

T.C.
BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ BİLİM DALI

**SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLERİNİN SINIF İÇİ ÖLÇME
VE DEĞERLENDİRME UYGULAMALARININ İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

YILDIZ SÖZERİ

BALIKESİR, 2026

T.C.
BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ BİLİM DALI

**SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLERİNİN SINIF İÇİ ÖLÇME
VE DEĞERLENDİRME UYGULAMALARININ İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

YILDIZ SÖZERİ

TEZ DANIŞMANI

DR. ÖĞR. ÜYESİ AHMET ÇOPUR

BALIKESİR, 2026

T.C.
BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

TEZ ONAYI

Enstitümüzün Türkçe ve Sosyal Bilimler Anabilim Dalı SB Eğitimi Bilim Dalı'nda, 202212563004 numaralı Yıldız SÖZERİ'nin hazırladığı "Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Sınıf İçi Ölçme ve Değerlendirme Uygulamalarının İncelenmesi" konulu YÜKSEKLİSANS tezi ile ilgili TEZ SAVUNMA SINAVI, Lisansüstü Eğitim Öğretim ve Sınav Yönetmeliği uyarınca 23/01/2026 tarihinde yapılmış, sorulan sorulara alınan cevaplar sonunda tezin onayına OY BİRLİĞİ ile karar verilmiştir.

Üye (Başkan-Danışman) Dr. Öğr. Üyesi Ahmet ÇOPUR

İmza

Üye Prof. Dr. Hakan ÖNAL

İmza

Üye Dr. Öğr. Üyesi Canan AKYOL

İmza

Enstitü Onayı

ETİK BEYAN

Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tez Yazım Kuralları'na uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada;

- Tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- Tez çalışmada yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde ve ortaya çıkan sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmadığımı,
- Bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu, bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim.
- Yükseköğretim Kurulu tarafından 2024 yılında yayınlanan “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Faaliyetlerinde Üretken Yapay Zekâ Kullanımına Dair Etik Rehber” ve Üniversitemiz Sosyal Bilimler Enstitüsü Lisansüstü Çalışmalarda Üretken Yapay Zekâ Kullanımı: Etik İlkeler ve Uygulama Rehberi hakkında bilgi sahibiyim. Üretken yapay zekânın kullanılmasına ilişkin doğabilecek sorumluluklarımı kabul ettiğimi beyan ederim.

09/01/2025

İmza

Yıldız SÖZERİ

ÖNSÖZ

Sosyal Bilgiler dersi, insanı merkeze alan bireyin toplumla bağ kurmasını sağlayan aynı zamanda öğrencilerin deneyim bilgi beceri ve değer kazanmasını amaçlayan bir derstir. Sosyal Bilgiler derslerinde ölçme ve değerlendirme, eğitim ve öğretim sürecinin ayrılmaz bir parçasını oluşturmaktadır ve öğrencilerin bilgi, beceri ve tutumlarını belirlemede temel bir rol oynamaktadır. Bu bağlamda, Sosyal Bilgiler alanında ölçme ve değerlendirme uygulamaları öğrenme sürecinin yönlendirilmesi hem de öğrencilerin akademik ve kişisel gelişimlerinin desteklenmesi açısından büyük önem taşımaktadır.

Bu çalışma, “Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Sınıf İçi Ölçme ve Değerlendirme Uygulamalarının İncelenmesi” başlığı altında, Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin tanılayıcı, biçimlendirici ve son değerlendirmeye yönelik uygulamalarını ortaya koymayı amaçlamaktadır. Öğretmenlerin hangi yöntem ve araçları tercih ettikleri, uygulamalarda karşılaştıkları güçlükler ve değerlendirme sürecinin öğrencilerin öğrenme düzeyine katkısı, bu araştırmanın temel odak noktalarını oluşturmaktadır.

Çalışma, öğretmenlerin değerlendirme yaklaşımlarının belirlenmesi yoluyla ölçme ve değerlendirme alanına bilimsel bir katkı sunmayı amaçlamaktadır. Elde edilen bulguların, öğretmen eğitimine, program geliştirme çalışmalarına ve sınıf içi uygulamalara rehberlik edeceği düşünülmektedir.

Çalışmamın her aşamasında akademik bilgisiyle, yol göstericiliğiyle bana rehberlik eden değerli danışman hocam Dr. Öğretim Üyesi Ahmet ÇOPUR’a en içten teşekkürlerimi sunarım. Bu süreçte sadece akademik anlamda değil, aynı zamanda sabır ve anlayışla bana destek olduğunuz için minnettarım.

Tez yazım sürecimde benimle aynı yolu paylaşan, her zaman desteğini hissettiğim değerli arkadaşım Sosyal Bilgiler Öğretmeni Zafer GEMİCİ’ye teşekkür ederim.

Hayatımın her aşamasında bana koşulsuz sevgilerini ve desteklerini sunan canım anneme ve babama, bu yolculukta her daim yanımda oldukları için gönülden

teşekkür ediyorum. Sabrıyla ve sevgisiyle her zaman yanımda duran değerli eşime ayrıca teşekkür etmek isterim.

Ve kalbimin neşesi olan üç güzel kızıma... Sizler bu çalışmayı tamamlamamda en büyük motivasyon kaynağım oldunuz. Varlığınız bana her zaman umut ve mutluluk verdi.

BALIKESİR, 2026

YILDIZ SÖZERİ

ÖZET

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLERİNİN SINIF İÇİ ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME UYGULAMALARININ İNCELENMESİ

SÖZERİ, Yıldız

Yüksek Lisans, Türkçe ve Sosyal Bilimler Anabilim Dalı,

Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Ahmet ÇOPUR

2026, 77 Sayfa

İyi vatandaş yetiştirme misyonuyla hareket eden Sosyal Bilgiler dersinde, öğrencilerin sadece bilgi düzeylerinin değil, kazandıkları beceri ve değerlerin de ölçülmesi kritik öneme sahiptir. Bu bağlamda araştırma, Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin sınıf içi ölçme ve değerlendirme süreçlerindeki tercihlerini, bu süreçte kullandıkları araçları ve karşılaştıkları durumları derinlemesine incelemeyi amaçlamaktadır.

Çalışma, nitel araştırma desenlerinden durum çalışması yöntemiyle yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu, Balıkesir ili Altıeylül ve Karesi ilçe merkezlerinde görev yapan altı Sosyal Bilgiler öğretmeni oluşturmaktadır. Veri toplama sürecinde derinliği sağlamak amacıyla katılımcıların tamamıyla altı öğretmenle ders gözlemleri gerçekleştirilmiş; ancak çalışma sürecinden çekilme/ulaşım kısıtı gibi nedenlerle beş öğretmen ile yarı yapılandırılmış görüşmeler tamamlanarak veri seti zenginleştirilmiştir. Araştırma kapsamında toplam 96 saat ders gözlemi gerçekleştirilmiş ve bu süreçte 47 adet gözlem formu doldurulmuştur. Elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir.

Araştırma bulguları, Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin ölçme-değerlendirme süreçlerinde hem geleneksel hem de alternatif yöntemlere yer verdiklerini göstermektedir. Ancak ders içi uygulamalarda; çoktan seçmeli testler, boşluk doldurma ve doğru-yanlış soruları gibi geleneksel yöntemlerin baskın olduğu görülmüştür. Alternatif yöntemler bazında ise performans görevlerine değinildiği,

fakat portfolyo, öz değerlendirme, akran değerlendirme ve dereceli puanlama anahtarı (rubrik) gibi süreç odaklı araçların kullanım düzeylerinin oldukça düşük kaldığı saptanmıştır. Özellikle beceri ve değer odaklı kazanımların değerlendirilmesinde nesnel ölçütlerin eksikliği dikkat çekmektedir.

Araştırma sonuçlarına dayalı olarak; ölçme ve değerlendirme sürecinin sadece sonuç odaklı değil, öğretimi yönlendiren bir araç olarak ele alınması önerilmektedir. Nesnel ve güvenilir değerlendirmeyi destekleyen rubriklerin kullanımının yaygınlaştırılması, teknoloji destekli (dijital ölçme araçları) ve öğrenci merkezli değerlendirme yaklaşımlarının derslere entegre edilmesi kritik görülmektedir. Ayrıca, öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerine yönelik teorik bilgilerini pratiğe dönüştürebilecekleri kapsamlı ve uygulamalı hizmet içi eğitimlerin artırılması gerekmektedir.

Anahtar Kelimeler: Sosyal bilgiler eğitimi, öğretmen görüşleri, ölçme değerlendirme

ABSTRACT

EXAMINATION OF SOCIAL SCIENCES TEACHERS' IN-CLASS MEASUREMENT AND EVALUATION PRACTICES

SÖZERİ, Yıldız

**Master Thesis, Department of Turkish And Social Studies Education,
Field of Social Studies**

Advisor: Assoc. Dr. Öğr. Üyesi Ahmet ÇOPUR

2026, 77 Pages

In social studies courses, which aim to raise "good citizens," it is important to measure students' knowledge, skills, and values. In this context, the purpose of this study is to examine Social Studies teachers' preferences in classroom assessment and evaluation processes, the tools they use, and the situations they encounter.

This study employed the case study method, a qualitative research design. The study group consists of six social studies teachers working in the central districts of Altıeylül and Karesi in the province of Balıkesir. To ensure depth in the data collection process, classroom observations were carried out with all participants. However, due to reasons such as withdrawal from the process or transportation constraints, semi-structured interviews were completed with five teachers to enrich the dataset. A total of 96 hours of classroom observations were conducted and 47 observation forms were filled out. The obtained data were analyzed using content analysis.

The research findings indicate that social studies teachers use traditional and alternative methods in their assessment and evaluation processes. However, traditional methods such as multiple-choice tests, gap-filling, and true-false questions were predominant in classroom applications. Regarding alternative methods, performance tasks were mentioned, but the use of process-oriented tools, such as portfolios, self-assessment, peer assessment, and rubrics, remained low. A lack of objective criteria was particularly evident in the evaluation of skill- and value-oriented learning outcomes.

Based on these results, the assessment and evaluation process should be treated not merely as result-oriented, but also as a tool that guides instruction. It is critical to expand the use of rubrics that support objective and reliable evaluations and integrate technology-supported digital assessment tools and student-centered evaluation approaches into lessons. Additionally, there is a need for comprehensive, applied in-service training programs in which teachers can apply their theoretical knowledge of alternative assessment and evaluation methods.

Keywords: Social studies education, teacher opinions, assessment and evaluation.

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ÖNSÖZ.....	iii
ÖZET.....	v
ABSTRACT.....	vii
İÇİNDEKİLER.....	ix
TABLolar LİSTESİ.....	xii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xiii
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xiv
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Araştırmanın Problemi	3
1.2. Araştırmanın Amacı	5
1.3. Araştırmanın Önemi	6
1.4. Araştırmanın Varsayımları	6
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları	6
1.6. Tanımlar	7
2. İLGİLİ ALANYAZIN.....	9
2.1 Kuramsal Çerçeve	9
2.1.1. Sosyal Bilimler.....	9
2.1.2. Sosyal Bilgiler.....	10
2.1.2.1.Dünyada Sosyal Bilgilerin Tarihsel Gelişimi.....	12
2.1.2.2. Türkiye’de Sosyal Bilgilerin Tarihsel Gelişimi	13
2.2. Ölçme ve Değerlendirme.....	15
2.2.1. Değerlendirme Türleri.....	16
2.2.1.1. Tanıma ve Yerleştirmeye Yönelik Değerlendirme (Diagnostic Assessment).....	17
2.2.1.2. Biçimlendirme ve Yetiştirmeye Yönelik Değerlendirme (Formative Assessment).....	17
2.2.1.3. Düzey Belirlemeye Yönelik Değerlendirme (Summative Assessment).....	18
2.2.2. Sosyal Bilgiler Öğretiminde Kullanılan Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri	18
2.2.3. Geleneksel Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımı ve Araçları	19

2.2.3.1. Yazılı Yoklamalar	20
2.2.3.2. Sözlü Sınavlar.....	21
2.2.3.3. Çoktan Seçmeli Testler.....	22
2.2.3.4. Eşleştirmeli Maddeler.....	22
2.2.3.5. Kısa Cevaplı Testler	23
2.2.4. Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Yöntem ve Araçları	23
2.2.4.1. Görüşme	24
2.2.4.2. Gözlem	24
2.2.4.3. Performansa Dayalı Ölçme.....	25
2.2.4.4. Portfolyo (Öğrenci Ürün Dosyası)	26
2.2.4.5. Dereceli Puanlama Anahtarı (Rubrik).....	26
2.2.4.6. Tanılayıcı Dallanmış Ağaç	27
2.2.4.7. Kavram Haritaları	28
2.2.4.8. Yapılandırılmış Grid.....	28
2.2.4.9. Kelime İlişkilendirme Testi	29
2.3. İlgili Araştırmalar	29
2.3.1. Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar	30
2.3.2. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar	36
3. YÖNTEM.....	39
3.1. Araştırmanın Modeli	39
3.2. Çalışma Grubu.....	40
3.3. Veri Toplama Araç ve Teknikleri	41
3.4. Verilerin Toplanma Süreci	45
3.5. Verilerin Analizi.....	46
4. BULGULAR VE YORUM	48
5. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	58
5.1. Sonuçlar.....	58
5.2. Öneriler.....	60
KAYNAKÇA	61
EKLER.....	72
Ek-1. Etik Kurul Kararı	72
Ek-2. Sınıf İçi Öğrenme Süreçleri Gözlem Formu.....	73
Ek-3. Görüşme Formu	74
Ek-4. Araştırma Uygulama İzni	75

Ek-5. Gönüllü Onam Formu.....	77
-------------------------------	----

TABLÖLAR LİSTESİ

Sayfa

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Özellikleri ve Okul Bağlıları	41
Tablo 2. Gözlem Formu Puanlama Anahtarı (Geri Bildirim Boyutu Kesiti)	43
Tablo 3. Sınıf İçi Biçimlendirici Değerlendirmeye İlişkin İçerik Analizi Bulguları	50

ŞEKİLLER LİSTESİ

	Sayfa
Şekil 1. Tanılayıcı dallanmış ağacın temel yapısı.....	27
Şekil 2. Kavram Haritaları Konulu Kavram Haritası.....	28
Şekil 3. Grid Tekniğinin Genel Yapısı	29
Şekil 4. Sınıf İçi Ölçme ve Değerlendirme Uygulamalarına İlişkin Bulgular	48
Şekil 5. Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerinin Ders Aşamalarına Göre Kullanım Bulguları.....	49

KISALTMALAR LİSTESİ

ABD	: Amerika Birleşik Devleti
KİT	: Kelime İlişkilendirme Testi
MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
NCSS	: Ulusal Sosyal Bilimler Konseyi
SB	: Sosyal Bilimler
SBDÖP	: Sosyal Bilimler Dersi Öğretim Programı
TTKB	: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı

1. GİRİŞ

İnsan, toplumsal bir varlık olarak, doğuştan gelen potansiyelini eğitim yoluyla işleyerek yaşamını devam ettirmek için ihtiyaç duyduğu yetkinliklere ulaşır (Oktay, 2020). İnsan hayatını sürdürebilme ve toplumsal bir yer edinme çabasıyla çevresini gözlemler ve analiz eder. Bu süreçte kendini tanır, duyuşsal ve psikomotor deneyimler kazanır. İnsanlık tarihinin başlangıcından bu yana eğitime atfedilen önem nedeniyle filozoflar, düşünürler ve aydınlar eğitimi çok çeşitli biçimlerde tanımlama yoluna gitmişlerdir (Yılmaz, 2021). Bu tanımlar ışığında Kant (2023), insanın “insanlaşmasının”, yani kendini tam anlamıyla gerçekleştirmesinin, doğadan gelen bir lütuf değil; ancak eğitimle mümkün olan bir emek süreci olduğunu vurgular. Güncel bir yaklaşımla ise eğitim, deneyimlerin doğal ya da planlı olarak kazanılmasıyla gerçekleşen ve hayat boyu devam eden bir süreç olarak ifade edilmektedir (Tosun, 2021). Bu çerçevede eğitim, kökeni ve kuramsal yaklaşımları farklılık gösterse de, bireyin doğuştan getirdiği potansiyeli geliştirerek yetenek, tutum ve davranışlarında yaşantılar yoluyla istendik değişiklikler oluşturmayı amaçlayan çok boyutlu bir süreç olarak değerlendirilebilir (Erdoğan, 2016; Tezcan, 1981; Binbaşoğlu, 1982; Erden, 1998).

Toplumların sürekliliği, bireylerin kabul gören bilgi, beceri ve değerlerle donatılarak toplumsal yaşama uyum sağlamalarıyla mümkün olmaktadır. Bu bağlamda eğitim, bireyin söz konusu bilgi, beceri ve değerleri edinmesi ve bunların kuşaktan kuşağa aktarılmasını sağlayan bir süreç olarak ele alınmaktadır. Nitekim Senemoğlu (2005), eğitimi “bireyin, istendik nitelikte kültürlenme süreci” olarak tanımlamaktadır. Bireyin istendik özelliklerle kültürlenmesini, davranış geliştirmesini ve şekillendirilmesini kapsayan bu süreç, kişinin kendi yaşantısı içinde doğal biçimde gerçekleşebileceği gibi, belirli amaçlar doğrultusunda hazırlanan programlar aracılığıyla da yürütülebilmektedir. Bu doğrultuda, okullarda belirli yaş gruplarına, Millî Eğitimin amaçlarına uygun olarak planlı biçimde sunulan eğitim formal eğitim

olarak adlandırılırken; okul dışında, plansız ve kendiliğinden gerçekleşen eğitim süreci informal eğitim olarak ifade edilmektedir (Kıncal, 1999).

Eğitimde; öğrencilerin hedeflenen bilgi, beceri, değer ve tutumları ne düzeyde kazandığı, öğrenme güçlükleri ve kullanılan öğretim yöntemlerinin ne kadar etkili olduğu, ölçme ve değerlendirme sonucunda tespit edilmektedir (Kan, 2009). Ölçme ve değerlendirme öğrenciyi tanıma, yönlendirmede, eğitim ortamını kontrol etme ve ihtiyaçların belirlenip programın geliştirilmesinde en önemli araçtır (Kıncır Deral, 2016). Öyle ki eğitim kurumlarında öğrencilerin bilgi beceri ve yetenekleri ölçülerek öğrenciler başarılı oldukları alana yönlendirilir. Bu yönlendirmelerin doğru olması kullanılan araçların geçerli ve güvenilir olmasına bağlıdır. Doğru yapılan ölçümler ve değerlendirme, onların mesleki hayatlarını ve kariyerlerini doğrudan etkilediğinden ölçme ve değerlendirme üzerinde durulması gereken önemli bir konudur (Yaşar, 2011). Bu durum, ölçme ve değerlendirme sürecinin başaktörleri olan öğretmenleri ön plana çıkarmaktadır; çünkü eğitimin niteliği, onların yapacağı sürekli değerlendirmelere bağlıdır (Erdemir, 2007). Eğitimin her düzeyinde ölçme değerlendirme yapan öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme ilke ve uygulamaları konusunda yeterince bilgiye sahip olmaları gerekir ki bu da ölçme değerlendirme okuryazarı olmalarına bağlıdır (DeLuca ve Klinger, 2010). Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme süreçlerini objektif ve güvenilir bir şekilde yürütebilmesi, bu alana ilişkin yeterli bilgi ve beceriye sahip olmalarının yanı sıra bu yeterlilikleri uygulamaya etkin biçimde yansıtılabilmelerine bağlıdır (Erdemir, 2007). Bu nedenle ölçme ve değerlendirme bilgisi, öğretmenlik meslek bilgisinin temel bileşenlerinden biri olarak görülmekte; öğretmenlerin öğrencilerin akademik gelişimini sağlıklı biçimde izleyebilmesi için hem bu alanda donanımlı yetiştirilmesi hem de ölçme ve değerlendirme uygulamalarına yönelik olumlu tutum geliştirmesi gerekmektedir (Turgut ve Baykul, 2019). Ölçme ve değerlendirme bilgilerini kazanarak bu bilgileri öğrenci davranışlarının ölçülmesinde kullanan öğretmenler, öğrenciler hakkında daha doğru kararlar verip derslerindeki eksikleri belirleyerek gelecekteki öğrenme ve öğretme süreçlerini daha verimli biçimde düzenleyebilmektedirler (İşman, 2005). Bu durum, Sosyal Bilgiler (SB) öğretmenlerinin sınıf içi ölçme ve değerlendirme uygulamalarının incelenmesini önemli kılmaktadır. Çünkü SB dersi, öğrencilerin yalnızca bilişsel değil; duyuşsal ve sosyal becerilerini de geliştirmeyi amaçlayan çok yönlü bir derstir. Dolayısıyla öğretmenlerin bu süreçte hangi ölçme ve değerlendirme

yöntemlerini ne düzeyde kullandıklarının belirlenmesi hem öğretim sürecinin niteliğini artırmak hem de öğrencilerin çok boyutlu gelişimlerini desteklemek açısından büyük önem taşımaktadır.

1.1. Araştırmanın Problemi

Eğitimi, “bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla, istendik değişmeler meydana getirme süreci” şeklinde tanımlayan Ertürk (1994), bu sürecin tamamlayıcı bir unsur olarak ölçme ve değerlendirmeyi işaret etmektedir. Günümüz eğitim dünyasında yapılandırmacı yaklaşımla birlikte, bilgi aktarımından ziyade beceri ve değer kazanımı ön plana çıkmıştır. Bu dönüşümün en yoğun hissedildiği alanlardan biri de iyi vatandaş yetiştirme misyonuyla SB dersidir. Zira sürecin sonucunda hedeflenen davranış değişikliklerine ulaşıp ulaşılmadığının tespiti, ancak bilimsel ölçme ve değerlendirme yöntemleriyle mümkündür. Eğitimin her aşamasında ölçme ve değerlendirme sürecine yer verilmeli, bireylerin yeterli bilgi ve beceriye ulaşp ulaşmadığı ya da uygulanan eğitim programının hedeflerine ulaşp ulaşmadığı belirlenmelidir (Algan, 2008).

Bu bağlamda, eğitim sisteminin başarısını etkileyen temel unsurlardan biri olan ölçme ve değerlendirme etkinlikleri, öğrencilerin öğrenme düzeyi ve ihtiyaçlarının belirlenmesinde önemli bir işlev görmektedir (Karaaslan vd., 2023). Öğrenci başarısının geçerli ve güvenilir biçimde ortaya konulabilmesi, ölçme ile elde edilen verilerin değerlendirilerek anlamlandırılmasını gerektirir. Bu süreçte elde edilen bilgiler hem öğrencilerin öğrenme süreçlerinin yönlendirilmesine hem de öğretimle ilgili kararların alınmasına temel oluşturur (Kıcır Deral, 2016). Eğitim sürecinin doğası değiştiğinde, doğal olarak bu sürecin nasıl değerlendirileceği, yani ölçme ve değerlendirme yaklaşımları da değişmek zorundadır. Artık sadece sonucun değil, sürecin de değerlendirildiği alternatif yöntemler (portfolyo, öz değerlendirme vb.) zorunlu hâle gelmiştir. Eğitim-öğretim sistemindeki başarısızlık nedenlerinin tespit edilmesi, sistem üzerinde önleyici tedbirlerin alınmasını kolaylaştırarak benzer eğitim faaliyetlerine ilişkin daha sağlıklı planlamaların yapılmasına imkân tanımakta ve bu durum değerlendirme sürecinin önemini açıkça ortaya koymaktadır (Turgut ve Baykul, 2019).

2005 yılından sonra gerçekleştirilen eğitim programı değişiklikleriyle birlikte, ölçme ve değerlendirme öğretim programlarının temel bir unsuru haline gelmiş ve bu konuda yapılan araştırmalar belirgin bir artış göstermiştir (Özalp, 2018). 2005'te uygulanmaya başlanıp 2018'de güncellenen eğitim programlarında, geleneksel, ezberci ve öğretmen merkezli anlayıştan uzaklaşarak, öğrenciyi merkeze alan ve bilgiyi yapılandırmaya dayalı çağdaş bir yaklaşım benimsenmiştir (Ekem ve Karakuş, 2019). Benimsenen çağdaş yaklaşım, ülkemizdeki tüm öğretim programlarına temel teşkil ettiği gibi SB öğretim programına da yön vermiş; hatta SB eğitimi, yapılandırmacı kuramın ve günümüz eğitim anlayışının temel dayanaklarından biri olmuştur (Dilek, 2016). Bu anlayışın güncel yansımaları, 2024 SB Öğretim Programı'nda ölçme ve değerlendirme sürecine de açık biçimde yansımış; öğrencilerin yalnızca sonuç ürünlerinin değil, öğrenme süreci boyunca ortaya koydukları öğrenme kanıtlarının çoklu değerlendirme araçlarıyla izlenmesi esas alınmıştır (MEB, 2024).

