya konulmuştur.

Işık (2001) “İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Programının Sınıf Ortamında Öğretilmesinde Karşılaşılan Güçlüklerle İlgili Uzman, Müfettiş ve Öğretmen Görüşleri”ni incelemiştir. Araştırmada sosyal bilgiler programının sınıf ortamında öğretilmesinde program, öğretmen, ders kitapları, araç-gereçler ve zamandan kaynaklanan bazı güçlükler saptanmıştır. Bu nedenle sosyal bilgiler programında ders kitaplarının, araç-gereçlerin ve zamanın yeniden düzenlenmesi gerektiği, öğretmenlerin sosyal bilgiler öğretimiyle ilgili seminerlere alınmaları, vurgulanmıştır.

Pilten (2001), “İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Alanındaki Anlayış ve Uygulamalarının Değerlendirilmesi” isimli çalışmasını 2000-2001 eğitim öğretim yılında Konya İli Meram, Selçuklu, Karatay İlçelerindeki ilköğretim okullarında görev yapan 280 öğretmene uygulamış ve araştırma sonucunda Sosyal Bilgiler dersinde sözlü ve yazılı sınavların kullanıldığı ortaya konulmuştur. Ayrıca fotokopi makinesinin olmaması nedeniyle çoktan seçmeli test aracının fazla kullanılmadığı belirtilmiştir.

Kenger Taşdemir (2002), “İlköğretim Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Hazır Eğitim-Öğretim Araç- Gereçleri ve Öğretmen Öğrenci İşbirliği ile Hazırlanan Araç-Gereçlerle Yapılan Öğrenme Etkinliklerinin Akademik Başarı ve Kalıcılığa Etkisi” konulu araştırmasında elde edilen ilgili bulgulara göre; öğretmen ve öğrenci işbirliği ile hazırlanan araç-gereçler, hazır araç-gereçlere göre öğrenci başarısını daha fazla etkilediğini ve öğrenci merkezli ve araç-gereçlerle desteklenen öğretim yöntemleri, geleneksel öğretim yöntemlerinden daha fazla davranış değişikliği sağladığını vurgulamıştır.

Yılmaz (2003) tarafından “İlköğretim 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretiminin Öğrencilerin Bireysel Farklılıklarının Karşılanması Açısından Değerlendirilmesi” konulu çalışması Adana ili Seyhan ve Yüreğir ilçelerinde 2002-2003 eğitim-öğretim yılında görev yapan 100 dördüncü sınıf öğretmenleri ile yapılmıştır. Veriler görüşme formu ile toplanmıştır. Araştırmada şu sonuçlara varılmıştır.

- Sınıflarında farklı zeka türlerine sahip öğrenciler için öğretmenlerin tamamı var derken özellikle sözel-dilsel* mantıksal-matematiksel ve kişiler arası sosyal zekaya sahip öğrencilerin olduğunu belirten öğretmenlerin oranı oldukça yüksek, fakat farklı zeka türlerine sahip öğrencilere yönelik etkinlik yapan öğretmenlerin oranı %47'dir.
- Öğretmenlerin genel olarak okulda sosyal bilgiler dersinin bireyselleştirilmesi ile ilgili ağırlıklı olarak şu önerilerde bulunmuşlardır:Araç-gereç olanaklarının artırılması, gezi-gözlem olanağının artırılması, sosyal bilgiler laboratuvarının kurulması, sınıf mevcutlarının azaltılması, görsel materyallerinin sıkça kullanılması ve hizmet içi eğitim seminerlerinin artırılmasıdır.

Özden (2005) tarafından “2004 Yeni Hayat Bilgisi Programının, Öğretmen Görüşleri Esas Alınarak Değerlendirilmesi” konulu çalışması Samsun ilindeki 5 pilot okulda görev yapan 20 sınıf öğretmeni ile yapılmıştır.Veriler araştırmacı tarafından geliştirilen mülakat formu ile toplanmıştır. Araştırmada öğretmenlerimizin değerlendirme formlarını karışık bulduğu, fiziksel şartlardan dolayı uygulamada problemler yaşandığı, ürün dosyalarını çok faydalı buldukları açıkça görülmektedir.

Aykaç ve Başar (2005) tarafından “İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Eğitim Programlarının Değerlendirilmesi” konulu çalışması Samsun ili Atatürk İlköğretim Okulu ve Ankara ili Keçiören ilçesi Hacı Mustafa Tarmanlar İlköğretim okulunda görev yapan 25, 4. ve 5. sınıf öğretmenleri ile yapılmıştır. Veriler araştırmacılar tarafından geliştirilen görüşme formu ile toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre yeni programda en büyük sıkıntı değerlendirmede yaşanıyor ifadesini 25 öğretmenden 16'sı olumlu yanıt vermiştir.

Öztürk ve Tuncel (2006) tarafından “Yeni 4. ve 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı İle İlgili Öğretmen Görüşleri” isimli çalışması 2005-2006 öğretim yılında İstanbul ili ilköğretim okullarında 4. ve 5. sınıflarda görev yapmakta olan 316 sınıf öğretmeni ile yapılmıştır. Veriler araştırmacı tarafından geliştirilen anket ile toplanmıştır. Araştırma sonucuna göre araştırmaya katılan öğretmenlerin hemen hepsi yeni programın değerlendirme boyutuna olumsuz tepki vermiştir.Öğretmenlerin çok

büyük bir kısmı programın değerlendirme boyutunu yeterince anlamadığını ve uygulamada ciddi zorluklar yaşadığını belirtmiştir.

Güven, Gökbulut ve Yel (2006) tarafından “4. ve 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri” isimli çalışması 2004-2005 öğretim yılında Ankara ilinde eğitim veren yeni programın pilot olarak uygulandığı okullarda görev yapan 76 sınıf öğretmeni ile yapılmıştır. Veriler araştırmacılar tarafından geliştirilen anket ile toplanmıştır. Araştırma sonucuna göre, yeni programı uygulamada karşılaşılan sorunlara verilen cevaplar şöyledir:

- Ölçme ve değerlendirme boyutunda sıkıntıların olduğu,
- Programın öğretmene çok daha iyi bir şekilde anlatılması gerektiği,
- Okullarda araç ve gerecin yetersiz olduğu,
- Etkinliklerin uygulanmasında zamanın yetersiz olduğu,
- Sınıf mevcudunun kalabalık olması nedeniyle uygulamalarda sıkıntıların yaşandığı şeklindedir.

1.4.2. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Guyton (1982) yaptığı çalışmada, eleştirel düşünme ve politik katılım arasındaki ilişkileri incelemiş ve Sosyal Bilgiler eğitiminde konu ile ilgili bilgilerin, hem teoride hem de uygulamada verilmesini önermiştir. Sonuç olarak Sosyal Bilgiler dersinde verilen teorik bilgilerin uygulamaya dönüştürülmesi durumunda anlam kazandığını ve eleştirel düşünme becerisini kazanan öğrencilerin politik katılımların daha yüksek olduğunu belirtmiştir.

Fenton (1991) yaptığı çalışmada, Sosyal Bilgiler dersinin yansıtıcı (eleştirel) düşünme ile yeniden yapılanmasına değinmiştir. Fenton bu yapılanmada, zorlayıcı birçok bilginin kaldırılarak, öğrencilere bilimsel araştırma tekniklerinin ve Sosyal Bilgiler disiplinlerinin öğretilmesi için programın yeniden yapılandırılmasını, gerekli araç-gereçlerin sağlanmasını ve öğretmenlere programın tanıtılmasını belirtmektedir.

Ulusal Sosyal Bilgiler Konseyi'nin (NCSS, 1993) yaptığı bir çalışmada, Sosyal Bilgiler Dersi aracılığı ile iyi vatandaş yetiştirilebilmesi için güçlü bir öğrenme ve

öğretme ortamının önemi belirtilmiş ve amaçların, içeriğin belirlenmesi ve güçlü bir öğrenme-öğretme çalışması için, programda anlamlılık, bütünlük, değerler, geliştirilebilirlik ve aktifliğin olmasının gerektiği üzerinde durulmuş, öğretmenin rolü ve gelecek için kendini yetiştirmesinin önemi ortaya konulmuş, bunun için de güçlü bir Sosyal Bilgiler Programının geliştirilmesinin önemi vurgulanmıştır.

Haas ve Laughlin (1998) sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğrenme-öğretme ortamlarının düzenlenmesi, uygulanması ve değerlendirilmesi konusunu araştırmıştır. Araştırma: sosyal bilgiler dersinin sınıf ortamında etkin öğretiminin nasıl olabileceğini, ders kitapları, öğretim materyalleri ve öğretim stratejileri ve değerlendirme konularını kapsamaktadır.

Issa, Cox ve Killingsworth (1999), üniversite ve liseye giden öğrenciler üzerinde yaptıkları araştırmada, çoklu ortamda gerçekleştirilen öğretim ile geleneksel öğretimi öğrenci başarısı açısından karşılaştırmışlardır. Sonuçlar, çoklu ortamda gerçekleştirilen öğretimin geleneksel öğretime göre daha avantajlı olduğunu, çoklu ortamda ders gören öğrencilerin dersi hatırlama oranlarının yüksek olduğunu, daha önce başarılı olan öğrencilerin akademik başarılarında pek farklılık olmamasına karşın, düşük puana sahip öğrencilerin akademik başarılarında olumlu yönde değişiklik meydana geldiğini, ayrıca çoklu ortamda öğretim gören öğrencilerin derse karşı olumlu tutum geliştirdiklerini göstermiştir.

Fernstrom ve Goodnite (2000), yayınladıkları makalede sosyal bilgiler öğretiminin çok çeşitli araç ve tekniklerini kullanımına olanak sağladığını ve bu yolla öğrencilerin farklılıklarına hitap edeceğini belirtmişlerdir. Sosyal bilgiler öğretiminde öğretmenler bu yönde yardımcı olacak etkinlikler önermişlerdir.

Smeets ve Mooij (2000) tarafından yapılan araştırmada ortaöğretim coğrafya dersinde çoklu ortamın, öğrencinin akademik başarısı ve sınıf içi etkileşimleri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Bu amaçla üç pilot okul belirlenmiş her okulda çoklu ortam sınıfları ve geleneksel sınıflar oluşturulmuştur. Araştırma iki yıl sürmüştür. Öğrencilerin sınıf içi ve dışı davranışları kamera ile kaydedilmiş ve akademik başarıları test edilmiştir. Sonuçlar çoklu ortamda ders gören öğrencileri öğrenci-öğrenci, öğretmen-öğrenci arasındaki etkileşimin geleneksel sınıflar göre çoklu ortam sınıflarının

lehine önemli bir derecede farklılık gösterdiğini, ancak her iki grubun akademik başarılarında bir farklılık olmadığını ortaya koymaktadır.

Tomlinson (2001) sınıf içinde öğrenenlerin değişime cevap verebilmeleri için öğretmenin göstereceği çabanın da farklılaşması gerektiğini belirtmiştir. Ona göre öğretmen, bireysel ya da küçük grupları değiştirmek için elini uzattığında onların eğitiminde mümkün olabilecek en iyi öğrenme becerisini yaratıyorsa öğretimi farklılaştırmıştır. Tomlinson'a göre öğretmen öğrencilerin hazırbulunuşlukları, ilgileri ya da öğrenme profillerine göre sınıfta en az dört temel ilke oluşturarak öğretimi farklılaştırabilir:

1. İçerik: Öğrencinin öğrenmek için ihtiyaçları nelerdir? Ya da öğrenci bilgiye nasıl geçiş yapacak?
2. Süreç: Öğrencinin içeriği anlamalarını sağlayacak aktiviteler
3. Sonuç: Öğrencinin üniteye neler öğrendiklerine yönelik sorularla projeyi sonuçlandırmak
4. Öğrenme Çevresi: Sınıfta çalışmanın yolu

Yapılan araştırmalara genel olarak bakıldığında çalışmaların daha çok Sosyal Bilgiler dersinin öğretimi ve programın çeşitli açılardan değerlendirilmesi ile ilgili olduğu görülmektedir. Ve yeni 2004 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı Değerlendirme çalışmalarına yeni yeni rastlanmaktadır. Program değerlendirme boyutları arasında da en çok sorunun değerlendirme boyutunda yaşandığı ortaya konmaktadır. Fakat Yeni 2004 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının sadece değerlendirme boyutunu inceleyen araştırmaya rastlanmamıştır.

İKİNCİ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli ile evren ve örneklem durumu belirtilmiştir. Verilerin toplanması için yapılan çalışmalar ve verilerin analizinin nasıl yapıldığı üzerinde durulmuştur.

2.1. ARAŞTIRMA MODELİ

Bu araştırmada, ilköğretim sosyal bilgiler dersi öğretiminde kullanılan değerlendirme araç ve yöntemlerinin etkililiğine ilişkin öğretmenlerin, algı ve beklentileri tespit edilmeye çalışıldığı için araştırma modeli olarak “tarama modeli” kullanılmıştır. Tarama modeli, var olan bir durumu var olduğu şekliyle tanımlamayı amaçlayan araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2005:77).

2.2.EVREN

Araştırmanın evrenini 2005- 2006 öğretim yılında Denizli ili Merkez ilçesindeki ilköğretim okullarında 4. ve 5. sınıflarda görev yapmakta olan 371 sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Sınıf öğretmenleri çalıştıkları okulun sosyo- ekonomik durumuna göre düşük, orta ve yüksek olmak üzere üç gruba ayrılmıştır. Düşük sosyo ekonomik okullarda 103, orta sosyo ekonomik okullarda 122 ve yüksek sosyo- ekonomik okullarda 146 dördüncü ve beşinci sınıf öğretmeni bulunmaktadır.

2.3.ÖRNEKLEM

Örneklem seçilmesinde random yöntemi ve tabakalama yöntemi kullanılmıştır. Örneklem grubuna alınan ilköğretim okulları buldukları semtin sosyo-ekonomik durumuna göre:

- a) Düşük sosyo ekonomik çevredeki ilköğretim okulları
- b) Orta sosyo ekonomik çevredeki ilköğretim okulları
- c) Yüksek sosyo ekonomik çevredeki ilköğretim okulları olarak seçilmiştir.

Örnekleme 189 öğretmen alınmıştır. Örnekleme oluşturan 189 öğretmen aşağıdaki formül kullanılarak bulunmuştur (Balcı, 1995, 111).

$$n = \frac{t^2 \cdot (PQ)}{d^2} \cdot \left(1 + \frac{1}{N} \right)$$

N= Evren büyüklüğü

n= Örneklem büyüklüğü

d= Değerlendirme araçlarını algılama düzeyi (0.5)

t= Güven düzeyinin tablo değeri (t:1,96)

PQ (,50). (,50)= ,25 maksimum örneklem büyüklüğü için örneklem yüzdesi

Örnekleme alınan okullar ve öğretmen sayıları tablo 2.1 'de verilmiştir.

Tablo 2.1. Örnekleme Alınan İlköğretim Okulları ve Öğretmen Sayıları

Okul Adı	Kadın	Erkek	Toplam
Yüksek Sosyo-ekonomik Çevrede Bulunan İlköğretim Okulları			
1. D.D.Emsan İ.Ö.O.	4	8	12
2. Fatih İ. Ö.O.	2	7	9
3. Hürriyet İ.Ö.O.	10	6	16
4. Kınıklı Basma Boya İ.Ö.O.	7	4	11
5.Merkez Efendi İ.Ö.O.	7	3	10
6. Lütfi Ege İ.Ö.O.	-	5	15
7. Okul Yaptırma Yaşatma İ.Ö.O.	2	3	5
8. 19 Mayıs Mehmetçik.İ.Ö.O.	2	4	6
Orta Sosyo-ekonomik Çevrede Bulunan İlköğretim Okulları			
9. H.Ahmet Paralı.İ.Ö.O	4	8	12
10. H.H.A.Kömürcüoğlu İ.Ö.O.	2	8	10
11. H.İ.Demireren İ.Ö.O.	3	3	6
12. H.S.Kabaklıoğlu İ.Ö.O.	3	1	4
13. M.A.Hulusi İ.Ö.O.	3	7	10
14. N.O. Akça İ.Ö.O.	3	1	4
15. A.N. Erikoğlu İ.Ö.O.	2	6	8
16. Z.Abaloğlu İ.Ö.O.	1	7	8
Düşük Sosyo-ekonomik Çevrede Bulunan İlköğretim Okulları			
17. A.Demireren İ.Ö.O.	3	5	8
18. Bahçelievler İ.Ö.O.	2	5	7
19. Dentaş İ.Ö.O.	3	5	8
20 D.Y.S.Derneği.İ.Ö.O.	4	4	8
21 İsmail.Uslu İ.Ö.O.	2	-	2
22. M.K.Manasır.İ.Ö.O.	7	3	10
23. Vakıfbank İ.Ö.O.	6	4	10
Genel Toplam	82	107	189

2.4. VERİ TOPLAMA ARACI

2.4.1. Ölçeğin Hazırlanması

“İlköğretim sosyal bilgiler dersi öğretiminde kullanılan değerlendirme araç ve yöntemlerinin kullanılma sıklığına ilişkin sınıf öğretmenlerinin algı ve beklentileri” konusunda öğretmen görüşlerini belirlemeye yönelik sorulardan oluşan ölçek formu; kişisel bilgi formu ve değerlendirme araçlarının hangi sıklıkta kullanıldığı ve bunun sebepleri ve hangi sıklıkta kullanılması gerektiğine ilişkin 37 maddeden oluşan, iki bölüm şeklinde hazırlanmıştır.

Ölçeğin birinci bölümü olan “Kişisel Bilgi Formu”nda evrende bulunan öğretmenleri tanımayı amaçlayan maddelere yer verilmiştir. Bu kapsamda, öğretmenlerin cinsiyet, meslekî kıdem, mezun olduğu okul türü, çalışılan okulun bulunduğu sosyo ekonomik yapı, görev yaptığı sınıf, mesleği seçmedeki isteklilik, öğretmenliği sevmeye durumları ve alternatif ölçme değerlendirme konulu hizmet içi eğitime katılıp katılmadığını belirlemeye yönelik toplam sekiz soru maddesine yer verilmiştir.

Ölçeğin ikinci bölümünü oluşturan 37 alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarının hangi sıklıkta kullanıldığı ve kullanılması gerektiğine ilişkin öğretmen görüşlerini almak için maddeler “ Hemen hemen her zaman”, “Çoğu zaman”, “Ara sıra”, “Hiçbir zaman” şeklinde derecelendirilmiştir. Ve her bir alternatif ölçme ve değerlendirme aracını kullanma sıklığının olası sebeplerinden 10 tanesi olumsuz 3’ü olumlu olarak verilmiştir. Sebepler aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Veri toplama aracının geliştirilmesi amacıyla, ilk olarak rastgele seçilen 45 öğretmen ile mülakat yapılmış ve sosyal bilgiler dersinde kullandıkları değerlendirme araçlarında yaşadıkları sıkıntıları söylemeleri istenmiştir. Daha sonra bu görüşmelerden ve literatür taramasından elde edilen bilgiler ışığında araştırmanın veri toplama aracı geliştirilmiştir. Veri toplama aracı Ek-1 ‘de verilmiştir.