Ancak literatür incelendiğinde ve uygulamalara bakıldığında, öğretim programlarındaki bu köklü değişimin sınıf içi uygulamalara aynı hızla yansımadağı görülmektedir. Öğretmenler teorik olarak yeni yöntemleri bilseler de pratikte alışkanlıklarından vazgeçmeyerek geleneksel test yöntemlerini kullanmaya devam etmektedirler. Geleneksel değerlendirme anlayışında öğrenci başarısı, süreçten bağımsız olarak, daha çok sonuca odaklanmakta; bu doğrultuda çoktan seçmeli, kısa cevaplı testler, yazılı ve sözlü yoklamalara ağırlık verilmektedir (Gelbal ve Kelecioğlu, 2007). Eleştirel ve yaratıcı düşünme gibi üst düzey bilişsel becerilerin geliştirilmesini hedefleyen yapılandırmacı yaklaşım ise, öğrencileri ezbercilikten uzaklaştırarak sorgulamaya ve bilgiyi bizzat yapılandırmalarına olanak tanır (Özalp ve Akpınar, 2017). Nitekim Yılmaz (2021) ve Tosun (2021) tarafından yapılan çalışmalar, öğretmenlerin alternatif yöntemleri karmaşık bulduğunu ve uygulama konusunda yeterli donanıma sahip olmadıklarını ortaya koymaktadır.

SB, sosyal ve beşerî bilimlerden aldığı bilgi ve yöntemleri bütüncül bir şekilde kullanarak, değişen koşullara uyum sağlayabilen, bilgiye dayalı kararlar alıp sorunları çözebilen etkin vatandaşlar yetiştirmeyi amaçlayan bir öğretim programıdır (Öztürk ve Deveci, 2020). Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (SBDÖP) öğrencilerin topluma uyum sağlayabilen, demokratik tutum geliştirebilen ve edindikleri değer yargılarını sonraki kuşaklara aktarabilen bir davranış biçimi edinmelerini amaçlamaktadır (MEB, 2018). Bu davranış biçimlerini izleyebilmenin yolu, ölçme

yoluyla elde edilen verilerin değerlendirilmesinden geçmektedir. Bu süreçte öğrencinin mevcut düzeyi ve geliştirilmesi gereken yönleri ölçme-değerlendirme uygulamaları aracılığıyla belirlenmektedir (Develioğlu, 2021). SB dersinde öğrencilerin yalnızca bilgiye dayalı davranışlarla değerlendirilmesi yetersiz kalırken; ilgi, yetenek, tutum ve becerilerini ortaya koyabilmek için geleneksel tekniklerin yanı sıra alternatif yaklaşımların da kullanılması gerekmektedir (Şimşek, 2011).

Bu durum, öğretmenlerin sınıf içinde gerçekte ne yaptıklarının ve hangi engellerle karşılaştıklarının sadece beyanlarına dayalı değil, doğrudan gözlemlenerek incelenmesini gerekli kılmaktadır. Bu araştırma, literatüre katkı sunmak amacıyla SB öğretmenlerinin ölçme-değerlendirme pratiklerini derinlemesine analiz etmeyi hedeflemektedir. Bu bağlamda çalışmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

Problem Cümlesi: SB öğretmenlerinin sınıf içi ölçme ve değerlendirme uygulamaları nasıl gerçekleşmektedir?

Alt Problemler:

1. Öğretmenler; ön değerlendirme, biçimlendirici değerlendirme ve son değerlendirme uygulamalarını nasıl gerçekleştirmektedir?
2. Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme sürecinde öğrenci katılımı, geri dönüt, motivasyon ve başarıya yapılan atıf konularındaki uygulamaları nasıldır?
3. Öğretmenler, ölçme ve değerlendirme sürecinde alternatif yöntemleri (proje, performans görevi, portfolyo vb.) nasıl kullanmaktadır?

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı; SB öğretmenlerinin sınıf içi ölçme ve değerlendirme süreçlerindeki tercihlerini ve uygulamalarını derinlemesine incelemektir. Bu amaç doğrultusunda SB öğretmenlerinin tanılayıcı, biçimlendirici ve son değerlendirme süreçlerini nasıl gerçekleştirdiklerini, geleneksel ve alternatif ölçme yöntemlerini nasıl kullandıklarını belirlemektir.

1.3. Araştırmanın Önemi

Literatür incelendiğinde, ölçme ve değerlendirme konusundaki çalışmaların önemli bir kısmının (Abalı Öztürk ve Şahin, 2022; Tosun, 2021; Tunç, 2019; Özalp ve Akpınar, 2017; Curry ve Smith, 2017) nicel yöntemlere ve öğretmenlerin öz bildirimlerine dayalı olduğu görülmektedir. Bu araştırma, sınıf içi uygulamaları doğrudan gözlemleyerek ve süreci derinlemesine inceleyerek, öğretmenlerin söyledikleri ile yaptıkları arasındaki ilişkiyi ortaya koyması bakımından literatürdeki önemli bir metodolojik boşluğu doldurmaktadır. Çalışmanın bu yönü, yalnızca öğretmen ifadelerine dayalı çalışmaların ötesine geçerek, ölçme ve değerlendirme sürecine ilişkin gerçek uygulamaları ve davranış örüntülerini ortaya koymaktadır. Böylece öğretmenlerin söyledikleriyle yaptıkları arasındaki uyumun ya da farklılıkların derinlemesine analiz edilmesine olanak tanımaktadır. Araştırma sonuçlarının, SB öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme sürecinde yaşadıkları somut güçlükleri ve uygulama eksikliklerini ortaya koyması hedeflenmektedir. Elde edilen bulgular, öğretmenlere yönelik düzenlenecek hizmet içi eğitimlerin içeriğinin belirlenmesinde ve daha işlevsel hâle getirilmesinde yol göstericidir. SBDÖP'nin öngördüğü alternatif ölçme değerlendirme yaklaşımının, sınıf ortamında ne derece uygulanabildiği konusunda program geliştiricilere ve karar vericilere dönüt sağlaması açısından da önem taşımaktadır.

1.4. Araştırmanın Varsayımları

1. Gözlem sürecinde öğretmenlerin doğal davranışlarını sergiledikleri ve araştırmacının varlığının sınıf içi süreci anlamlı biçimde etkilemediği kabul edilmiştir.
2. Görüşme ve gözlem formlarından elde edilen verilerin, öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme uygulamalarını yansıttığı varsayılmıştır.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Araştırma, 2024-2025 eğitim-öğretim yılında Balıkesir ili merkez ilçelerinde Millî Eğitim Bakanlığına (MEB) bağlı ortaokullarda görev yapan 6 SB öğretmeni ile sınırlıdır.

2. Veri toplama süreci, gözlem formları ve yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla elde edilen verilerle sınırlıdır.

3. Araştırmada, öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme uygulamaları yalnızca gözlem yapılan ders saatleriyle ve görüşmelerde paylaşılan bilgilerle sınırlı tutulmuştur.

4. Gözlemler belirli bir zaman aralığında (toplam 96 saatlik ders süreci) gerçekleştirildiğinden, öğretmenlerin farklı dönemlerdeki uygulamalarını tam olarak yansıtmamış olabilir.

5. Araştırmadan elde edilen bulgular, katılımcı öğretmenlerin bireysel görüş ve uygulamalarıyla sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Eğitim: “İstendik davranış oluşturma ya da istendik davranış değiştirme süreci” dir (Ertürk, 1994).

Sosyal Bilgiler: ilköğretim okullarında iyi ve sorumluluğunu bilen vatandaş yetiştirmek maksadıyla, sosyal bilimler disiplinlerinden seçilmiş bilgilere bağlı olarak, öğrencilere içinde bulunduğu yaşamla ilgili temel bilgi, beceri, tutum ve değerlerin kazandırıldığı bir çalışma alanıdır (Erden, 1998).

Ölçme: Bir ya da daha çok kişiye ilişkin bir değişken niteliğinin, niceliğini ya da derecesini saptama ve sayısal olarak belirtme işi. Öğrencilerin belli bir alan ya da konudaki gelişme ve başarılarını, uygun araçlar ve yöntemler uygulayarak sayısal sonuçlarla belirleme işi. Belirli bir niteliği nicelemek amacıyla o niteliği gözleyip saptanmış kurallara uyarak, o niteliğe sayı, simge ya da sıfatlar verme işlemi ve süreci (TÜBA, 2025).

Değerlendirme: Tekin (1994)'e göre değerlendirme, elde edilen ölçüm sonuçlarını anlamlandırarak bir ölçütle karşılaştırmaktır.

Biçimlendirici (Süreç Odaklı) Değerlendirme: Biçimlendirici değerlendirme, öğrenme süreci devam ederken öğrencinin gelişimini izlemek, eksiklerini belirlemek ve geri bildirim sağlamak amacıyla yapılan değerlendirmedir (Black ve William, 1998).

Sonuç Odaklı (Summatif) Değerlendirme: Eğitim ve öğretim sürecinin sonunda öğrencilerin öğrenme hedeflerine ne ölçüde ulaştığını belirlemek ve buna göre puan vermek amacıyla yapılan ölçme çalışmalarını ifade eder. Dönem sonu sınavları ve konu sonlarında yapılan değerlendirmeler, bu tür uygulamalara örnek olarak gösterilebilir (Demirel, 2014).

Tamamlayıcı / Alternatif Ölçme ve Değerlendirme: Tamamlayıcı değerlendirme, öğrencilerin yalnızca bilgi düzeyini değil; beceri, tutum ve performanslarını da değerlendirmeyi amaçlayan ölçme yaklaşımıdır. Portfolyo, öz değerlendirme, proje ve performans görevleri bu tür araçlara örnektir (MEB, 2018).

2. İLGİLİ ALANYAZIN

Bu kısımda, çalışmanın dayandığı kuramsal temel ile alan yazında konuya ilişkin yürütülmüş önceki araştırmalar kapsamlı biçimde incelenmiştir. Kuramsal çerçeve sosyal bilimler, SB, ölçme ve değerlendirme başlıkları altında açıklanmıştır.

2.1 Kuramsal Çerçeve

Sosyal bilimler, SB ve SB'nin tarihsel gelişimi, ölçme ve değerlendirme, değerlendirme türleri, geleneksel değerlendirme ve alternatif değerlendirme yöntemleri hakkında teorik bilgilere yer verilmiştir.

2.1.1. Sosyal Bilimler

Toplum içinde yaşayan bireylerin ihtiyaçları, beklentileri ve karşılaştıkları problemler zamanla değişir ve bu süreçte sosyal bilimler, bireylere toplumsal dinamikleri anlamalarını sağlayacak bilgi, beceri ve tutumlar kazandırma görevini üstlenir (Safran, 2015; Tokcan ve Alkan, 2013, s.2). Toplumsal dinamikliğin en önemli ögesini oluşturan sosyal bilimlerin amacı; bilim ve teknolojinin toplumla etkileşimi sonucu ortaya çıkan ihtiyaçlar saptanıp sorunların tasvir edilmesi, çözümlenmesi ve topluma yardımcı olunmasıdır (Soysal, 2016). Bu bağlamda sosyal bilimler; insan davranışlarını, toplumsal yapıları ve bunların ardındaki dinamikleri inceleyerek gerçeklere dayalı bilgi üretme süreci ve bu sürecin sonunda elde edilen gerçek bilgilerdir (Sönmez, 2010). Bu gerçek bilgiler; kişinin başkasından borç alması, karşılığında çek vermesi, şahit tutması ve onlara çeki imzalatması gibi kişilerle olan ilişkileri; ya da kişinin kurumlarla ilişkisi, kişinin borcunu ödememesi halinde çekin banka tarafından protesto edilmesi, mahkemeye çıkarılması ve mahkûm edilip hapsedilmesi; ya da kişinin toplumla ilişkisi, toplum tarafından değer görülmemesi, aşağılanması, küçük görülmesi vb. sayılabilir (Sönmez, 2010).

Sosyal bilimler ifadesi ilk olarak 19. yüzyılda kullanılmaya başlanmış ve bu dönemde sosyal bilimlerde önemli değişiklikler gerçekleşmiş sosyal bilimler alt disiplinlere ayrılmıştır (Gulbenkian, 2005). 19. yüzyıldan önce sosyal bilimler yerine sadece disiplinlerden haberdar olunurken politika ve sanayi devrimleri sonucu ortaya çıkan problemlere çözüm bulmak amacıyla sosyal bilimler doğmuştur (Sözer, 1998). 1980 yılında Kısakürek'in yaptığı bir araştırmada sosyal bilimlerin içeriğinde sosyoloji, psikoloji, eğitim, antropoloji, ekonomi, politik bilimler, dil-edebiyat, yönetim, hukuk, tarih, coğrafya, istatistik, felsefe ve ilahiyat konuları yer almaktadır. Sosyal Bilimler; geçmiş ve günümüz arasında insan ve toplumla alakalı inceleme yapan disiplinlerin bir araya gelmesiyle oluşmuş insanın insanla, toplumla ve devletle olan ilişkisini inceleyen, insan merkezli bilim dalıdır. Sosyal bilimler bu bağlamda insan ve toplumla ilgili üretilen bilimsel bilgiyi ifade ederken SB ise sosyal bilimler alanında üretilen bilimsel bilgiyi kullanmaktadır (Kabapınar, 2019).

2.1.2. Sosyal Bilgiler

Toplumsal değişim ve sürekliliği inceleyen sosyal bilimlerin bireyin toplumsallaşmasını amaçlayan eğitim süreciyle etkileşimi, eğitimin hem bir sosyal bilim dalı hem de bu bilimlerin uygulama alanı olarak görülmesine neden olmuş; bu durum, farklı sosyal bilim disiplinlerinin içeriklerini bütünleştirerek bireylere aktaran 'SB' kavramının ortaya çıkışını sağlamıştır (Safran, 2015). 1916 yılına kadar dünyanın çeşitli bölgelerinde tarih, coğrafya gibi sosyal bilim disiplinlerine ait dersler ayrı ayrı okutulmuş; 1916 yılı itibarıyla ise Amerika Birleşik Devletleri'nde (ABD) sosyal bilim içeriklerinin disiplinler arası bir yaklaşımla bütünleştirilerek öğretildiği SB dersi adı altında yeni bir ders uygulamasına geçilmiştir (Çelik ve Şenel, 2022). SB dersinin ABD'de eğitim kurumlarında ders olarak konmasının amacı ABD'nin 1800'lü yılların sonları 20. yüzyılın başlarında yaşadığı sosyal, ekonomik, kültürel alanlardaki değişimlerin oluşturduğu problemlere çözüm bulmak ve ulusal toplum anlayışını oluşturmaktı (Erden, 1998; Öztürk ve Otluoğlu, 2024; Sönmez, 2005). Ülkemizde ise Tarih ve coğrafya gibi SB alanına giren dersler ilk olarak 1869 Sultan Abdülhamit döneminde eğitim programına girmiştir (Akyüz, 1999). 1926 da "Yurt Bilgisi" adını almış, 1962 de "Toplum ve Ülke İncelemeleri" adını alan SB dersi kendi ismiyle ilk olarak 1968-69 öğretim yılında bütün ilkokullarda 1975'ten itibaren de tüm ortaokullarda okutulmaya başlanmıştır (Tay ve Öcal, 2015). 1985'e kadar söz konusu

içerikte okutulan SB dersinin bu tarihte programdan çıkarılmasıyla yerine “Millî Tarih” ve “Millî Coğrafya” dersleri getirilmiş; zorunlu eğitimin sekiz yıla çıkarıldığı 1998 yılında ise SB dersi yeniden müfredata dahil edilmiştir (Köse, 2019). 1998’de kabul edilen ve ilköğretim 4–7. sınıfları kapsayan SB öğretim programı, program tekrarını azaltmakla birlikte öğrenci merkezli bir yapı oluşturamamış; tarih, coğrafya ve vatandaşlık bilgisine ilişkin ayrıntıların gereksiz ölçüde yoğun olması ve nüfus artışı, dünya kaynaklarının rasyonel kullanımı, doğal afetler ile küresel kirlenme gibi küresel ölçekteki konulara yer verilmemesi nedeniyle eleştirilmiştir (Öztürk ve Otluoğlu, 2024). 2000’li yıllarda Türkiye’de yapılan program yenileme çalışmaları kapsamında, 2005 yılında benimsenen yapılandırmacı yaklaşım, bilgi ezberine dayalı ve öğretmen merkezli anlayıştan uzaklaşarak öğrenci merkezli bir eğitim modelini öne çıkarmış; bu yaklaşım tüm öğretim programlarında olduğu gibi SB öğretim programına da yansımıştır (Ekem ve Karakuş, 2019). Bu doğrultuda Türkiye’deki SB öğretim programları çağdaş eğitim yaklaşımları ile uyumlu bir biçimde yapılandırılmış 2005-2006 öğretim yılında 4-5. sınıflarda bütün illerde uygulanmaya başlanmıştır (Öztürk, 2012).

SB dersine ilişkin tanımlar incelendiğinde, bu dersin farklı dönemlerde farklı vurgu alanlarıyla ele alındığı görülmektedir. Alan yazında SB’nin ilk tanımı Dunn (1916) tarafından yapılmış; SB, bireyin bir sosyal grubun üyesi olarak ele alındığı ve toplumun örgütlenmesi ile gelişimine odaklanan bir alan olarak tanımlanmıştır. Bu tanım, SB dersinin toplumsal yapı ve insan–toplum ilişkilerini merkeze alan yönünü ön plana çıkarmaktadır.

İlerleyen yıllarda yapılan tanımlarda ise SB’nin vatandaşlık eğitimi boyutu belirginleşmiştir. Barr, Barth ve Shermis (1977, s. 69), SB’yi vatandaşlık eğitimi amacıyla insanla ilgili bilgi ve deneyimlerin bütünleştirilmesi olarak ele almış; böylece disiplinler arası yapısı ve bireyin toplumsal yaşama hazırlanması işlevine dikkat çekmişlerdir. Benzer biçimde Erden (1998), SB ilköğretim düzeyinde sorumluluk sahibi ve etkili vatandaşlar yetiştirmeyi amaçlayan; sosyal bilimler disiplinlerinden seçilen içeriklerle öğrencilerin bilgi, beceri, tutum ve değerler kazanmalarını hedefleyen bir öğrenme alanı olarak tanımlamıştır.

Türkiye bağlamında yapılan tanımlarda ise SB’nin öğretim programı ve ders niteliği ön plana çıkmaktadır. Kabapınar (2019), SB ilköğretim 4, 5, 6 ve 7. sınıflarda okutulan bir ders ve öğretim programı olarak ele alırken; dersin, öğrencilerin insan,

toplum ve çevreyle ilgili bilgi edinmelerine, deneyim kazanmalarına ve kendi değerlerini keşfetmelerine olanak sağladığını vurgulamaktadır. Yalçinkaya ve Azrak (2016) da SB'yi, öğrencileri sosyal hayata hazırlayan; aktif, üretken ve sorumlu vatandaşlar yetiştirmeyi amaçlayan bir ders olarak tanımlamışlardır.

Yukarıda verilen tanımlar doğrultusunda SB dersi; öğrencilerin yaşadıkları ülke ve dünyayı anlamalarını sağlayan, tarih, coğrafya ve vatandaşlık gibi sosyal bilimlerden yararlanan çok yönlü bir ders olup Türkiye'de özellikle vatandaşlık eğitiminin temel derslerinden biri olarak kabul edilir (Kabapınar, 2019). İlkokuldan ortaokula uzanan öğretim süreci boyunca ders kapsamında çeşitli değerler ele alınmakta ve bu sayede öğrencilerin, toplumsal bilinç kazanmaları ve içinde buldukları toplumun dinamiklerini daha iyi anlamaları maksadıyla gerekli bilgi, beceri ve değerlerle donatılmaları hedeflenmektedir (Çalışkan, Uzunkol, vd., 2021). Tarih, coğrafya, ekonomi, sosyoloji, antropoloji, psikoloji, felsefe, siyaset bilimi ve hukuk gibi disiplinler SB dersinin temelini oluşturmakta; bu disiplinler, yeni ilköğretim SB programında açıkça belirtilmekte ve dersin tanımında vurgulanmaktadır (Aşkar, 2009).

SB öğretiminin temel amacı, yaşadığı toplumun kültürel mirasını içselleştiren, bu değerlere duyarlılık gösteren ve onların gelişimine katkı sağlayan etkili vatandaşlar yetiştirmektir; zira bir toplumun sürekliliği, bu niteliklere sahip bireylerin yetiştirilmesiyle mümkün olduğundan, SB dersi stratejik bir öneme sahiptir (Safran, 2015).

2.1.2.1. Dünyada Sosyal Bilgilerin Tarihsel Gelişimi

Pek çok ülke tarafından vatandaşlık eğitimi olarak kabul edilen sosyal bilimler ve SB kişilere yaşadığı toplumu, çevreyi, ülkeyi, dünyayı tanıtır ve toplumla ilgili her konu SB alanına girdiği için tarihsel süreci de çok eski zamanlara uzanır (Çetin K. , 2010). SB'nin ayrı bir bilim dalı olarak ne zaman ve hangi ülkede ortaya çıktığı kesin olarak bilinmemektedir (Ablak, 2019). Buna karşın ayrı bir ders olarak ilk defa ABD'de 1916 yılında eğitim müfredatına girerek okutulduğu bilinmektedir (Moffatt, 1957). ABD'de başlangıçta SB dersi topluma uyum sağlayan, yasaları bilen, kurallara uyan vatandaş yetiştirmek üzerine odaklanırken; zamanla toplumsal sorunlara çözüm arayan aktif vatandaş yetiştirme rolünü üstlenmiştir (Ablak, 2019). SB dersi, ABD'de

ortaya çıktığı dönemden itibaren çeşitli tarihsel evrelerden geçerek gelişmiştir. İlk ortaya çıkışında SB, tarih ve coğrafya gibi tek disipline dayalı derslerin yerine, sosyal bilimlerin farklı disiplinlerini bütünleştiren disiplinler arası bir yapı olarak tasarlanmıştır (Çelik ve Şenel, 2022). ABD’ de SB içeriğine 2. Dünya savaşıyla beraber coğrafya ve savaşla ilgili konular eklenmiştir. Savaşın ardından, savaşın yıkıcı etkilerinden ders çıkarılarak eğitimde barışın ve uluslararası iş birliğinin önemi vurgulanmış; çok kültürlülük ve kültürler arası eğitim konuları da bu müfredata dahil edilmiştir. Savaş sonrasında savaş politikalarına paralel olarak SB öğretiminde etkili vatandaş yetiştirilmesi önerilmiştir (Evans, 2004).

II. Dünya Savaşı sonrasında yaşanan sosyal, ekonomik ve politik dönüşümler; göç, kentleşme, endüstrileşme ve demokratik yurttaşlık ihtiyacının artması gibi etkenler, dersin içerik ve amacının yeniden şekillenmesinde önemli rol oynamıştır. 1950–1968 yılları arasında Soğuk Savaş’ın etkisiyle uluslararası rekabet ve ideolojik mücadele eğitim politikalarına yansımış, bu süreçte SB müfredatı vatandaşlık bilinci, ulusal kimlik ve demokratik değerler gibi temalarla güçlendirilmiştir (Barr, Barth ve Shermis, 1977). 1968–1980 döneminde ise toplumsal hareketliliklerin etkisiyle ders, yeniden vatandaşlık eğitimine odaklanılmış; toplumsal aidiyet, insan hakları ve sosyal sorumluluk gibi konular ön plana çıkmıştır. 1980–2003 yılları arasında SB dersi, kapsamı, içeriği ve etkililiği bakımından yoğun eleştirilere maruz kalmış; bu süreçte dersin amacı, öğrencide hangi becerileri geliştirmesi gerektiği ve hangi disiplinleri ne ölçüde içermesi gerektiği tartışma konusu olmuştur (Çelik ve Şenel, 2022).

1994 yılında ABD’de Sosyal Bilimler Ulusal Konseyi (NCSS), SB dersi için müfredat standartlarını oluşturmuştur. Bu standartlar, yalnızca ABD’de değil, dünya genelinde pek çok ülkenin SB müfredatlarını büyük ölçüde etkilemiş bu doğrultuda, müfredat için 10 ana tema belirlenmiştir. Bu temalardan bazıları; kültür, küresel ilişkiler, insanlar-mekanlar ve çevreler, üretim, tüketim ve dağıtım olarak öne çıkmıştır (Sever, 2015).

2.1.2.2. Türkiye’de Sosyal Bilgilerin Tarihsel Gelişimi

Türkiye’de SB dersinin tarihsel gelişimi, büyük ölçüde Batı eğitim sistemlerinden, özellikle de Amerika Birleşik Devletleri’ndeki SB anlayışından etkilenecek şekilde şekillenmiştir. SB dersi, ABD’de ortaya çıkan disiplinler arası yapısı ve

vatandaşlık eğitimi merkezli yaklaşımıyla Türkiye'deki program geliştirme çalışmalarına da yön vermiştir (Safran, 2015; Kabapınar, 2019). Türkiye'de Cumhuriyet'in ilk dönemlerinde ilkokul öğretim programlarında SB adı altında bütüncül bir ders bulunmamakta; bunun yerine tarih, coğrafya ve yurt bilgisi dersleri ayrı disiplinler olarak okutulmaktaydı. Nitekim 1926 ve 1936 ilkokul müfredatlarında bu derslerin içeriklerine yer verilmiş, 1948 öğretim programında da aynı yaklaşım sürdürülmüştür (Akyüz, 1999). SB dersi tarih, coğrafya ve vatandaşlık konuları olarak cumhuriyet dönemi boyunca programlarda yer alırken SB dersi ilk kez kendine 1953 yılında öğretmen okulları ve köy enstitüleri programında yer bulmuştur SB dersinin ilkokullarda bütüncül bir yapı kazanmasına yönelik ilk adımlar 1962 program taslağı ile atılmıştır (Kabapınar, 2019). Bu taslakta tarih, coğrafya ve yurttaşlık bilgisi dersleri "Toplum ve Ülke İncelemeleri" başlığı altında birleştirilmiş; ancak bu derse özgü ders kitapları hazırlanmadığı için uygulama sınırlı kalmıştır (Günden, 1995). SB dersi, ilkokul düzeyinde ilk kez 1968 ilkokul programı ile "SB" adı altında müfredata dâhil edilmiş ve tarih, coğrafya ile yurttaşlık bilgisi konularını içeren bir ders olarak tüm ilkokullarda okutulmaya başlanmıştır (Yıldırım ve Çalışkan, 2024).

Bu gelişmenin ardından SB dersi, 1975 yılında ortaokul programlarına da alınarak tüm ortaokullarda okutulmaya başlanmıştır (Günden, 1995). Daha sonraki dönemde ise zorunlu eğitimin 1997 yılında sekiz yıla çıkarılmasıyla birlikte SB öğretim programları yeniden yapılandırılmış; bu kapsamda 1998 yılında hazırlanan yeni müfredat 2000 yılında gözden geçirilerek pilot okullarda uygulamaya konulmuştur (Öztürk ve Otluoğlu, 2024). 2004-2005'te 4. ve 5. sınıflarda pilot okullarda 6. ve 7. sınıflarda sınıf içinde okutulan yapılandırmacı yaklaşımı benimseyen yeni ders müfredatı oluşturulmuştur (Kan, 2010). Bu doğrultuda 2005 yılı SB programının vizyonu şu ifadelerle açıklanmıştır:

"21. yüzyılın çağdaş, Atatürk İlke ve İnkılaplarını benimsemiş, Türk tarihini ve kültürünü kavramış, temel demokratik değerlerle donanmış ve insan haklarına saygılı, yaşadığı çevreye duyarlı, bilgiyi deneyimlerine göre yorumlayıp sosyal ve kültürel bağlam içinde oluşturan, kullanan ve düzenleyen (eleştirel düşünen, yaratıcı ve doğru karar veren), sosyal katılım becerileri gelişmiş, sosyal bilimcilerin bilimsel bilgiyi üretirken kullandıkları yöntemleri kazanmış, sosyal yaşamda etkin, üretken, haklarını ve sorumluluklarını bilen, Türkiye Cumhuriyeti vatandaşlarını yetiştirmektir. (MEB, 2005)."

2005 SB öğretim programı, öğrenciyi bilgi üreten ve ürettiği bilgiyi etkili bir şekilde kullanabilen bir vatandaş olarak yetiştirmeyi hedeflediği aynı zamanda öğretmen ve öğrencinin hayal gücü ve yaratıcılığını geliştirmeyi amaçladığı görülmektedir (Ata, 2006). 2005'ten sonra Türkiye'de SB öğretim programında yapılan ayrıntılı değişikliklerle, programın genel amaçları ve uygulama biçimi yenilenmiştir (Eker, 2020). Önceki programlar ezbere dayalı, öğretmen merkezli ve tarih, coğrafya, vatandaşlık bilgisiyle sınırlı bir içeriğe sahipken; 2004 yılında düzenlenmiş yeni eğitim öğretim programı kavram, beceri ve değerlerin öğrencilere kazandırılmasını hedef almıştır (Tokcan ve Alkan, 2013). Bu yaklaşımı destekleyen Doğanay (2002), SB öğretiminin ezberci anlayıştan uzaklaşarak yaşamı anlamlı bir bütün olarak kavratmayı amaçlayan, kavram ve genellemeler temelli bir yapıya kavuşturulması gerektiğini; kavram temelli öğretimin öğrencilerin akademik başarısını artırdığını vurgulamaktadır. SBDÖP'de yapılan değişikliklerin ve yeniliklerin dünyadaki gelişmelere paralel olarak şekillendiği, güncel programların önceki programlara göre sosyal bilim dallarına daha uyumlu bir yapı sergilediği ifade edilmektedir (Kan, 2010).

2.2. Ölçme ve Değerlendirme

Öğretimin gerçekleştirildiği her ortamda ölçme ve değerlendirme, ölçme araçları aracılığıyla öğrenci başarısının belirlenmesini sağlayan ve öğretimin ayrılmaz bir parçası olan bir süreçtir (Başol, 2019). Eğitimde ölçme ve değerlendirme; öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerini ve öğrenme güçlüklerini belirlemek, öğretim programlarının etkililiğini saptamak, gelişimi izlemek ve bu doğrultuda geri bildirim sağlamak için vazgeçilmez bir unsurdur (Algan, 2008). Ölçme, nesnelere ya da kişilerin, belirli bir özelliğe sahip oluş derecelerini, önceden belirlenmiş kurallara uyarak belirlemek sembolik değerlerle ifade etmektir (Erdemir, 2007). Ölçme ve değerlendirme, öğretme-öğrenme sürecinde, her adımda istenen sonuçların eksiksiz elde edilip edilmediğini izleyerek, görülen eksikliklerin bir sonraki adıma geçmeden giderilmesini sağlar (Öztürk, 2005). Okul eğitiminde ölçme ve değerlendirmenin temel amaçlarından biri, öğrencinin ders ya da sınıfı geçip geçemeyeceğine karar vermektir (Erdemir, 2007).

Ölçme ve değerlendirme birbiriyle ilgili ama farklı anlamları barındırır. Ölçme, ölçmeye konu olan her şeyin sayılması, gözlemlenmesi ve bir ölçme aracıyla

karşılaştırılarak bir sayı, bir sembol, bir derece olarak belirlenmesidir. Değerlendirme ise bir ölçme sonucunu ölçütle karşılaştırılarak ölçülen nitelik hakkında değer biçilmesidir (Turgut ve Baykul, 2019). Bir bireyin cinsiyetinin (kadın-erkek), bir erkeğin medeni durumunun (evli-bekâr-dul-boşanmış) ne olduğunu; belirli bir gündeki ısının kaç derece ya da bir çocuğun kilosunun kaç kilogram olduğunu ifade etmek birer ölçüm niteliğindedir (Tekin, 1994). Değerlendirme ölçülen özellikle ilgili bir karar verilir ve bu kararın amacımıza uygun olup olmadığını gösterir (Özçelik D. A., 1998). Yani burada bir hüküm ve karar mevcuttur. Örneğin “Ayşe sınava girdi 85 puan aldı ve sınıfı geçti” geçti kelimesi bir karar ifadesi olduğu için bu cümle değerlendirme cümlesidir.

Sınıf içi değerlendirme, öğrencilerin yalnızca ihtiyaçları olanı yapıp yapmamaları ve gerekli puanı alıp almadıklarını kontrol eden bir üründen çok, öğrencilerin öğrenmedeki gelişmelerini ve öğrenmede başarıya ulaşmalarını amaçlayan bir süreç olarak düşünülmelidir (Saefurrohman, 2015). Sınıf içi değerlendirme; öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerini belirlemek, kavram yanılgılarını ve öğrenme eksikliklerini tespit etmek, beceri gelişmelerini izlemek, öğretim sürecini planlamak, motivasyonu artırmak, velileri bilgilendirmek ve başarıyı notlandırmak gibi pek çok farklı amaçla gerçekleştirilebilir (McMillan, 2015). Ölçme ve değerlendirme araçları aracılığıyla hedefler ve beklenen öğrenci davranışları yeniden gözden geçirilir. Bu süreçte tespit edilen eksik öğrenmelere yönelik yeni planlamalar yapılır ve öğrencilere sunulan etkili geri bildirimlerle akademik rehberlik sağlanır. Ayrıca; öğretim yöntemi, öğrenme ortamı veya ders içeriğinden kaynaklanan ve süreci olumsuz etkileyen değişkenlerin analiz edilmesi de yine bu araçlar sayesinde mümkündür (Eğri, 2006).

2.2.1. Değerlendirme Türleri

Turgut ve Baykul (2019) değerlendirmeyi ölçütlere dayalı bir yargılama aşaması olarak temellendirirken; Tekindal (2006) bu kavramı, öğrenme sürecindeki tepkilerin kaydedilmesi, yorumlanması ve hükme bağlanmasını içeren analitik bir döngü şeklinde irdemiştir. Bu bağlamda, eğitimdeki ölçme ve değerlendirme pratikleri üç temel yaklaşım çerçevesinde ele alınmaktadır. Bunlar; öğretim sürecinin başında öğrenciyi tanıma ve yerleştirmeye, süreç devam ederken gelişimi izlemeye

odaklanan biçimlendirmeye ve öğretim sonunda öğrenme seviyesini tayin etmeye yarayan düzey belirlemeye yönelik uygulamalardır.

2.2.1.1. Tanıma ve Yerleştirmeye Yönelik Değerlendirme (Diagnostic Assessment)

Öğrenim süreci öncesinde yapılan ölçme ve değerlendirme, öğrencilerin yetenek, ilgi ve hazırbulunuşluk düzeylerini belirleyerek onları uygun okul, program veya gruplara yerleştirmeyi amaçlayan ve aynı zamanda dersin başlangıcında öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyini saptamak için de kullanılan bir süreçtir (Semerci, 2015). Genellikle öğretim sürecinin başında uygulanan bu değerlendirmeler; öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerini saptamak ve yeni öğrenmelerin inşası için gerekli ön bilgilerin mevcut olup olmadığını belirlemek amacıyla gerçekleştirilir (Özçelik D. , 2013).

2.2.1.2. Biçimlendirme ve Yetiştirmeye Yönelik Değerlendirme (Formative Assessment)

Biçimlendirici değerlendirme, öğrencinin cevaplarını yönlendirmek ve deneme-yanılma yoluyla öğrenme fırsatı sunmak amacıyla kullanılan, nottan ziyade geri bildirimle öğrencinin performansının kalitesi hakkında bilgi sağlayan ve alternatif çözüm yolları geliştirmesine yardımcı olan bir değerlendirme türüdür (Sadler, 1989). Genellikle her ünite sonunda gerçekleştirilen bu değerlendirmeler; öğrencilerin hedeflenen kritik kazanımlara ulaşma düzeylerini belirlemeyi, öğrenme eksikliklerini ve bunların nedenlerini tespit etmeyi amaçlar. Elde edilen sonuçlar ışığında, eksik öğrenmelerin sonraki konuları olumsuz etkilememesi için ek önlemler alınır ve gerekirse farklı öğretim yöntemleri devreye sokulur. Ayrıca bu süreç, sadece öğrenci başarısını değil; öğretim ortamının ve öğretmenin kendi uygulamalarının etkililiğini gözden geçirmesini de sağlar (Özçelik, 2013; Turgut ve Baykul, 2019).

2.2.1.3. Düzey Belirlemeye Yönelik Değerlendirme (Summative Assessment)

Eğitim-öğretim sürecinin sonunda yapılan bu değerlendirmelerin temel amacı, öğrencinin başarı düzeyini belirleyip not vermek ve eğitim faaliyetlerinin hedeflerine ne ölçüde ulaşıldığını ortaya koymaktır (Demirel, 2014). Arıkan'a (2017) göre, sonuca yönelik değerlendirmelerde sayısal notlar kullanıldığı için öğretmenler kendilerini kısıtlanmış hissedebilir ve bazı durumlarda notu bir ceza aracı gibi kullanabilirler; bu tür olumsuzlukları önlemek için sürece yönelik değerlendirmelerin belirli aralıklarla yapılması gerekmektedir. Bu tür değerlendirmeler, eğitim-öğretim sürecinin etkililiğini ve hedeflere ulaşma düzeyini belirleyerek hem öğrenci başarısına hem de programın geliştirilmesine yönelik kararlar alınmasını sağlar (Çalışkan ve Yiğittir, 2015).

2.2.2. Sosyal Bilgiler Öğretiminde Kullanılan Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri

Etkili vatandaş yetiştirme misyonunu üstlenen SB öğretiminde; öğrencilerin davranış değişikliklerini izlemek ve hedeflere ulaşıp ulaşılmadığını belirlemek, ancak ölçme yoluyla elde edilen verilerin bilimsel bir titizlikle analiz edilmesiyle mümkündür. Nitel veya nicel yöntemlerle elde edilen veriler, eğitim hedeflerine ne derece ulaşıldığının en somut göstergesidir. Öğrencilerin akademik düzeyleri, öğrenme eksiklikleri ve gelişim süreçleri ancak etkin bir ölçme ve değerlendirme yoluyla saptanabilir. Öğretimin niteliğinin artırılması ve öğrencilerin yetenekleri doğrultusunda bir üst öğrenim kademesine geçebilmeleri, geçerli ve güvenilir bir ölçme süreciyle mümkündür (Çelikkaya, Karakuş ve Demirbaş, 2010).

2005 öncesi ölçme-değerlendirme yaklaşımı daha çok standartlaştırılmış ve sonuç odaklı araçlara yaslanırken; 2005 yılında yürürlüğe giren yeni Sosyal Bilgiler Öğretim Programı yapılandırmacılık esas alınarak hazırlanmış olup yeni ölçme değerlendirme tekniklerinin uygulanmasını öngörmektedir (Yalçınkaya , 2010). Bu bağlamda 2005 sonrası dönemde, geleneksel sınavların yanında ya da yerine performans görevi, proje, portfolyo (ürün dosyası), dereceli puanlama anahtarı (rubrik), öz değerlendirme ve akran değerlendirme gibi tamamlayıcı yöntemlerin kullanımı önerilmiştir. Sosyal bilgiler dersi öğrencileri hayata hazırlamayı ilke edinen

bir ders olduğundan, bu derste uygulanan etkinliklerin ve ölçme-değerlendirme tekniklerinin yapılandırıcı ve geliştirici olması gerekmektedir (MEB, 2005).

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (2024) SBDÖP, ölçme ve değerlendirme sürecini sonuçtan ziyade sürece odaklanan bir yaklaşımla ele almaktadır. Programda; her öğrencinin gelişim hızının ve öğrenme stiline farklı olduğu ilkesinden hareketle, tüm öğrencilerden standart bir performans beklenmemesi gerektiği vurgulanmıştır. Bu doğrultuda, öğrenme yolculuğunu anlık olarak izlemeye olanak tanıyan biçimlendirici (süreç odaklı) değerlendirme yöntemleri merkeze alınmıştır. Ayrıca sürecin başında hazırbulunuşluk düzeylerini tespit etmek amacıyla ön değerlendirmelerin yapılması ve bu süreçte çeşitlendirilmiş ölçme araçlarının kullanılması esas kabul edilmiştir. Programda, ölçme ve değerlendirme araçları seçilirken bütüncül eğitim anlayışının esas alınması gerektiği vurgulanmaktadır. Buna göre; öğrenme çıktıları, alan becerileri ve kavramsal beceriler bir bütün olarak dikkate alınmalı ve süreç odaklı araçlar tercih edilmelidir. Bireysel veya grupla gerçekleştirilecek performansların değerlendirilmesinde ise zengin bir araç çeşitliliğine gidilmesi önerilmektedir. Bu kapsamda; bütüncül dereceli puanlama anahtarı, kontrol listesi, öğrenme günlüğü, gözlem formu, performans görevi, çalışma yaprağı, öz ve akran değerlendirme formları, anekdot, yapılandırılmış grid, tanılayıcı dallanmış ağaç ve mülakat gibi çeşitli araçlardan yararlanılabileceği belirtilmektedir.

2.2.3. Geleneksel Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımı ve Araçları

Geleneksel ölçme ve değerlendirme yaklaşımı, kazanımların öğrenciler tarafından ne düzeyde edinildiğini belirlemek amacıyla, genellikle sürecin sonunda gerçekleştirilir. Bu anlayışta öğrenme sürecinin nasıl işlediğinden ziyade, sadece öğrenme ürününe (sonuca) odaklanılır; yani değerlendirme süreci tek boyutlu olarak ele alınır (Şimşek, 2011). Geleneksel ölçme ve değerlendirme araçlarında ürün odaklılık önemlidir, ürünün ne kadar iyi olup olmadığını belirleyen ve daha çok öğrencinin bilgi düzeylerini tespit eden araçlardır (Algan, 2008). Öğretmen merkezli bir yapıya sahip olan geleneksel değerlendirme anlayışı, sınırlı bir zaman dilimine odaklanmakta; temel bilgi düzeyini ölçmede etkili olmakla birlikte üst düzey zihinsel becerileri ölçmede yetersiz kalmaktadır (Doğan, 2005). Bu yaklaşımda öğrenciler, değerlendirme sürecine aktif olarak katılmadıkları için kendi başarı düzeylerini ve

öğrenme eksikliklerini fark etmekte zorlanmaktadır. 2005 SBDÖP’de bu anlayış çerçevesinde kullanılan başlıca ölçme ve değerlendirme yöntemleri; sözlü ve yazılı sınavlar, eşleştirmeli maddeler, kısa cevaplı testler ve çoktan seçmeli testler olarak sıralanmaktadır (MEB, 2005).

2.2.3.1. Yazılı Yoklamalar

Yazılı yoklamalar; öğrencilerin yanıtlarını zihinsel olarak planlayıp organize ederek kendi ifadeleriyle sundukları, genellikle tek ve mutlak bir doğrusu bulunmayan açık uçlu değerlendirme araçlarıdır (Çetin, 2008). Bu sınavlar, öğrencilerin eleştirel düşünme becerisini, bilgileri zihninde toparlayıp organize etmesini sağlayan etkili araçlardan biridir (Tekindal, 2002). Yazılı sınavlarda hataların azaltılması ve geçerlilik ile güvenilirliğin artırılması için sorular açık ve anlaşılır şekilde hazırlanmalı, sınav öncesinde ayrıntılı bir cevap anahtarı oluşturulmalı ve mümkünse sorular başka bir değerlendirici tarafından değerlendirilmelidir (Tekin, 1994).

Türkiye’de objektif testlerin hazırlanmasındaki teknik zorluklar nedeniyle sıkça başvurulan yazılı yoklamalar (Tekin, 1994); Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (2024) ile stratejik bir önem de kazanmıştır. Modelin, öğrencilerin sadece bilgiyi seçmesini değil, muhakeme etme, eleştirel düşünme ve özgün fikir üretme becerilerini sergilemelerini sağlayan açık uçlu soruları merkeze alması, bu yöntemi sınıf içi değerlendirmenin vazgeçilmez bir unsuru haline getirmiştir. Bu tür soruların hazırlanması oldukça basittir ve fazla zaman gerektirmez. Bilişsel öğrenmenin analiz, sentez ve değerlendirme gibi üst düzey öğrenme çıktılarının ölçülmesinde, diğer test türlerine (özellikle objektif testlere) kıyasla daha etkili ve yeterli bir araçtır (Yılmaz, 2008). Yazılı yoklamada öğrenci, vereceği cevabın detaylarını netleştirir; uygun sayfa ve zamanı belirler, nasıl bir başlangıç yapacağını ve hangi kelimeleri kullanacağını bilir, böylelikle üst düzey becerileri kazanır (Nitko ve Brookhart, 2014; McMillan, 2015).

SB dersinin bilgi aktarımının ötesinde beceri, değer ve tutum kazandırmayı amaçlayan yapısı dikkate alındığında, yazılı yoklamalara dayalı değerlendirme anlayışının önemli sınırlılıklar taşıdığı görülmektedir. McMillan (2015), yazılı yoklamaların çoğunlukla öğrencilerin bilgi düzeylerini ve alt düzey bilişsel becerilerini ölçtüğünü; eleştirel düşünme, problem çözme, karar verme ve gerçek

yaşamla ilişkilendirme gibi SB dersinin temel hedefleri arasında yer alan üst düzey becerileri yeterince ortaya koyamadığını belirtmektedir. Ayrıca bu değerlendirme türü, öğrencilerin öğrenme sürecindeki gelişimlerini izlemekten ziyade sonuç odaklı bir yaklaşımı öne çıkarmakta ve bireysel farklılıkları göz ardı edebilmektedir. Bu durum, özellikle beceri ve değer kazandırmayı amaçlayan derslerde yazılı yoklamaların tek başına kullanılmasını pedagojik açıdan yetersiz kılmaktadır (Nitko ve Brookhart, 2014).

2.2.3.2. Sözlü Sınavlar

Sözlü yoklamalar, soruların sözlü olarak yöneltildiği ve yanıtların yine sözlü biçimde alındığı; öğretmen ile öğrenci arasında karşılıklı etkileşimin gerçekleştiği bir ölçme türüdür (Tekin, 1994; Turgut ve Baykul, 2019). Literatürde sözlü yoklamalar olarak adlandırılan bu yöntem, öğrencilerin sözel iletişim becerilerini, anlık düşünebilme yeteneklerini ve bilgilerini organize ederek sunma yeterliklerini ölçmek amacıyla kullanılmaktadır (Öncü, 1994).

Bazı becerilerin doğası gereği yazılı ölçme araçlarıyla geçerli biçimde değerlendirilmesi mümkün olmadığından, bu tür durumlarda sözlü yoklamalar önemli bir alternatif olarak öne çıkmaktadır (Aydın, 2025). Özellikle öğrencilerin sözlü ifade yeteneği, düşüncelerini anlık olarak düzenleme ve mantıksal bir bütünlük içinde sunma becerileri, sözlü etkileşim yoluyla daha geçerli ve etkili biçimde ölçülebilmektedir. Konuşmanın akıcılığı ve iletişim yeterliği gibi ölçütler, sözlü yoklamaların en güçlü yönleri arasında yer almaktadır (Öncü, 1994; Tekin, 1994).

Bu durum; öğrencilerin kendilerini ifade etmelerinin, fikirlerini savunmalarının ve argüman geliştirmelerinin son derece önemli olduğu SB dersi için de geçerlidir. Ancak sözlü yoklamaların uygulanmasında soru güvenliği açısından bir sınırlılık söz konusudur. Bir öğrenciye yöneltilen soru yanıtlandığında, cevabın diğer öğrenciler tarafından duyulması (ifşa olması) nedeniyle aynı sorunun bir başkasına sorulması mümkün değildir. Bu durum, ölçme sonuçlarının güvenilirliğini zedeleyeceği için her öğrenciye farklı ve eşdeğer güçlükte sorular sorma zorunluluğunu doğurur (Özçelik, 2013).