Tablo2.2 Sebeplerin olumlu ve olumsuz ilişkisi

SEBEPLER	OLUMLU/OLUMSUZ
Sınıfların kalabalık olması	Olumsuz
Fotokopi masrafının fazla olması	Olumsuz
Sınıfların fizikî şartlarının yetersizliği	Olumsuz
Değerlendirme formlarının çokluğu	Olumsuz
Zaman yetersizliği	Olumsuz
Öğrenci-öğretmen-veli iletişiminin artması	Olumlu
Değerlendirme formlarını saklama sıkıntısı	Olumsuz
Öğrencilerin çok boyutlu olarak değerlendirilebilmesi	Olumlu
Yeterli bilgiye sahip olunmaması	Olumsuz
Alternatif değerlendirme etkinliklerine yönelik yeterli kaynağın bulunamaması	Olumsuz
Velilerden yeterli destek alamama	Olumsuz
Değerlendirme için gereksiz görülmesi	Olumsuz
Öğrencileri öğrenmeye istekli kılması	Olumlu

2.4.2. Ölçeğin Geçerliliği ve Güvenirliliği

Veri toplama aracının geliştirilmesinden sonra, aracın geçerliliğini test etmek amacıyla, araç uzmanların görüşüne sunulmuştur. Alınan eleştiriler değerlendirilerek yeni düzenlemeler yapılmıştır. Süre yetersizliğinden ön uygulama yapılmadan veri toplama aracı evrenden random yöntemi ve tabakalama yöntemi ile seçilen 189 kişilik örneklem grubuna uygulanmıştır. Elde edilen veriler SPSS istatistik programı ile çözümlenmiştir. Çözümleme sonucunda veri toplama aracının öğretmenlerin değerlendirme araç ve yöntemlerine ilişkin algılarının Cronbach-Alpha değeri .9495 ve öğretmenlerin değerlendirme araç ve yöntemlerine ilişkin beklentilerinin Cronbach-Alpha değeri .9495 olarak bulunmuştur.

2.4.3. Ölçeğin Uygulanması

Veri toplama aracı hazırlandıktan sonra uygulanma onayı almak üzere Denizli Milli Eğitim Müdürlüğü ve Denizli Valiliği'ne sunulmuştur. Denizli Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğü 21.04.2006 tarihinde 12046 sayılı yazısıyla veri toplama aracının uygulanmasını onaylamıştır. Onay yazısı Ek-2'de verilmiştir.

Veri toplama aracı olarak hazırlanmış anketler, örnekleme seçilen Denizli ili merkezindeki 23 ilköğretim okulunda çalışan 189 dördüncü ve beşinci sınıf

öğretmenlerine dağıtılmıştır. Öğretmenlere anketin uygulama amacı anlatılarak isim yazmadan içtenlikle cevaplamaları istenmiştir. 4 haftalık bir sürede okullara sık sık gidilerek anketler geri toplanmıştır. Değerlendirmeye alınan anketlerin bulgularına göre örneklemdaki öğretmenlerin bireysel özelliklerini gösteren Tablo 2.3’de verilmiştir.

Tablo 2.3. Denizli İli Örnekleminde Yer Alan Dördüncü Beşinci Sınıf Öğretmenlerinin Bireysel Özelliklerine Göre Dağılımı

Cinsiyet	Erkek	107	56,7
	Kadın	82	43,3
Kıdem	0-20	73	38,6
	20 ve üstü	116	61,4
Eğitim Durumu	Eğitim Fak.\Yüksekokul	181	95,75
	Yüksek Lisans	2	1,05
	Diğer	6	3,2
Okuttuğu sınıf	4. sınıf	91	48,1
	5.sınıf	98	51,9
Meslek Seçimi	İstekli	162	85,7
	İsteksiz	28	24,3
Mesleği Sevme Durumları	Seviyor	179	94,7
	Sevmiyor	10	5,3
Hizmetiçi Eğitim Alma Durumu	Evet	2	1,1
	Hayır	187	98,9

2.4.4. Verilerin Çözümlemesi

Verilerin çözümünde “SPSS 9.5 for Windows” paket programı kullanılmıştır. Yapılan istatistiksel çözümlerlerde anlamlılık düzeyi ,05 olarak benimsenmiştir.

Araştırmanın birinci alt problemini cevaplandırmak amacıyla, öğretmenlerin veri toplama aracına verdikleri yanıtların yüzdeleri hesaplanmıştır. Buna göre öğretmenlerin ilköğretim sosyal bilgiler öğretiminde kullanılan değerlendirme araç ve yöntemlerine ilişkin algıları belirlenmiş olacaktır.

İkinci alt probleme cevap vermek için, öğretmenlerin veri toplama aracındaki maddeleri kullanma sıklıkları sorusuna verdikleri yanıtların toplamı alındıktan sonra, yukarıdaki belirtilen bağımsız değişkenler ile t- testi ve tek yönlü varyans analizi teknikleriyle karşılaştırılmıştır.

Araştırmanın üçüncü alt problemini cevaplandırmak amacıyla, öğretmenlerin veri toplama aracına verdikleri yanıtların yüzdeleri hesaplanmıştır. Buna göre öğretmenlerin ilköğretim sosyal bilgiler öğretiminde kullanılan değerlendirme araç ve yöntemlerine ilişkin algılarının sebepleri belirlenmiş olacaktır.

Araştırmanın dördüncü alt problemini cevaplandırmak amacıyla, öğretmenlerin veri toplama aracına verdikleri yanıtların yüzdeleri hesaplanmıştır. Buna göre öğretmenlerin ilköğretim sosyal bilgiler öğretiminde kullanılan değerlendirme araç ve yöntemlerine ilişkin beklentileri belirlenmiş olacaktır.

Beşinci alt probleme cevap vermek için, öğretmenlerin veri toplama aracındaki maddeleri hangi sıklıkta kullanılması gerektiği sorusuna verdikleri yanıtların toplamı alındıktan sonra , yukarıdaki belirtilen bağımsız değişkenler ile Mann Whitney U-Testi ve Kruskal Wallis H Testi teknikleriyle karşılaştırılmıştır.

Anket maddeleri dörtlü derecelendirme ölçeğine göre hazırlanmıştır. “Hiçbir zaman” seçeneğine 1, “Ara sıra” seçeneğine 2, “Çoğu zaman” seçeneğine 3, “Hemen hemen her zaman” seçeneğine 4 puan verilmiştir.

Çözümleme sonuçlarını yorumlamak için yeni bir ölçek geliştirilmiştir. Burada aralık sayısı seçenek sayısına bölünmüş ve elde edilen sayı en düşük rakamlı seçeneğe ilave edilerek yeni ölçek oluşturulmuştur. Buna göre 3 aralık 4 seçeneğe bölünmüştür($3:4=0,75$). Bu sayı seçeneklere ilave edilmiştir. Böylece çözümleme sonuçları:

1,00 – 1,75 “Hiçbir Zaman”;

1,76 - 2,50 “ Ara Sıra”;

2,51 – 3,25 “Çoğu Zaman”;

3,26 – 4,00 “Hemen Hemen Her Zaman” şeklinde yorumlanmıştır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde “İlköğretim sosyal bilgiler öğretiminde kullanılan değerlendirme araç ve yöntemlerinin kullanılma sıklığına ilişkin sınıf öğretmenlerinin algı ve beklentileri” belirlenmeye çalışılmıştır. Bu amaçla uygulanan ölçeğin istatistiksel analizi ve her probleme ilişkin elde edilen bulguların çizelgeleri bu bölümde yer almaktadır. Bulgu ve yorumların verilmesinde “Alt Problemler” başlığı altında yanıt arayan sorular sırası ile ele alınmıştır.

3.1 ARAŞTIRMANIN BİRİNCİ ALT PROBLEMİ

Araştırmanın birinci alt problemi “Sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler öğretiminde kullanılan değerlendirme araç ve yöntemlerinin kullanılma sıklığına ilişkin algıları nasıldır?” şeklinde belirlenmişti. Bu probleme cevap vermek amacıyla öğretmenlerin ölçekteki maddelere verdikleri cevapların yüzdeleri hesaplanmış, uygulama dereceleri belirlenmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 3.1’de verilmiştir. (Ek-3)

Tablo 3.1’de yer alan verilere göre araştırmaya katılan öğretmenlerin sosyal bilgiler öğretiminde kullanılan değerlendirme araçlarından açık kitap sınavları (%64), balık kılıcı (%59,8), değerlendirme tabloları (%52,9), akış haritaları (%52,4), zincir haritaları (%51,9), broşür hazırlama yöntemi (%50,3), şiir bestelerinin değerlendirilmesi (%49,2), eve verilen sınavlar (%45,5), akıl haritaları (%43,9) ve drama uygulamalarının değerlendirilmesi (%43,9) “Hiçbir zaman” şeklinde algılanmaktadır. Bu değerlendirme araçlarının kullanılmıyor olması farklı zeka alanlarındaki çocuklara yönelik etkinliklerin de yapılmadığını göstermektedir. Bu bulgu Yılmaz (2003)’ın araştırması ile paralellik göstermektedir. Bu değerlendirme araçlarının neden “Hiçbir zaman” sıklığında uygulandığının sebebi/sebepleri üçüncü alt problemde belirtilmiştir.

“Öğrencilerin bilgi basamağındaki kazanımları göstermeleri gereken maddelerden oluşan testler” değerlendirme aracı, % 43,9 ile “Ara sıra”, %36, 6 ile “Çoğu Zaman” şeklinde uygulanmaktadır. Yine “öğrencilerin kim, ne, nerede gibi soruların cevabını oluşturan ve olgusal bilgileri ölçmekte kullanılan testler” değerlendirme aracı % 54,5 ile “Ara sıra”, %31, 2 ile “Çoğu Zaman” şeklinde uygulanmaktadır.

“Öğrencilerin sınıf içersinde ne gibi davranış ve tutumlar içersinde oldukları hakkında bilgi edinmede kullanılan gözlem yöntemi” değerlendirme aracı % 44,4 ile “Ara sıra”, %25,4, 6 ile “Çoğu Zaman” ve % 10,1 ile “Hemen hemen her zaman” şeklinde uygulanmaktadır. Oysa “Öğrencilerin sınıf dışında ne gibi davranış ve tutumlar içersinde oldukları hakkında bilgi edinmede kullanılan gözlem yöntemi” değerlendirme aracı % 67,2 ile “Ara sıra”, %17,5 ile “Çoğu Zaman” şeklinde uygulanmaktadır. Bu da sınıf içinde daha fazla gözlem yapıldığını göstermektedir.

Tutum ölçekleri (% 59,3), veli anketleri (% 54,5), gezi gözlem sonucunda öğrencilerin hazırladığı raporlar (%51,3), araştırma kağıtları (%46,6), portfolyo değerlendirmesi (% 37,6) ile “Ara sıra”; tutum ölçekleri (% 33,9), veli anketleri (% 39,2), gezi gözlem sonucunda öğrencilerin hazırladığı raporlar (%27,5), araştırma kağıtları (%38,6), portfolyo değerlendirmesi (% 34,9) ile “Hiçbir zaman” şeklinde uygulanmaktadır.

Öğrencilerin sınıf içersindeki davranışlarının gözlenmesi (%10,1), öğrencilerin görüşmeler yoluyla değerlendirilmesi (%9) ve öğrenci ürün dosyası aracı (%9) ile “*hemen hemen her zaman*” şeklinde uygulanmaktadır.

3.2. ARAŞTIRMANIN İKİNCİ ALT PROBLEMİ

Sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler öğretiminde kullanılan değerlendirme araç ve yöntemlerinin kullanılma sıklığına ilişkin algıları, öğretmenlerin;

- a. Cinsiyetlerine,
- b. Mesleki kıdemlerine,
- c. Eğitim durumlarına,
- d. Çalıştığı kurumun sosyo ekonomik durumuna,
- e. Okuttuğu sınıfa,
- f. Meslek seçimindeki istekliliğe,
- g. Mesleğini severek yapmasına,
- h. Alternatif ölçme ve değerlendirme konusunda hizmet içi eğitim alıp almadığına göre anlamlı bir farklılık gösteriyor mu?

3.2.1. Cinsiyete Göre Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Öğretiminde Kullanılan Değerlendirme Araç ve Yöntemlerinin Kullanılma Sıklığına İlişkin Algıları

Tablo 3.2. Cinsiyete Göre Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Öğretiminde Kullanılan Değerlendirme Araç ve Yöntemlerinin Kullanılma Sıklığına İlişkin Algıları (t-testi)

Gruplar	N	X	Ss	t	p
Kadın	82	1,9080	.3242	1,293	.198*
Erkek	107	1,8292	.4731		

*p > 0,05

Öğretmenlerin cinsiyetlerine ilişkin p değeri (0,198), 0,05'ten büyük olduğu için kadın ve erkeklerin ortalamaları arasında anlamlı bir fark yoktur. Kısaca öğretmenlerin cinsiyet değişkeninin değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanma sıklığına ilişkin algılarında önemli bir etkisi yoktur.

3.2.2. Meslekî Kıdemlerine Göre Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Öğretiminde Kullanılan Değerlendirme Araç ve Yöntemlerinin Kullanılma Sıklığına İlişkin Algıları

Tablo 3.3. Meslekî Kıdemlerine Göre Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Öğretiminde Kullanılan Değerlendirme Araç ve Yöntemlerinin Kullanılma Sıklığına İlişkin Algıları (t testi)

Gruplar	N	X	Ss	t	p
0 -20	73	2,0896	.3418	6,560	.000*
21 ve üstü	116	1,7211	.3559		

*p < 0,05

p değeri (.000), 0,05'ten küçük olduğu için kıdemi 0-20 yıl olan öğretmenlerle 21 yıl ve üstü olan öğretmenler arasında anlamlı bir fark vardır ve bu fark 0 ile 20 yıl kıdem arasında olan öğretmenler lehinedir. Kısacası, araştırma sonucuna göre kıdemi 0 ile 20 yıl arasında olan 4. ve 5. sınıf öğretmenleri sosyal bilgiler dersinde değerlendirme araç ve yöntemlerini “ Ara sıra” kullanırken, kıdemi 21 yıl ve üstü olan 4. ve 5. sınıf öğretmenleri sosyal bilgiler dersinde değerlendirme araç ve yöntemlerini “Hiçbir Zaman” kullandıklarını ifade etmişlerdir. Bunun da sebebi 21 yıl ve üstünde kıdeme sahip olan öğretmenlerin yeniliğe açık olmaması olarak söylenebilir.

3.2.3. Eğitim Durumlarına Göre Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Öğretiminde Kullanılan Değerlendirme Araç ve Yöntemlerinin Kullanılma Sıklığına İlişkin Algıları

Tablo 3.4. Eğitim Durumlarına Göre Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Öğretiminde Kullanılan Değerlendirme Araç ve Yöntemlerinin Kullanılma Sıklığına İlişkin Algıları

	N	X	Ss
Eğitim Fak./Yüksekokul	181	1,8510	.4105
Yüksek Lisans	2	2,7027	.1147
Diğer Fak.	6	1,9595	.3689

Tablo 3.4'de görüldüğü gibi eğitim durumları ile değerlendirme araç ve yöntemlerin etkililiğine ilişkin algıları 1,8510 ile 2,70 arasında bir dağılım göstermektedir. Ortalama düzeyde gözlenen bu farkın istatistiksel açıdan anlamlı olup olmadığını belirleyebilmek için Tek Yönlü Varyans Analizi yapılmıştır. Bu işlemin sonuçları Tablo3.5'te verilmiştir.

Tablo 3.5. Eğitim Durumlarına Göre Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Öğretiminde Kullanılan Değerlendirme Araç ve Yöntemlerinin Kullanılma Sıklığına İlişkin Algıları(Tek Yönlü Varyans Analizi)

Varyans Kaynağı	Sd	KT	KO	F	p
Gruplar arası	2	1,492	0,746	4,472	.013*
Gruplar içi	186	31,029	,0167		

*p < 0,05

p<0,05 olduğundan ortalamalar arasında fark anlamlıdır. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak amacıyla Turkey HSD testine baş vurulmuş olup sonuçlar aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 3.6. Eğitim Durumlarına Göre Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Öğretiminde Kullanılan Değerlendirme Araç ve Yöntemlerinin Kullanılma Sıklığına İlişkin Algıları (Turkey HSD)

	Eğitim Fak/Yüksekok	Yüksek Lisans	Diğer
Eğitim Fak/Yüksekokul		*	
Yüksek Lisans	*		
Diğer			

Turkey HSD testine göre oluşturulan tablodan da anlaşıldığı gibi eğitim fakültesi/ yüksek okul mezunları ile yüksek lisans mezunları arasında anlamlı bir fark vardır; bu fark yüksek lisans mezunlarının lehinedir. Bir başka deyişle, yüksek lisans mezunları eğitim fakültesi/ yüksek okul mezunlarına göre sosyal bilgiler dersinde değerlendirme araç ve yöntemlerini daha sık kullanmaktadırlar.

3.2.4. Çalıştığı Kurumun Sosyo Ekonomik Durumuna Göre Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Öğretiminde Kullanılan Değerlendirme Araç ve Yöntemlerinin Kullanılma Sıklığına İlişkin Algıları

Tablo 3.7. Çalıştığı Kurumun Sosyo Ekonomik Durumlarına Göre Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Öğretiminde Kullanılan Değerlendirme Araç ve Yöntemlerinin Kullanılma Sıklığına İlişkin Algıları

	N	X	Ss
Düşük	53	1,9475	.4118
Orta	62	1,9734	.4137
Yüksek.	74	1,7111	.3778

Tablo 3.7’de görüldüğü gibi çalıştığı kurumun sosyo ekonomik durumları ile değerlendirme araç ve yöntemlerin etkililiğine ilişkin algıları 1,7111 ile 1,9734 arasında bir dağılım göstermektedir. Ortalama düzeyde gözlenen bu farkın istatistiksel açıdan anlamlı olup olmadığını belirleyebilmek için Tek Yönlü Varyans Analizi yapılmıştır. Bu işlemin sonuçları Tablo 3.8’de verilmiştir.

Tablo 3.8. Çalıştığı Kurumun Sosyo Ekonomik Durumlarına Göre Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Öğretiminde Kullanılan Değerlendirme Araç ve Yöntemlerinin Kullanılma Sıklığına İlişkin Algıları (Tek Yönlü Varyans Analizi)

Varyans Kaynağı	Sd	KT	KO	F	p
Gruplar arası	2	2,841	1,421	8,903	.000*
Gruplar içi	186	29,680	0,160		

*p<0,05

p<0,05 olduğundan ortalamalar arasında fark anlamlıdır. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak amacıyla Turkey HSD testine baş vurulmuş olup sonuçlar aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 3.9. Çalıştığı Kurumun Sosyo Ekonomik Durumlarına Göre Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Öğretiminde Kullanılan Değerlendirme Araç ve Yöntemlerinin Kullanılma Sıklığına İlişkin Algıları(Turkey HSD)

	Düşük	Orta	Yüksek
Düşük			*
Orta			*
Yüksek	*	*	

Tablo 3.9’da görüldüğü gibi “Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Öğretiminde Değerlendirme Araç ve Yöntemlerinin Etkililiğine İlişkin Algıları” çalıştığı okulun sosyo-ekonomik yapısına göre, yüksek sosyo-ekonomik yapıdaki okullarda görev yapan öğretmenlerin algıları, düşük ve orta sosyo- ekonomik yapıdaki okullarda görev yapan öğretmenlerin algıları arasında anlamlı bir fark vardır ve bu fark düşük ve orta sosyo-ekonomik okullarda görev yapan öğretmenlerin lehinedir. Kısaca yüksek sosyo ekonomik okullarda görev yapan öğretmenler, değerlendirme araç ve yöntemlerini daha az sıklıkta kullanmaktadırlar. Bunun da sebebi yüksek sosyo ekonomik okullarda bulunan öğretmenlerin öğrencilerini OKS gibi sınavlara hazırlama sıkıntısından olabilir.

3.2.5. Okuttuğu Sınıfa Göre Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Öğretiminde Kullanılan Değerlendirme Araç ve Yöntemlerinin Kullanılma Sıklığına İlişkin Algıları

Tablo 3.10. Okuttuğu Sınıfa Göre Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Öğretiminde Kullanılan Değerlendirme Araç ve Yöntemlerinin Kullanılma Sıklığına İlişkin Algıları(t-testi)

Gruplar	N	X	Ss	t	p
4. Sınıf	91	1,8390	,4354	-.777	.438*
5. Sınıf	98	1,8861	,3979		

*p > 0,05

Öğretmenlerin okuttukları sınıfa ilişkin p değeri (0,438), 0,05'ten büyük olduğu için 4. sınıfı okutanlar ile 5. sınıfı okutanların ortalamaları arasında anlamlı bir fark yoktur.

3.2.6. Meslek Seçimindeki İstekliliğe Göre Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Öğretiminde Kullanılan Değerlendirme Araç ve Yöntemlerinin Kullanılma Sıklığına İlişkin Algıları

Tablo 3.11. Meslek Seçimindeki İstekliliğe Göre Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Öğretiminde Kullanılan Değerlendirme Araç ve Yöntemlerinin Kullanılma Sıklığına İlişkin Algıları(t-testi)

Gruplar	N	X	Ss	t	p
İstekli	162	1,8468	.3992	-1,346	.180*
İsteksiz	28	1,96301	.5020		

*p > 0,05

Öğretmenlerin meslek seçimindeki istekliliğe ilişkin p değeri (0,180), 0,05'ten büyük olduğu için mesleği isteyerek ve istemeden seçen öğretmenlerin algılarının ortalamaları arasında anlamlı bir fark yoktur.

3.2.7. Mesleği Sevme Durumlarına Göre Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Öğretiminde Kullanılan Değerlendirme Araç ve Yöntemlerinin Kullanılma Sıklığına İlişkin Algıları

Tablo 3.12. Mesleği Sevme Durumlarına Göre Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Öğretiminde Kullanılan Değerlendirme Araç ve Yöntemlerinin Kullanılma Sıklığına İlişkin Algıları(t-testi)

Gruplar	N	X	Ss	t	p
Evet	179	1,8910	.4082	4,004	.000*
Hayır	10	1,37031	.1824		

*p < 0,05

p değeri (.000), 0,05'ten küçük olduğu için mesleğini severek yapan öğretmenlerle sevmeyerek yapan öğretmenler arasında anlamlı bir fark vardır ve bu fark severek yapan öğretmenler lehinedir. Kısacası, araştırma sonucuna göre mesleğini severek yapan 4. ve 5. sınıf öğretmenleri sosyal bilgiler dersinde değerlendirme araç ve yöntemlerini “ Ara sıra” kullanırken, mesleğini sevmeden yapan 4. ve 5. sınıf öğretmenleri sosyal bilgiler dersinde değerlendirme araç ve yöntemlerini “Hiçbir Zaman” kullandıklarını ifade etmişlerdir.

3.2.8. Alternatif Ölçme Ve Değerlendirme Konusunda Hizmet İçi Eğitim Almalarına Göre Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Öğretiminde Kullanılan Değerlendirme Araç ve Yöntemlerinin Kullanılma Sıklığına İlişkin Algıları

Tablo 3.13. Alternatif ölçme ve değerlendirme konusunda hizmet içi eğitim almalarına göre öğretmenlerin Sosyal Bilgiler öğretiminde kullanılan değerlendirme araç ve yöntemlerinin kullanılma sıklığına ilişkin algıları(t-testi)

Gruplar	N	X	Ss	t	p
Evet	2	2,7027	.1147	2,926	.004*
Hayır	187	1,8545	.4088		

*p < 0,05

p değeri (.004), 0,05'ten küçük olduğu için alternatif ölçme ve değerlendirme konusunda hizmet içi eğitim alan öğretmenlerle almayan öğretmenler arasında anlamlı bir fark vardır ve bu fark hizmet içi eğitim alan öğretmenler lehinedir. Kısacası, araştırma sonucuna göre hizmet içi eğitim alan 4. ve 5. sınıf öğretmenleri sosyal bilgiler dersinde değerlendirme araç ve yöntemlerini “Çoğu Zaman” kullanırken, hizmet içi

eğitim almayan 4. ve 5. sınıf օđretmenleri sosyal bilgiler dersinde değerlendirme araç ve yօntemlerini “Ara sıra” kullandıklarını ifade etmişlerdir.

3.3. ARAŞTIRMANIN ÜÇÜNCÜ ALT PROBLEMİ

Araştırmanın üçüncü alt problemi “4. ve 5. sınıf օđretmenlerinin Sosyal Bilgiler օđretiminde kullanılan değerlendirme araç ve yօntemlerinin kullanılma sıklığının sebepleri nelerdir?” şeklinde belirlenmişti. Bu amaca cevap vermek amacıyla օđretmenlerin ölçütteki maddelere verdikleri cevapların yüzdeleri hesaplanmıştır.

Tablo 3.14. օđrencilerin fiziksel beceri ya da yeteneklerini göstermelerini gerektiren maddelerden oluşan testlerin kullanılma sıklığının sebepleri

SEBEPLER	%
Zaman yetersizliği	62,4
Sınıfların kalabalık olması	54
Fotokopi masrafının fazla olması	45
Değerlendirme formlarının çokluğu	43,4
Değerlendirme formlarını saklama sıkıntısı	39,7
Sınıfın fizikî şartlarının yetersizliği	32,8
Velilerden yeterli destek alamama	32,8
Yeterli bilgiye sahip olunmaması	18,5
Alternatif değerlendirme etkinliklerine yönelik yeterli kaynağın bulunmaması	14,3
օđrenci-օđretmen- veli iletişiminin artması	11,1
օđrencilerin çok boyutlu olarak değerlendirilebilmesi	4,2
օđrencileri օđrenmeye istekli kılması	3,2
Değerlendirme için gereksiz görülmesi	2,6

օđrencilerin fiziksel beceri ya da yeteneklerini göstermelerini gerektiren maddelerden oluşan testlerin kullanılma sıklığının sebepleri sırasıyla “zaman yetersizliği”(62,4), “sınıfların kalabalık olması”(54), “fotokopi masrafının çok olması”(45), “değerlendirme formlarının çokluğu”(43,4), “değerlendirme formlarını saklama sıkıntısı”(39,7) şeklinde belirtilmiştir. Gösteri yönteminin “ara sıra” kullanılmasının sebepleri, Aydın (2001)’in ve Güven, Gօkbulut ve Yel (2006)’in yaptıkları çalışmalarla paralellik göstermektedir.

Tablo 3. 15.Öğrencilerin davranışlarıyla kısaca yazılmış raporların kullanılma sıklığının sebepleri

SEBEPLER	%
Sınıfların kalabalık olması	46
Zaman yetersizliği	43,9
Değerlendirme formlarının çokluğu	35,4
Değerlendirme formlarını saklama sıkıntısı	30,2
Fotokopi masrafının fazla olması	23,3
Yeterli bilgiye sahip olunmaması	22,2
Velilerden yeterli destek alamama	18
Sınıfın fizikî şartlarının yetersizliği	15,3
Öğrencileri öğrenmeye istekli kılması	10,1
Alternatif değerlendirme etkinliklerine yönelik yeterli kaynağın bulunmaması	9,5
Öğrencilerin çok boyutlu olarak değerlendirilebilmesi	7,4
Öğrenci-öğretmen- veli iletişiminin artması	6,9
Değerlendirme için gereksiz görülmesi	1,6

Öğrencilerin davranışlarıyla kısaca yazılmış raporların kullanılma sıklığının sebepleri sırasıyla “sınıfların kalabalık olması”(%46), “zaman yetersizliği”(%43,9), “değerlendirme formlarının çokluğu”(%35,4), “değerlendirme formlarını saklama sıkıntısı”(%30,2), “fotokopilerin fazla olması”(%23,3) şeklinde belirtilmiştir. Anektod aracının “ara sıra” kullanılmasının sebepleri, Aydın (2001)’in ve Güven, Gökbulut ve Yel (2006)’in yaptıkları çalışmalarla paralellik göstermektedir.

Tablo 3. 16.Öğrencilerin değerlendirme ya da yordama yapması gereken bir konuda sözlü tartışma yoluyla değerlendirilmesinin kullanılma sıklığının sebepleri

SEBEPLER	%
Sınıfların kalabalık olması	50,3
Zaman yetersizliği	50,3
Değerlendirme formlarını saklama sıkıntısı	28
Değerlendirme formlarının çokluğu	21,2,
Fotokopi masrafının fazla olması	15,9
Yeterli bilgiye sahip olunmaması	12,7
Sınıfın fizikî şartlarının yetersizliği	8,5
Velilerden yeterli destek alamama	8,5
Öğrencilerin çok boyutlu olarak değerlendirilebilmesi	7,4
Öğrencileri öğrenmeye istekli kılması	7,4
Alternatif değerlendirme etkinliklerine yönelik yeterli kaynağın bulunmaması	6,9
Değerlendirme için gereksiz görülmesi	6,3
Öğrenci-öğretmen- veli iletişiminin artması	2,6

Öğrencilerin değerlendirme ya da yordama yapması gereken bir konuda sözlü tartışma yoluyla değerlendirilmesinin kullanılma sıklığının sebepleri sırasıyla “sınıfların kalabalık olması”(50,3), “zaman yetersizliği”(50,3), “değerlendirme formlarını saklama sıkıntısı”(28), “değerlendirme formlarının çokluğu”(21,2), “fotokopilerin fazla olması”(15,9) şeklinde belirtilmiştir. Tartışma yönteminin “ara sıra” kullanılma sebepleri Aydın (2001)’in ve Güven, Gökbulut ve Yel (2006)’in yaptıkları çalışmalarla paralellik göstermektedir.

Tablo 3.17. Öğrencilerin değerlendirme ya da yordama yapması gereken bir konuda yazılı tartışma yoluyla değerlendirilmesinin kullanılma sıklığının sebepleri

SEBEPLER	%
Zaman yetersizliği	57,7
Sınıfların kalabalık olması	56,1
Değerlendirme formlarının çokluğu	29,1
Fotokopi masrafının fazla olması	26,5
Değerlendirme formlarını saklama sıkıntısı	26,5
Sınıfın fizikî şartlarının yetersizliği	13,8
Velilerden yeterli destek alamama	10,1
Alternatif değerlendirme etkinliklerine yönelik yeterli kaynağın bulunmaması	10,1
Yeterli bilgiye sahip olunmaması	8,5
Değerlendirme için gereksiz görülmesi	6,9
Öğrenci-öğretmen- veli iletişiminin artması	4,8
Öğrencilerin çok boyutlu olarak değerlendirilebilmesi	1,6
Öğrencileri öğrenmeye istekli kılması	1,1

Öğrencilerin değerlendirme ya da yordama yapması gereken bir konuda yazılı tartışma yoluyla değerlendirilmesinin kullanılma sıklığının sebepleri sırasıyla “zaman yetersizliği” (57,7), “sınıfların kalabalık olması” (56,1), “değerlendirme formlarının çokluğu” (29,1), “fotokopilerin fazla olması” (26,5), “değerlendirme formlarını saklama sıkıntısı” (26,5) şeklinde belirtilmiştir. Tartışma yönteminin “ara sıra” kullanılma sebepleri Aydın (2001)’in ve Güven, Gökbulut ve Yel (2006)’in yaptıkları çalışmalarla paralellik göstermektedir.

Tablo 3. 18.Öğrencilerin yaratıcılıklarını ve sanatsal çalışmalarını sergilemeleri yoluyla değerlendirilmesinin kullanılma sıklığının sebepleri

SEBEPLER	%
Zaman yetersizliği	50,3
Sınıfların kalabalık olması	42,3
Sınıfın fizikî şartlarının yetersizliği	25,9
Velilerden yeterli destek alamama	21,7
Değerlendirme formlarının çokluğu	16,9
Alternatif değerlendirme etkinliklerine yönelik yeterli kaynağın bulunmaması	15,9
Fotokopi masrafının fazla olması	13,2
Yeterli bilgiye sahip olunmaması	12,7
Değerlendirme formlarını saklama sıkıntısı	9,5
Değerlendirme için gereksiz görülmesi	5,3
Öğrenci-öğretmen- veli iletişiminin artması	4,2
Öğrencileri öğrenmeye istekli kılması	3,7
Öğrencilerin çok boyutlu olarak değerlendirilebilmesi	0,5

Öğrencilerin yaratıcılıklarını ve sanatsal çalışmalarını sergilemeleri yoluyla değerlendirilmesinin kullanılma sıklığının sebepleri sırasıyla “zaman yetersizliği” (%50,3), “sınıfların kalabalık olması” (%42,3), “sınıfların fizikî şartlarının yetersizliği” (%25,9), “velilerden yeterli destek alamama” (%21,7), “değerlendirme formlarının çokluğu” (%16,9) şeklinde belirtilmiştir. Sergileme yönteminin “ara sıra” kullanılmasının sebepleri, Aydın (2001)’in ve Güven, Gökbulut ve Yel (2006)’in yaptıkları çalışmalarla paralellik göstermektedir.

Tablo 3.19. Öğrencilerin deneyi hazırlayıp tamamlamaları ve gözlemlerini raporlaştırmaları yoluyla değerlendirilmesinin kullanılma sıklığının sebepleri

SEBEPLER	%
Sınıfların kalabalık olması	53,4
Zaman yetersizliği	52,4
Sınıfın fizikî şartlarının yetersizliği	29,1
Değerlendirme formlarının çokluğu	21,2
Fotokopi masrafının fazla olması	20,6
Velilerden yeterli destek alamama	15,9
Alternatif değerlendirme etkinliklerine yönelik yeterli kaynağın bulunmaması	12,7
Değerlendirme formlarını saklama sıkıntısı	12,7
Yeterli bilgiye sahip olunmaması	10,6
Değerlendirme için gereksiz görülmesi	4,2
Öğrencileri öğrenmeye istekli kılması	3,7
Öğrenci-öğretmen- veli iletişiminin artması	3,2
Öğrencilerin çok boyutlu olarak değerlendirilebilmesi	2,1

Öğrencilerin deneyi hazırlayıp tamamlamaları ve gözlemlerini raporlaştırmaları yoluyla değerlendirilmesinin kullanılma sıklığının sebepleri sırasıyla “sınıfların kalabalık olması” (%53,4), “zaman yetersizliği” (%52,4), “sınıfların fiziki şartlarının yetersizliği” (%29,1), “değerlendirme formlarının çokluğu” (%21,2), “fotokopi masrafının çok olması” (%20,6) şeklinde belirtilmiştir. Deney yönteminin “ara sıra” kullanılmasının sebepleri, Toklu (1997)’nun, Aydın (2001)’in ve Güven, Gökbulut ve Yel (2006)’in yaptıkları çalışmalarla paralellik göstermektedir.

Tablo 3. 20. Öğrencilerle yapılan görüşmeler yoluyla değerlendirmenin kullanılma sıklığının sebepleri	
SEBEPLER	%
Zaman yetersizliği	44,4
Sınıfların kalabalık olması	41,3
Fotokopi masrafının fazla olması	28,6
Değerlendirme formlarının çokluğu	28
Velilerden yeterli destek alamama	15,3
Sınıfın fizikî şartlarının yetersizliği	14,8
Öğrenci-öğretmen- veli iletişiminin artması	14,3
Yeterli bilgiye sahip olunmaması	9
Değerlendirme formlarını saklama sıkıntısı	9
Alternatif değerlendirme etkinliklerine yönelik yeterli kaynağın bulunmaması	7,4
Öğrencilerin çok boyutlu olarak değerlendirilebilmesi	4,2
Değerlendirme için gereksiz görülmesi	4,2
Öğrencileri öğrenmeye istekli kılması	2,1

Öğrencilerle yapılan görüşmeler yoluyla değerlendirmenin kullanılma sıklığının sebepleri sırasıyla “Zaman yetersizliği” (% 44,4), “Sınıfların kalabalık olması” (% 41,3), “Fotokopi masrafının fazla olması” (% 28,6), “Değerlendirme formlarının çokluğu” (% 28), “Velilerden yeterli destek alamama” (%15,3) şeklinde belirtilmiştir. Görüşme aracının “ara sıra” kullanılmasının sebepleri, Aydın (2001)’in ve Güven, Gökbulut ve Yel (2006)’in yaptıkları çalışmalarla paralellik göstermektedir.

Tablo 3. 21. Öğrencilerin hatırlama, kavrama ve hitap düzeylerinin sözlü sunum yoluyla değerlendirilmesinin kullanılma sıklığının sebepleri

SEBEPLER	%
Sınıfların kalabalık olması	39,2
Zaman yetersizliği	31,2
Değerlendirme formlarının çokluğu	26,5
Fotokopi masrafının fazla olması	16,9
Değerlendirme formlarını saklama sıkıntısı	13,8
Öğrenci-öğretmen- veli iletişiminin artması	13,8
Yeterli bilgiye sahip olunmaması	6,9
Öğrencilerin çok boyutlu olarak değerlendirilebilmesi	6,9
Velilerden yeterli destek alamama	6,3
Sınıfın fizikî şartlarının yetersizliği	5,3
Değerlendirme için gereksiz görülmesi	4,8
Öğrencileri öğrenmeye istekli kılmaması	4,2
Alternatif değerlendirme etkinliklerine yönelik yeterli kaynağın bulunmaması	3,2

Öğrencilerin hatırlama, kavrama ve hitap düzeylerinin sözlü sunum yoluyla değerlendirilmesinin kullanılma sıklığının sebepleri sırasıyla “Sınıfların kalabalık olması” (% 39,2), “Zaman yetersizliği” (% 31,2), “Değerlendirme formlarının çokluğu” (% 26,5), “Fotokopi masrafının fazla olması” (% 16,9) “Değerlendirme formlarını saklama sıkıntısı” (% 13,8) şeklinde belirtilmiştir. Sözlü sunum aracının “ara sıra” kullanılmasının sebepleri, Aydın (2001)’in, Piltin (2001)’nin ve Güven, Gökbulut ve Yel (2006)’in yaptıkları çalışmalarla paralellik göstermektedir.