Nitko ve Brookhart (2014), sözlü sınavların değerlendirme sürecinde öğretmenin öznel yargılarının etkili olabildiğini; bu durumun ölçme sonuçlarında

tutarlılığı ve adaleti zayıflatabildiğini belirtmektedir. Ayrıca sözlü sınavlar, sınav kaygısı yüksek olan öğrencilerin gerçek performanslarını yansıtmasını güçleştirmekte ve öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkların değerlendirme sonuçlarını etkilemesine yol açabilmektedir. Bununla birlikte sözlü sınavların, sınıf mevcudunun kalabalık olduğu ortamlarda uygulanmasının zaman alıcı olduğu; tüm öğrencilere eşit soru ve süre verilmesinin güçleştiği ifade edilmektedir (Tekin, 1994).

2.2.3.3. Çoktan Seçmeli Testler

Çoktan seçmeli testler; soru maddesi, doğru cevap ve çeldiricilerin bir arada sunulduğu; öğrencinin ise bu seçenekler arasından doğru yanıtı ayırt ederek işaretlediği ölçme araçlarıdır. Testlerdeki seçenek sayısı, hedef kitlenin gelişim düzeyine ve öğretim kademesine göre farklılık gösterir; genellikle alt sınıflarda (ortaokul) dört, üst sınıflarda (lise ve üzeri) beş seçenek kullanılır (Özçelik, 2013). Bilgiyi hatırlamanın yanı sıra; anlama, yorumlama, bilgiyi farklı durumlara transfer etme ve çok yönlü düşünme gibi becerileri de ölçebilmesi, bu testlerin okullarda yaygın bir ölçme aracı olarak kullanılmasını sağlamıştır (McMillan, 2015). Bunun yanı sıra şans başarısının yüksek olması ve sınırlı sayıdaki seçeneklerden en doğru yanıtın bulunması gibi sınırlılıkları da mevcuttur (Yaman, 2016).

2.2.3.4. Eşleştirmeli Maddeler

Genellikle 'kim', 'ne', 'nerede' ve 'ne zaman' sorularına yanıt arayan; aralarında mantıksal ilişki bulunan iki farklı sütündeki bilgilerin eşleştirilmesi esasına dayanan ölçme araçlarıdır (Micheels, 1968). Bu yöntem; terimler ile tanımları, olaylar ile tarihleri, kişiler ile eserleri veya semboller ile anlamları gibi ilişkili yapıları ölçmek için oldukça elverişlidir. Ayrıca puanlama kolaylığı ve objektifliği açısından da uygulayıcıya avantaj sağlar (McMillan, 2015). Ancak alan yazın incelendiğinde, SB öğretmenlerinin ölçme süreçlerinde bu yöntemden ziyade çoktan seçmeli testleri tercih ettikleri görülmektedir. Nitekim Çopur ve Önal'ın (2023) araştırma bulguları; öğretmenlerin yazılı sınavlarda en çok çoktan seçmeli sorulara yer verdiklerini; bu yöntemi sırasıyla doğru-yanlış (iki seçenekli), boşluk doldurma, eşleştirme ve açık uçlu soruların izlediğini ortaya koymuştur. Eşleştirmeli maddeler, daha çok tanıma ve hatırlama düzeyindeki öğrenmeleri ölçmekte; şans başarısına açık olması ve üst düzey

bilişsel becerileri değerlendirmede yetersiz kalması nedeniyle sınırlılıklar taşımaktadır (Nitko ve Brookhart, 2014; Turgut ve Baykul, 2019).

2.2.3.5. Kısa Cevaplı Testler

Cevabın bir sözcük, bir rakam, bir tarih ya da en fazla bir cümle ile ifade edildiği; soru kipi veya boşluk doldurma olmak üzere iki temel formda uygulanan ölçme araçlarıdır (Tekin, 1994). Bilgiyi hatırlama düzeyinde ölçen bu testlerde, öğrenciden sınırlı ve net bir cevap istenir McMillan (2015); maddelerin hızlı cevaplanabilmesini, şans başarısının (atma ihtimalinin) yok denecek kadar az olmasını ve puanlamanın büyük ölçüde nesnel olmasını bu yöntemin en güçlü yönleri olarak sıralar. İşman (2005) ise kısa cevaplı testlerin avantajlarını; birim zamanda çok soru sorma imkânı sağlaması, buna bağlı olarak kapsam geçerliğini artırması ve farklı bilgi alanlarına kolaylıkla uygulanabilmesi şeklinde ifade etmiştir. Kısa cevaplı testler, ağırlıklı olarak alt düzey bilişsel becerileri ölçmekte; puanlamada öznel yargılara açık olması ve üst düzey öğrenme çıktılarının değerlendirilmesinde yetersiz kalması nedeniyle sınırlılıklar taşımaktadır (Tekin, 1994).

2.2.4. Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Yöntem ve Araçları

Alternatif (tamamlayıcı) Değerlendirme; geleneksel çoktan seçmeli testlerin ve standartlaştırılmış sınavların sınırlarını aşarak, öğrencinin bilgi ve becerilerini gerçek yaşam durumlarında sergilemesine olanak tanıyan çok yönlü yöntemler bütünüdür ifade eder (McMillan, 2015). Daha gerçekçi ve öğrenci merkezli bir yapı sunan bu yaklaşım; geleneksel yöntemlerin aksine sadece ürüne değil, öğrenme sürecinin bütününe odaklanır. Bu sayede öğrencinin gelişimini anlık olarak izlemek mümkün hale gelirken, öğrenci de kendi öğrenme sorumluluğunu üstlenmeye ve sürece aktif katılmaya teşvik edilir (TTKB, 2005). Yapılandırmacı anlayışın bir gereği olarak değerlendirme; kâğıt-kalem testlerinin sınırlılığından kurtarılarak sınıf içi gözlemler, ilgi, tutum ve katılım gibi boyutlarla zenginleştirilir. Bu bağlamda görüşme, gözlem, performans görevi ve portfolyo gibi araçlar, öğrenci performansının çok yönlü ve süreç odaklı değerlendirilmesine olanak tanır (Gelbal ve Kelecioğlu, 2007).

2.2.4.1. Görüşme

Sosyal bilimler araştırmalarında sıklıkla başvuru olan bir veri toplama yöntemi olan görüşme (Dömbekci ve Erişen, 2022); katılımcıların belirli konu ve olaylara ilişkin duygu ve düşüncelerini derinlemesine ortaya çıkarmayı amaçlayan bir tekniktir (Karataş, 2017). Görüşme tekniğinin bu derinlemesine yapısını vurgulayan Türnüklü (2000), araştırmacının bilgiye ulaşmak için gösterdiği yoğun çabayı, bir madencinin değerli cevhere ulaşmak için gerçekleştirdiği kazı çalışmasına benzetmektedir. Yüz yüze gerçekleştirilebildiği gibi, teknolojinin imkanlarıyla telefon veya görüntülü iletişim araçları üzerinden de yürütülebilen esnek bir süreçtir (Karasar, 2005).

Yıldırım ve Şimşek'e (2011) göre görüşme, eğitim ortamlarında öğrencilerin duygu, düşünce ve yaşantılarını derinlemesine ortaya koymayı amaçlayan ve genellikle açık uçlu ya da yarı yapılandırılmış sorularla yürütülen bir veri toplama yöntemidir. Doğan'a (2005) göre ise açık uçlu görüşmelerde öğrencinin düşünüp araştırarak cevaplayacağı sorular tercih edilirken, yarı yapılandırılmış görüşmelerde önceden genel hatları çizilmiş sorular belli bir sırayla yöneltilir.

Öğretmenler, görüşme yöntemini kullanarak öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerini, bilgi eksikliklerini ve kavram yanılgılarını belirleyebilirler (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Elde edilen bulgular, öğretim sürecinin daha etkili ve öğrenci gereksinimlerine uygun biçimde planlanmasına yönelik önemli ipuçları sunmaktadır. Bununla birlikte, görüşme sürecinin sağlıklı ve güvenilir biçimde yürütülebilmesi için uyulması gereken etik ve teknik kurallar bulunmaktadır. Azrak'a (2017) göre; görüşme öncesinde öğrencinin süreç ve konu hakkında bilgilendirilmesi, ancak görüşmenin herhangi bir not veya değerlendirme amacı taşımadığının açıkça ifade edilmesi gerekmektedir. Ayrıca, veri kaybını önlemek amacıyla gerekli izinler alınarak ses kaydı yapılması önerilmektedir.

2.2.4.2. Gözlem

Gözlem; öğrenme ürünlerini değerlendirmek amacıyla davranış ve durumların izlendiği, düzenli ve tutarlı bir bilgi toplama tekniği olarak tanımlanmaktadır (Turgut ve Baykul, 2019). Gözlem tekniği sayesinde; öğrencilerin bilgi düzeyleri, becerileri, öğrenme stilleri ve ihtiyaçları tespit edilerek çok yönlü bir değerlendirme yapılabilmektedir (Akbaş ve Çorbacı,2023).

Yöntemin eğitimde etkili ve geçerli sonuçlar verebilmesi için belirli ilkelere uyulması gerekmektedir. Nitekim MEB (2005); gözlem öncesinde amacı net olan bir plan hazırlanması, gözlemin tek bir ana değil farklı zaman ve durumlara yayılması ve gözlenen verilerin vakit kaybetmeden kaydedilmesi gerektiğini vurgulamaktadır.

Yöntemi avantaj ve sınırlılıkları bakımından değerlendiren Adanalı (2008) ise öğretmene öğrenciyi kendi doğal çevresi içinde ve uzun süreli izleme imkânı sağlamasını gözlemin en güçlü yönü olarak belirtmektedir. Buna karşın, elde edilen nitel verilerin sayısal olarak ifade edilmesindeki güçlük, yöntemin temel sınırlılığı olarak görülmektedir.

2.2.4.3. Performansa Dayalı Ölçme

Performans değerlendirmesi; öğrencinin hem uygulama becerilerini hem de bilişsel süreçlerini dikkate alarak, gerçek hayattan türetilmiş problemler aracılığıyla öğrenmeyi gerçek dünya bağlamıyla ilişkilendiren bir değerlendirme yöntemidir (Baştürk, 2005). Bu çalışmalar; öğrencilerin eleştirel düşünme, problem çözme, okuduğunu anlama, yaratıcı düşünme ve araştırma yapma gibi becerilerini eş zamanlı olarak işe koşmalarını, geliştirmelerini ve süreç sonunda somut bir ürün ortaya koymalarını sağlayan etkinliklerdir (MEB, 2010). Performans değerlendirme araçları; sergilenen performansın hangi ölçütlere göre değerlendirileceğini, başarı standartlarının (puanlama düzeylerinin) neler olduğunu, beklenen performans göstergelerini ve bu performansın nasıl puanlanacağını ortaya koyan araçlardır (Metin, 2014). Performans değerlendirme, öğrenme sürecinin ne kadar başarılı bir şekilde değerlendirilmesi amacıyla süreç, ürün ya da hem süreç hem de ürünün aynı anda ölçen bir yaklaşımdır. Bu değerlendirme türü, geleneksel araçların tersine, öğrencileri aktif duruma getirir ve öğrencileri güçlü, yaratıcı ve üretici yönlerini tanımalarına imkân sağlar (Algan, 2008).

Performans odaklı değerlendirme; öğrencilere proje, sunum, ürün ya da performans gibi açık uçlu görevler verilerek öğrenme hedefleriyle doğrudan ilişkili kanıtların toplanmasını ve öğrencinin derinlemesine anlama ile bilgiyi uygulama düzeyinin belirlenmesini amaçlamaktadır. Bu değerlendirme türü, etkili biçimde planlandığında ve açık ölçütlerle desteklendiğinde, öğretmene öğrencilerin güçlü yönleri ile gelişime açık alanları hakkında kapsamlı bilgiler sunmakta; aynı zamanda

öğrencilere öğrenme süreçlerini geliştirmeye yönelik anlamlı geri bildirimler sağlamaktadır. Bu yönüyle performans odaklı değerlendirme hem öğretimi hem de öğrenmeyi zenginleştiren önemli bir değerlendirme aracı olarak konumlandırılmaktadır (McMillan, 2015).

2.2.4.4. Portfolyo (Öğrenci Ürün Dosyası)

Portfolyo; öğrencinin öğretmen rehberliğinde belirlediği hedefler doğrultusunda gerçekleştirdiği çalışma ve uygulamaların yer aldığı, öğrencinin gelişim sürecini bütüncül biçimde yansıtan sistematik bir dosya olarak tanımlanmaktadır. Bu dosyalar, öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerini fark etmelerine olanak tanırken, aynı zamanda bireysel ilerleme hızları hakkında bilgi sunmaktadır (Coşkun, 2011). Portfolyo değerlendirmede, öğrencinin ders içi ve ders dışı etkinlikler kapsamında ortaya koyduğu ürünlerin niteliğinin yanı sıra, bu ürünlerin oluşturulma süreci de önemli bir ölçüt olarak değerlendirilmektedir (Bıkmaz, 2023). Portfolyo değerlendirmenin; öğrencinin öz değerlendirme yapmasını desteklemesi, öğrenmeye yönelik motivasyonunu artırması ve iş birlikli bir değerlendirme süreci sunması gibi pek çok avantajı bulunmaktadır. Çalışmaların öğrenciye özgü olması ise bireysel farklılıkların açık biçimde ortaya konmasını sağlamaktadır. Bu yönüyle portfolyo, öğretmenler için öğrenme güçlüklerinin belirlenmesinde önemli bir veri kaynağı oluştururken, veli görüşmelerinde de öğrencinin gelişiminin somut örnekler üzerinden paylaşılmasına olanak tanımaktadır (McMillan, 2015).

2.2.4.5. Dereceli Puanlama Anahtarı (Rubrik)

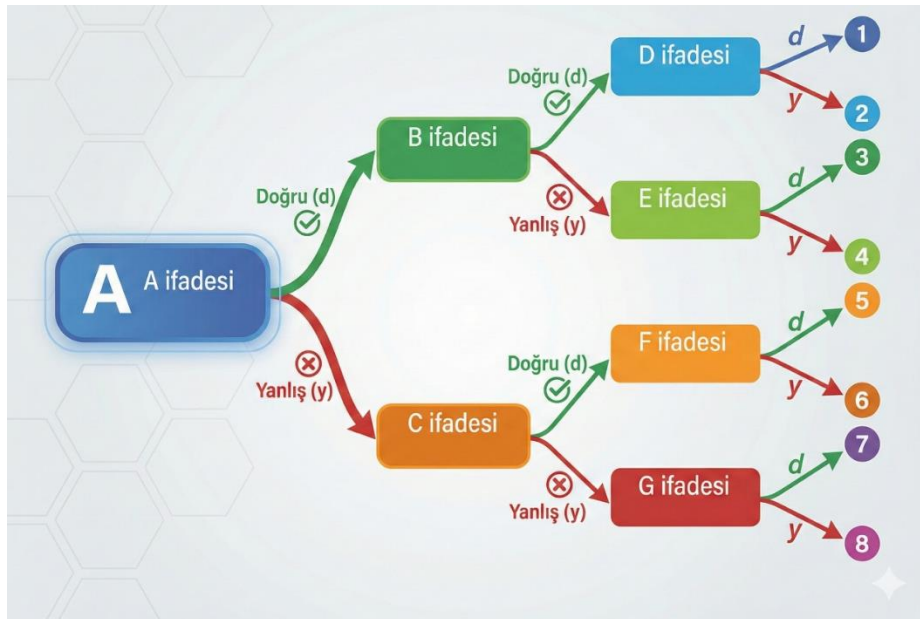
Dereceli puanlama anahtarı, öğrenciden beklenen performansı farklı boyutlar ve düzeylerle detaylandırarak kapsamlı bir şekilde sunan etkili bir değerlendirme yöntemidir. Öğrencinin hangi değişkenlere göre değerlendirileceğini açıkça bilmesi, öğrenciye yol gösterir (Sezer, 2005). Dereceli puanlama anahtarı, bir çalışmanın yapılabilmesi için gerekli olanı sistematik bir şekilde listeleyen ve bu büyümenin hangi düzeyde sergilendiğini değerlendiren bir araçtır (Turgut ve Baykul, 2019). Bu yöntemde, her bir davranış için belirli bir puan aralığı (örneğin 1'den 5'e kadar) kullanılır. Puanlar, öğrencilerin sergilediği performansın ifade edilmesini sağlar. Eğitimde rubrikler genel olarak analitik ve holistik olmak üzere iki temel türe ayrılır.

Analitik rubrik sürecin her bir aşamasını ayrı ayrı değerlendirirken holistik rubrik basit bir iki hatayı göz ardı ederek bütüncül bir puanlama uygular (Uyanık ve Çalışkan, 2015).

2.2.4.6. Tanılayıcı Dallanmış Ağaç

Tanılayıcı Dallanmış Ağaç (TDA); öğrencilerin hangi konuları doğru öğrendiğini ve hangi noktalarda eksik kaldığını, doğru ve yanlış ifadeler arasında yaptıkları seçimlere dayalı olarak tespit eden bir değerlendirme aracıdır (Turgut ve Baykul, 2019). Temelden ayrıntıya doğru sıralanan önermelerle oluşturulan bu yapıda; öğrenci verdiği her cevapla bir sonraki aşamaya yönlendirilir ve süreç sonunda genellikle 8 veya 16 çıkış noktasından birine ulaşır (Karahan, 2007).

Tanılayıcı dallanmış ağaç (diagnostic branching tree) tekniğinde, her öğrenciye bir A önermesi sunulur ve bu önermenin doğruluğunu veya yanlışlığını değerlendirmesi beklenir. Öğrenci doğru yanıt verdiğinde, bu yanıtla bağlantılı bir B önermesi sunulur. Fakat A ifadesi için öğrenci yanlış kararını vermişse, verdiği bu cevapla bir şekilde bağlantılı başka bir C ifadesine yönelir. Bu süreç B ifadesinden ya D ya da E ifadesine doğru veya C ifadesinden F veya G ifadesine doğru devam eder. Esasında her öğrenci burada, her biri daha önceki kararıyla bağlantılı üç ifade konusunda karar verir (Şekil 1).

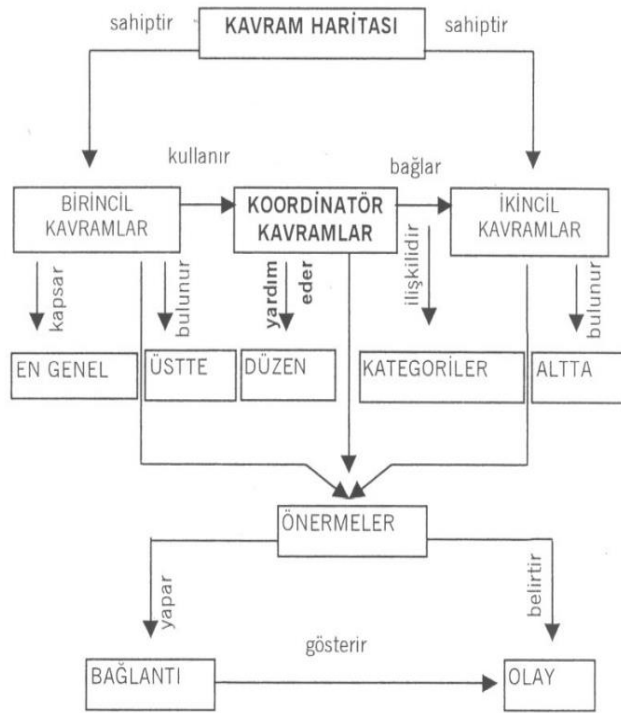


Şekil 1. Tanılayıcı dallanmış ağacın temel yapısı

Kaynak: Bahar, Nartgün, Durmuş, ve Bıçak, 2006

2.2.4.7. Kavram Haritaları

Kavram haritaları; bir konuya ait kavramları ve bu kavramlar arasındaki anlamsal ilişkileri grafiksel olarak ortaya koyan iki boyutlu şemalardır (Kaya, 2003). Konunun bütüncül biçimde algılanmasını sağlayan bu araçlar; eksik öğrenmeleri gidermesi ve kavram yanlışlarının oluşumunu engellemesi nedeniyle hem etkili bir öğretim tekniği hem de güçlü bir değerlendirme aracı olarak kullanılmaktadır (Algan, 2008). Kavram haritaları ilk olarak 1970'li yılların ortasında Joseph Novak adlı bir araştırmacı ile Cornell Üniversitesi mezunu olan öğrenciler tarafından yürütülen araştırma projesinin bir parçası olarak geliştirilmiştir. Kavram haritaları, bilgilerin düzenlenmesi ve daha iyi anlaşılması için etkili bir yöntemdir. Özellikle öğrenme süreci sırasındaki ilişkileri görselleştirerek ayrıntıları hem somutlaştırır hem de uzun süreli hafızaya yerleştirir (Kaptan, 1998).



Şekil 2. Kavram Haritaları Konulu Kavram Haritası

Kaynak: Martin ve diğerleri, 1997:152

2.2.4.8. Yapılandırılmış Grid

Yapılandırılmış Grid, öğrencinin anlamlı öğrenmesini, bilişsel yapılarındaki kavram yanlışlarını ve bilgi ağındaki eksiklikleri belirlemek amacıyla kullanılan etkili

bir ölçme ve değerlendirme tekniğidir. Bu teknik, konuların bir araya getirilerek anlamlandırılmasını, kavramların doğru biçimde organize edilmesini ve eksik ya da hatalı bilgilerin ortaya çıkarılmasını sağlar (Tunç vd., 2007). Öğrencinin yaş ve seviyesine bağlı olarak 2 ya da 9 kutucuktan oluşan aşağıdaki gibi bir tablo hazırlanır.

1	2	3
4	5	6
7	8	9

Şekil 3. Grid Tekniğinin Genel Yapısı

Kaynak: Tunç vd., 2007

Bu doğrultuda öğrencilere değişik sorular verilir ve her sorunun cevabı için uygun kutucuk bulunup mantıksal ve işlevsel sıraya dizmeleri istenir (Tunç, vd., 2007).

2.2.4.9. Kelime İlişkilendirme Testi

Kelime İlişkilendirme Testleri (KİT); kavramları öğrencilere kazandırmak, konuyla ilgili ön bilgileri veya yanlış öğrenmeleri (kavram yanılgılarını) ortaya çıkarmak amacıyla kullanılan teşhis edici bir tekniktir (Alkış Seçil, 2014). KİT bireylerin zihinlerindeki bilgileri ayırt etmelerini ve bu bilgiler arasında anlamlı bağlar kurmalarını sağlar (Tokcan, 2015). Bu testler, diğer değerlendirme türlerine alternatif oluştururken, ders içi formatif değerlendirmelerde de zaman tasarrufu sağlayan etkili bir araçtır (Seyhan, 2024).

2.3. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde, araştırma konusu ile ilgili daha önce yapılmış çalışmalar incelenmiştir. İlgili araştırmalar özetlenerek kullanılan yöntemler ve elde edilen sonuçlar kısaca değerlendirilmiştir.

2.3.1. Yurt İçinde Yapılan alışmalar

Gündoğdu (2024) tarafından Ordu ilinde yürütölen Sınıf Öğretmenlerinin Türkçe Dersi Ölçme Değerlendirme Yaklaşım ve Uygulamalarının İncelenmesi başlıklı çalışmada; ilkokullarda görev yapan 120 öğretmene görüş formu uygulanmış, 13 öğretmenle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmış ve 75 adet yazılı sınav kâğıdı doküman analizi yöntemiyle incelenmiştir. Araştırma sonucunda; sınav sorularının büyük bir kısmının hatırlama, sıralama ve eşleştirme gibi bilgi düzeyindeki becerileri ölçmeye yönelik olduğu; buna karşın analiz, sentez, eleştirel düşünme ve problem çözme gibi üst düzey zihinsel becerileri ölçen sorulara yeterince yer verilmediği tespit edilmiştir. Ayrıca soruların, dört temel dil becerisini (okuma, yazma, dinleme, konuşma) dengeli bir biçimde kapsamadığı görölmüştür. Uygulamada sıklıkla çoktan seçmeli, boşluk doldurma ve eşleştirme türlerinin tercih edildiği; kullanılan açık uçlu soruların ise öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirmekten ziyade bilgi düzeyinde sınırlı kaldığı belirlenmiştir.