Tablo 3. 22. Öğrencilerin çevresinin olumlu ve olumsuz yönlerini kendi bakış açısıyla açıklamasında yararlanan proje yoluyla değerlendirilmesinin kullanılma sıklığının sebepleri

SEBEPLER	%
Zaman yetersizliği	42,9
Sınıfların kalabalık olması	40,7
Sınıfın fizikî şartlarının yetersizliği	24,3
Değerlendirme formlarının çokluğu	23,3
Fotokopi masrafının fazla olması	18
Velilerden yeterli destek alamama	14,8
Öğrenci-öğretmen- veli iletişiminin artması	13,8
Yeterli bilgiye sahip olunmaması	13,2
Değerlendirme formlarını saklama sıkıntısı	8,5
Alternatif değerlendirme etkinliklerine yönelik yeterli kaynağın bulunmaması	6,9
Değerlendirme için gereksiz görülmesi	6,3
Öğrencilerin çok boyutlu olarak değerlendirilebilmesi	5,3
Öğrencileri öğrenmeye istekli kılmaması	1,6

Öğrencilerin çevresinin olumlu ve olumsuz yönlerini kendi bakış açısıyla açıklamasında yararlanılan proje yoluyla değerlendirilmesinin kullanılma sıklığının sebepleri sırasıyla “Zaman yetersizliği” (%42,9), “Sınıfların kalabalık olması” (%40,7), “Sınıfın fizikî şartlarının yetersizliği” (% 24,3), “Değerlendirme formlarının çokluğu” (% 23,3), “Fotokopi masrafının fazla olması” (% 18) şeklinde belirtilmiştir. Proje yönteminin “ara sıra” kullanılmasının sebepleri, Toklu (1997)’nin, Aydın (2001)’in, Pilten (2001)’nin ve Güven, Gökbulut ve Yel (2006)’in yaptıkları çalışmalarla paralellik göstermektedir.

Tablo 3. 23. Öğrencilerin kendilerini güçlü ve zayıf yönlerini tanımlarını sağlayan öz değerlendirme aracının kullanılma sıklığının sebepleri

SEBEPLER	%
Zaman yetersizliği	37
Fotokopi masrafının fazla olması	31,2
Değerlendirme formlarının çokluğu	28,6
Sınıfların kalabalık olması	26,5
Yeterli bilgiye sahip olunmaması	15,9
Velilerden yeterli destek alamama	15,3
Değerlendirme formlarını saklama sıkıntısı	13,2
Öğrencilerin çok boyutlu olarak değerlendirilebilmesi	7,9
Alternatif değerlendirme etkinliklerine yönelik yeterli kaynağın bulunmaması	6,9
Öğrenci-öğretmen- veli iletişiminin artması	6,9
Sınıfın fizikî şartlarının yetersizliği	5,8
Değerlendirme için gereksiz görülmesi	5,3
Öğrencileri öğrenmeye istekli kılması	2,1

Öğrencilerin kendilerini güçlü ve zayıf yönlerini tanımlarını sağlayan öz değerlendirme aracının kullanılma sıklığının sebepleri sırasıyla “Zaman yetersizliği” (% 37), “Fotokopi masrafının fazla olması” (% 31,2), “Değerlendirme formlarının çokluğu” (% 28,6), “Sınıfların kalabalık olması” (% 26,5), “Yeterli bilgiye sahip olunmaması” (% 15,9) şeklinde belirtilmiştir. Öz değerlendirme aracının “ara sıra” kullanılmasının sebepleri, Toklu (1997)’nin, Uşun ve Ercan (1999)’nin, Aydın (2001)’in, Pilten (2001)’nin ve Güven, Gökbulut ve Yel (2006)’in yaptıkları çalışmalarla paralellik göstermektedir.

Tablo 3.24. Öğrencilerin bilgi basamağındaki kazanımları göstermelerini gerektiren maddelerden oluşan testlerin kullanılma sıklığının sebepleri

SEBEPLER	%
Sınıfların kalabalık olması	25,4
Zaman yetersizliği	34,9
Fotokopi masrafının fazla olması	31,2
Değerlendirme formlarının çokluğu	22,2
Sınıfın fizikî şartlarının yetersizliği	13,8
Velilerden yeterli destek alamama	13,8
Yeterli bilgiye sahip olunmaması	12,7
Değerlendirme formlarını saklama sıkıntısı	10,6
Öğrencileri öğrenmeye istekli kılması	4,8
Öğrenci-öğretmen- veli iletişiminin artması	4,2
Öğrencilerin çok boyutlu olarak değerlendirilebilmesi	3,2
Alternatif değerlendirme etkinliklerine yönelik yeterli kaynağın bulunmaması	3,2
Değerlendirme için gereksiz görülmesi	2,1

Öğrencilerin bilgi basamağındaki kazanımları göstermelerini gerektiren maddelerden oluşan testlerin kullanılma sıklığının sebepleri sırasıyla “Sınıfların kalabalık olması” (% 25,4), “Zaman yetersizliği” (% 34,9), “Fotokopi masrafının fazla olması” (% 31,2), “Değerlendirme formlarının çokluğu” (% 22,2), “Sınıfın fizikî şartlarının yetersizliği” (% 13,8) şeklinde belirtilmiştir. Kısa cevaplı test aracının “ara sıra” kullanılmasının sebepleri, Toklu (1997)’nin, Aydın (2001)’in, Pilten (2001)’nin ve Güven, Gökbulut ve Yel (2006)’in yaptıkları çalışmalarla paralellik göstermektedir.

Tablo 3. 25. Öğrencilerin yaratıcılığını ve yazma becerilerini ölçmede kullanılan testlerin kullanılma sıklığının sebepleri

SEBEPLER	%
Sınıfların kalabalık olması	47,6
Zaman yetersizliği	43,9
Değerlendirme formlarının çokluğu	24,9
Fotokopi masrafının fazla olması	22,2
Velilerden yeterli destek alamama	11,6
Sınıfın fizikî şartlarının yetersizliği	11,1
Değerlendirme formlarını saklama sıkıntısı	9,5
Yeterli bilgiye sahip olunmaması	8,5
Alternatif değerlendirme etkinliklerine yönelik yeterli kaynağın bulunmaması	4,8
Değerlendirme için gereksiz görülmesi	4,8
Öğrencilerin çok boyutlu olarak değerlendirilebilmesi	4,2
Öğrencileri öğrenmeye istekli kılması	1,1
Öğrenci-öğretmen- veli iletişiminin artması	0

Öğrencilerin yaratıcılığını ve yazma becerilerini ölçmede kullanılan testlerin kullanılma sıklığının sebepleri sırasıyla “Sınıfların kalabalık olması” (% 47,6), “Zaman yetersizliği” (% 43,9), “Değerlendirme formlarının çokluğu” (% 24,9), “Fotokopi masrafının fazla olması” (% 22,2), “Velilerden yeterli destek alamama” (% 11,6) şeklinde belirtilmiştir. Uzun cevaplı test aracının “ara sıra” kullanılmasının sebepleri, Toklu (1997)’nun, Aydın (2001)’in, Pilten (2001)’nin ve Güven, Gökbulut ve Yel (2006)’in yaptıkları çalışmalarla paralellik göstermektedir.

Tablo 3. 26. Öğrencilerin “kim?, ne?, nerede?” gibi soruların cevaplarını oluşturan ve olgusal bilgilerini ölçmekte kullanılan testlerin kullanılma sıklığının sebepleri

SEBEPLER	%
Sınıfların kalabalık olması	36,5
Zaman yetersizliği	31,2
Fotokopi masrafının fazla olması	20,1
Değerlendirme formlarının çokluğu	15,3
Velilerden yeterli destek alamama	11,6
Sınıfın fizikî şartlarının yetersizliği	9,5
Yeterli bilgiye sahip olunmaması	7,4
Değerlendirme formlarını saklama sıkıntısı	6,9
Öğrencileri öğrenmeye istekli kılması	6,3
Alternatif değerlendirme etkinliklerine yönelik yeterli kaynağın bulunmaması	5,3
Değerlendirme için gereksiz görülmesi	3,7
Öğrenci-öğretmen- veli iletişiminin artması	3,2
Öğrencilerin çok boyutlu olarak değerlendirilebilmesi	3,2

Öğrencilerin “kim, ne, nerede?” gibi soruların cevaplarını oluşturan ve olgusal bilgilerini ölçmekte kullanılan testlerin kullanılma sıklığının sebepleri sırasıyla “Sınıfların kalabalık olması” (% 36,5), “Zaman yetersizliği” (% 31,2), “Fotokopi masrafının fazla olması” (% 20,1), “Değerlendirme formlarının çokluğu” (% 15,3), “Velilerden yeterli destek alamama” (% 11,6) şeklinde belirtilmiştir. Eşleştirmeli test aracının “ara sıra” kullanılmasının sebepleri, Toklu (1997)’nun, Aydın (2001)’in, Pilten (2001)’nin ve Güven, Gökbulut ve Yel (2006)’in yaptıkları çalışmalarla paralellik göstermektedir.

Tablo 3. 27. Konuyu işlemeden önce öğrencilerin seviyelerin belirlemek için kullanılan testlerin kullanılma sıklığının sebepleri

SEBEPLER	%
Zaman yetersizliği	50,3
Sınıfların kalabalık olması	44,4
Fotokopi masrafının fazla olması	24,9
Değerlendirme formlarının çokluğu	15,9
Yeterli bilgiye sahip olunmaması	10,6
Sınıfın fizikî şartlarının yetersizliği	10,1
Değerlendirme için gereksiz görülmesi	10,1
Velilerden yeterli destek alamama	9,5
Öğrenci-öğretmen- veli iletişiminin artması	8,5
Alternatif değerlendirme etkinliklerine yönelik yeterli kaynağın bulunmaması	3,7
Değerlendirme formlarını saklama sıkıntısı	2,6
Öğrencilerin çok boyutlu olarak değerlendirilebilmesi	1,1
Öğrencileri öğrenmeye istekli kılması	0,5

Konuyu işlemeden önce öğrencilerin seviyelerin belirlemek için kullanılan testlerin kullanılma sıklığının sebepleri sırasıyla “Zaman yetersizliği” (% 50,3), “Sınıfların kalabalık olması” (% 44,4), “Fotokopi masrafının fazla olması” (% 24,9), “Değerlendirme formlarının çokluğu” (% 15,9), “Yeterli bilgiye sahip olunmaması” (% 10,6) şeklinde belirtilmiştir. Konuyu işlemeden seviye belirlemek amacıyla kullanılan değerlendirme aracının % 48,2 oranında “ara sıra”, % 43,9 oranında “Hiçbir zaman” kullanılmasının sebepleri, Toklu (1997)’nin, Uşun ve Ercan (1999)’nın, Aydın (2001)’in, Pilten (2001)’nin ve Güven, Gökbulut ve Yel (2006)’in yaptıkları çalışmalarla paralellik göstermektedir.

Tablo 3. 28.Kavram haritası değerlendirme aracının kullanılma sıklığının sebepleri

SEBEPLER	%
Zaman yetersizliği	51,3
Sınıfların kalabalık olması	34,9
Fotokopi masrafının fazla olması	31,7
Değerlendirme formlarının çokluğu	30,7
Sınıfın fizikî şartlarının yetersizliği	17,5
Yeterli bilgiye sahip olunmaması	14,8
Velilerden yeterli destek alamama	12,2
Alternatif değerlendirme etkinliklerine yönelik yeterli kaynağın bulunmaması	9
Değerlendirme formlarını saklama sıkıntısı	8,5
Değerlendirme için gereksiz görülmesi	4,2
Öğrenci-öğretmen- veli iletişiminin artması	2,6
Öğrencileri öğrenmeye istekli kılması	1,1
Öğrencilerin çok boyutlu olarak değerlendirilebilmesi	1,1

Kavram haritası değerlendirme aracının kullanılma sıklığının sebepleri sırasıyla “Zaman yetersizliği”(% 51,3), “Sınıfların kalabalık olması” (% 34,9), “Fotokopi masrafının fazla olması” (% 31,7),“Değerlendirme formlarının çokluğu” (% 30,7), “Sınıfın fizikî şartlarının yetersizliği” (% 17,5) şeklinde belirtilmiştir. Kavram haritaları aracının “ara sıra” kullanılmasının sebepleri, Toklu (1997)’nun, Aydın (2001)’ın, Pilten (2001)’nin ve Güven, Gökbulut ve Yel (2006)’in yaptıkları çalışmalarla paralellik göstermektedir.

Tablo 3. 29 Günlük tutma yönteminin kullanılma sıklığının sebepleri

SEBEPLER	%
Zaman yetersizliği	48,1
Sınıfların kalabalık olması	40,7
Velilerden yeterli destek alamama	17,5
Fotokopi masrafının fazla olması	16,9
Sınıfın fizikî şartlarının yetersizliği	15,3
Yeterli bilgiye sahip olunmaması	15,3
Değerlendirme formlarının çokluğu	14,8
Değerlendirme için gereksiz görülmesi	10,1
Öğrencilerin çok boyutlu olarak değerlendirilebilmesi	7,4
Değerlendirme formlarını saklama sıkıntısı	5,3
Öğrenci-öğretmen- veli iletişiminin artması	5,3
Alternatif değerlendirme etkinliklerine yönelik yeterli kaynağın bulunmaması	5,3
Öğrencileri öğrenmeye istekli kılması	1,1

Günlük tutma yönteminin kullanılma sıklığının sebepleri sırasıyla “Zaman yetersizliği” (% 48,1), “Sınıfların kalabalık olması” (% 40,7), “Velilerden yeterli destek alamama” (% 17,5), “Fotokopi masrafının fazla olması” (% 16,9), “Sınıfın fizikî şartlarının yetersizliği” (% 15,3) şeklinde belirtilmiştir. Günlük tutma aracının “ara sıra” kullanılmasının sebepleri, Toklu (1997)’nun, Aydın (2001)’ın, Pilten (2001)’nin ve Güven, Gökbulut ve Yel (2006)’in yaptıkları çalışmalarla paralellik göstermektedir.

Tablo 3. 30. Öğrencilerin sınıf içerisinde ne gibi davranış ve tutumlar içerisinde oldukları hakkında bilgi edinmede kullanılan gözlem yönteminin kullanılma sıklığının sebepleri

SEBEPLER	%
Sınıfların kalabalık olması	36
Zaman yetersizliği	27
Fotokopi masrafının fazla olması	20,6
Değerlendirme formlarının çokluğu	18,5
Velilerden yeterli destek alamama	13,8
Yeterli bilgiye sahip olunmaması	12,2
Öğrencilerin çok boyutlu olarak değerlendirilebilmesi	10,6
Sınıfın fizikî şartlarının yetersizliği	10,1
Öğrenci-öğretmen- veli iletişiminin artması	9
Alternatif değerlendirme etkinliklerine yönelik yeterli kaynağın bulunmaması	7,4
Değerlendirme formlarını saklama sıkıntısı	6,3
Değerlendirme için gereksiz görülmesi	5,3
Öğrencileri öğrenmeye istekli kılması	2,6

Öğrencilerin sınıf içerisinde ne gibi davranış ve tutumlar içerisinde oldukları hakkında bilgi edinmede kullanılan gözlem yönteminin kullanılma sıklığının sebepleri sırasıyla “Sınıfların kalabalık olması” (% 36), “Zaman yetersizliği” (% 27), “Fotokopi masrafının fazla olması” (% 20,6), “Değerlendirme formlarının çokluğu” (% 18,5), “Velilerden yeterli destek alamama” (% 13,8) şeklinde belirtilmiştir.

Tablo 3. 31. Öğrencilerin sınıf dışında ne gibi davranış ve tutumlar içerisinde oldukları hakkında bilgi edinmede kullanılan gözlem yönteminin kullanılma sıklığının sebepleri

SEBEPLER	%
Zaman yetersizliği	37
Sınıfların kalabalık olması	29,6
Değerlendirme formlarının çokluğu	23,8
Velilerden yeterli destek alamama	19
Fotokopi masrafının fazla olması	14,8
Yeterli bilgiye sahip olunmaması	9,5
Sınıfın fizikî şartlarının yetersizliği	9
Değerlendirme formlarını saklama sıkıntısı	7,4
Öğrenci-öğretmen- veli iletişiminin artması	6,9
Alternatif değerlendirme etkinliklerine yönelik yeterli kaynağın bulunmaması	6,3
Değerlendirme için gereksiz görülmesi	6,3
Öğrencilerin çok boyutlu olarak değerlendirilebilmesi	4,2
Öğrencileri öğrenmeye istekli kılması	0

Öğrencilerin sınıf dışında ne gibi davranış ve tutumlar içerisinde oldukları hakkında bilgi edinmede kullanılan gözlem yönteminin kullanılma sıklığının sebepleri sırasıyla “Zaman yetersizliği” (% 37), “Sınıfların kalabalık olması” (% 29,6), “Değerlendirme formlarının çokluğu” (% 23,8), “Velilerden yeterli destek alamama” (% 19), “Fotokopi masrafının fazla olması” (%14,8) şeklinde belirtilmiştir.

Tablo 3. 32. Akran değerlendirme testlerinin kullanılma sıklığının sebepleri

SEBEPLER	%
Zaman yetersizliği	43,9
Sınıfların kalabalık olması	31,7
Değerlendirme formlarının çokluğu	24,9
Fotokopi masrafının fazla olması	20,1
Değerlendirme formlarını saklama sıkıntısı	20,1
Sınıfın fizikî şartlarının yetersizliği	10,1
Yeterli bilgiye sahip olunmaması	10,1
Değerlendirme için gereksiz görülmesi	9,5
Alternatif değerlendirme etkinliklerine yönelik yeterli kaynağın bulunmaması	4,2
Öğrenci-öğretmen- veli iletişiminin artması	4,2
Velilerden yeterli destek alamama	2,6
Öğrencileri öğrenmeye istekli kılması	0
Öğrencilerin çok boyutlu olarak değerlendirilebilmesi	0

Akran değerlendirme testlerinin kullanılma sıklığının sebepleri sırasıyla “Zaman yetersizliği” (% 43,9), “Sınıfların kalabalık olması” (% 31,7), “Değerlendirme formlarının çokluğu” (% 24,9), “Fotokopi masrafının fazla olması” (% 20,1), “Değerlendirme formlarını saklama sıkıntısı” (% 20,1) şeklinde belirtilmiştir. Akran değerlendirme aracının “ara sıra” kullanılmasının sebepleri, Toklu (1997)’nin, Aydın (2001)’in, Piltin (2001)’nin ve Güven, Gökbulut ve Yel (2006)’in yaptıkları çalışmalarla paralellik göstermektedir.

Tablo 3. 33. Öğretim döneminin sonunda öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde belirlenen kriterler doğrultusunda gelişiminin değerlendirildiği tablaların kullanılma sıklığının sebepleri

SEBEPLER	%
Zaman yetersizliği	45
Sınıfların kalabalık olması	34,9
Değerlendirme formlarının çokluğu	22,2
Fotokopi masrafının fazla olması	19
Yeterli bilgiye sahip olunmaması	16,4
Değerlendirme formlarını saklama sıkıntısı	12,2
Sınıfın fizikî şartlarının yetersizliği	10,6
Değerlendirme için gereksiz görülmesi	6,3
Velilerden yeterli destek alamama	5,8
Alternatif değerlendirme etkinliklerine yönelik yeterli kaynağın bulunmaması	3,7
Öğrencileri öğrenmeye istekli kılmaması	3,7
Öğrencilerin çok boyutlu olarak değerlendirilebilmesi	3,2
Öğrenci-öğretmen- veli iletişiminin artması	1,6

Öğretim döneminin sonunda öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde belirlenen kriterler doğrultusunda gelişiminin değerlendirildiği tablaların kullanılma sıklığının sebepleri sırasıyla “Zaman yetersizliği” (% 45), “Sınıfların kalabalık olması” (% 34,9), “Değerlendirme formlarının çokluğu” (% 22,2), “Fotokopi masrafının fazla olması” (% 19), “Yeterli bilgiye sahip olunmaması” (% 16,4) şeklinde belirtilmiştir. Değerlendirme tablalarının “hiçbir zaman” kullanılmasının sebepleri, Toklu (1997)’nin, Uşun ve Ercan (1999)’nin, Aydın (2001)’in, Pilten (2001)’nin ve Güven, Gökbulut ve Yel (2006)’in yaptıkları çalışmalarla paralellik göstermektedir.

Tablo 3. 34. Akıl haritaları değerlendirme aracının kullanılma sıklığının sebepleri

SEBEPLER	%
Zaman yetersizliği	38,1
Sınıfların kalabalık olması	27
Değerlendirme formlarının çokluğu	25,4
Yeterli bilgiye sahip olunmaması	22,2
Fotokopi masrafının fazla olması	20,6
Sınıfın fizikî şartlarının yetersizliği	13,2
Değerlendirme formlarını saklama sıkıntısı	8,5
Değerlendirme için gereksiz görülmesi	7,4
Velilerden yeterli destek alamama	4,2
Öğrencilerin çok boyutlu olarak değerlendirilebilmesi	3,7
Öğrencileri öğrenmeye istekli kılmaması	3,2
Alternatif değerlendirme etkinliklerine yönelik yeterli kaynağın bulunmaması	2,1
Öğrenci-öğretmen- veli iletişiminin artması	0

Akıl haritaları değerlendirme aracının kullanılma sıklığının sebepleri sırasıyla “Zaman yetersizliği” (% 38,1), “Sınıfların kalabalık olması” (% 27), “Değerlendirme formlarının çokluğu” (% 25,4), “Yeterli bilgiye sahip olunmaması” (% 22,2), “Fotokopi masrafının fazla olması” (% 20,6) şeklinde belirtilmiştir. Akıl haritaları aracının “hiçbir zaman” kullanılmasının sebepleri, Toklu (1997)’nun, Uşun ve Ercan (1999)’nın, Aydın (2001)’in, Pilten (2001)’nin ve Güven, Gökbulut ve Yel (2006)’in yaptıkları çalışmalarla paralellik göstermektedir.

Tablo 3.35. Akış haritaları değerlendirme aracının kullanılma sıklığının sebepleri

SEBEPLER	%
Zaman yetersizliği	42,9
Yeterli bilgiye sahip olunmaması	34,9
Fotokopi masrafının fazla olması	21,2
Değerlendirme formlarının çokluğu	19
Sınıfların kalabalık olması	18
Velilerden yeterli destek alamama	12,7
Değerlendirme için gereksiz görülmesi	10,6
Sınıfın fizikî şartlarının yetersizliği	7,4
Değerlendirme formlarını saklama sıkıntısı	5,3
Alternatif değerlendirme etkinliklerine yönelik yeterli kaynağın bulunmaması	4,2
Öğrenci-öğretmen- veli iletişiminin artması	1,6
Öğrencilerin çok boyutlu olarak değerlendirilebilmesi	1,1
Öğrencileri öğrenmeye istekli kılması	0

Akış haritaları değerlendirme aracının kullanılma sıklığının sebepleri sırasıyla “Zaman yetersizliği” (% 42,9), “Yeterli bilgiye sahip olunmaması” (% 34,9), “Fotokopi masrafının fazla olması” (% 21,2), “Değerlendirme formlarının çokluğu” (% 19), “Sınıfların kalabalık olması”(% 18) şeklinde belirtilmiştir. Akış haritaları aracının, “hiçbir zaman” kullanılmasının sebepleri, Toklu (1997)’nun, Uşun ve Ercan (1999)’nın, Aydın (2001)’in, Pilten (2001)’nin ve Güven, Gökbulut ve Yel (2006)’in yaptıkları çalışmalarla paralellik göstermektedir.

Tablo 3.36.Zincir haritaları değerlendirme aracının kullanılma sıklığının sebepleri

SEBEPLER	%
Yeterli bilgiye sahip olunmaması	34,9
Sınıfların kalabalık olması	31,7
Zaman yetersizliği	27
Fotokopi masrafının fazla olması	17,5
Velilerden yeterli destek alamama	11,1
Değerlendirme formlarının çokluğu	10,6
Sınıfın fizikî şartlarının yetersizliği	9
Değerlendirme için gereksiz görülmesi	4,8
Değerlendirme formlarını saklama sıkıntısı	3,2
Öğrencileri öğrenmeye istekli kılması	3,2
Öğrencilerin çok boyutlu olarak değerlendirilebilmesi	2,1
Öğrenci-öğretmen- veli iletişiminin artması	1,6
Alternatif değerlendirme etkinliklerine yönelik yeterli kaynağın bulunmaması	1,1

Zincir haritaları değerlendirme aracının kullanılma sıklığının sebepleri sırasıyla “Yeterli bilgiye sahip olunmaması” (% 34,9), “Sınıfların kalabalık olması” (% 31,7), “Zaman yetersizliği” (% 27), “Fotokopi masrafının fazla olması” (% 17,5), “Velilerden yeterli destek alamama” (% 11,1) şeklinde belirtilmiştir. Zincir haritaları aracının, “hiçbir zaman” kullanılmasının sebepleri, Toklu (1997)’nun, Uşun ve Ercan (1999)’nın, Aydın (2001)’in, Piltin (2001)’nin ve Güven, Gökbulut ve Yel (2006)’in yaptıkları çalışmalarla paralellik göstermektedir.

Tablo 3. 37. Bulmaca aracının kullanılma sıklığının sebepleri

SEBEPLER	%
Zaman yetersizliği	34,9
Öğrencileri öğrenmeye istekli kılması	14,8
Sınıfların kalabalık olması	13,8
Fotokopi masrafının fazla olması	13,8
Yeterli bilgiye sahip olunmaması	11,6
Değerlendirme formlarının çokluğu	10,6
Sınıfın fizikî şartlarının yetersizliği	9
Velilerden yeterli destek alamama	7,4
Alternatif değerlendirme etkinliklerine yönelik yeterli kaynağın bulunmaması	5,3
Değerlendirme için gereksiz görülmesi	5,3
Değerlendirme formlarını saklama sıkıntısı	3,7
Öğrenci-öğretmen- veli iletişiminin artması	1,1
Öğrencilerin çok boyutlu olarak değerlendirilebilmesi	0

Bulmaca aracının kullanılma sıklığının sebepleri sırasıyla “Zaman yetersizliği” (% 34,9), “Öğrencileri öğrenmeye istekli kılması” (% 14,8), “Sınıfların kalabalık olması” (% 13,8), “Fotokopi masrafının fazla olması” (% 13,8), “Yeterli bilgiye sahip olunmaması” (% 11,6) şeklinde belirtilmiştir. Bulmaca aracının, “ara sıra” kullanılmasının sebepleri, Toklu (1997)’nin, Aydın (2001)’in, Pilten (2001)’nin ve Güven, Gökbulut ve Yel (2006)’in yaptıkları çalışmalarla paralellik göstermektedir.

Tablo 3.38. Balık kılıcı aracının kullanılma sıklığının sebepleri

SEBEPLER	%
Yeterli bilgiye sahip olunmaması	44,4
Zaman yetersizliği	28,6
Fotokopi masrafının fazla olması	11,6
Sınıfların kalabalık olması	11,1
Değerlendirme için gereksiz görülmesi	10,6
Değerlendirme formlarını saklama sıkıntısı	9,5
Değerlendirme formlarının çokluğu	7,9
Alternatif değerlendirme etkinliklerine yönelik yeterli kaynağın bulunmaması	5,8
Velilerden yeterli destek alamama	5,3
Sınıfın fizikî şartlarının yetersizliği	4,2
Öğrenci-öğretmen- veli iletişiminin artması	1,1
Öğrencileri öğrenmeye istekli kılması	1,1
Öğrencilerin çok boyutlu olarak değerlendirilebilmesi	0

Balık kılıcı aracının kullanılma sıklığının sebepleri sırasıyla “Yeterli bilgiye sahip olunmaması” (% 44,4), “Zaman yetersizliği” (% 28,6), “Fotokopi masrafının fazla olması” (% 11,6), “Sınıfların kalabalık olması” (% 11,1), “Değerlendirme için gereksiz görülmesi” (% 10,6) şeklinde belirtilmiştir. Balık kılıcı aracının, “hiçbir zaman” kullanılmasının sebepleri, Toklu (1997)’nin, Uşun ve Ercan (1999)’nin, Aydın (2001)’in, Pilten (2001)’nin ve Güven, Gökbulut ve Yel (2006)’in yaptıkları çalışmalarla paralellik göstermektedir.

Tablo 3.39. Broşür hazırlama yönteminin kullanılma sıklığının sebepleri

SEBEPLER	%
Zaman yetersizliği	38,1
Sınıfların kalabalık olması	31,7
Yeterli bilgiye sahip olunmaması	23,8
Fotokopi masrafının fazla olması	21,7
Değerlendirme formlarının çokluğu	18
Sınıfın fizikî şartlarının yetersizliği	15,3
Velilerden yeterli destek alamama	14,3
Değerlendirme formlarını saklama sıkıntısı	9,5
Değerlendirme için gereksiz görülmesi	9
Öğrenci-öğretmen- veli iletişiminin artması	6,3
Alternatif değerlendirme etkinliklerine yönelik yeterli kaynağın bulunmaması	6,3
Öğrencilerin çok boyutlu olarak değerlendirilebilmesi	4,2
Öğrencileri öğrenmeye istekli kılması	1,1

Broşür hazırlama yönteminin kullanılma sıklığının sebepleri sırasıyla “Zaman yetersizliği” (% 38,1), “Sınıfların kalabalık olması” (% 31,7), “Yeterli bilgiye sahip olunmaması” (% 23,8), “Fotokopi masrafının fazla olması” (% 21,7), “Değerlendirme formlarının çokluğu” (% 18) şeklinde belirtilmiştir. Broşür hazırlama yönteminin, “hiçbir zaman” kullanılmasının sebepleri, Toklu (1997)’nin, Uşun ve Ercan (1999)’nın, Aydın (2001)’in, Pilten (2001)’nin ve Güven, Gökbulut ve Yel (2006)’in yaptıkları çalışmalarla paralellik göstermektedir.

Tablo 3.40 Öğrenci ürün dosyasının kullanılma sıklığının sebepleri

SEBEPLER	%
Zaman yetersizliği	31,7
Sınıfların kalabalık olması	29,6
Yeterli bilgiye sahip olunmaması	19
Fotokopi masrafının fazla olması	18,5
Sınıfın fizikî şartlarının yetersizliği	14,3
Velilerden yeterli destek alamama	10,6
Değerlendirme formlarının çokluğu	7,9
Öğrencilerin çok boyutlu olarak değerlendirilebilmesi	7,9
Değerlendirme formlarını saklama sıkıntısı	7,4
Öğrenci-öğretmen- veli iletişiminin artması	5,9
Alternatif değerlendirme etkinliklerine yönelik yeterli kaynağın bulunmaması	4,2
Öğrencileri öğrenmeye istekli kılması	3,7
Değerlendirme için gereksiz görülmesi	3,7

Öğrenci ürün dosyasının kullanılma sıklığının sebepleri sırasıyla “Zaman yetersizliği” (% 31,7), “Sınıfların kalabalık olması” (% 29,6), “Yeterli bilgiye sahip olunmaması” (% 19), “Fotokopi masrafının fazla olması” (% 18,5), “Sınıfın fizikî şartlarının yetersizliği” (% 14,3) şeklinde belirtilmiştir. Öğrenci ürün dosyası aracının, “ara sıra ” kullanılmasının sebepleri, Toklu (1997)’nun, Uşun ve Ercan (1999)’nın, Aydın (2001)’in, Pilten (2001)’nin ve Güven, Gökbulut ve Yel (2006)’in yaptıkları çalışmalarla paralellik göstermektedir.

Tablo 3. 41. Açık kitap sınavları değerlendirme aracının kullanılma sıklığının sebepleri

SEBEPLER	%
Zaman yetersizliği	34,4
Değerlendirme için gereksiz görülmesi	21,2
Sınıfların kalabalık olması	15,3
Yeterli bilgiye sahip olunmaması	11,1
Fotokopi masrafının fazla olması	10,6
Sınıfın fizikî şartlarının yetersizliği	6,9
Velilerden yeterli destek alamama	5,3
Değerlendirme formlarını saklama sıkıntısı	5,3
Değerlendirme formlarının çokluğu	4,2
Alternatif değerlendirme etkinliklerine yönelik yeterli kaynağın bulunmaması	4,2
Öğrencileri öğrenmeye istekli kılması	2,6
Öğrencilerin çok boyutlu olarak değerlendirilebilmesi	1,6
Öğrenci-öğretmen- veli iletişiminin artması	0

Açık kitap sınavları değerlendirme aracının kullanılma sıklığının sebepleri sırasıyla “Zaman yetersizliği” (% 34,4), “Değerlendirme için gereksiz görülmesi” (% 21,2), “Sınıfların kalabalık olması” (% 15,3), “Yeterli bilgiye sahip olunmaması” (% 11,1), “Fotokopi masrafının fazla olması” (% 10,6) şeklinde belirtilmiştir. Açık kitap sınav aracının “hiçbir zaman” kullanılmasının sebepleri, Toklu (1997)’nun, Uşun ve Ercan (1999)’nın, Aydın (2001)’in, Pilten (2001)’nin ve Güven, Gökbulut ve Yel (2006)’in yaptıkları çalışmalarla paralellik göstermektedir.

Tablo 3. 42.Eve verilen sınavlar değerlendirme aracının kullanılma sıklığının sebepleri

SEBEPLER	%
Sınıfların kalabalık olması	29,6
Zaman yetersizliği	23,3
Yeterli bilgiye sahip olunmaması	13,8
Değerlendirme formlarının çokluğu	13,2
Velilerden yeterli destek alamama	13,2
Fotokopi masrafının fazla olması	10,6
Öğrencileri öğrenmeye istekli kılması	10,6
Alternatif değerlendirme etkinliklerine yönelik yeterli kaynağın bulunmaması	9
Sınıfın fizikî şartlarının yetersizliği	8,5
Öğrenci-öğretmen- veli iletişiminin artması	7,9
Değerlendirme formlarını saklama sıkıntısı	7,9
Değerlendirme için gereksiz görülmesi	7,4
Öğrencilerin çok boyutlu olarak değerlendirilebilmesi	0

Eve verilen sınavlar değerlendirme aracının kullanılma sıklığının sebepleri sırasıyla “Sınıfların kalabalık olması” (% 29,6), “Zaman yetersizliği” (% 23,3), “Yeterli bilgiye sahip olunmaması” (% 13,8), “Değerlendirme formlarının çokluğu” (% 13,2), “Velilerden yeterli destek alamama” (% 13,2) şeklinde belirtilmiştir. Eve verilen sınav aracının “hiçbir zaman” kullanılmasının sebepleri, Toklu (1997)’nun, Uşun ve Ercan (1999)’nın, Aydın (2001)’in, Pilten (2001)’nin ve Güven, Gökbulut ve Yel (2006)’in yaptıkları çalışmalarla paralellik göstermektedir.

Tablo 3. 43. Tutum ölçeklerinin kullanılma sıklığının sebepleri

SEBEPLER	%
Zaman yetersizliği	46
Sınıfların kalabalık olması	35,4
Fotokopi masrafının fazla olması	33,9
Değerlendirme formlarının çokluğu	21,7
Yeterli bilgiye sahip olunmaması	12,7
Değerlendirme formlarını saklama sıkıntısı	10,1
Değerlendirme için gereksiz görülmesi	6,9
Sınıfın fizikî şartlarının yetersizliği	5,8
Alternatif değerlendirme etkinliklerine yönelik yeterli kaynağın bulunmaması	5,3
Velilerden yeterli destek alamama	5,3
Öğrencileri öğrenmeye istekli kılması	3,7
Öğrenci-öğretmen- veli iletişiminin artması	1,6
Öğrencilerin çok boyutlu olarak değerlendirilebilmesi	0

Tutum ölçeklerinin kullanılma sıklığının sebepleri sırasıyla “Zaman yetersizliği” (% 46), “Sınıfların kalabalık olması” (%35,4), “Fotokopi masrafının fazla olması” (% 33,9), “Değerlendirme formlarının çokluğu” (% 21,7), “Yeterli bilgiye sahip olunmaması” (% 12,7) şeklinde belirtilmiştir. Tutum ölçeklerinin “ara sıra” kullanılmasının sebepleri, Toklu (1997)’nin, Uşun ve Ercan (1999)’nin, Aydın (2001)’in, Pilten (2001)’nin ve Güven, Gökbulut ve Yel (2006)’in yaptıkları çalışmalarla paralellik göstermektedir.