Karaaslan ve diğerleri (2023) tarafından yürütölen “Fen ve teknoloji öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini uygulamadaki yeterlilikleri” başlıklı çalışmada Diyarbakır ili ve ilçelerinde görev yapan 52 öğretmene anket çalışması uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre sınıf öğretmenlerinin kullandıkları ölçme ve değerlendirme teknikleri incelendiğinde, alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarına doğru bir yönelim olmasına rağmen, öğretmenlerin bu yaklaşımlara tam anlamıyla uyum sağlayamadıkları görölmektedir. Öğretmenler çoğunlukla geleneksel ölçme ve değerlendirme araçlarını tercih etmektedirler. Bu durumun temel nedenleri arasında, öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri konusunda yeterli bilgiye sahip olmamaları ve bu tür uygulamaları zaman alıcı bir süreç olarak görmeleri yer almaktadır. Dolayısıyla, öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini kimi zaman sınırlı düzeyde kullanmaları ya da hiç kullanmamaları, büyük ölçüde bu teknikler hakkındaki bilgi eksikliğinden kaynaklanmakta olduğu sonucuna varılmıştır.

Abalı Öztürk ve şahin (2022), sınıf öğretmenlerinin ve öğrencilerin eğitim programlarında yer alan alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerine yönelik tutumlarını çeşitli değerkenler açısından incelemiş ve araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma bulguları, öğretmenlerin uygulamada daha çok geleneksel ölçme-değerlendirme yöntemlerine başvurduklarını,

buna karşın alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerine ilişkin tutumlarının genel olarak olumlu olduğunu ortaya koymaktadır. Bununla birlikte, öğretmenler alternatif yöntemlerin uygulanmasının kendilerine ek bir iş yükü oluşturduğunu ifade etmektedir. Çalışmada, öğretmenlerin bu yöntemleri daha etkili bir şekilde kullanabilmeleri için gerekli eğitim ve destekleri almalarının önemli olduğu; bu tür desteklerin sağlanması halinde alternatif ölçme-değerlendirme uygulamalarının daha olumlu sonuçlar verebileceği belirtilmektedir.

Sargut (2022), Türkçe öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme yeterliliklerini belirlemeye yönelik çalışmasında 215 Türkçe öğretmeniyle hem nicel hem de nitel araştırma desenlerini bir arada kullanmıştır. Araştırmanın nicel bulguları, öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme alanına ilişkin tutumlarının geliştirilmesi amacıyla hizmet içi eğitimlerin önem taşıdığını ortaya koymaktadır. Ayrıca lisans eğitiminde ölçme ve değerlendirme dersi alan öğretmenlerin bu alana yönelik tutumlarının daha olumlu olduğu belirlenmiştir. Bulgular, öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yeterlik düzeyleri arttıkça tutumlarının da olumlu yönde geliştiğini göstermektedir. Araştırmanın nitel boyutunda ise öğretmenlerin çoğunlukla öğretim programına uygun ölçme ve değerlendirme uygulamaları yürüttükleri, geleneksel ve alternatif ölçme-değerlendirme tekniklerini birlikte kullandıkları ve ölçme-değerlendirme süreçlerinin geliştirilmesine ihtiyaç duydukları sonucuna ulaşılmıştır.

Türkben (2022), bu çalışmada, Türkçe öğretmenlerinin sınıf içi değerlendirme uygulamalarına ilişkin görüşleri ve ölçme-değerlendirme alanındaki yeterlikleri incelenmiştir. 2021-2022 eğitim öğretim yılı bahar döneminde yürütülen araştırma, nitel araştırma desenlerinden olgubilim yaklaşımıyla gerçekleştirilmiş; veriler ölçüt örnekleme yöntemiyle belirlenen çalışma grubundan yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla toplanmış ve içerik analiziyle çözümlenmiştir. Elde edilen bulgular, Türkçe öğretmenlerinin temel dil becerilerinin değerlendirilmesinde süreç odaklı tamamlayıcı ölçme araçlarını yeterli düzeyde kullanmadıklarını, daha çok geleneksel ölçme araçlarını tercih ettiklerini ortaya koymuştur. Ayrıca öğretmenlerin süreç odaklı ölçme-değerlendirme uygulamalarında bilgi ve beceri yetersizliği, kalabalık sınıflar ve zaman kısıtı gibi güçlüklerle karşılaştıkları belirlenmiştir.

Develioğlu (2021), “Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme araçları hakkında görüşleri ve uygulama örnekleri” başlıklı çalışmasında Ankara’nın Pursaklar ilçesinde görev yapan 20 SB öğretmeniyle nitel bir araştırma yürütmüştür.

Araştırma bulguları, öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarına yönelik tutumlarının genel olarak olumlu olduğunu, ancak uygulamada daha çok geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntemlerini tercih ettiklerini göstermektedir. Öğretmenlerin geleneksel araçları tercih etmelerinin temel nedenleri; bu yöntemlerin hazırlanma, uygulanma ve objektif olarak değerlendirilebilme açısından daha kolay olmasıdır. Buna karşılık, alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarının tercih edilmemesinin nedenleri arasında SB dersine ayrılan haftalık ders saatlerinin yetersizliği, sınıf mevcutlarının fazlalığı ve öğretmenlerin bu araçlara yeterince aşina olmamaları yer almaktadır. Öğretmenlerin bu ölçme araçlarını kullanırken yaşadıkları başlıca güçlükler ise zaman yetersizliği, kalabalık sınıf ortamları ve araçların öğrencilerin düzeyinin üzerinde olmasıdır.

Alçın ve İnanıcı (2020), müzik öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkındaki düşüncelerinin belirlenmesi amaçlanan çalışmada 30 müzik öğretmeni ile çalışılmıştır. Nitel araştırma yöntemi kullanılan çalışmada öğretmenlerin demografik durumunun belirlenmesi amacıyla bireysel bilgi formu kullanılmıştır. Müzik öğretmenleriyle yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Çalışma sonucunda ise müzik öğretmenlerinin geleneksel ve alternatif ölçme değerlendirme yöntemlerinden çoğunu kullandıkları belirlenmiştir. Kullanmadıkları ölçme ve değerlendirme araçlarına ilişkin olarak ise dersin uygulamalı nitelikte olması, fiziki ortamın uygun olmaması, ölçme aracının ders içeriğine, öğrenci özelliklerine veya öğretmenin yeterliliklerine uygun olmaması ile zamanın yetersizliği gibi gerekçeler bildirmişlerdir. Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yöntemlerini tercih etme nedenleri incelendiğinde ise bireysel farklılıkları ölçmeye uygunluk, ders içeriğiyle uyumluluk, devinişsel becerileri ölçmeye elverişlilik, öğrencilere dönüt sağlamaya olanak tanıma, fiziki koşullar açısından uygulanabilirlik, kolay kullanılabilirlik, öğrenci düzeyine uygunluk ve zaman açısından kullanılabilirlik gibi unsurların etkili olduğu belirlenmiştir.

Oğuz Tunç ve Tokcan (2020), alternatif ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin SB de başarı ve kalıcılığa etkisi adlı çalışma 2015-2016 6.sınıf SB öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Nicel araştırma yöntemlerinden deneysel desen kullanılmıştır. 6. sınıf SB dersi yeryüzünde yaşam ünitesinde alternatif ölçme değerlendirme etkinliklerinden faydalanılarak öğrenci başarı düzeyi belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma bulguları göre alternatif ölçme değerlendirme etkinlikleri kullanılarak

yapılan ünitelerin başarı durumu sadece programa dayalı öğretime göre daha verimli olduğunu göstermektedir. Tunç (2019), tarafından yapılan bu araştırmada, 6. sınıf SB dersi “Yeryüzünde Yaşam” ünitesinde alternatif ölçme-değerlendirme etkinlikleriyle desteklenen öğretimin, öğrencilerin akademik başarıları ve öğrenilen bilgilerin kalıcılığı üzerindeki etkisi incelenmiştir. Deneysel desene yürütülen çalışmanın örneklemini, 2015–2016 eğitim-öğretim yılında Adana ili merkezindeki bir ortaokulda öğrenim gören 6. sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Araştırmada deney grubunda alternatif ölçme-değerlendirme etkinliklerine dayalı öğretim uygulanırken, kontrol grubunda öğretim program temelli şekilde sürdürülmüştür. Elde edilen bulgular, deney grubunun öntest-sontest başarı puanlarında kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde daha yüksek bir artış gösterdiğini ortaya koymuştur. Bununla birlikte her iki grupta da kalıcılık puanlarının sontest puanlarına göre düştüğü belirlenmiştir. Sonuç olarak alternatif ölçme-değerlendirme etkinliklerine dayalı öğretimin, SB dersinde akademik başarıyı artırmada program temelli öğretime kıyasla daha etkili olduğu vurgulanmıştır.

Ergül (2019), tarafından gerçekleştirilen çalışmada öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme okuryazarlık düzeyleri nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılarak incelenmiştir. Ölçme ve değerlendirme okuryazarlığı envanteriyle elde edilen bulgular, öğretmenlerin genel okuryazarlık düzeylerinin düşük olduğunu göstermiştir. Öğretmenlerin en yüksek yeterliğe öğretim kararlarına uygun ölçme-değerlendirme yöntemlerini seçme alanında, en düşük yeterliğe ise geçerli notlandırma sistemleri (rubrik) geliştirme alanında sahip oldukları belirlenmiştir. Ayrıca ölçme ve değerlendirme okuryazarlık düzeylerinin cinsiyet ve öğrenim düzeyine göre anlamlı farklılık göstermediği; hizmet içi eğitim alma durumu, mesleki kıdem ve bransa göre anlamlı farklılıklar gösterdiği tespit edilmiştir. Çalışmada, ölçme ve değerlendirme okuryazarlık düzeyi ile öğretmenlerin kazanıma ve sınıf düzeyine uygun soru hazırlama becerileri arasında pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ekem ve Karakuş (2019), “Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin kullandıkları ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin incelenmesi” başlıklı çalışmalarında, Ankara’da görev yapan 15 SB öğretmenin 2017-2018 eğitim-öğretim yılında uyguladıkları sınav kâğıtlarını belge doküman ve içerik analizi yoluyla incelemiştir. Araştırma bulguları, öğretmenlerin büyük ölçüde geleneksel ölçme-değerlendirme yöntemlerini tercih ettiklerini ortaya koymaktadır. Öğretmenler bu tercihlerinin nedenleri arasında

ders süresinin yetersizliği, öğretim programının yoğunluğu ve alternatif yöntemleri uygulamaya yönelik zaman kısıtlılığını göstermiştir.

Yılmaz A. (2017), çalışmasında SB öğretmenlerinin ders süreçlerinde öğrencilere yönelttikleri soruların Bloom taksonomisinin bilişsel alan basamaklarına göre hangi düzeylerde yoğunlaştığını ortaya koymaktır. Bu doğrultuda, öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme faaliyetlerinde üst düzey bilişsel becerileri ölçmeye ne ölçüde yer verdikleri belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma kapsamında 52 öğretmene ulaşılmış sınav kağıtları incelenmiş aynı zamanda 12 öğretmenle görüşme yapılmıştır. Nitel araştırma modellerinden betimsel analizi modeli tercih edilmiştir. Araştırma bulgularına bakıldığında araştırma sonucunda, öğretmenlerin en fazla Bilgi ve Kavrama düzeylerinde sorular yönelttikleri belirlenmiştir. Değerlendirme düzeyinde hiçbir soruya yer verilmezken, sentez düzeyinde yalnızca bir sorunun sorulduğu tespit edilmiştir. Bulgular, öğretmenlerin ağırlıklı olarak Bloom taksonomisinin bilişsel alanının alt basamaklarında yer alan soruları tercih ettiklerini göstermektedir. Bu durum, öğrencileri düşünmeye yönlendiren, analiz, sentez ve değerlendirme gibi üst düzey bilişsel becerileri ölçmeyi amaçlayan soruların sınıf içi ölçme ve değerlendirme süreçlerinde yeterince kullanılmadığını ortaya koymaktadır.

Özalp ve Akpınar (2017), SB öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme sürecinde kullandıkları soruları eleştirel ve yaratıcı düşünme becerileri açısından değerlendirdiği çalışmasında, Trabzon ilinde görev yapan 61 öğretmenin hazırladığı sınavlardan toplam 2065 soruyu incelemiş ve öğretmenlerle yarı yapılandırılmış mülakatlar gerçekleştirmiştir. Araştırma bulguları, öğretmenler tarafından hazırlanan soruların öğrencilerin eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirme ve ölçme açısından yetersiz olduğunu ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin sınavlarında en sık çoktan seçmeli soru türünü tercih ettikleri, buna karşın eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini ölçmeye yönelik soruların daha çok açık uçlu maddeler biçiminde hazırlandığı belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin bu tür sorulara en fazla tarih konularında ve 8. sınıf düzeyinde yer verdikleri tespit edilmiştir. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda, öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme süreçlerinde üst düzey düşünme becerilerini destekleyecek soru türlerine daha fazla yer vermeleri gerektiği ifade edilmiştir. Araştırmada, öğretmenlerin ölçme araçlarını çeşitlendirmeleri ve eleştirel düşünme odaklı ölçme yaklaşımlarını uygulamalarına yönelik öneriler de sunulmuştur.

Koçoğlu ve Ekici (2013), SB օđretmenlerinin օlme ve değerlendirmede kullandıkları araçlara ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçladıkları çalışmalarında, Diyarbakır'da görev yapan 50 օđretmenle nitel bir araştırma yürütmüş ve veri toplama yöntemi olarak görüşmeleri kullanmıştır. Araştırma bulguları, օđretmenlerin օlme araçlarının hazırlanması, kullanılması ve değerlendirilmesi süreçlerine ilişkin görüşlerinin birbiriyle tam olarak tutarlı olmadığını göstermektedir. Bununla birlikte, օđretmenlerin օđrenci değerlendirmesinde ağırlıklı olarak geleneksel օlme-değerlendirme araçlarını tercih ettikleri belirlenmiştir.

Ataman ve Kabapınar (2012), SB օđretmenlerinin 2004 օđretim programının uygulanmaya başlamasıyla birlikte kullanılan օlme ve değerlendirme yöntemlerine ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Nitel araştırma yöntemlerinden açık uçlu anket tekniğinin kullanıldığı çalışmada, 129 SB օđretmeninden veri toplanmıştır. Araştırma bulguları, օđretmenlerin yeni օlme ve değerlendirme yaklaşımlarının olumlu yönleri arasında օđrencilerin çok yönlü değerlendirilebilmesi, farklı zekâ alanlarına sahip օđrencilere hitap edebilmesi, derse yönelik ilgi ve başarı düzeylerini artırması ile օđrencilere yaparak ve yaşayarak օđrenme fırsatı sunması gibi unsurları vurguladıklarını göstermektedir. Bununla birlikte, sınıf mevcutlarının fazlalığı, zaman yetersizliği ve fiziki imkân eksiklikleri, söz konusu օlme ve değerlendirme yöntemlerinin uygulanmasında karşılaşılan temel güçlükler olarak belirlenmiştir.

Algan (2008), tarafından yapılan bu araştırmada, Adana ili Seyhan ve Yüreğir merkez ilçelerinde görev yapan SB օđretmenlerinin 2005 SBDÖP օlme ve değerlendirme օđesine ilişkin görüşleri incelenmiştir. Tarama modelinde betimsel olarak yrtlen çalışmanın örneklemini, 2007–2008 eğitim-օđretim yılında ilköğretim ikinci kademedeki görev yapan 109 SB օđretmeni oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak anket ve görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma bulguları, օđretmenlerin büyük çoğunluğunun programın օlme ve değerlendirme boyutuna yönelik yeterli eğitim almadıklarını, alternatif օlme ve değerlendirme araçlarının kullanımıyla օlme-değerlendirmeye bakış açılarının değiştiğini göstermiştir. օđretmenlerin çoktan seçmeli testler, kısa cevaplı maddeler ve performans օdevleri gibi hem geleneksel hem alternatif araçları birlikte kullandıkları belirlenmiştir. Bununla birlikte օđretmenler, alternatif օlme-değerlendirme araçlarının օđrencilerin derse yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediğini, ancak akademik başarı üzerinde belirgin bir artış sağlamadığını ifade etmişlerdir. Ayrıca bu araçların uygulanmasında

zaman yetersizliği, kalabalık sınıflar, kaynaklara erişim güçlüğü ve velilerin sürece aşırı müdahalesi gibi çeşitli sorunlarla karşılaşıldığı sonucuna ulaşılmıştır.

2.3.2. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Brookhart ve Durkin (2003), bu vaka çalışması, lise düzeyindeki SB derslerinde uygulanan sınıf içi değerlendirme etkinliklerini incelemiştir. Kentsel bir lisede görev yapan öğretmen-araştırmacının dünya kültürleri, ABD tarihi ve felsefe derslerinde gerçekleştirdiği toplam 12 değerlendirmeden elde edilen veriler analiz edilmiştir. Çalışmaya 96 öğrenci katılmıştır. Bulgular, aynı değerlendirme ortamında bile öğrencilerin göreve ilişkin algılarının, öz yeterliliklerinin, zihinsel çabalarının, hedef yönelimlerinin ve öğrenme stratejilerinin değerlendirme türüne göre farklılaştığını göstermiştir. Ayrıca bu değişkenler kağıt-kalem testleri ile performans değerlendirmelerinde farklı korelasyon örüntüleri sergilemiştir. Araştırma, sınıf içi değerlendirme uygulamalarının öğrenci özelliklerine duyarlı şekilde tasarlanması gerektiğine işaret etmektedir.

Carter (2013), bu çalışmasında sınıf içi etkinliklerin değerlendirilmesinde özgün (authentic) değerlendirme yaklaşımının önemini ele almıştır. Çalışmada, geleneksel ölçme yöntemlerinin öğrencilerin bilgi düzeyini ölçmekte sınırlı kaldığı; buna karşılık özgün değerlendirme uygulamalarının öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini ve bilgiyi gerçek yaşamla ilişkilendirme düzeylerini daha etkili biçimde ortaya koyduğu vurgulanmıştır. Ayrıca özgün değerlendirme yöntemlerinin, öğrencilerin derse katılımını ve motivasyonunu artırarak ölçme-değerlendirme sürecini daha anlamlı ve geçerli hâle getirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Bu çalışmada yazar, Auburn Üniversitesi kütüphanelerinde yürütülen bir uygulama bağlamında aktif öğrenme etkinlikleri hâlihazırda sunulan çalışma yapraklarının, öğrenci öğrenim çıktılarını ölçmek üzere formative (biçimlendirici) özgün değerlendirme aracı olarak kullanılabileceğini göstermiştir. Bu yaklaşımla, öğrencilerin ders içinde belirlenen bilgi becerilerini (ör. anahtar kelime seçme ve kaynak değerlendirme) ne ölçüde gerçekleştirdikleri gözlemlenmiş ve değerlendirmenin öğretim tekniklerini geliştirmede anında geri bildirim sağladığı belirtilmiştir. Carter'ın çalışması nicel ya da klasik örneklem tanımlı bir "araştırma

grubu” kullanmaktan ziyade, uygulamadaki pratik değerlendirme tekniğini bireysel ders oturumları düzeyinde açıklayan bir uygulama örneği sunmuştur (Carter, 2013).

Curry ve Smith (2017), ABD’nin güneyinde yer alan okulların üç yıllık değerlendirme tutum ve uygulamalarını anket yöntemi ile incelemiştir. Değerlendirme türlerine ilişkin elde edilen veriler, öğretmenlerin farklı ölçme uygulamalarını kullanma sıklıklarına göre sınıflandırılmış ve bulgular NCSS’nin önerdiği ölçme yaklaşımları çerçevesinde tartışılmıştır. Araştırma sonuçları, çalışmaya katılan SB öğretmenlerinin performansa dayalı ölçme yöntemlerinden (örneğin özgün değerlendirmeler) ziyade bilgiye dayalı değerlendirme araçlarını (örneğin çoktan seçmeli maddeler) daha sık kullandıklarını göstermektedir.

Torrez ve Claunch-Lebsack (2014), SB sınıflarında ölçme ve değerlendirmenin mevcut durumunu inceleyerek alanda önemli bir boşluk bulunduğunu ortaya koymuştur. Yazarlar, sınıf içi değerlendirmenin amaçlarını, temel sorunlarını ve güncel eğilimlerini ele almış; ancak SB’de ampirik araştırmaların çok sınırlı, uygulamaya yönelik önerilerin ise oldukça fazla olduğunu belirtmiştir. Bu durum, makalede “mevcut bir yokluk” olarak tanımlanmıştır. Çalışma, SB’de değerlendirme uygulamalarına ilişkin literatürü özetleyerek alandaki araştırma eksikliğine dikkat çeken kısa fakat kapsamlı bir çerçeve sunmaktadır.

Pratt (2005), uzaktan eğitim sistemlerinde ölçme ve değerlendirmenin öğrenme süreciyle birlikte yürütüldüğünü belirtmektedir. Çalışmada, açık ve uzaktan öğrenme ortamlarında biçimlendirici değerlendirme, düzey belirleyici değerlendirme ve e-değerlendirme gibi farklı değerlendirme türlerinin kullanıldığı ifade edilmiştir. Biçimlendirici değerlendirmenin öğrencilere öğrenme sürecinde geri bildirim sağladığı ve öğrencilerin kendi öğrenme ilerlemelerini değerlendirmelerine olanak tanıdığı vurgulanmıştır. Ayrıca e-değerlendirme uygulamalarıyla öğrencilerin öğrenme düzeylerinin çevrim içi veya teknolojik araçlar aracılığıyla ölçülebildiği belirtilmiştir. Araştırma, açık ve uzaktan öğrenmede doğru ve zamanında yapılan ölçme ve değerlendirmenin öğrenci başarısı ve akademik sürecin etkinliği açısından önemli olduğunu ortaya koymaktadır.

Udoukpong (2012), sınıf ortamı, birçok sosyo-psikolojik özelliğe sahip bir mikro sistem olarak değerlendirilmektedir ve bu özellikler öğrenciler tarafından farklı biçimlerde algılanmaktadır. Bu çalışmada, öğrencilerin öğretmenlerin biçimsel

özelliklerine yönelik değerlendirmeleri ile sosyal bilgiler dersinde düzey belirleyici değerlendirme kapsamında elde ettikleri akademik başarı arasındaki ilişki incelenmiştir. Akademik başarı göstergesi olarak Nijerya'nın Akwa Ibom Eyaleti'nde uygulanan Junior Secondary Certificate Examination sonuçları kullanılmıştır. Araştırmada öğretmen yeterliğine ilişkin olarak öğretim uygulamaları ve kişilerarası ilişkiler olmak üzere iki temel özellik ele alınmıştır. Çalışmanın örneklemini, devlet ortaöğretim okullarında öğrenim gören 600 dokuzuncu sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Elde edilen bulgular, öğrencilerin öğretmenlerin öğretim uygulamaları ve kişilerarası ilişkilerine yönelik değerlendirmelerine göre sosyal bilgiler dersindeki akademik başarılarının anlamlı düzeyde farklılaştığını göstermiştir. Araştırma sonuçları, öğretim-öğrenme sürecinde öğretmen yeterliğinin öğrenci başarısı üzerindeki önemine dikkat çekmekte ve uygulama ile gelecekte yapılacak araştırmalar için çıkarımlar sunmaktadır.

3. YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmada kullanılan model, araştırmanın yürütüldüğü çalışma grubu ve bu çalışma grubuna ait bilgiler sunulmuştur. Ayrıca araştırma sürecinde kullanılan yöntem ve teknikler ayrıntılı olarak açıklanmış, verilerin çözümlenmesine ilişkin süreç ise kapsamlı biçimde ortaya konulmuştur.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, SB öğretmenlerinin sınıf içi ölçme ve değerlendirme süreçlerindeki tercihlerini ve uygulamalarını derinlemesine incelemeyi amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması (case study) deseni benimsenmiştir.

Nitel araştırma; bireyin kendi potansiyelini anlamasına, içsel süreçlerini çözümlemesine ve inşa ettiği sosyal yapıların derinliklerini keşfetmesine imkân tanıyan bir bilgi üretme yaklaşımıdır (Morgan ve Smircich, 1980). İnsana özgü bireysel farklılıkların doğasını anlamaya odaklanan bu yaklaşım; genellemeden ziyade bilginin derinliğine ve özgünlüğüne önem vermekte, bu nedenle geniş örneklem yerine küçük çalışma gruplarından elde edilen ayrıntılı verileri esas almaktadır (Baltacı, 2019). Nitel süreçlerde araştırmacı; olay ve olguları kendi bağlamından koparmadan, gerçekliğini bozmadan ve doğal hâliyle sunmakla yükümlüdür (Miles ve Huberman, 1994).