Tablo 3. 44. Öğrencilerin doldurduğu grup değerlendirme formunun kullanılma sıklığının sebepleri

SEBEPLER	%
Zaman yetersizliği	38,1
Sınıfların kalabalık olması	28,6
Fotokopi masrafının fazla olması	27
Değerlendirme formlarının çokluğu	21,2
Yeterli bilgiye sahip olunmaması	18
Değerlendirme formlarını saklama sıkıntısı	12,2
Değerlendirme için gereksiz görülmesi	10,1
Sınıfın fizikî şartlarının yetersizliği	7,4
Öğrencilerin çok boyutlu olarak değerlendirilebilmesi	2,6
Alternatif değerlendirme etkinliklerine yönelik yeterli kaynağın bulunmaması	2,6
Öğrencileri öğrenmeye istekli kılması	2,1
Öğrenci-öğretmen- veli iletişiminin artması	1,6
Velilerden yeterli destek alamama	1,1

Öğrencilerin doldurduğu grup değerlendirme formunun kullanılma sıklığının sebepleri sırasıyla “Zaman yetersizliği” (% 38,1), “Sınıfların kalabalık olması” (% 28,6), “Fotokopi masrafının fazla olması” (% 27), “Değerlendirme formlarının çokluğu” (% 21,2), “Yeterli bilgiye sahip olunmaması” (% 18) şeklinde belirtilmiştir. Grup değerlendirme aracının, “ara sıra” kullanılmasının sebepleri, Toklu (1997)’nin, Uşun ve Ercan (1999)’nin, Aydın (2001)’in, Pilten (2001)’nin ve Güven, Gökbulut ve Yel (2006)’in yaptıkları çalışmalarla paralellik göstermektedir.

Tablo 3. 45. Öğretmenlerin doldurduğu grup değerlendirme formunun kullanılma sıklığının sebepleri

SEBEPLER	%
Zaman yetersizliği	40,2
Sınıfların kalabalık olması	31,7
Fotokopi masrafının fazla olması	21,7
Değerlendirme formlarının çokluğu	15,3
Sınıfın fizikî şartlarının yetersizliği	13,8
Yeterli bilgiye sahip olunmaması	13,8
Değerlendirme için gereksiz görülmesi	13,2
Değerlendirme formlarını saklama sıkıntısı	10,1
Öğrencilerin çok boyutlu olarak değerlendirilebilmesi	5,3
Velilerden yeterli destek alamama	3,7
Alternatif değerlendirme etkinliklerine yönelik yeterli kaynağın bulunmaması	3,2
Öğrencileri öğrenmeye istekli kılması	1,6
Öğrenci-öğretmen- veli iletişiminin artması	1,6

Öğretmenlerin doldurduğu grup değerlendirme formunun kullanılma sıklığının sebepleri sırasıyla “Zaman yetersizliği” (% 40,2), “Sınıfların kalabalık olması” (% 31,7), “Fotokopi masrafının fazla olması” (% 21,7), “Değerlendirme formlarının çokluğu” (% 15,3), “Sınıfın fizikî şartlarının yetersizliği” (% 13,8) şeklinde belirtilmiştir.

Tablo 3. 46. Veli anketleri değerlendirme aracının kullanılma sıklığının sebepleri

SEBEPLER	%
Velilerden yeterli destek alamama	33,3
Fotokopi masrafının fazla olması	24,9
Yeterli bilgiye sahip olunmaması	21,7
Zaman yetersizliği	21,2
Değerlendirme formlarının çokluğu	18
Sınıfların kalabalık olması	14,3
Değerlendirme için gereksiz görülmesi	11,1
Sınıfın fizikî şartlarının yetersizliği	10,6
Değerlendirme formlarını saklama sıkıntısı	9
Öğrencilerin çok boyutlu olarak değerlendirilebilmesi	4,8
Alternatif değerlendirme etkinliklerine yönelik yeterli kaynağın bulunmaması	2,6
Öğrenci-öğretmen- veli iletişiminin artması	1,6
Öğrencileri öğrenmeye istekli kılması	1,6

Veli anketleri değerlendirme aracının kullanılma sıklığının sebepleri sırasıyla “Velilerden yeterli destek alamama” (% 33,3), “Fotokopi masrafının fazla olması” (% 24,9), “Yeterli bilgiye sahip olunmaması” (% 21,7), “Zaman yetersizliği” (% 21,2), “Değerlendirme formlarının çokluğu” (% 18) şeklinde belirtilmiştir. Veli anketleri aracının, “ara sıra” kullanılmasının sebepleri, Toklu (1997)’nin, Uşun ve Ercan (1999)’nın, Aydın (2001)’in, Pilten (2001)’nin ve Güven, Gökbulut ve Yel (2006)’in yaptıkları çalışmalarla paralellik göstermektedir.

Tablo 3. 47. Araştırma kağıtları değerlendirme aracının kullanılma sıklığının sebepleri

SEBEPLER	%
Zaman yetersizliği	39,2
Sınıfların kalabalık olması	22,8
Yeterli bilgiye sahip olunmaması	19
Değerlendirme formlarının çokluğu	17,5
Fotokopi masrafının fazla olması	15,3
Değerlendirme için gereksiz görülmesi	11,1
Velilerden yeterli destek alamama	9,5
Sınıfın fizikî şartlarının yetersizliği	8,5
Öğrencileri öğrenmeye istekli kılması	8,5
Değerlendirme formlarını saklama sıkıntısı	4,2
Öğrencilerin çok boyutlu olarak değerlendirilebilmesi	4,2
Alternatif değerlendirme etkinliklerine yönelik yeterli kaynağın bulunmaması	2,6
Öğrenci-öğretmen- veli iletişiminin artması	1,6

Araştırma kağıtları değerlendirme aracının kullanılma sıklığının sebepleri sırasıyla “Zaman yetersizliği” (% 39,2), “Sınıfların kalabalık olması” (% 22,8), “Yeterli bilgiye sahip olunmaması” (% 19), “Değerlendirme formlarının çokluğu” (% 17,5), “Fotokopi masrafının fazla olması” (% 15,3) şeklinde belirtilmiştir. Araştırma kağıtları aracının, “ara sıra” kullanılmasının sebepleri, Toklu (1997)’nin, Uşun ve Ercan (1999)’nın, Aydın (2001)’in, Pilten (2001)’nin, Özden (2005)’nin ve Güven, Gökbulut ve Yel (2006)’in yaptıkları çalışmalarla paralellik göstermektedir.

Tablo 3 48 Drama uygulamalarının değerlendirilmesinin kullanılma sıklığının sebepleri

SEBEPLER	%
Sınıfların kalabalık olması	34,9
Yeterli bilgiye sahip olunmaması	23,3
Zaman yetersizliği	16,9
Değerlendirme formlarının çokluğu	16,9
Sınıfın fizikî şartlarının yetersizliği	15,3
Fotokopi masrafının fazla olması	10,1
Öğrencilerin çok boyutlu olarak değerlendirilebilmesi	7,9
Velilerden yeterli destek alamama	5,3
Değerlendirme için gereksiz görülmesi	5,3
Alternatif değerlendirme etkinliklerine yönelik yeterli kaynağın bulunmaması	4,8
Öğrencileri öğrenmeye istekli kılması	4,8
Değerlendirme formlarını saklama sıkıntısı	2,6
Öğrenci-öğretmen- veli iletişiminin artması	0

Drama uygulamalarının değerlendirilmesinin kullanılma sıklığının sebepleri sırasıyla “Sınıfların kalabalık olması” (% 34,9), “Yeterli bilgiye sahip olunmaması” (%23,3), “Zaman yetersizliği” (% 16,9), “Değerlendirme formlarının çokluğu” (% 16,9), “Sınıfın fizikî şartlarının yetersizliği” (% 15,3) şeklinde belirtilmiştir. Drama uygulama yönteminin, “hiçbir zaman” kullanılmasının sebepleri, Toklu (1997)’nun, Uşun ve Ercan (1999)’nın, Aydın (2001)’in, Pilten (2001)’nin, Özden (2005)’nin ve Güven, Gökbulut ve Yel (2006)’in yaptıkları çalışmalarla paralellik göstermektedir.

Tablo 3. 49. Şiir bestelerinin değerlendirilmesinin kullanılma sıklığının sebepleri

SEBEPLER	%
Yeterli bilgiye sahip olunmaması	27
Sınıfların kalabalık olması	25,4
Zaman yetersizliği	20,1
Değerlendirme formlarının çokluğu	18,5
Sınıfın fizikî şartlarının yetersizliği	15,9
Değerlendirme için gereksiz görülmesi	10,6
Fotokopi masrafının fazla olması	6,9
Öğrencilerin çok boyutlu olarak değerlendirilebilmesi	6,9
Velilerden yeterli destek alamama	4,8
Alternatif değerlendirme etkinliklerine yönelik yeterli kaynağın bulunmaması	3,2
Değerlendirme formlarını saklama sıkıntısı	2,6
Öğrencileri öğrenmeye istekli kılması	1,6
Öğrenci-öğretmen- veli iletişiminin artması	1,6

Şiir bestelerinin değerlendirilmesinin kullanılma sıklığının sebepleri sırasıyla “Yeterli bilgiye sahip olunmaması” (% 27), “Sınıfların kalabalık olması” (% 25,4), “Zaman yetersizliği” (% 20,1), “Değerlendirme formlarının çokluğu” (% 18,5), “Sınıfın fizikî şartlarının yetersizliği” (% 15,9) şeklinde belirtilmiştir.Şiir besteleme yönteminin, “hiçbir zaman” kullanılmasının sebepleri, Toklu (1997)’nun, Uşun ve Ercan (1999)’nın, Aydın (2001)’in, Pilten (2001)’nin, Özden (2005)’nin ve Güven, Gökbulut ve Yel (2006)’in yaptıkları çalışmalarla paralellik göstermektedir.

Tablo 3.50.Gezi gözlem raporlarının kullanılma sıklığının sebepleri

SEBEPLER	%
Zaman yetersizliği	52,4
Sınıfların kalabalık olması	31,2
Velilerden yeterli destek alamama	22,2
Değerlendirme formlarının çokluğu	12,2
Öğrencileri öğrenmeye istekli kılması	8,5
Fotokopi masrafının fazla olması	6,9
Sınıfın fizikî şartlarının yetersizliği	4,2
Öğrencilerin çok boyutlu olarak değerlendirilebilmesi	3,2
Değerlendirme için gereksiz görülmesi	3,2
Yeterli bilgiye sahip olunmaması	2,6
Değerlendirme formlarını saklama sıkıntısı	2,1
Alternatif değerlendirme etkinliklerine yönelik yeterli kaynağın bulunmaması	2,1
Öğrenci-öğretmen- veli iletişiminin artması	0

Gezi gözlem raporlarının kullanılma sıklığının sebepleri sırasıyla “Zaman yetersizliği” (% 52,4), “Sınıfların kalabalık olması” (% 31,2), “Velilerden yeterli destek alamama” (% 22,2), “Değerlendirme formlarının çokluğu” (% 12,2), “Öğrencileri öğrenmeye istekli kılması” (% 8,5) şeklinde belirtilmiştir. Gezi-gözlem yönteminin, “ara sıra” kullanılmasının sebepleri, Köken (1995)’nin, Toklu (1997)’nun, Uşun ve Ercan (1999)’nın, Aydın (2001)’in, Pilten (2001)’nin, Özden (2005)’nin ve Güven, Gökbulut ve Yel (2006)’in yaptıkları çalışmalarla paralellik göstermektedir.

3.4.ARAŞTIRMANIN DÖRDÜNCÜ ALT PROBLEMİ

Araştırmanın dördüncü alt problemi “4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler öğretiminde kullanılan değerlendirme araç ve yöntemlerinin kullanılma sıklığına ilişkin beklentileri nasıldır?” şeklinde belirlenmişti. Bu amaca cevap vermek

amacıyla öğretmenlerin ölçütteki maddelere verdikleri cevapların yüzdeleri hesaplanmış, uygulama dereceleri belirlenmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 3.1’de verilmiştir.(Ek-3)

Tablo 3.1’de yer alan verilere göre araştırmaya katılan öğretmenlerin sosyal bilgiler öğretiminde kullanılan değerlendirme araçlarından akış haritaları (% 16,4), zincir haritaları ve değerlendirme tabloları (%15,9), öğrencilerin seviyelerini belirlemeye yönelik testler (%14.8), akıl haritaları ve tutum ölçekleri (%10,1) değerlendirme araçlarına dair beklentileri “*Hiçbir zaman*” şeklindedir. Bu da öğretmenlerin akış haritaları, zincir haritaları, değerlendirme tabloları, öğrencilerin seviyelerini belirlemeye yönelik testler, akıl haritaları ve tutum ölçekleri değerlendirme araç ve yöntemlerini gereksiz bulduklarını gösterebilir.

Öğretmenler kavram haritalarını %57,1 ile “Çoğu zaman” ve %32, 3 ile “Ara sıra”; balık kılıçğını % 41.8 ile “Çoğu zaman” ve %40,2 ile “Ara sıra” yapılması gerektiğini düşünmektedir. Bu da kavram haritaları ile balık kılıçğı yöntemleri hakkında öğretmenlerin yeterli bilgiye sahip olmadıklarını düşündürmektedir.

“Öğrencilerin arkadaşlarının yaptığı çalışmaları değerlendirmede yararlanılan akran değerlendirme testleri” %62,4 ile en fazla yüzdeyi alarak “Çoğu zaman” şeklinde algılanmaktadır.

3.5.ARAŞTIRMANIN BEŞİNCİ ALT PROBLEMİ

4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler öğretiminde kullanılan değerlendirme araç ve yöntemlerinin kullanılma sıklığına ilişkin beklentileri, öğretmenlerin;

- a. Cinsiyetlerine,
- b. Mesleki kıdemlerine,
- c. Eğitim durumlarına,
- d. Çalıştığı kurumun sosyo ekonomik durumuna,
- e. Okuttuğu sınıfa,
- f. Meslek seçimindeki istekliliğe,
- g. Mesleğini severek yapmasına,
- h. Alternatif ölçme ve değerlendirme konusunda hizmet içi eğitim alıp almadığına göre anlamlı bir farklılık gösteriyor mu?

3.5.1. Cinsiyete Göre Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Öğretiminde Kullanılan Değerlendirme Araç ve Yöntemlerinin Kullanılma Sıklığına İlişkin Beklentileri

Tablo 3.51. Cinsiyete Göre Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Öğretiminde Kullanılan Değerlendirme Araç ve Yöntemlerinin Kullanılma Sıklığına İlişkin Beklentileri(Mann Whitney U-Testi)

Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Kadın	82	103,62	8496,50	3680,50	.058*
Erkek	107	88,40	9458,50		

*p > 0,05

Öğretmenlerin cinsiyetlerine ilişkin p değeri (0,058), 0,05'ten büyük olduğu için kadın ve erkeklerin ortalamaları arasında anlamlı bir fark yoktur. Kısaca öğretmenlerin cinsiyet değişkeninin değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanma sıklığına ilişkin beklentilerinde önemli bir etkisi yoktur.

3.5.2. Meslekî Kıdemlerine Göre Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Öğretiminde Kullanılan Değerlendirme Araç ve Yöntemlerinin Kullanılma Sıklığına İlişkin Beklentileri

Tablo 3.52. Meslekî Kıdemlerine Göre Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Öğretiminde Kullanılan Değerlendirme Araç ve Yöntemlerinin Kullanılma Sıklığına İlişkin Beklentileri(Mann Whitney U-Testi)

Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
0 -20	73	118,47	8648,50	2520,50	.000*
21 ve üstü	116	80,23	9306,50		

*p < 0,05

p değeri (.000), 0,05'ten küçük olduğu için kıdemi 0-20 yıl olan öğretmenlerle 21 yıl ve üstü olan öğretmenler arasında anlamlı bir fark vardır ve bu fark 0 ile 20 yıl kıdem arasında olan öğretmenler lehinedir. Kısacası 0 ile 20 yıl kıdemi olan öğretmenlerin beklentileri daha fazladır. Bu durum kıdemi 0-20 yıl olan öğretmenlerin yeniliğe açık olduğunu göstermektedir.

3.5.3. Eğitim Durumlarına Göre Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Öğretiminde Kullanılan Değerlendirme Araç ve Yöntemlerinin Kullanılma Sıklığına İlişkin Beklentileri

Tablo 3.53 Eğitim Durumlarına Göre Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Öğretiminde Kullanılan Değerlendirme Araç ve Yöntemlerinin Kullanılma Sıklığına İlişkin Beklentileri(Kruskal Wallis Testi)

Eğitim Durumu	N	Sıra Ort.	sd	x^2	p	Anlamlı Fark
Eğitim Fak\Yükok.(1)	181	93,48	2	4,46	.10	1-2, 1-3, 2-3
Yüksek Lisans(2)	2	165,25				
Diğer(3)	6	117,50				

Analiz sonuçları sınıf öğretmenlerin değerlendirme araç ve yöntemlerine ilişkin beklentilerinde eğitim durumlarına göre anlamlı bir şekilde farklılaştığını göstermektedir[$X^2 (2)=4,46, p<,05]$. Bu bulgu öğretmenlerin aldıkları eğitimlerinin değerlendirme araç ve yöntemlerine ilişkin beklentilerinde farklı etkilere sahip olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin eğitim durumlarına göre sıra ortalamaları dikkate alındığında, en yüksek değerlendirme araç ve yöntemlerine ilişkin beklentiye sahip olan grubun yüksek lisans mezunu olan öğretmenler gelmektedir. Bu durum alanında yüksek lisans eğitimi alan öğretmenlerin daha bir istekle değişimlere ayak uydurdukları söylenebilir.

3.5.4. Çalıştığı Kurumun Sosyo Ekonomik Durumuna Göre Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Öğretiminde Kullanılan Değerlendirme Araç ve Yöntemlerinin Kullanılma Sıklığına İlişkin Beklentileri

Tablo 3.54 Çalıştığı Kurumun Sosyo Ekonomik Durumlarına Göre Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Öğretiminde Kullanılan Değerlendirme Araç ve Yöntemlerinin Kullanılma Sıklığına İlişkin Beklentileri(Kruskal Wallis Testi)

Okul Durumu	N	Sıra Ort.	sd	x^2	p	Anlamlı Fark
Düşük.(1)	53	106,64	2	3,46	.17	1-2, 1-3, 2-3
Orta(2)	62	92,27				
Yüksek(3)	74	88,95				

Analiz sonuçları sınıf öğretmenlerin değerlendirme araç ve yöntemlerine ilişkin beklentilerinde çalıştığı kurumun sosyo-ekonomik durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaştığını göstermektedir[$X^2 (2)=3,46$, $p<,05$]. Bu bulgu öğretmenlerin çalıştıkları kurumun sosyo-ekonomik durumuna göre değerlendirme araç ve yöntemlerine ilişkin beklentilerinde farklı etkilere sahip olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin çalıştığı kurumların sosyo- ekonomik durumuna göre sıra ortalamaları dikkate alındığında, en yüksek değerlendirme araç ve yöntemlerine ilişkin beklentiye sahip olan grubun düşük sosyo-ekonomik kurumlarda çalışan öğretmenler oluşturmaktadır. Bu durum il merkezinde düşük sosyo-ekonomik kurumlardaki öğretmenlerin kıdemlerine bakıldığında 2 ile 15 yıl oldukları bulunmuştur. Bu duruma bakıldığında düşük sosyo-ekonomik okullarda görev yapan öğretmenler için çalışma şartlarının olumsuz olmasına rağmen daha özverili çalıştıkları söylenebilir. Yine öğretmenlerin çalıştığı kurumların sosyo- ekonomik durumuna göre sıra ortalamaları dikkate alındığında, en düşük değerlendirme araç ve yöntemlerine ilişkin beklentiye sahip olan grubun, yüksek sosyo-ekonomik kurumlarda çalışan öğretmenler oluşturmaktadır. Bunun da sebebi yüksek sosyo-ekonomik okullarda bulunan öğretmenlerin öğrencilerini OKS gibi sınavlara hazırlama sıkıntısından olabilir.

3.5.5. Okuttuğu Sınıfa Göre Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Öğretiminde Kullanılan Değerlendirme Araç ve Yöntemlerinin Kullanılma Sıklığına İlişkin Beklentileri

Tablo 3.55.Okuttuğu Sınıfa Göre Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Öğretiminde Kullanılan Değerlendirme Araç ve Yöntemlerinin Kullanılma Sıklığına İlişkin Beklentileri(Mann Whitney U-Testi)

Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
4. Sınıf	91	92,68	8433,5	4247,50	.573*
5. Sınıf	98	97,16	9521,5		

* $p > 0,05$

Öğretmenlerin okuttukları sınıfa ilişkin p değeri (0,573), 0,05'ten büyük olduğu için 4. sınıfı okutanlar ile 5. sınıfı okutanların ortalamaları arasında anlamlı bir fark yoktur.

3.5.6. Meslek Seçimindeki İstekliliğe Göre Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Öğretiminde Kullanılan Değerlendirme Araç ve Yöntemlerinin Kullanılma Sıklığına İlişkin Beklentileri

Tablo 3.56. Meslek Seçimindeki İstekliliğe Göre Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Öğretiminde Kullanılan Değerlendirme Araç ve Yöntemlerinin Kullanılma Sıklığına İlişkin Beklentileri(Mann Whitney U-Testi)

Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
İstekli	162	92,45	8433,5	1774,50	.118*
İsteksiz	78	110,28	2977,5		

*p > 0,05

Öğretmenlerin meslek seçimindeki istekliliğe ilişkin p değeri (0,118), 0,05'ten büyük olduğu için mesleği isteyerek ve istemeden seçen öğretmenlerin beklentilerinin ortalamaları arasında anlamlı bir fark yoktur.

3.5.7. Mesleği Sevme Durumlarına Göre Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Öğretiminde Kullanılan Değerlendirme Araç ve Yöntemlerinin Kullanılma Sıklığına İlişkin Beklentileri

Tablo 3.57. Mesleği Sevme Durumlarına Göre Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Öğretiminde Kullanılan Değerlendirme Araç ve Yöntemlerinin Kullanılma Sıklığına İlişkin Beklentileri(Mann Whitney U-Testi)

Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Evet	179	97,73	17463	407	.004*
Hayır	10	46,20	462		

*P < 0,05

p değeri (.004), 0,05'ten küçük olduğu için mesleğini severek yapan öğretmenlerle sevmeyerek yapan öğretmenler arasında anlamlı bir fark vardır ve bu fark severek yapan öğretmenler lehinedir. Kısacası, araştırma sonucuna göre mesleğini severek yapan 4. ve 5. sınıf öğretmenleri sosyal bilgiler dersinde değerlendirme araç ve yöntemlerini daha çok kullanmak istediklerini belirtmişlerdir.

3.5.8. Alternatif Ölçme Ve Değerlendirme Konusunda Hizmet İçi Eğitim Almalarına Göre Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Öğretiminde Kullanılan Değerlendirme Araç ve Yöntemlerinin Kullanılma Sıklığına İlişkin Beklentileri

Tablo 3.58. Alternatif Ölçme Ve Değerlendirme Konusunda Hizmet İçi Eğitim Almalarına Göre Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Öğretiminde Kullanılan Değerlendirme Araç ve Yöntemlerinin Kullanılma Sıklığına İlişkin Beklentileri (Mann Whitney U-Testi)

Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Evet	2	165,25	350,5	46,5	.068*
Hayır	187	94,25	17624,5		

*P > 0,05

Öğretmenlerin hizmet içi eğitim alıp almadığına ilişkin p değeri (0,068), 0,05'ten büyük olduğu için hizmet içi eğitim alan ile almayan öğretmenlerin beklentilerinin ortalamaları arasında anlamlı bir fark yoktur. Kısaca hem hizmet içi eğitim alan hem de hizmet içi eğitim almayan 4. ve 5. sınıf öğretmenleri Sosyal Bilgiler öğretiminde değerlendirme araç ve yöntemlerini daha fazla kullanılmasını istemektedirler. Bu durum hem hizmet içi eğitim alan hem de almayan öğretmenlerin değerlendirmenin önemini kavradığını göstermektedir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

1. SONUÇLAR

İlköğretim Sosyal Bilgiler öğretiminde kullanılan değerlendirme araç ve yöntemlerinin kullanılma sıklığına ilişkin sınıf öğretmenlerinin algı ve beklentilerini tespit etmeyi amaçlayan bu çalışmadan elde edilen sonuçlar şöyledir.

1.1. Sınıf öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler öğretiminde kullanılan değerlendirme araç ve yöntemlerinin kullanılma sıklığına ilişkin algıları nasıldır?

Öğretmenlerin sosyal bilgiler öğretiminde kullandıkları değerlendirme araçlarından açık kitap sınavları aracını ,balık kılıcı aracını, değerlendirme tablolarını, akış haritaları aracını, zincir haritaları aracını, broşür hazırlama yöntemi, şiir bestelerinin değerlendirilmesini, eve verilen sınavlar aracını, akıl haritaları aracını, ve drama uygulamalarının değerlendirilmesini “*Hiçbir zaman*” şeklinde algıladıkları tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin sosyal bilgiler öğretiminde kullandıkları değerlendirme araçlarından öğrencilerin davranışlarıyla ilgili yazılmış raporları, öğrenci öz değerlendirme aracını, sözlü sunum aracını, günlük tutma yöntemini, bulmaca aracını, grup değerlendirme aracını, akran değerlendirme aracını, öğrenci ürün dosyası yöntemini, tutum ölçeklerini, veli anketlerini, araştırma kağıtlarını, gezi- gözlem raporlarını, kısa cevaplı testleri, sözlü tartışma yöntemini, yazılı tartışma yöntemini, sanatsal çalışmaların sergilenme yöntemini, deney raporlarını, proje çalışmalarını, “*Ara sıra*” şeklinde algıladıkları tespit edilmiştir.

1.2. Sınıf öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler öğretiminde kullanılan değerlendirme araç ve yöntemlerinin kullanılma sıklığına ilişkin algıları, öğretmenlerin;

Mesleki kıdemlerine, eğitim durumlarına, çalıştığı kurumun sosyo-ekonomik durumuna, mesleğini severek yapmalarına, alternatif ölçme ve değerlendirme konusunda hizmet içi eğitim alıp almamalarına göre değişiklik göstermektedir.

Ancak cinsiyetlerine, okuttuğu sınıflara, meslek seçimindeki istekliliklerine göre değişiklik göstermemektedir

1.3. Sınıf öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler öğretiminde kullanılan değerlendirme araç ve yöntemlerinin kullanılma sıklığının sebepleri nelerdir?

Açık kitap sınavları, şiir bestelerinin değerlendirilmesi araçlarının “hiçbir zaman” kullanılma sebeplerinin başında *değerlendirme için gereksiz görülmesi* gelmektedir.

Anektodlar, sözlü tartışma yönteminin, deney raporlarının değerlendirilmesinin, sözlü sunum yönteminin, kısa cevaplı testlerin, uzun cevaplı testlerin, eşleştirmeli testlerin, sınıf içi öğrenci gözlem aracının, eve verilen sınavların, drama uygulamalarının değerlendirilmesinin “ara sıra” veya “hiçbir zaman” sıklığında kullanılmasının sebeplerinin başında *sınıfların kalabalık olması* gelmektedir.

Akış haritaları aracının, zincir haritaları aracının, balık kılçığı aracının “hiçbir zaman” sıklığında kullanılmasının sebeplerinin başında *yeterli bilgiye sahip olunmaması* gelmektedir.

Gösteri aracının, yazılı tartışma yönteminin, görüşme aracının, proje yönteminin, öz değerlendirme aracının, konuyu işlemeden önce seviye belirlemek için yapılan sınavların, günlük tutma aracının, sınıf dışı öğrenci gözlem aracının, akran değerlendirme aracının, değerlendirme tablolarının, bulmaca aracının, broşür hazırlama yönteminin, öğrenci ürün dosyası yönteminin, tutum ölçeklerinin, grup değerlendirme araçlarının, araştırma kağıtlarının, gezi-gözlem yönteminin “ara sıra” veya “hiçbir zaman” sıklığında kullanılmasının sebeplerinin başında *zaman yetersizliği* gelmektedir.

1.4. Sınıf öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler öğretiminde kullanılan değerlendirme araç ve yöntemlerinin kullanılma sıklığına ilişkin beklentileri nasıldır?

Öğretmenler sosyal bilgiler öğretiminde kullanılan değerlendirme araçlarından broşür hazırlama yöntemini, eve verilen sınavlar aracını, açık kitap sınavları aracını, şiir bestelerinin değerlendirilmesini “*Ara sıra*” sıklığında kullanmak istediklerini belirtmişlerdir.

Öğretmenler sosyal bilgiler öğretiminde kullanılan değerlendirme araçlarından akran değerlendirme aracını, değerlendirme tablolarını, akıl haritaları aracını, zincir haritaları aracını, bulmaca aracını, balık kılıcı aracını, öğrenci ürün dosyası yöntemini, tutum ölçeklerini, grup değerlendirme aracını, veli anketlerini, araştırma kağıtlarını, drama uygulamalarının değerlendirilmesini, gezi-gözlem raporlarını, kısa cevaplı testleri, uzun cevaplı testleri, öğrenci gözlem tekniğini, kavram haritaları aracını, proje çalışmalarını, deney raporlarını öğrenci davranışlarıyla yazılmış raporları “*Çoğu Zaman*” sıklığında kullanmak istediklerini belirtmişlerdir

1.5. Sınıf öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler öğretiminde kullanılan değerlendirme araç ve yöntemlerinin kullanılma sıklığına ilişkin beklentileri, öğretmenlerin;

Mesleki kıdemlerine, eğitim durumlarına, çalıştığı kurumun sosyo-ekonomik durumuna, mesleğini severek yapmalarına göre değişiklik göstermektedir.

Ancak cinsiyetlerine, okuttuğu sınıflara, meslek seçimindeki istekliliklerine ve alternatif ölçme ve değerlendirme konusunda hizmet içi eğitim alıp almamalarına göre değişiklik göstermemektedir.

2. ÖNERİLER

Araştırma bulgularına dayalı şu öneriler geliştirilmiştir.

2.1. Uygulayıcılar İçin Öneriler

1. Araştırma sonucuna göre hizmet içi eğitim alan 4. ve 5. sınıf öğretmenleri sosyal bilgiler dersinde değerlendirme araç ve yöntemlerini “*Çoğu Zaman*” kullanırken, hizmet içi eğitim almayan 4. ve 5. sınıf öğretmenleri sosyal bilgiler dersinde değerlendirme araç ve yöntemlerini “*Ara sıra*” kullandıklarını ifade etmişlerdir. Bu nedenle öğretmenlere yeni ölçme ve değerlendirme konusunda alanında uzman kişiler tarafından hizmet içi eğitim verilmelidir.
2. Veli anketleri, günlük tutma, gezi gözlem raporları gibi değerlendirme araçlarının “*ara sıra*” ve “*hiçbir zaman*” sıklığında kullanılmasının sebeplerinin başında *velilerden yeterli destek alamama* gelmektedir. Bu nedenle öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim faaliyetlerine paralel olarak programın felsefesi ve

ilkeleri konusunda başta ana-babalar olmak üzere toplumu bilinçlendirecek çalışmalar da yapılmalıdır.

3. Hizmet öncesi öğretmen yetiştirme programlarında, öğretmen adayları yeni ölçme ve değerlendirme konusunda uygulamalı olarak eğitilmelidir.
4. Anektodlar, sözlü tartışma yönteminin, deney raporlarının değerlendirilmesinin, sözlü sunum yönteminin, kısa cevaplı testlerin, uzun cevaplı testlerin, eşleştirmeli testlerin, sınıf içi öğrenci gözlem aracının, eve verilen sınavların, drama uygulamalarının değerlendirilmesinin “ara sıra” veya “hiçbir zaman” sıklığında kullanılmasının sebeplerinin başında *sınıfların kalabalık olması* gelmektedir. Bu nedenle sınıf mevcutlarının azaltılmasına yönelik önlemler alınmalıdır.
5. Drama uygulamalarının değerlendirilmesi, şiir bestelerinin değerlendirilmesi, grup değerlendirme formları uygulamalarının “ara sıra” veya “hiçbir zaman” yapılmasının sebepleri arasında *sınıfların fiziki şartlarının yetersizliği* bulunmaktadır. Bu nedenle sınıfların fiziki şartlarının düzeltilmesine yönelik çalışmalar yapılmalıdır.
6. Hem öğretmenin hem de öğrencilerin doldurduğu grup değerlendirme formlarının, öz değerlendirme formlarının, tutum ölçekleri, akran değerlendirme formlarının “ara sıra” kullanılma sebeplerinin arasında *fotokopi masrafının çok olması* yer almaktadır. Bu nedenle öğrencilere ücretsiz dağıtılan ders ve çalışma kitaplarının yanında kolayca koparılabilen değerlendirme kitapçığı da verilmelidir.
7. Merkezde örneklemin % 61,9’unu oluşturan kıdemi 21 yıl ve üstü olan 4. ve 5. sınıf öğretmenleri sosyal bilgiler dersinde değerlendirme araç ve yöntemlerini “*Hiçbir Zaman*” kullandıklarını ifade etmişlerdir. Bu nedenle merkezde kıdemi daha az olan öğretmenlerin de merkezde çalışmaları sağlanmalıdır.

2.2. Araştırmacılar İçin Öneriler

1. Bu araştırma Denizli İl Merkezindeki ilköğretim okullarında görev yapan 4. ve 5. sınıf öğretmenlerin görüşlerine dayalı olarak gerçekleştirildiği için, araştırma sonuçlarını tüm ilköğretim öğretmenlerine genellemek sakıncalı olacaktır. Bu sebeple farklı illeri kapsayan benzer çalışmaların yapılması faydalı olacaktır.
2. Bu araştırma sınıf öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler öğretiminde kullanılan değerlendirme araç ve yöntemlerinin kullanılma sıklığını tespit etmek amacı ile yapılmıştır. Diğer derslerde kullanılan değerlendirme araç ve yöntemlerinin kullanılma sıklığına yönelik araştırmalar da yapılabilir.
3. Bu araştırma sınıf öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler öğretiminde kullanılan değerlendirme araç ve yöntemlerinin kullanılma sıklığını tespit etmek amacı ile yapılmıştır. Sosyal Bilgiler öğretiminde kullanılan değerlendirme araç ve yöntemlerinin etkililiğine yönelik bir çalışma da yapılabilir.

KAYNAKLAR

- Anıl, H (1999) *İlköğretim okullarında uygulanan Sosyal bilgiler programının değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir
- Aydın, A.(2001) *Eğitim Fakültesi Mezunu Olan ve Olmayan Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Yeterliliklerini Karşılaştırılmasına Yönelik Bir Çalışma* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi),Ankara Üniversitesi,Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Aydiner, N. (1995) *İlköğretimde Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programlarına İlişkin Öğretmen ve Müfettiş görüşleri* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara
- Aykaç, N. Ve Başar, E.(2005) İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Eğitim Programlarının Değerlendirilmesi, *Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu*, Sim Matbaası, Ankara s:343
- Bağcı Kılıç,G.(2001), Oluşturmacı Fen Öğretimi; *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, Haziran 2001*, s: 7-22
- Balcı,A (1995), *Sosyal Bilimlerde Araştırma: Yöntem, Teknik ve İlkeler*;72 TDFO Bilgisayar Yayıncılık ,Ankara
- Barth,J.L .ve Demirtaş, A.(1997) *İlköğretimde Sosyal Bilgiler Öğretimi*, YÖK Yayınları,Ankara
- Başaran, İ.E.(1996) *Eğitime Giriş*, Kadioğlu Matbaası, Ankara
- Büyüköztürk, Ş.(2005) *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*, Pegem A Yayıncılık, Ankara
- Çağlar, K. (1981) *İlkokullarda Sosyal Bilgiler Öğretiminin Analizi*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi)Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara
- Çilenti, K. (1998) *Eğitim Teknolojisi ve Öğreti*, Kadioğlu Matbaası, Ankara
- Dufour, B. (1990) *The New Social Curriculum*,Cambridge University Press, ,Cambridge
- Engle, S.H. and Ochoa, A.S. (1988) *Education for Democratic Citizenship*, Teacher College Press, New York
- Erdem, A.R.(1998) *21.Yüzyıla Girerken Nasıl Bir İnsan Modeli Yetiştirelim?*, Anı Yayıncılık ,Ankara
- Erden, M.(tarihsiz) *Sosyal Bilgiler Öğretimi*_Alkım Yayınevi,Ankara
- Eren Yavuz, K.(2005) *Aktif Öğrenme Yöntemleri*, Cecelli Yayınları, Ankara

- Eren Yavuz, K.(2005) *Öğrenen ve Gelişen Eğitimciler İçin Çoklu Zeka Teorisi Uygulama Rehberi*, Cecelli Yayınları, Ankara
- Ergit, Ş.(1999)*Milli Eğitim ile İlgili Mevzuat*, Milli Eğitim Matbaası, Ankara
- Erkan; H. (1994) *Bilgi Toplumu ve Ekonomik Gelişme*, İş Bankası Yayınları, Ankara
- Ertürk,S (1997) *Eğitimde Program Geliştirme*, Meteksan Yayınları,Ankara
- Fenton,E. (1991) Reflections on the New Socisl Studies, *The Social Studies*, May/ June, pp: 84-90
- Fernstrom,P. And Goodnite, B. (2000), *Accommodate Student Diversity in the General Education Social Studies Classroom*,Intervention in School&Clinic 10544512, vol 35, Issue4
- Fidan, N. ve Erden, M,(1994) *Eğitim Bilimine Giriş*, Repa Eğitim Yayınları, Ankara
- Gardner, H. (1999), *Intelligence Reframed: Multiple Intelligences for the 21st Century*, Basic. Books, New York
- Güneş,L. (1993) *İlkokul Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Öğretiminde Eğitim Teknolojisine İlişkin Yeniliklerin Değerlendirilmesi*(Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Lefkoşe Üniversitesi
- Güven, S, Gökbulut, Y ve Yel, S.(2006) 4. ve5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri, *Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi*,Kök Yayıncılık, Ankara c:1,s:465
- Işık,Y. (2001) İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Programının Sınıf Ortamında Öğretilmesinde Karşılaşılan Güçlüklerle İlgili Uzman, Müfettiş ve Öğretmen Görüşleri (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara
- Issa, R and Cox, R. And Killingsworth, C (1999) *Impact of Multimedia* Juarnal of Computing in Civil Engineering pp: 281-290
- Kahveci,A.(1986) *Ortaokulda Sosyal Bilgiler Ders Programının Değerlendirilmesi*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara
- Kaptan, S.(1993) *Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikleri*, Tekışık Web Ofset Tesisleri, Ankara
- Kaptan, F ve Korkmaz, H. (2000) Yapısalcılık Kuramı ve Fen Bilgisi Öğretimi, *Çağdaş Eğitim* Sayı:265, s.22-27
- Karasar, N.(2005) *Bilimsel Araştırma Yöntemi Kavramlar, İlkeler, Teknikler*,Nobel Yayın Dağıtım, Ankara