Araştırmanın desenini oluşturan durum çalışması ise literatürde farklı boyutlarıyla tanımlanmaktadır. Yin (2009), durum çalışmasını; olgu ve bağlamın sınırlarının net olmadığı durumlarda, belirli bir olguyu kendi gerçek yaşam çerçevesinde inceleyen bir model olarak tanımlar. Benzer şekilde Hancock ve Algozzine (2006) de bu yöntemi, doğal şartlarında meydana gelen olayların zaman ve

mekân sınırlaması altında zengin bir şekilde betimlenmesi süreci olarak ifade etmektedir.

Durum çalışmaları, sadece bir betimleme aracı değil, aynı zamanda çok yönlü veri toplama sürecidir. Creswell (2007) ve McMillan (2015); durum çalışmasını belirli bir zaman diliminde sınırlandırılmış durumların, çoklu veri kaynakları (gözlem, görüşme, doküman vb.) aracılığıyla derinlemesine incelendiği bir yaklaşım olarak ele almaktadır. Yıldırım ve Şimşek'e (2011) göre ise bu yöntem, "nasıl" ve "niçin" sorularını temel alarak araştırmacının kontrol edemediği olguları ayrıntılı incelemesine olanak tanımaktadır. Ayrıca Merriam (1998), durum çalışmasının karmaşık konuların anlaşılmasında ve keşfedilmesinde güvenilir bir yol gösterici olduğunu vurgulamaktadır.

Tüm bu kuramsal tanımlamalardan hareketle; SB öğretmenlerinin ölçme değerlendirme uygulamalarının, kendi doğal bağlamında (sınıf ortamı), çoklu veri kaynaklarıyla ve derinlemesine bir perspektifle incelenebilmesi için bu araştırmada durum çalışması modelinin kullanılması uygun görülmüştür. Araştırmada incelenen durum, Balıkesir ili Altieylül ve Karesi ilçelerinde yer alan belirli okullarda görev yapan SB öğretmenlerinin sınıf içi ölçme ve değerlendirme süreçleridir. Okullar, durumun gerçekleştiği bağlamı oluşturmakta olup çalışma bütüncül tek durum çalışması olarak yürütülmüştür. Bütüncül tek durum çalışmaları, tek bir olgunun farklı katılımcılar aracılığıyla derinlemesine incelendiği ve alt birimlere ayrılmaksızın ele alındığı durum çalışması türüdür (Yin, 2009).

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu; 2024-2025 eğitim öğretim yılında Balıkesir ili, Altieylül ve Karesi merkez ilçelerindeki devlet ilköğretim okulları ve bu okullarda görev yapan altı SB branş öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme stratejisi kullanılarak belirlenmiştir (Patton, 2014). Uygun örnekleme, araştırmacıya zaman, maliyet ve iş gücü açısından hız ve pratiklik sağladığı; aynı zamanda ulaşılabilir ve uygulama yapılabilir durumları kapsadığı için tercih edilmiştir.

Bu doğrultuda, araştırmacının erişim imkânının bulunduğu Balıkesir İlinde görev yapan ve araştırmaya katılım konusunda gönüllülük gösteren 6 öğretmen

çalışma grubuna dâhil edilmiştir. Katılımcıların belirlenmesinde ulaşılabilirlik esas alınmakla birlikte; çalışma grubunun (i) SB öğretmeni olması ve (ii) aktif görevde bulunması ön koşul olarak değerlendirilmiştir. Katılımcıların demografik özellikleri ve okul bağlarına ilişkin bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Özellikleri ve Okul Bağları

Katılımcı Kodu	Cinsiyet	Branş	Mesleki Kıdem (Yıl)
K1	Erkek	Sosyal	28
K2	Kadın	Sosyal	23
K3	Kadın	Sosyal	25
K4	Erkek	Sosyal	18
K5	Erkek	Sosyal	24
K6	Kadın	Sosyal	25

3.3. Veri Toplama Araç ve Teknikleri

Araştırmanın temel amacı, SB öğretmenlerinin ders sürecinde kullandıkları ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarını çok boyutlu biçimde incelemek olduğundan, öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarının doğal ortamında gözlemlenmesi ve bu süreçlere ilişkin algı, tutum ve deneyimlerinin derinlemesine anlaşılması hedeflenmiştir. Bu doğrultuda, veri toplama aracı olarak gözlem formu ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Gözlem formu Ek-2’de, görüşme formu Ek-3’te sunulmuştur.

Araştırma kapsamında gerekli veriler, gözlem ve görüşme teknikleri kullanılarak elde edilmiştir. Gözlem, bir durumu ya da olayı belirli bir amaç doğrultusunda sistemli biçimde izleme süreci olarak tanımlanmaktadır. Her ne kadar günlük kullanımda çoğunlukla görme duyusuyla ilişkilendirilen biyolojik bir anlam taşısa da bilimsel bağlamda gözlem; insanı, toplumu ve doğayı çıplak gözle ya da çeşitli araçlar kullanarak inceleme yoluyla verilerin toplanmasını ifade etmektedir (Esen, 2020). Gözlemin temelini bireylerin davranışları ve hareketleri oluşturmaktadır (Büyüköztürk vd., 2021). İnsanların yalnızca söylediklerinden elde edilen bilgilerin sınırlı olması ve birçok durumun karmaşık yapısının sözlü ifadelerle tam olarak

açıklanamaması nedeniyle, bu tür durumların daha derinlemesine anlaşılmasında gözlem yöntemi önemli bir veri toplama tekniği olarak kullanılmaktadır (Patton, 2014).

Bu araştırmada, SB öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme uygulamalarını doğal sınıf ortamı içerisinde incelemek amacıyla yapılandırılmış, katılımcı olmayan gözlem türü kullanılmıştır. Katılımcı olmayan gözlem tercih edilerek, araştırmacının gözlem sürecine müdahalesi en aza indirilmiş ve öğretmenlerin ders sürecindeki ölçme ve değerlendirme uygulamalarını doğal akışı içinde sergilemeleri amaçlanmıştır. Gözlemler, araştırmacı tarafından önceden hazırlanan gözlem formu aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Gözlem formunda; öğretmenlerin ders sürecinde kullandıkları ölçme ve değerlendirme yöntemleri, öğrenci katılımı, kullanılan ölçme araçları ve bu uygulamaların dersin işlenişine yansıma biçimleri gibi ölçütlere yer verilmiştir. Her bir öğretmen, kendi sınıf ortamında gözlemlenmiş; her gözlem bir ders saati süresince (40 dakika) gerçekleştirilmiştir. Gözlem sürecinde elde edilen veriler, gözlem formu aracılığıyla sistemli biçimde kayıt altına alınmıştır. Bu sayede öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme uygulamalarına ilişkin verilerin karşılaştırılabilir ve düzenli bir şekilde toplanması sağlanmıştır.

Gözlem tekniği, yalnızca görünen durumu tanımlamak anlamak için uygundur; ancak durumun nedenlerini hangi amaçla yapıldığını anlamak güçtür. Kişinin davranış nedenlerini duygularını öğrenmek için en uygun yöntem doğrudan kişiye giderek bilgi almaktır. Bu çerçevede görüşme tekniği en uygun tekniktir (Türnüklü, 2000). Gözlemlerden elde edilen verileri desteklemek ve öğretmenlerin ölçme-değerlendirme süreçlerine yönelik algı ve görüşlerini derinlemesine anlamak amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan gözlem formu, McMillan (2018) tarafından ortaya konulan sınıf içi değerlendirme çerçevesi referans alınarak araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Form, öğretmenlerin sınıf içi pratiklerini bütüncül bir yaklaşımla incelemek amacıyla iki temel boyutta yapılandırılmıştır:

1. Değerlendirmenin Niteliği Boyutu:

Bu boyut, McMillan'ın (2015) "Sınıf İçi Değerlendirme Boyutları" modeline dayanmaktadır. Model, değerlendirme pratiklerini geleneksel (sonuç odaklı) ve çağdaş

(süreç odaklı/biçimlendirici) olmak üzere bir spektrumda ele almaktadır. Araştırmada; "Değerlendirme Amacı", "Geri Bildirim Niteliği", "Öğrenci Rolü" ve "Bilişsel Derinlik" gibi 11 alt boyut belirlenmiştir.

Gözlem sürecinde öğretmen davranışları, belirlenen teorik göstergeler ışığında "0 (Geleneksel/Gözlenmedi)", "1 (Kısmen Gözlendi)" ve "2 (Biçimlendirici/Tam Gözlendi)" şeklinde derecelendirilmiştir. Dereceli puanlama anahtarına (rubrik) ilişkin örnek kriterler Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Gözlem Formu Puanlama Anahtarı (Geri Bildirim Boyutu Kesiti)

Puan	Düzy Tanımı	Gözlenen Öğretmen Davranışı
0	Geleneksel / Düzy Belirleyici	Öğretmen öğrenci cevabına sadece "Doğru", "Yanlış", "Aferin" der veya sadece not verir. Hatanın nedenine değinmez.
1	Kısmen Gözlendi	Öğretmen cevabın neden yanlış olduğunu kısaca belirtir ancak düzeltme için öğrenciye yol göstermez.
2	Biçimlendirici / Süreç Odaklı	Öğretmen cevabın eksik yönlerini detaylandırır, öğrenciyi cevabı bulmaya yönlendirir ve gelişim için betimsel geri bildirim verir.

2. Yöntem ve Zamanlama Boyutu:

Formun ikinci bölümü, öğretmenlerin kullandığı somut ölçme tekniklerini (çoktan seçmeli test, açık uçlu soru, performans görevi, sözlü yoklama vb.) ve bu tekniklerin dersin hangi aşamasında (giriş, gelişme, sonuç) işe koşulduğunu kayıt altına almak amacıyla oluşturulmuştur.

Gözlem sürecinin tamamlanmasının ardından; öğretmenlerin ölçme-değerlendirme süreçlerine ilişkin algılarını, yöntem tercihlerini ve gözlemlenen pratiklerin arka planındaki nedenleri irdelemek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır.

Görüşme formu hazırlanırken alan yazın taranmış ve SBDÖP’nin ölçme-değerlendirme yaklaşımı dikkate alınmıştır. Formun kapsam geçerliğini sağlamak amacıyla iki ölçme-değerlendirme uzmanı ve iki alan eğitimi uzmanının görüşüne

başvurulmuştur. Uzmanlardan alınan dönütler doğrultusunda; soruların açıklığı, amaca uygunluğu ve yönlendirici olmaması gibi hususlar gözden geçirilerek forma son şekli verilmiştir.

Yarı yapılandırılmış görüşme formu, katılımcıların görüşlerini ayrıntılı biçimde ifade edebilmelerine olanak tanıyacak şekilde açık uçlu sorulardan oluşturulmuştur. Görüşmeler sırasında, katılımcıların verdiği yanıtlar doğrultusunda gerekli görülen durumlarda ek sorular sorularak verilerin derinleştirilmesi sağlanmıştır. Bu sayede, öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme süreçlerine ilişkin algı ve deneyimlerinin bütüncül bir bakış açısıyla ortaya konulması amaçlanmıştır. Uzman önerileri doğrultusunda yapılandırılan ve araştırmanın alt problemlerine yanıt arayan formdaki sorulardan bazıları şunlardır:

- Öğretmenlerin bağlamsal kısıtlılıklarını ve tercih nedenlerini ortaya çıkarmak amacıyla geliştirilen soru: "Kullandığınız sınıf içi değerlendirme yöntemlerinizi tercih etme sürecinde kararınızı etkileyen faktörleri açıklayınız."
- Öğretmenlerin teorik kavramları pratik süreçlere nasıl yansıttığını belirlemek amacıyla uzman görüşüyle şekillendirilen soru: "Sınıf içi değerlendirmelerinizden elde ettiğiniz sonuçlar ile öğrencilerin akademik başarı notları (sınavlar) arasındaki uyumu nasıl değerlendiriyorsunuz?"

Yüz yüze ve bireysel olarak gerçekleştirilen görüşmeler ortalama 20–25 dakika sürmüştür; veri kaybını önlemek amacıyla katılımcıların izniyle ses kaydı alınmış ve veriler kelimesi kelimesine yazıya geçirilmiştir.

Görüşme formunda yer alan sorular, öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmeye ilişkin anlayışlarını, kullandıkları yöntemlerin gerekçelerini ve sürece yönelik tutumlarını ortaya çıkarmaya yönelik olarak hazırlanmıştır. Görüşmeler, katılımcı öğretmenlerin gönüllülük esasına dayalı olarak yürütülmüş, her görüşme ortalama belirli bir süre sürmüştür ve ses kaydı alınarak araştırmacı tarafından yazılı hale getirilmiştir. Görüşme tekniği araştırmaya katılan kişilerin duygu, düşünce, davranışlarının anlaşılması için kullanılan tekniktir (Karataş, 2017).

Araştırma sürecinde bilimsel araştırma ve yayın etiği ilkelerine titizlikle uyulmuştur. Araştırmanın yürütülebilmesi için ilgili kurumdan gerekli izinler alınmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlere çalışmanın amacı, kapsamı ve süreci hakkında önceden bilgi verilmiş; katılımın gönüllülük esasına dayandığı açıkça ifade edilmiştir.

Katılımcıların kimlik bilgilerinin gizliliği korunmuş, elde edilen veriler yalnızca bilimsel amaçlarla kullanılmıştır. Görüşmeler sırasında ses kaydı alınmadan önce katılımcıların açık rızaları alınmış; görüşme kayıtları ve yazılı dökümler güvenli bir şekilde saklanmış ve araştırmacı dışında herhangi bir kişiyle paylaşılmamıştır. Araştırma sürecinde katılımcılara zarar verebilecek herhangi bir uygulamadan kaçınılmış, araştırma etik kurallar çerçevesinde yürütülmüştür.

3.4. Verilerin Toplanma Süreci

Bu araştırmanın verileri, 2024-2025 eğitim-öğretim yılında toplanmıştır. Araştırmanın amacı doğrultusunda, SB öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme uygulamalarına ilişkin görüşleri ile ders süreçleri incelenmiştir. SB öğretmenlerinin sınıf içi ölçme ve değerlendirme uygulamalarını doğrudan gözlemlemek amacıyla ders gözlemleri yapılmıştır. Araştırmacı, MEB'e bağlı ortaokullarda görev yapan SB öğretmenlerinin sınıflarını ziyaret ederek toplam 96 saat ders gözlemi gerçekleştirmiş ve bu süreçte 47 adet gözlem formu doldurmuştur. Ayrıca görüşme yapılmak amacıyla beş SB öğretmenine ulaşılmış öğretmenlerle görüşmeler görev yaptıkları okullarda gerçekleştirilmiştir. SB öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme uygulamalarına ilişkin görüşlerini ortaya koymak amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Araştırmacı tarafından geliştirilen görüşme formu, toplam 10 açık uçlu sorudan oluşmakta olup, katılımcıların kendi deneyim ve düşüncelerini ayrıntılı biçimde ifade edebilmelerine imkân tanıyacak şekilde hazırlanmıştır. Bu sayede öğretmenler doğrudan gözlemlenmenin yanı sıra sözlü beyanları da değerlendirilmiştir.

Araştırmanın katılımcıları, amaçlı örnekleme yöntemi ile belirlenen ve Balıkesir merkez ilçelerinde Altieylül ve Karesi'de görev yapan 5 SB öğretmenidir. Görüşmeler, katılımcıların uygun gördükleri zamanlarda, sessiz ve dikkat dağıtıcı unsurlardan uzak ortamda yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Her bir görüşme ortalama 20-25 dakika aralığında sürmüştür ve katılımcıların izniyle ses kaydı alınmıştır.

Alınan ses kayıtları daha sonra yazıya aktarılmış ve veri analizi sürecine hazır hâle getirilmiştir. Katılımcıların gizliliğini sağlamak amacıyla, veriler K1, K2, K3, K4 ve K5 şeklinde kodlanmıştır. Elde edilen veriler, araştırmanın analiz aşamasında incelenmiş ve yorumlanmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmada nitel veri toplama tekniklerinden görüşme ve gözlem teknikleri kullanılmıştır. Araştırmada SB öğretmenlerinin sınıf içi ölçme ve değerlendirme uygulamalarına ilişkin gözlemler oluşturulmuştur. Bu kapsamda her bir öğretmen için, araştırma öncesinde hazırlanmış gözlem formları kullanılmıştır. Gözlemler, ders ortamında doğal akış içerisinde yapılmış ve öğretmenlerin ölçme-değerlendirme süreçlerindeki davranışları sistematik biçimde kaydedilmiştir. Her bir öğretmene ait gözlem verileri bu formlar aracılığıyla sistemli biçimde kaydedilmiştir. Her bir form doldurulduktan sonra elde edilen veriler sayısallaştırılmış, hesaplanarak tablo hâline getirilmiştir. Daha sonra, bu tablo verileri kullanılarak öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarına ilişkin grafikler oluşturulmuştur. Grafikler, öğretmenlerin ölçme-değerlendirme yaklaşımlarının benzerliklerini ve farklılıklarını görsel olarak ortaya koymak amacıyla düzenlenmiştir. Her bir grafik ayrı ayrı yorumlanmış ve öğretmenlerin uygulamalarına ilişkin örnek durumlar açıklanmıştır.

Araştırmanın bir diğer veri toplama aşaması, SB öğretmenleriyle gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeler sonucunda elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Görüşmelerden elde edilen ses kayıtları yazılı forma dönüştürülmüş, ardından veriler dikkatlice okunarak anlamlı ifadeler belirlenmiştir. Bu ifadelerden yola çıkılarak kodlar oluşturulmuş ve benzer nitelikteki kodlar bir araya getirilerek alt temalar ve ana temalar (kategoriler) belirlenmiştir. Elde edilen veriler, nitel araştırma yaklaşımlarında sıkça kullanılan içerik analizi yöntemi ile çözümlenmiştir. İçerik analizi süreci, dört temel aşamada gerçekleştirilmiştir.

- (1) verilerin kodlanması,
- (2) kod, kategori ve temaların bulunması,
- (3) kod, kategori ve temaların düzenlenmesi ile
- (4) bulguların tanımlanması ve yorumlanması (Eysenbach, 2002; Miles ve Huberman, 1994).

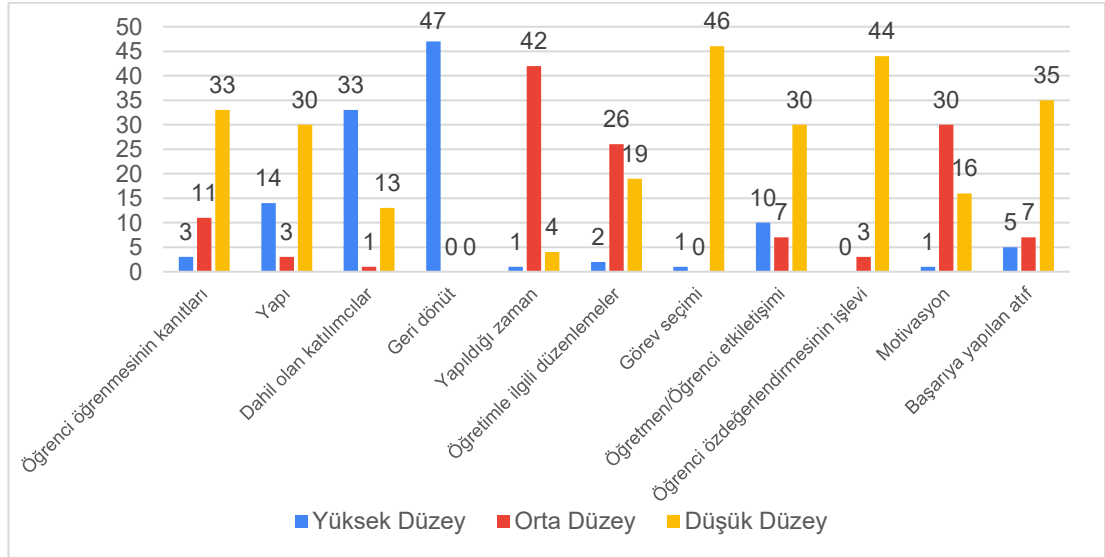
Kodlama süreci araştırmacı tarafından titizlikle yürütülmüş; verilerin özgünlüğünü korumak, araştırmacı öznelliğini azaltmak ve güvenilirliği sağlamak amacıyla katılımcı doğrulaması ve uzman görüşü tekniklerinden yararlanılmıştır. Elde edilen temalar, beş SB öğretmeninden elde edilen görüşlere dayalı olarak düzenlenmiş

ve analiz sonuçları tablo hâlinde sunulmuştur. Bulguların yorumlanmasında, temaları desteklemek amacıyla öğretmenlerin ifadelerinden doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

Bu süreçte hem görüşme hem de gözlem verileri birbirini destekleyecek biçimde analiz edilmiş; böylece öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme uygulamalarına ilişkin bütüncül bir bakış açısı elde edilmiştir. Görüşme verileri, öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmeye ilişkin düşünsel yaklaşımlarını ortaya koyarken; gözlem verileri, bu yaklaşımların uygulamaya yansımalarını biçimlerini somutlaştırmıştır.

4. BULGULAR VE YORUM

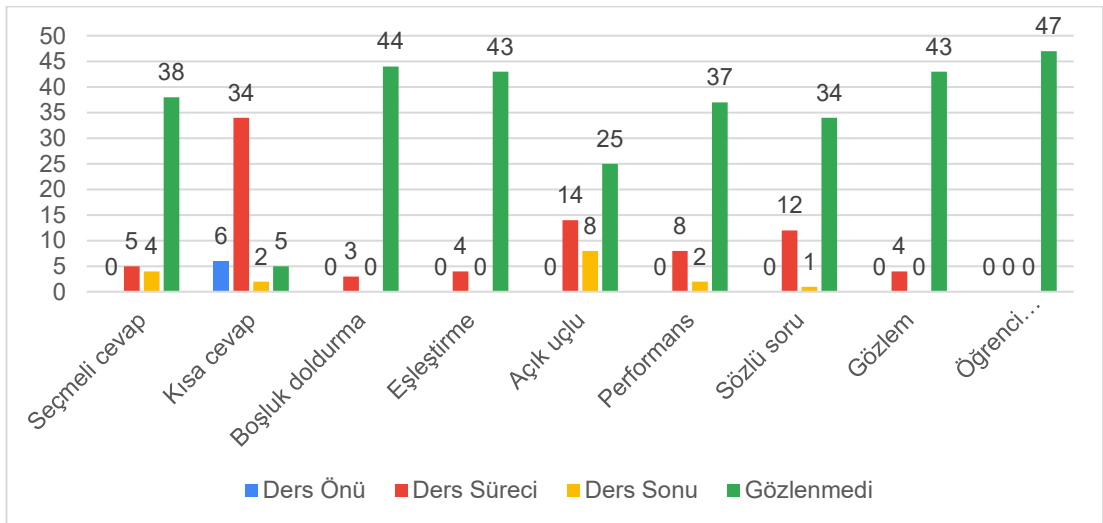
Araştırma kapsamında elde edilen bulgular, SB öğretmenlerinin sınıf içi ölçme ve değerlendirme uygulamalarında ön değerlendirme, biçimlendirici değerlendirme ve son değerlendirme süreçlerinde karşılaştıkları durumları ortaya koymaktadır. Grafik, öğretmenlerin değerlendirme süreçlerine ilişkin uygulama düzeylerini (yüksek, orta, düşük) göstermektedir.



Şekil 4. Sınıf İçi Ölçme ve Değerlendirme Uygulamalarına İlişkin Bulgular

Araştırma bulgularını yansıtan Şekil 4. incelendiğinde, SB öğretmenlerinin sınıf içi ölçme ve değerlendirme uygulamalarında farklı düzeylerde yoğunlaşmalar olduğu görülmektedir. Öğrenci katılımı ($f:33$) ve dersin yapısına ilişkin uygulamalar ($f:33$) yüksek düzeyde gerçekleştirilirken, biçimlendirici değerlendirmenin en önemli unsurlarından biri olan geri dönüt verme sürecinde yüksek düzeyin ($f:47$) öne çıkması dikkat çekmektedir. Ölçme ve değerlendirmenin yapıldığı zamana ilişkin bulgular orta düzeyde ($f:42$) yoğunlaşmış olup, değerlendirme süreçlerinin düzenli fakat sürekli ve bütüncül şekilde uygulanmadığını göstermektedir. Öğretime ilişkin uygulamalarda orta düzey ($f:26$) ağırlık kazanırken, görev seçiminde düşük düzeyin ($f:46$) baskın

olması, öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerini (proje, performans görevi, portfolyo vb.) yeterince kullanamadıklarını ortaya koymaktadır. Öğretmen-öğrenci iletişiminin düşük düzeyde ($f:30$) gerçekleştiği, öğrencilerin motivasyonunu artırmaya yönelik uygulamalarda ise orta düzeyin ($f:30$) dikkat çekici şekilde yüksek olduğu görülmektedir. Benzer şekilde başarıya yapılan atfın da düşük düzeyde ($f:35$) yoğunlaşması, ölçme ve değerlendirmenin çoğunlukla not odaklı yürütüldüğünü göstermektedir. Bu bulgular genel olarak değerlendirildiğinde, öğretmenlerin ön değerlendirme süreçlerinde kısmen başarılı oldukları, biçimlendirici değerlendirmede ise özellikle motivasyon ve görev çeşitliliği gibi alanlarda önemli eksiklikler yaşadıkları, son değerlendirmede ise öğrencinin gelişimine değil, daha çok sonuç odaklı ölçümlere ağırlık verdikleri sonucuna ulaşılmaktadır. Bu sonuç ölçme ve değerlendirmede sonuç odaklı ölçümler geleneksel ölçme yöntemlerini daha çok kullanıldığını alternatif ölçme değerlendirme yöntemlerini ise daha az kullandıklarını gösteriyor.



Şekil 5. Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerinin Ders Aşamalarına Göre Kullanım Bulguları

Araştırma bulgularını yansıtan Şekil 5. incelendiğinde öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanım durumlarının farklılaştığı görülmektedir. Özellikle kısa cevap ($f:34$), performans değerlendirme ($f:8$), açık uçlu ($f:14$) ve sözlü soru ($f:12$) tekniklerinin ders süreci ve ders sonunda daha yoğun olarak tercih edildiği anlaşılmaktadır. Buna karşın eşleştirme ($f:43$), gözlem ($f:43$), seçmeli cevap ($f:38$), açık uçlu ($f:25$) ve öğrenci ürün dosyası ($f:47$) teknikleri büyük oranda “gözlenmedi” kategorisinde yer almaktadır. Bu bulgu, öğretmenlerin daha çok kısa sürede

uygulanabilen geleneksel yöntemlere yöneldiklerini, alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini ise sınırlı düzeyde kullandıklarını ortaya koymaktadır.

Ayrıca grafik bulguları incelendiğinde, öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanım sıklıklarının oldukça sınırlı olduğu ve büyük ölçüde ders süreci ile sınırlı kaldığı belirlenmiştir. Özellikle kısa cevap, açık uçlu ve performans temelli değerlendirme yöntemlerinin ders sürecinde görece daha fazla tercih edildiği görülürken; seçmeli cevap, eşleştirme, gözlem ve öğrenci değerlendirmelerinin ise neredeyse hiç kullanılmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca dersin başlangıcı ve sonunda ölçme değerlendirme uygulamalarının oldukça düşük düzeyde gerçekleşmesi, ölçme-değerlendirme süreçlerinin bütüncül bir yaklaşımdan uzak yürütüldüğünü göstermektedir. Bununla birlikte, hemen her yöntemde “gözlemlenmedi” oranlarının yüksek çıkması, öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme tekniklerini çeşitlendirme konusunda yetersiz kaldıklarını ortaya koymaktadır. Bu sonuç, ölçme ve değerlendirmenin sadece ders süreci ile sınırlı kalmaması, sürecin tüm aşamalarını kapsayacak biçimde planlanması ve öğretmenlerin farklı teknikleri daha dengeli biçimde kullanmalarının gerekliliğini vurgulamaktadır.

Tablo 3. Sınıf İçi Biçimlendirici Değerlendirmeye İlişkin İçerik Analizi Bulguları

Tema	Alt Tema	Kod	Doğrudan Alıntı (Örnek İfade)
1. Uygulanan Değerlendirme Türleri	Ders sürecinde değerlendirme	Sözlü yoklama, soru-cevap	“Dersin son 10 dakikasında onların ne kadar öğrendiğine ilişkin sözlü veya yazılı değerlendirme sorularını cevaplandırıyoruz.” K1. "Konuya uygun olarak veya öğrencilerin dikkatini çekmek için soru cevap ile de başladığım oluyor." K4.
	Yazılı değerlendirme	Test, bulmaca, açık uçlu soru	“Bazı yazılı bulmaca örnekleri yapıyoruz, testler çözüyoruz.” K1. "Eğer ünitemizi bitirdiysek çocukları bir ünite değerlendirme testi yapıyoruz." K2.

Tablo 3-Devamı

	Performansa dayalı değerlendirme	Drama, örnek olay anlatımı	"Öğrencilerden bazı örnek olaylarda anladıklarını anlatmalarını istiyoruz. Bunlara ilişkin drama çalışması yapıyoruz." K1. "Öncelikle bir derse örnek olaydan başlıyorum." K3
2. Değerlendirme Tercih Nedenleri	Öğrenci tutumları	Öğrenci tutumları, öğrenme düzeyi, ilgi	"Öğrencilerin hiçbir şeyi anlamadığını... Hissettiğimiz zaman... Değerlendirme yöntem ve tercihlerini başkalaştırıyoruz." K1. "Hazırbulunmuşluk testi de deriz. Öğrencinin daha önceki seviyesi ne durumda ne kadar eksikliği olduğunu bir fark etmemiz lazım." K4, K5
	Yıllık plana hedefe göre	Kazanımlara bağlı kalarak	"Kazanımlarımıza göre belirtke tablosu kullanarak sınavı hazırlamak gerekiyor." K4. "Belirtke tablosu kullanarak kazanımlar doğrultusunda sınav sorularını hedefe uygun şekilde hazırlıyoruz." K3.
3. Sonuçların Uyumu	Nihai notta kullanma	Süreç odaklı puanlama, tutum-davranış değerlendirme	"Öğrencinin her türlü tutum ve davranışını not ediyoruz. Bunları nihai not belirlemede kullanıyoruz." K1. "Çocuğumuzun dersteki davranışları ve derse katılımı yüksekse tabii ki notumuz da yüksek oluyor." K5.
	Sınav ile sınıf içi değerlendirme uyumu	Akademik başarı ile öğrenci derse katılım paralellliği	"Sınıfta aktif olan... Öğrencilerin not başarısı da o doğrultuda oluyor." K2. "Birbiri ile aşağı yukarı aynı değerlendirme sonuçlarını yakalıyorum." K4.
4. Ölçme Araçlarının vasfı	Geçerlilik	Kazanımlar üzerinden soru hazırlama	"Sorularımı kazanımlar üzerinden zaten Milli Eğitimin verdiği işte 6 ya da 7 senaryo üzerinden soru hazırlıyorum." K2. "Kazanım ya da Balıkesir'deki il milli eğitimin bize gönderdiği öğrenme çıktılarını dışına zaten soru olarak da çıkamıyoruz." K4.
	Güvenilirlik	Tutarlılık, çoklu kontrol, A-B-C planı	"Öğrenci bir şey öğrenemediyse... Sınavın geçerli ve güvenilirliğinin sıkıntılı olduğunu düşünüyoruz." K1. "Güvenilirliğe gelince bir kere öğretmen arkadaşlarımıza zümre olarak oturuyoruz ve sorular hakkında konuşuyoruz." K2.

Tablo 3-Devamı

<p>5. Sınav Süreci ve Hazırlığı</p>	<p>Bilgilendirme</p>	<p>Sınav formatı ve konu başlıklarının paylaşılması</p>	<p>“Sınavdan birkaç gün önce konu başlıklarını mutlaka atıyoruz.” K1. özet yapıyoruz mesela bir iki gün kala sınava."K2. "Kitabı sayfa sayfa sınavdan bir gün önce inceleriz." K3</p>
	<p>Öğrenciye rehberlik</p>	<p>Örnek soru ve cevap paylaşımı</p>	<p>“Sorular bu şekilde olacak, cevaplarınızı bu şekilde olacak diye örnek cevaplar da veriyoruz.” K1. "Yazılıya benzer bir örnek yazılı hazırlıyorum. Sonra bu yazılı sorularının cevaplarını öğrencilerle birlikte değerlendiriyoruz."K5</p>
<p>6. Nesnellik ve Objektiflik</p>	<p>Objektif değerlendirme</p>	<p>Akademik başarıya göre not, kaynak taraması</p>	<p>“%99 akademik başarısına göre not veriyoruz.” “Diğer öğretmenlerin hazırladığı sorulara da bakıyoruz.” K1.- "Öğrencinin ismine bakmam mesela sınav kağıdını okurken." K3, K4</p>
<p>7. Ölçme Hataları</p>	<p>Öğretmen kaynaklı hata</p>	<p>Puanlama hatası, soruların açık anlaşılır olmaması</p>	<p>"- Öğrenciye soruyu tam net ifade edememişsen sınav hatası olarak karşımıza çıkabilir." K2, K3, K5. "Soruların çocukların seviyesinin biraz üstünde ve çocuklara verilen konuların dışında olması." K5.</p>
	<p>Öğrenci kaynaklı hata</p>	<p>Sınav kaygısı, kavram hatası</p>	<p>“Çocuk bazı kavramları yanlış bilebiliyor kavramları bilmediği için soruyu yanlış anlıyor yanlış cevap verebiliyor ya da kaygısı yüksekse yanlış cevaplayabiliyor." K1, K3, K2.</p>
<p>8. Mesleki Gelişim</p>	<p>Katılım isteği</p>	<p>Dinamik olmak, öğrenmeye açıklık, mesleki yenilenme</p>	<p>“. Bilgi durağan değil sürekli yenilenebiliyor değişiyor. Bu değişikliği takip etmek adına katılmayı isterim." K1. " Bende artık rutinin dışına çıkmak adına farklı neler yapılabilir farklı insanlar, öğretmenler, eğitimciler görmek adına böyle bir gruba katılmak isterim." K2.</p>

Tablo 3 incelendiğinde, "uygulanan değerlendirme türleri" teması kapsamında öğretmenlerin ders sürecinde en fazla sözlü yoklama ve soru-cevap yöntemlerini tercih ettikleri görülmektedir. Bu durum, öğretmenlerin öğrencilerin öğrenme süreçlerini anlık olarak izlemeye ve değerlendirmeye büyük önem verdiklerini göstermektedir. Değerlendirme yelpazesi, yazılı sınavlar, açık uçlu sorular ve bulmaca gibi etkinliklerle daha da genişlemektedir. Ayrıca, bazı öğretmenlerin drama ve örnek olay incelemesi gibi performansa dayalı yöntemlere de başvurduğu gözlemlenmektedir. Bu bulgular, öğretmenlerin ölçme-değerlendirme sürecinde farklı beceri alanlarını dikkate aldıklarını ve alternatif değerlendirme yaklaşımlarına açık olduklarını ortaya koymaktadır. K1 “Genelde sınıf içerisinde öğrencilerin öğrenebildikleri kısımları ölçmek için dersin son anlarında son 10 dakikasında diyelim onların ne kadar öğrendiğine ilişkin sözlü veya yazılı değerlendirme sorularını cevaplandırıyoruz”. K2 “Çocukları çok fazla sınıf içinde bireysel olarak ya da bir yazılı şekilde değerlendirme tekniğimiz olmuyor ama genellikle kısaca cevaplama açısından zamanda kısıtlı olunca kısa soru cevaplı şekilde değerlendirme türünü kullanıyorum”. K3 “Kısa cevap tarzı soru soruyoruz işte soru cevap şeklinde devam ediyoruz Tabii işte kalabalık olması sınıfların müfredatın yetiştirme durumu olmasından kaynaklı olarak bu değerlendirmeyi tercih ediyoruz”.

“Değerlendirme tercih nedenleri” teması incelendiğinde öğretmenlerin tercih nedenlerinde en önemli etkenlerden birinin öğrenci tutumları, ilgi ve öğrenme düzeyi olduğu görülmektedir. Katılımcılar, öğrencilerin derse karşı ilgisiz veya öğrenme güçlüğü yaşadıkları durumlarda değerlendirme yöntemlerini değiştirdiklerini belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra bazı öğretmenler, değerlendirme araçlarını yıllık plan ve kazanımlar doğrultusunda hazırladıklarını, bu süreçte belirtke tablosu kullandıklarını ifade etmiştir. Bu bulgu, öğretmenlerin değerlendirme sürecini rastlantısal değil, planlı ve hedefe dayalı olarak yürüttüklerini göstermektedir. K4 “Öncelikle biz zaten yıllık plana bakıyoruz. Kazanımlara bakıyoruz. Konu dağılımına göre değerlendirme yöntemimi seçiyorum. Öğrencinin seviyesinin okulun seviyesinin, çevrenin faktörü de çok ön planda oluyor değerlendirme yaparken”. K5 “Öncelikle çocukların derse hazırbulunuşluk düzeyi bizim için benim için en önemlisi”.

Tablo 3’e bakıldığında “sonuçların uyumu teması” incelendiğinde öğretmenlerin ifadelerine göre, öğretmenler öğrencilerin süreç içindeki davranışlarını ve katılımlarını nihai not belirlemede dikkate almaktadır. Bu durum, öğretmenlerin

sadece sınav sonuçlarına değil, öğrencinin dersteki tutum ve gayretine de önem verdiklerini ortaya koymaktadır. Ayrıca öğretmenler, sınıf içi etkinliklerde aktif olan öğrencilerin sınav başarılarının da genellikle yüksek olduğunu belirtmiştir. Bu bulgu, öğretmenlerin sınıf içi değerlendirmelerle sınav sonuçları arasında bir tutarlılık gözlemlediklerini göstermektedir. K1 “Genelde öğrencinin tutum ve davranışları, öğrendikleri, anladıkları kısımlarla sınavlarda aldığı notlar arasında bir paralellik var. Burada hani böyle çok ekstrem durumlar da olabiliyor ama kahir ekseriyetinde sınıfta aktif olan dersi öğrenmeye çalışan derse katılmaya çalışan öğrenciler not başarısı da o doğrultuda oluyor”. K3 “Sınıf içinde aktif olan derse katılan öğrenci sınavlarda da başarılı sonuçlar alıyor”. K4 “Birbiri ile aşağı yukarı aynı değerlendirme sonuçlarını yakalıyorum”.

“Ölçme araçlarının vasfı” temasında öğretmen görüşlerine göre ölçme araçlarında geçerlilik büyük oranda kazanımlar üzerinden soru hazırlama ile sağlanmaktadır. Öğretmenler, soruları MEB’inin belirlediği kazanımlar ve öğrenme çıktıları doğrultusunda hazırladıklarını vurgulamışlardır. Güvenilirlik açısından ise öğretmenler, zümre toplantılarında ortak soru hazırlama, soruların kontrolünü sağlama ve tutarlılığı koruma gibi önlemler aldıklarını ifade etmiştir. Bu bulgular, öğretmenlerin ölçme araçlarının teknik özelliklerine dikkat ettiklerini ve bilimsel ölçütleri gözetmeye çalıştıklarını göstermektedir. K2 “Geçerlilik deyince sorularımı kazanımlar üzerinden zaten Milli Eğitimin verdiği işte 6 ya da 7 senaryo üzerinden soru hazırlıyorum. Güvenilirliğe gelince bir kere öğretmen arkadaşlarımıza zümre olarak oturuyoruz ve sorular hakkında konuşuyoruz”. K3 “Geçerliliği mutlaka kullanıyoruz. Belirtke tablosu kullanarak kazanımlar doğrultusunda sınav sorularını hedefe uygun şekilde hazırlıyoruz. Güvenirliliği bazen dikkate almadığımız ya da gözümüzden kaçtığı oluyor”. K4 “Güvenilirlik ve geçerliliği sağlamak için neden ölçme yaptığımızı amacımızı bilmemiz gerekiyor. Belirtke tablomuz olması gerekiyor. Süreç içerisinde değerlendirme türümüz ve kazanımımız paralel olması gerekiyor. Hazırladığımız sorular öğrenci seviyesine uygun ve öğrenci düzeyiyle paralel, yalın bir anlatımla sorulması lazım”.

“Sınav Süreci ve Hazırlığı” temasına ilişkin bulgular, öğretmenlerin sınav öncesinde öğrencilere rehberlik ettiklerini, konu başlıklarını paylaştıklarını ve örnek sorularla öğrencileri bilgilendirdiklerini göstermektedir. Bu yaklaşım, öğretmenlerin ölçme sürecinde öğrencilere destek olmayı ve sınav kaygısını azaltmayı

amaçladıklarını göstermektedir. K1 “Ya öğrencilerimize sınavda ne sorulacağına ilişkin önceden özellikle zaten devletin verdiği kitaplardaki öğrenme alanlarındaki konu sonunda yer alan değerlendirme sorularına iyi çalışmalarını söylüyoruz. Çünkü oradaki sorular gibi sorular soracağımızı söylüyoruz. Öğrenciye bir ipucu veriyoruz. Öğrencinin hangi konularda sorular soracağımızı sınavdan birkaç gün önce konu başlıklarını mutlaka atıyoruz”. K2 “Çocuklarımıza bir ders öncesinden çocuklarda hep söylerim yani sınavdan önceki ders mutlaka devamsızlık yapmayın derse gelin diye kitabı elime alırım sayfa sayfa bak burada bunu işledik bundan çıkabilir bak burada bunu işledik bundan çıkabilir şeklinde. Çocukların sayfaları tekrar gözden geçirmesini kitapta nerede ne işlediğimizi Hani araştırdığı konunun kitabın neresinde olduğunu bulması amacıyla kitaptan sayfa sayfa sınavda nelerin sorulabileceğini anlatırım”. K4 “Öncelikle hazırladığımız bir sınavla ilgili öğrencilere bir hafta öncesinden öğrenme çıktılarını ve soru dağılım tablosunu öğrenciye açıklamamız gerekiyor. Yönergeleri belirtmemiz gerekiyor”. K5 “Öğrencilerimize Milli Eğitim bakanlığının belirlediği senaryolardan bir tanesini seçiyoruz. Öncelikle senaryoyu seçtikten sonra bu senaryoyu gruplarda paylaşıyoruz. Paylaştıktan sonra her bir konudan nasıl sorular çıkabileceğine dair çocuklara örnek soruları veriyorum ben. Onun dışında kendim bu yazılıya benzer bir örnek yazılı hazırlıyorum. Sonra bu yazılı sorularının cevaplarını öğrencilerle birlikte değerlendiriyoruz”.

“Nesnellik ve objektiflik” teması incelendiğinde öğretmenler genel olarak değerlendirme sürecinde objektif olmaya özen gösterdiklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu, akademik başarıyı esas aldıklarını, sınav kağıtlarını değerlendirirken öğrencinin ismine bakmadıklarını ve farklı kaynaklardan soru incelemesi yaptıklarını belirtmiştir. Bu bulgu, öğretmenlerin öznel yargılardan kaçınmaya çalıştığını ve değerlendirme sürecinde adil bir yaklaşım benimsediklerini göstermektedir. K1 “Soruları okurken değerlendirirken hazırlarken bir kere kaynak taraması yapıyoruz. Diğer okulların diğer öğretmenlerin sistemde var olan diğer paydaşların hazırladığı sorularına da bakıyoruz bu anlamda bir gayretimiz var. Diğer yandan hiçbir öğrenciye böyle subjektif yani yanlı davranmamaya çalışıyoruz”. K2 “Zümre arkadaşlarımıza konuşuyoruz, cevapları. Karşılaştırıyoruz ki nesneliği koruyalım diye”. K3 “Öğrencinin ismine bakmam mesela sınav kağıdını okurken sınav kağıdını okur notunu verir ondan sonra ismine bakarım”. K4 “Sınav hazırladıysanız muhakkak cevap anahtarı olması lazım. Kazanımlarımıza göre belirtke tablosu

kullanarak sınavı hazırlamak gerekiyor. Aynı zamanda sınavda değerlendirmeyi önce ilk soruları değerlendirir sonra ikinci üçüncü soru olarak değerlendiriyorum”. K5 “Öncelikle cevap anahtarı hazırlıyoruz ortak bir cevap anahtarı hazırlıyoruz zümre arkadaşlarımla. Nesnel olması adına kağıtları okurken çocukların adlarını kapatıyorum. Notu yazdıktan sonra öğrencinin adını açıyorum. Önce bir yazılı kağıdını okuyorum baştan sona sonra diğerine geçiyorum”.

“Ölçme hatası” temasına baktığımızda ölçme hataları hem öğretmen kaynaklı hem de öğrenci kaynaklı nedenlerle ortaya çıkabilmektedir. Öğretmenler, puanlama hataları, soruların açık olmaması ve öğrenci seviyesine uygun olmaması gibi durumların hataya yol açtığını ifade etmiştir. Diğer yandan öğrencilerde sınav kaygısı, kavram yanılgısı ve dikkat eksikliği gibi faktörlerin ölçme hatalarına neden olduğu belirtilmiştir. Bu sonuç, öğretmenlerin ölçme hatalarını çok boyutlu değerlendirdiklerini ve hem öğretmen hem öğrenci faktörlerini dikkate aldıklarını göstermektedir. K1 “Öğrenci soruyu yanlış anlayabiliyor ya da kavramı bilmiyor olabiliyor ya da kaygısı yüksekse yanlış cevaplayabiliyor bu gibi hatalar olabiliyor”. K2 “Soruda işte sormak istediğiniz, ondan almak istediğimiz cevabın sorunun yanlış anlaşılması nedeniyle yanlış cevaplanması. Açık uçlu sorularda öğretmenin demek istediğiyle çocuğun anlamak istediği farklı oluyor”. K3 “Açık anlaşılır öğrencinin düzeyinde kavram kullanmadığımızda öğretmenden kaynaklı hatalar olabiliyor”. K5 “yeni sistemde bir senaryo veriyoruz bu senaryo dahilinde yazılı sorularımızı hazırlıyoruz. Bazen o senaryo dışında soru sorulabilirse ya da soruların çocukların seviyesinin biraz üstüne gelecek olursa bu benim için sınav hatası demektir”.

Son olarak “Mesleki gelişim” temasında öğretmenler, mesleki gelişimlerine yönelik olumlu bir tutum sergilemektedir. Görüşlere göre öğretmenler, bilginin sürekli değiştiği ve yenilenmenin kaçınılmaz olduğu bilincindedir. Bu nedenle yeni eğitim yaklaşımlarına, farklı uygulamalara ve mesleki paylaşım ortamlarına katılmak istediklerini belirtmişlerdir. Bu bulgu, öğretmenlerin öğrenen birey olma bilincine sahip olduklarını ve mesleki gelişimi öğretim sürecinin bir parçası olarak gördüklerini göstermektedir. K1 “Eğitim öğretim dinamik bir yapı. Yani ben bunu biliyorum bu konuda artık öğrenilecek bir şey kalmadı gibi düşünmekten ziyade yeni bir çalışma, çalışma şekli görebilirim bu anlamda kendimi avantajlı hissederim”. K3 “Tabii ki katılmak isterim. Çünkü sürekli yani bir şeyler değişiyor. O gelişimi değişimi takip etmek lazım bizim de ayak uydurmamız açısından tabii ki iyi olur niye olmasın seve

seve katılmak yenilikleri takip etmek isterim”. K4 “Her ne kadar bizler 18 yıllık bir öğretmenlik tecrübemiz olsa da eğitim bir süreçtir. Yani biz durmamalıyız, yenilenmeliyiz, güncellenmeliyiz. Eksik olduğumuz yanlar vardır. Mutlaka bu tür seminer toplantılara katılmamız gerekiyor bence”. K5 “İsterim sonuçta öğretmenlik geleceğe dönük bir meslek. Sürekli kendimizi geliştirmemiz gereken meslek. Farklı etkinlikler, farklı yöntemler, farklı davranışlar varsa bunları öğrenmek benim için kendimi geliştirmek adına iyi bir seçenek olur”.