- Kenger Taşdemir, G (2002) *İlköğretim Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Hazır Öğretim Araç Gereçleri ve Öğretmen Öğrenci İşbirliği ile Hazırlanan Araç Gereçlerle Yapılan Öğrenme Etkinliklerinin Akademik Başarı ve Kalıcılığa Etkisi*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana
- Köken, N.(1995) İlkokullarda Sosyal Bilgiler Öğretimi (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya
- Martorella, P.H.(1997) *Social Studies for Elementary School Children*, Columbus, Ohio: Merrill
- MEB(2005) *İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi (4-5. Sınıflar) Öğretim Programı*, Ankara
- MEB (2005) *İlköğretim Matematik Dersi (1-5. Sınıflar) Öğretim Programı*, Ankara
- MEB(2005) *İlköğretim 1-5. Sınıf Programları Tanıtım El Kitabı*, Ankara
- NCSS (1993) *A Vision of Powerful Teaching and learning in the Social Studies: Building Social Understanding and Civic Efficacy*, Social Education , pp:213-223
- Özden, Y.(1998) *Eğitimde Dönüşüm, Yeni Değerler ve Oluşumlar*, Önder Matbaacılık, Ankara
- Özden, Y.(2005), 2004 Yeni Hayat Bilgisi Programının, Öğretmen Görüşleri Esas Alınarak Değerlendirilmesi, *Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu*, Sim Matbaası, Ankara s:440
- Öztürk, C ve Tuncel, G.(2006) Yeni 4. ve 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı İle İlgili Öğretmen Görüşleri, *Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi*, Kök Yayıncılık, Ankara c:2, s:184
- Parker, C.W. (1991) *Renewing The Social Studies Curriculum*, ASCD, Virginia
- Pilten, P.(2001) *İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Alanındaki Anlayış ve Uygulamalarının Değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya
- Pirinçdane, M.(1997) *İlköğretim I. Kademe sosyal Bilgiler Ders Programlarının Değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara
- Pipert, T and Moore H (1999) *Multiple Perspectives on Multimedia in the Large Lecture*, Teaching Sociology pp:92-109
- Savaş, B. ve Ünüvar, P. (1999) *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi*, İlköğretimde Etkili Öğretmen ve Öğrenme Öğretmen El Kitabı, Modül:8, Burdur.
- Semerci, Ç. (2001) Oluşturmacılık Kuramına Göre Ölçme ve Değerlendirme, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, Aralık 2001, s: 431-438

- Senemoğlu, N. (1998) *Kuramdan Uygulamaya Gelişim Öğrenme ve Öğretim*, Özsen Matbaa, Ankara
- Selçuk, Z, Kayılı, H. ve Okut, L.(2002) *Çoklu Zeka Uygulamaları*, Nobel yayıncılık, Ankara
- Smeets, E. And Mooij, T. (2000) *Time on Task, Interaction and Information Handing in Multimedia Learning Environments* Journal of Educatinal Computing Research pp:487-502
- Sönmez, V. (1998) *Sosyal Bilgiler Öğretimi Ve Öğretmen Klavuzu*, Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları., İstanbul
- Sönmez, V. (2004) *Dizgeli Eğitim*, Anı Yayıncılık, Ankara
- Tanrıöğen, A.(2005)Hayat ve Sosyal Bilgiler Öğretim, Editör: Abdurrahman Tanrıöğen, Lisans Yayıncılık, İstanbul,s. 12-21
- Taymaz, H (1997) *Hizmetiçi Eğitim*, Saypa Yayınları ,Ankara
- Titiz, O.(2005) *Yeni Öğretim Sistemi*, Zambak Yayınları, İstanbul
- Toklu,S. (1997) *Öğretmen Algısına Göre İlkokul5. Sınıf Öğretmen Algısına Göre Karşılaşılan Sorunlar*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir
- Tomlinson,.C.(2001). *Differention of Instruction in the Elementary Grades*,ERIC_RIEO,20000801
- Turgut, M.F. (1997) *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Metotları*, Yargıcı Matbaası, Ankara
- Türkkan; R.O.(1996) 21. Yüzyıla Göre Eğitim. *Yeni Türkiye Cilt2,Sayı17,s53-57*
- Uşun,S.(2000) *Özel Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme* Pegem Yayıncılık, Ankara
- Yanpar Şahin,T. (2001) Oluşturmacı Yaklaşımın Sosyal Bilgiler Dersinde Bilişsel ve Duyuşsal Öğrenmeye Etkisi; *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*,Aralık 2001, s:461-481
- Yıldırım,A ve Şimşek, H. (1999) *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Seçkin Yayınevi, Ankara
- Yılmaz,V.(2003) *İlköğretim 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretiminin Öğrencilerin Bireysel Farklılıklarının Karşılanması Açısından Değerlendirilmesi*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana
- WEB_1.(2005) Meb's web site
<http://meb.gov.tr/ttkb> (25.09.2005)

EKLER

EK-1
Veri Toplama Aracı

Değerli Meslektaşım,

Eğitimin temel öğelerinden biri olan öğretmenin, eğitim sistemi içerisindeki önemi tartışmasız kabul edilmektedir. Bu anketin amacı, **“İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretiminde Kullanılan Değerlendirme Araç ve Yöntemlerinin Kullanılma Sıklığına İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Algı ve Beklentilerinin Belirlenmesi”** konulu araştırma için veri toplamaktır. Anket sonuçları sadece bilimsel bir amaçla kullanılacaktır. Bu nedenle anket formuna isminizi yazmanız gerekmemektedir. Sadece maddelerle ilgili görüşlerinizi belirtmeniz yeterlidir.

Bu anket üç bölümden oluşmaktadır. I. bölüm kişisel bilgilere, II. bölüm alternatif değerlendirme araç ve yöntemlerinin hangi sıklıkta kullanıldığı ve kullanılması gerektiğine ve bu değerlendirme araçlarının uygulanma sebeplerine yönelik maddelerden oluşmaktadır. Noktalı kısımları yazarak, parantezli kısımları ise durumunuza uygun olarak (X) işareti ile belirtiniz.

Araştırma bulgularının geçerliliği vereceğiniz cevapların samimi ve doğru olmasına bağlıdır. Çalışmaya olan katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.

İlkay ACARTÜRK GÜNAY

P.Ü. Sosyal Bilimler
Enstitüsü
İlköğretim A.B.D.
Yüksek Lisans Öğrencisi

I. BÖLÜM

1. Cinsiyetiniz: Kadın () Erkek ()
2. Meslekî kıdeminiz :
3. Mezun olduğunuz eğitim kurumu:
 - a) Eğitim Yüksekokulu \Eğitim fakültesi ()
 - b) Yüksek lisans programı ()
 - c) Diğer ()

Eğer cevabınız diğer ise lütfen açık olarak bitirdiğiniz okul ve bölümü yazınız.

4. Görev yaptığınız okulun adı :
5. Okuttuğunuz sınıf 4. Sınıf () 5. Sınıf ()
6. Öğretmenlik mesleğini isteyerek mi seçtiniz? () EVET () HAYIR
7. Halen öğretmenlik mesleğini severek mi yapıyorsunuz? () EVET () HAYIR
8. Daha önce alternatif ölçme değerlendirme konusunda hizmet içi eğitime katıldınız mı?
() EVET () HAYIR

EK-2
Veri Toplama Aracı Olur Belgesi

T.C.
DENİZLİ VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4.20.00.09.010/
Konu : Anket Onayı.

12046

21 NISAN 2006


VALİLİK MAKAMINA

İlgi : Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğünün 18.04.2006 tarih ve 500/507 sayılı yazıları.

Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans öğrencisi İlkey ACARTÜRK GÜNAY Müdürlüğümüze bağlı Merkez ve Merkez İlçe İlköğretim okullarında görev yapan Sınıf Öğretmenlerinin "İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretiminde Kullanılan Değerlendirme Araç ve Yöntemlerinin Etkinliğine İlişkin Algı ve Beklentileri" hakkında anket çalışması yapmayı istemektedir.

Adı geçen yüksek lisans öğrencisi İlkey ACARTÜRK GÜNAY Merkez ve Merkez İlçe İlköğretim Okullarındaki Sınıf Öğretmenlerine belirtilen konu ile ilgili anket çalışması yapması Müdürlüğümüze uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde OLUR'larınıza arz ederim.


Ekrem EKİCİ
Millî Eğitim Müdürü

OLUR
20/04/2006

Mustafa GÜNEY
Vali a.
Vali Yardımcısı

EKLER :
1-İlgi yazı ve ek (3 Sayfa)
2-Anket Formu(7 Sayfa)

EK-3

Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Öğretiminde Kullanılan Değerlendirme Araç ve Yöntemlerinin Kullanılma Sıklığına İlişkin Algı ve Beklentilerini Gösteren Tablo

Tablo 3.1. Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Öğretiminde Kullanılan Değerlendirme Araç ve Yöntemlerinin Kullanılma Sıklığına İlişkin Algı ve Beklentileri

SORU NO	DEĞERLENDİRME ARAÇ VE YÖNTEMLERİ	Hangi sıklıkta kullanılmaktadır?				Hangi sıklıkta kullanılmalıdır?			
		Hemen hemen her zaman	Çoğu Zaman	Ara sıra	Hiçbir zaman	Hemen hemen her zaman	Çoğu Zaman	Ara sıra	Hiçbir zaman
		%	%	%	%	%	%	%	%
1	Öğrencilerin fiziksel beceri ya da yeteneklerini göstermelerini gerektiren maddelerden oluşan testler		20,1	57,7	22,2	17	55	28	
2	Öğrencilerin davranışlarıyla ilgili kısaca yazılmış raporlar		14,8	61,9	23,3	16,9	55	26,5	1,6
3	Öğrencilerin değerlendirme ya da yordama yapması gereken bir konuda sözlü tartışma yolu ile değerlendirilmesi	5,2	27	42,9	24,9	16,4	50,8	29,1	3,7
4	Öğrencilerin değerlendirme ya da yordama yapması gereken bir konuda yazılı tartışma yolu ile değerlendirilmesi	2,7	10,6	58,7	28	11,1	49,2	37,6	2,1
5	Öğrencilerin yaratıcılıklarını ve sanatsal çalışmalarını sergilemeleri yoluyla değerlendirilmesi	1,1	25,9	56,1	16,9	21,2	55	21,2	2,6
6	Öğrencilerin deneyi hazırlayıp tamamlamaları ve gözlemlerini raporlaştırmaları yoluyla değerlendirilmeleri		22,2	61,4	16,4	40,2	47,1	8,5	4,2
7	Öğrencilerle yapılan görüşmeler yoluyla değerlendirme	9	21,1	52,4	17,5	33,9	42,9	20,6	2,6
8	Öğrencilerin hatırlama, kavrama ve hitap düzeylerinin sözlü sunum yoluyla değerlendirilmesi	4,2	24,9	52,4	18,5	28,1	52,9	14,8	4,2
9	Öğrencilerin çevresinin olumlu ve olumsuz yönlerini kendi bakış açısıyla açıklamasında yararlanılan proje yoluyla değerlendirilmesi	1,1	14,7	64,6	19,6	14,3	60,3	16,4	9
10	Öğrencilerin kendini güçlü ve zayıf yönlerini tanımalarını sağlayan öz değerlendirilme yoluyla değerlendirilmesi	1,6	8,5	66,1	23,8	16,9	61,4	16,4	5,3
11	Öğrencilerin bilgi basamağındaki kazanımları göstermelerini gerektiren maddelerden oluşan testler	6,9	38,6	43,9	10,6	27	51,8	20,1	1,1
12	Öğrencilerin yaratıcılığını ve yazma becerilerini ölçmekte kullanılan testler		19	63,5	17,5	22,8	55,5	15,9	5,8
13	Öğrencilerin "kim?, ne?, nerede?" gibi soruların cevabını oluşturan ve olgusal bilgilerini ölçmekte kullanılan testler	3,2	31,2	54,5	11,1	24,3	54,5	16,9	4,3
14	Ölçme değerlendirme etkinliklerini konuyu işlemeden öğrencilerin seviyelerini belirlemek için kullanılan testler		7,9	48,2	43,9	12,2	56,1	16,9	14,8
15	Öğrencilerin neler öğrendiklerini ölçmek için kullanılabilir bir tür grafik düzenleyicisi olan kavram haritaları		14,2	59,3	26,5	7,4	57,1	32,3	3,2
16	Öğrencilerin duygu ve düşüncelerini öğrenmede etkili araç olan günlük tutma yöntemi	3,2	16,4	45	35,4	17	55	21,7	6,3
17	Öğrencilerin sınıf içerisinde ne gibi davranış ve tutumlar içerisinde oldukları hakkında bilgi edinmede kullanılan gözlem yöntemi	10,1	25,4	44,4	20,1	35,4	45	18	1,6
18	Öğrencilerin sınıf dışında ne gibi davranış ve tutumlar içerisinde oldukları hakkında bilgi edinmede kullanılan gözlem yöntemi		17,5	67,2	15,3	17,5	54	22,7	5,8

SORU NO	DEĞERLENDİRME ARAÇ VE YÖNTEMLERİ	Hangi sıklıkta kullanılmaktadır?				Hangi sıklıkta kullanılmalıdır?			
		Hemen hemen her zaman	Çoğu Zaman	Ara sıra	Hiçbir zaman	Hemen hemen her zaman	Çoğu Zaman	Ara sıra	Hiçbir zaman
		%	%	%	%	%	%	%	%
19	Öğrencilerin arkadaşlarının yaptığı çalışmalarını değerlendirmesinde yararlanılan akran değerlendirme testleri		4,8	59,8	35,4	6,3	62,4	22,3	9
20	Öğretim döneminin sonunda öğrencilerin herhangi bir ders alanında belirlenen kriterler doğrultusunda gelişiminin değerlendirildiği tablolar	2,6	12,7	31,8	52,9	20,6	38,6	24,9	15,9
21	Beynin hem sağ hem de sol lobunun birlikte çalışmasını sağlayan, yazılı ve sözlü bilgileri hatırlamayı kolaylaştıran akıl haritaları yoluyla değerlendirme	2,1	10,6	43,4	43,9	13,2	49,7	27	10,1
22	Kavramların değerlendirilmesinde yararlanılan akış haritaları		5,3	42,3	52,4	11,6	42,9	29,1	16,4
23	Sebeplerin sonuç ilişkilerini belirtmede yararlanılan zincir haritaları		9	39,1	51,9	7,9	49,7	26,5	15,9
24	Kavramların değerlendirilmesinde yararlanılan bulmaca aracı		21,7	48,7	29,6	26,5	48,7	16,3	8,5
25	Neden sonuç ilişkilerini değerlendirmede yararlanılan balık kılıcı aracı		4,8	35,4	59,8	8,5	41,8	40,2	9,5
26	Konu sonunda edinilen bilgi ve kavramları değerlendirmede kullanılan broşür hazırlama yöntemi		9,5	40,2	50,3	15,9	39,1	40,2	4,8
27	Öğrencilerin bir ya da birkaç alandaki çalışmalarını, harcadığı çabayı, geçirdiği evreleri gösteren öğrenci ürün dosyası (portfolyo) ile değerlendirilmesi	9	18,5	37,6	34,9	28,6	42,9	20,6	7,9
28	Öğrencilerin sınav stresini azaltmak için yararlanılan açık kitap sınavları	1,1	2,6	32,3	64	9	31,2	41,8	18
29	Öğrencilerin araştırma yeteneklerini geliştirmek için yararlanılan eve verilen sınavlar	3,2	13,2	38,1	45,5	11,1	41,3	44,4	3,2
30	Öğrencilerin belli bir konu ya da derse ait düşünce ve duygularını belirlemede yararlanılan tutum ölçekleri	2,1	4,7	59,3	33,9	12,7	40,2	37	10,1
31	Grupların işbirliği içinde etkin çalışıp çalışmadığını belirlemede yararlanılan öğrencilerin doldurduğu grup değerlendirme formu	2,1	13,8	47,1	37	8,5	59,3	25,3	6,9
32	Grupların işbirliği içinde etkin çalışıp çalışmadığını belirlemede yararlanılan öğretmenlerin doldurduğu grup değerlendirme formu	1,6	8,5	48,1	41,8	9,5	54,1	28,6	7,9
33	Öğrencilerin evdeki gelişmelerini belirlemek amacı ile hazırlanan veli anketleri		6,3	54,5	39,2	12,7	47,6	34,4	5,3
34	Öğrencilerin bilgi toplama yollarını kullanmalarını sağlamada yararlanılan araştırma kağıtları		14,8	46,6	38,6	23,8	37,6	34,4	4,2
35	Öğrencilerin bedensel/kinestetik zekalarını geliştiren drama uygulamalarının değerlendirilmesi	3,1	10,1	42,9	43,9	19	41,8	33,9	5,3
36	Öğrencilerin müziksel/ritmik zekalarını geliştiren şiir bestelerinin değerlendirilmesi		11,6	39,2	49,2	11,1	38,1	46	4,8
37	Öğrencilerin doğa zekalarını geliştiren gezi-gözlem uygulamaları sonucunda öğrencilerin hazırladığı raporlar	3,7	17,5	51,3	27,5	23,8	47,1	25,9	3,2

ÖZGEÇMİŞ

Adı, Soyadı : **İlkay ACARTÜRK GÜNAY**

Ana Adı : **Hacer**

Baba Adı : **Hasan**

Doğum Yeri ve Tarihi : **Tavas - 1977**

Lisans Eğitimi ve Mezuniyet Tarihi : **Pamukkale Üniversitesi**
Sınıf Öğretmenliği Bölümü - 1999

Çalıştığı Yer ve Adresi : **Kocadere Vali Mehmet Özgün**
İlköğretim Okulu DENİZLİ

Bildiği Yabancı Dil : **İngilizce (Intermediate)**