Genel olarak elde edilen bulgular, öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme sürecine yönelik farkındalıklarının yüksek olduğunu, değerlendirmeyi yalnızca not verme aracı olarak değil, öğrenciyi tanıma ve süreci izleme aracı olarak gördüklerini göstermektedir. Ayrıca öğretmenlerin geçerlilik, güvenilirlik ve nesnellik ilkelerine önem verdikleri, ancak ölçme hataları ve öğrenci farklılıkları gibi konularda zaman zaman güçlük yaşadıkları söylenebilir.

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Sonuçlar

Bu araştırmada SB öğretmenlerinin kullandıkları ölçme ve değerlendirme yöntemlerini hangi düzeylerde gerçekleştirdikleri incelenmiş; elde edilen bulgular, öğretmenlerin bu süreçleri planlama, yürütme ve değerlendirme aşamalarına ilişkin kapsamlı bir çerçeve sunmuştur. Araştırmada gözlem ve görüşme tekniklerinin eş zamanlı kullanılması veri çeşitliliğini sağlamış, her iki yöntemden elde edilen bulguların birbirini desteklemesi ise araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğini artırmıştır. Araştırma sonucunda ulaşılan en temel bulgu, SB öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme anlayışlarının büyük oranda sonuç odaklı bir yapı sergilediği, alternatif ve biçimlendirici değerlendirme yaklaşımlarının ise sınıf içi uygulamalarda sınırlı düzeyde kaldığıdır.

Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme sürecinde genellikle geleneksel ve sonuç odaklı bir yaklaşım benimsedikleri, öğrenme sürecinden ziyade nihai başarıya odaklandıkları saptanmıştır. Ön değerlendirme aşamasında belirli bir başarı düzeyi gözlemlense de biçimlendirici değerlendirmede, özellikle öğrenci motivasyonu sağlama ve görev çeşitliliği oluşturma konularında eksiklikler yaşandığı görülmektedir. Bu durum, öğretmenlerin geleneksel araçları daha güvenli bularak sık kullandıklarını, süreç temelli yöntemlere ise yeterince yer vermediklerini ortaya koymaktadır. Söz konusu bulgu; Curry ve Smith (2017), Develioğlu (2021), Ekem ve Karakuş (2019), Gelbal ve Kelecioğlu (2007), Karaaslan ve diğerleri (2023), Kilmen, Kösterlioğlu ve Kösterelioğlu (2007), Abalı Öztürk ve Şahin (2022), Türkben (2022) ile Yılmaz (2017) tarafından yapılan araştırmaların sonuçlarıyla büyük bir benzerlik göstermektedir.

SB öğretmenlerinin değerlendirme sürecinde en çok sözlü yoklama, soru-cevap, açık uçlu sorular ve performansa dayalı etkinlikleri tercih ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ancak bu araçların uygulama düzeylerinin düşük olduğu, özellikle drama

ve örnek olay gibi yapılandırılmış alternatif değerlendirme etkinliklerine çok az yer verildiği tespit edilmiştir. Bu durum, öğretmenlerin alternatif yöntemler hakkında kuramsal bilgiye sahip olsalar dahi uygulama aşamasında bu yetkinliği tam olarak sergileyemediklerini göstermektedir. Ekem ve Karakuş (2019) ile Yılmaz (2017) tarafından gerçekleştirilen çalışmalar da bu sonucu destekler niteliktedir; zira ilgili araştırmalarda öğretmenlerin performans temelli araçları tam olarak kullanmadıkları ve geleneksel yöntemleri daha çok tercih ettikleri vurgulanmıştır. Literatürde yer alan birçok araştırmada (Adanalı, 2008; Şeyhoğlu ve Yarar Kaptan, 2009; Anıl ve Acar, 2008; Ektem, Keçici ve Pilten, 2016; Gelbal ve Kelecioğlu, 2007; Yiğit ve Kırımlı, 2014) vurgulandığı üzere, tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme tekniklerinin kullanımını sınırlayan çeşitli olumsuz etkenlerin varlığı bu araştırmanın sonuçlarıyla da örtüşmektedir.

Öğretmenlerin değerlendirme tercihlerinde öğrenci tutumları, ilgi düzeyleri ve kazanımların belirleyici bir rol oynadığı, öğrencilerin hazırbulunmuşluk düzeylerine göre yöntem çeşitlendirmesine gidildiği saptanmıştır. Bu yaklaşım, Gray (2025) tarafından ifade edilen yapılandırmacı öğretim anlayışının temel ilkeleriyle paralellik arz etmektedir. Öğretmenlerin çoğu değerlendirme sonuçlarını süreç odaklı ele aldıklarını ve öğrencilerin tutum, davranış ve derse katılımını nihai nota yansıttıklarını belirtmeler de uygulama verileri bu durumun orta ve düşük seviyelerde kaldığını göstermektedir. Algan (2008), Birgin (2010), Okur (2008) ve Torçuk (2008) gibi araştırmacıların bulgularında da ifade edildiği gibi, öğretmenler süreç ve sonuç odaklı yöntemleri bir arada kullansalar da sonuç odaklı yöntemlere daha fazla ağırlık vermektedirler.

Son olarak öğretmenlerin sınav hazırlık sürecinde öğrencilere rehberlik ederek kaygıyı azaltmaya çalıştıkları ve değerlendirme aşamasında nesnellik prensibine uygun hareket ettikleri sonucuna varılmıştır. Black ve William (1998), Cansız (2008) ile Sadler (1989) tarafından vurgulanan süreç odaklı değerlendirme yaklaşımının adalet ve rehberlik ilkeleriyle uyumlu olan bu bulgulara rağmen, hem öğretmen hem de öğrenci kaynaklı çeşitli ölçme hatalarının varlığı da saptanmıştır. Ancak öğretmenlerin mesleki gelişim konusundaki yüksek istekliliği, bu hataların giderilmesi ve alternatif yöntemlerin daha etkin kullanılması adına olumlu bir gösterge olarak değerlendirilmektedir.

5.2. Öneriler

Araştırmadan elde edilen sonuçlar ışığında, SB dersindeki ölçme ve değerlendirme süreçlerinin kalitesini artırmak üzere şu öneriler sunulmuştur:

- Öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kuramsal düzeyden uygulama düzeyine taşıyabilmeleri için sadece bilgi aktaran seminerler yerine, doğrudan sınıf içi uygulamaları içeren atölye çalışmaları ve hizmet içi eğitimler düzenlenmelidir. Bu eğitimlerde, özellikle biçimlendirici değerlendirme araçlarının kullanımı ve sürece dayalı geri bildirim verme becerileri üzerinde durulmalıdır.
- Ölçme ve değerlendirme sonuçları sadece birer not verme aracı olarak görülmemeli; elde edilen veriler öğretimin yeniden planlanması, öğrenci eksikliklerinin saptanması ve bireysel öğrenme ihtiyaçlarının karşılanması için bir rehber olarak ele alınmalıdır. Bu kapsamda, öğrencilerin kendi gelişimlerini takip edebilecekleri öz değerlendirme ve akran değerlendirme gibi geri bildirim temelli uygulamalar teşvik edilmelidir.
- Değerlendirme süreçlerinde objektifliği artırmak ve ölçme hatalarını asgari düzeye indirmek amacıyla, performans dayalı görevlerde ve açık uçlu sorularda standart dereceli puanlama anahtarlarının (rubriklerin) kullanımı yaygınlaştırılmalıdır. Ayrıca, öğretmenler arasında ölçme birliği sağlamak amacıyla zümre bazında periyodik değerlendirme toplantıları yapılmalıdır.
- Okul yönetimleri, öğretmenlerin ölçme-değerlendirme süreçlerini daha verimli ve hızlı yürütebilmeleri için teknoloji destekli araçların (dijital rubrikler, çevrim içi değerlendirme platformları ve veri analiz yazılımları) kullanımını kolaylaştıracak teknik imkânları ve gerekli donanımı sağlamalıdır.

KAYNAKÇA

- Abalı Öztürk, Y. ve Şahin, Ç. (2022). Sınıf öğretmenlerinin ve öğrencilerin eğitim programlarında yer alan alternatif ölçme değerlendirme yöntemlerine ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(1), 259-272. <https://doi.org/10.24315/tred.891342>
- Abidin, E. Z. (2007). *İlköğretim ikinci kademe öğretmenlerinin ölçme değerlendirme tekniklerini etkin kullanabilme yeterliliklerinin araştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kahramanmaraş: Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ablak, S. A. (2019). Development of social studies in Turkey from 1938 to 1980. *ISRES Publishing*, 270-285.
- Adanalı, K. (2008). *Sosyal bilgiler eğitiminde alternatif değerlendirme: 5. sınıf sosyal bilgiler dersinin alternatif değerlendirme etkinlikleri açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Akbaş, D. ve Çorbacı, E. (2023). *Öğrenciyi çok yönlü tanımaya dönük ölçme araçları ile sınıf içi değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Akyüz, Y. (1999). *Türk eğitim tarihi*. İstanbul: Alfa Basım Yayım.
- Anıl, D. ve Acar, M. (2008). Sınıf öğretmenlerinin ölçme değerlendirme sürecinde karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 44-61.
- Alçın, Ö. ve İnanıcı, M. K. (2020). Müzik öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme sürecine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(2), 727-757.
- Algan, S. (2008). *İlköğretim 6. ve 7. sınıf sosyal bilgiler dersi öğretim programının ölçme değerlendirme ögesinin öğretmen görüşleri açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Alkış Seçil, E. M. (2014). *Sosyal bilgilerde kavrama öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Arıkan, S. (2017). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (4. b.). (Çev: R. N. Demirtaşlı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Aşkar, U. (2009). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme uygulamalarının bazı değişkenler bakımından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ata, B. C. (2006). *Sosyal bilgiler öğretim programı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- Ataman, M. ve Kabapınar, Y. (2012). Sosyal bilgiler (4–5. sınıf) programlarındaki ölçme değerlendirme yöntemlerinin kullanılma nedenleri ve uygulamaların yeterliliği. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 94-114.
- Aydın, B. (2025). Sözlü sınavlar. H. Atılğan, A. Kan ve B. Aydın (Ed.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* içinde (s. 115-124). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Azrak, Y. (2017). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ölçme-değerlendirme okuryazarlık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Niğde: Ömer Halisdemir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Bahar, M., Nartgün, Z. ve Durmuş, S. (2006). *Geleneksel ve alternatif ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: Nitel bir araştırma nasıl yapılır? *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 368-388. <https://doi.org/10.31592/aeusbed.598299>
- Barr, R., Barth, J. ve Shermis, S. (1977). *Defining the social studies*. Arlington, VA: National Council for the Social Studies.
- Başol, G. (2019). *Öğretimde ölçme ve değerlendirme* (6. b.). Ankara: Pegem Akademi.
- Baştürk, R. (2005). Performans değerlendirme üzerine genel bir bakış. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, (21), 62-75.
- Bıkmaz, B. Ö. (2023). Portfolyo değerlendirme. E. N. Doğan (Ed.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* içinde. Ankara: Pegem Akademi.
- Binbaşıoğlu, C. (1982). *Eğitim düşüncesi tarihi*. Ankara: Binbaşıoğlu Yayınları.
- Birgin, O. (2010). İlköğretim matematik öğretim programındaki ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının öğretmenler tarafından uygulanabilirliği. *Eğitim ve Bilim*, 35(157), 44-57.
- Black, P. and Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7-74. <https://doi.org/10.1080/0969595980050102>
- Brookhart, S. M. and Durkin, D. T. (2003). Classroom assessment, student motivation, and achievement in high school social studies classes. *Applied Measurement in Education*, 16(1), 27-54.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö. ve Karadeniz, Ş. (2021). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cansız, A. (2008). *Öğretmenlerin yeni ortaöğretim matematik öğretim programının ölçme değerlendirme boyutuna bakışlarının incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Trabzon: Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.

- Carter, T. (2013). Authentic assessment of in-class activities. *Reference Services Review*, 41(1), 49-61. <https://doi.org/10.1108/00907321311300875>
- Coşkun, S. (2011). *Coğrafya dersinde ürün seçki dosyası (portfolyo) 'na yönelik öğretmen görüşleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Curry, K. and Smith, D. (2017). Assessment practices in social studies classroom: Results from a longitudinal survey. *Social Studies Research and Practice*, 12(2), 168-181. <https://doi.org/10.1108/SSRP-04-2017-0015>
- Çalışkan, H. ve Yiğittir, S. (2015). *Sosyal bilgilerde ölçme ve değerlendirme*. (Çev: B. T. Öcal). Ankara: Pegem Akademi.
- Çalışkan, H., Uzunkol, E. ve Vural, A. (2021). Sosyal bilgiler alanı, özellikleri ve temel amaçları. H. Çalışkan (Ed.), *Kuramdan uygulamaya sosyal bilgiler öğretimi* içinde. Ankara: Pegem Akademi. <https://doi.org/10.14527/9786257676328>
- Çelik, H. ve Şenel, T. (2022). Tarihi süreçte sosyal bilgiler: Amerika Birleşik Devletleri örneği. *VAKANÜVİS – Uluslararası Tarih Araştırmaları Dergisi*, (Özel Sayı 7), 1384-1414.
- Çelikkaya, T., Karakuş, U. ve Demirbaş, Ç. (2010). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ölçme değerlendirme araçlarını kullanma düzeyleri ve karşılaştıkları sorunlar. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 57-76.
- Çetin, B. (2008). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (1. b.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çetin, K. (2010). Türk eğitim tarihinde sosyal bilimler ve sosyal bilgilerin tarihsel gelişimi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(1-2), 163-185.
- Çopur, A. ve Önal, H. (2023). Examining social studies course questions in terms of question type and test item writing techniques. *Türk Akademik Yayınlar Dergisi (TAY Journal)*, 7(Özel Sayı), 132-159.
- Dunn, A. W. (1916). *The social studies in secondary education: A six-year program adapted both to the 6-3-3 and the 8-4 plans of organization (Bureau of Education Bulletin No. 28)*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- DeLuca, C. A. (2010). Assessment literacy development: Identifying gaps in teacher candidates' learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 17(4), 419-438.
- Demirel, Ö. (2014). *Kuramdan uygulamaya program geliştirme* (21. b.). Ankara: Pegem Akademi.

- Develioğlu, B. (2021). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme hakkında görüşleri ve uygulama örnekleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Dilek, D. (2016). *Sosyal bilgiler eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Doğan, B. (2005). *Fen öğretiminde değerlendirme etkinlikleri üzerine öğretmen görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Van: Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Dömbekci, H. ve Erişen, M. (2022). Nitel araştırmalarda görüşme tekniği. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(2), 141-160.
- Eğri, G. (2006). *Coğrafya öğretmenlerinin ölçme değerlendirme yapabilme yeterliliği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ekem, K. B. ve Karakuş, U. (2019). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kullandığı ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin incelenmesi. *Social Sciences Studies Journal*, 5(42), 4456-4469. <https://doi.org/10.26449/sssij.1699>
- Eker, S. (2020). 2005 sosyal bilgiler öğretim programı ile 2018 sosyal bilgiler öğretim programının karşılaştırmalı analizi. *Al Farabi Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(1), 86-103.
- Ektem, I., Keçici, S. ve Pilten, G. (2016). Sınıf öğretmenlerinin süreç odaklı ölçme ve değerlendirme yöntemlerine ilişkin görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(3), 661-680.
- Erden, M. (1998). *Sosyal bilgiler öğretimi*. İstanbul: Alkım Yayınevi.
- Erdemir, Z. A. (2007). *İlköğretim ikinci kademe öğretmenlerinin ölçme değerlendirme tekniklerini etkin kullanabilme yeterliliklerinin araştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kahramanmaraş: Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Erdoğan, İ. (2016). *Gelenekten geleceğe eğitim bilimi: Kuram ve uygulama*. İstanbul: Sümer Yayınevi.
- Ergül, A. (2019). *Öğretmenlerin ölçme değerlendirme okuryazarlık düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Erkuş, A. (2006). *Sınıf öğretmenleri için ölçme ve değerlendirme: Kavramlar ve uygulamalar*. Ankara: Ekinoks Yayınları.
- Ertürk, S. (1994). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Meteksan.
- Esen, G. (2020). Bilimsel realist perspektiften “gözlem” kavramı. *Academic Platform Journal of Islamic Researches*, 4(1), 60-69.
- Evans, W. R. (2004). *The social studies wars: What should we teach the children?* New York: Teachers College Press.

- Eysenbach, G. (2002). How do consumers search for and appraise health information on the World Wide Web? Qualitative study using focus groups and usability tests. *British Medical Journal*, 324(7337), 573-577. <https://doi.org/10.1136/bmj.324.7337.573>
- Gelbal, S. ve Kelecioğlu, H. (2007). Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkındaki yeterlilik algıları ve karşılaştıkları sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (33)33, 135-145.
- Gray, A. (2025, October 10). *Constructivist teaching and learning*. SSTA Research Centre Report. <https://saskschoolboards.ca/wp-content/uploads/97-07> (Erişim tarihi: 23.08.2025)
- Gulbenkian, K. (2005). *Sosyal bilgileri açın: Sosyal bilgilerin yeniden yapılandırılması üzerine bir rapor*. (Çev: Ş. Tekeli). İstanbul: Metis Yayınları.
- Günden, S. (1995). Sosyal bilgiler öğretimine genel bir bakış. *Türk Eğitim Derneği 13. Eğitim Toplantısı Bildirileri* içinde (s. 22-33). Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.
- Gündoğdu, O. (2024). *Sınıf öğretmenlerinin Türkçe dersi ölçme değerlendirme yaklaşım ve uygulamalarının incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ordu: Ordu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Hancock, R. and Algozzine, B. (2006). *Doing case study research*. New York: Teachers College Press.
- İşman, A. (2005). *Türk eğitim sisteminde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Kabapınar, Y. (2019). *Kuramdan uygulamaya sosyal bilgiler öğretimi* (6. b.). Ankara: Pegem Akademi.
- Kahtalı, D. (2019). 2019 Türkçe öğretim programı'nda ölçme ve değerlendirme ile Türkçe öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanma düzeyleri. *Eğitim Kuram ve Uygulamaları Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 237-244. <https://doi.org/10.38089/ekquad.2020.17>
- Kan, A. (2009). *Ölçmenin temel kavramları* (4. b.). (Çev: A. Hakan). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kan, Ç. (2010). ABD ve Türkiye'de sosyal bilgilerin tarihsel gelişimi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(2), 663-672.
- Kant, I. (2023). *Eğitim üzerine*. (Çev: S. E. Berkman). İstanbul: İz Yayıncılık.
- Kaptan, F. (1998). Fen öğretiminde kavram haritası yönteminin kullanılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(14), 95-99.
- Karaaslan, O., Yoldaş, Z., Beklen, C., Öztarhan, H. ve Karakut, R. (2023). Fen ve teknoloji öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini

uygulamadaki yeterlilikleri. *Uluslararası Akademik Yönetim Bilimleri Dergisi*, 8(3), 26-99.

Karahan, U. (2007). *Alternatif ölçme ve değerlendirme metodlarından grid, tanılayıcı dallanmış ağaç ve kavram haritalarının biyoloji öğretiminde uygulanması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınları.

Karataş, Z. (2017). Sosyal bilim araştırmalarında paradigma değişimi: Nitel yaklaşımın yükselişi. *Türkiye Sosyal Hizmet Araştırma Dergisi*, 1(1), 68-86.

Kaya, O. N. (2003). Eğitimde alternatif bir değerlendirme yolu: Kavram haritaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (24), 265-271.

Kıncır Deral, K. (2016). *Sosyal bilgilerde ölçme ve değerlendirme*. (Çev: D. Dilek). Ankara: Pegem Akademi.

Kıncal, R. R. (1999). *Öğretmenlik mesleğine giriş* (2. b.). Erzurum: Eser Ofset.

Kısakürek, M. A. (1980). Sosyal bilimlerde lisans program modelleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13(1), 147-162. https://doi.org/10.1501/Egifak_00000000667

Kilmen, S., Kösterelioğlu, M. A. ve Kösterelioğlu, İ. (2007). Öğretmen adaylarının ölçme değerlendirme araç ve yaklaşımlarına ilişkin yeterlik algıları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 1-15.

Koçoğlu, E. (2013). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinde kullanılan araçlara ilişkin görüşleri. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(2), 715-730. https://doi.org/10.9761/jasss_613

Köse, T. (2019). *Türkiye'deki sosyal bilgiler eğitiminin tarihsel gelişimi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

McMillan, J. H. (2015). *Sınıf içi değerlendirme: Etkili ölçütlere dayalı etkili bir öğretim için ilke ve uygulamalar*. Konya: Eğitim Yayınevi.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2024, 16 Eylül). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı*. Ankara:MEB. <https://tymm.meb.gov.tr/upload/program/2024programsos4567Onayli.pdf> (Erişim tarihi: 13.09.2025)

Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 4, 5, 6 ve 7. sınıflar)*. Ankara: MEB.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2005a). *6-7. sınıflar sosyal bilgiler programı*. Ankara: MEB.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2005b). *Sosyal bilgiler 6. ve 7. sınıf programı*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. <https://ttkb.meb.gov.tr> (Erişim tarihi: 17.09.2025)

- Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2005c). İlköğretim sosyal bilgiler dersi öğretim programı. Ankara: MEB.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2010). *İlköğretim sosyal bilgiler 5. sınıf öğretmen kılavuz kitabı*. Ankara: MEB.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Metin, M. (2014). Okul öncesi dönem fen eğitiminde ölçme ve değerlendirme. M. Mustafa ve Ç. Şahin (Ed.), *Örnek uygulamalarla okul öncesi dönemde fen eğitimi* içinde (s. 321-350). Ankara: Pegem Akademi.
- Micheels, J. A. (1968). *Eğitimde başarının ölçülmesi*. (Çev: İ. Yurt). Ankara: Ajans Türk Matbaası.
- Miles, M. B. and Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Moffatt, M. (1957). *Sosyal bilgiler öğretimi*. (Ed.: Ç. N. Oran). İstanbul: Maarif Basımevi.
- Morgan, G. and Smircich, L. (1980). The case for qualitative research. *Academy of Management Review*, 5(4), 491-500.
- Nitko, A. J. and Brookhart, S. M. (2014). *Educational assessment of students* (6th ed.). Boston, MA: Pearson.
- Oktay, A. (2020). *Eğitime giriş* (10. b.). Ankara: Pegem Akademi.
- Okur, M. (2008). *4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin fen ve teknoloji dersinde kullanılan alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Zonguldak: Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Oğuz Tunç, H. ve Tokcan, H. (2020). Alternatif ölçme değerlendirme etkinliklerinin sosyal bilgiler dersinde başarı ve kalıcılığa etkisi. *Turkish Journal of Primary Education*, 5(2), 171-182.
- Öncü, H. (1994). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Matser Basımevi.
- Özalp, M. (2018). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme sürecinde kullandıkları soruların eleştirel yaratıcı düşünme becerileri açısından değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Trabzon: Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özalp, M. T. ve Akpınar, M. (2017). Ortaöğretim sosyal bilgiler dersi yazılı sınav sorularının öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmelerine etkisi. *1. Uluslararası İpek Yolu Akademik Çalışmalar Sempozyumu Bildirileri* içinde. Nevşehir: Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi.
- Özçelik, D. (2013). *Okullarda ölçme ve değerlendirme: Öğretmen el kitabı* (2. b.). Ankara: Pegem Akademi.

- Özçelik, D. A. (1998). *Ölçme ve değerlendirme*. Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Öztürk, C. (2012). *Sosyal bilgiler: Toplumsal yaşama disiplinlerarası bir bakış* (3. b.). Ankara: Pegem Akademi.
- Öztürk, C. ve Deveci, H. (2020). Farklı ülkelerin sosyal bilgiler öğretim programının değerlendirilmesi. C. Öztürk (Ed.), *Farklı ülkelerin sosyal bilgiler öğretim programının değerlendirilmesi* içinde (s. 1-42). Ankara: Pegem Akademi.
- Öztürk, C. ve Otluoğlu, R. (2024). *Sosyal bilgiler öğretiminde edebî ürünler ve yazılı materyaller* (7. b.). Ankara: Pegem Akademi.
- Öztürk, M. (2005). *Öğretimde planlama ve değerlendirme*. İstanbul: Lisans Yayıncılık.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (3. b.). (Çev: S. B. Bütün ve M. Bütün). Ankara: Pegem Akademi.
- Pratt, K. (2005). *Assessment and evaluation practices in open and distance learning* (Master's thesis).
- Sadler, R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18(2), 44-119. <https://doi.org/10.1007/BF00117714>
- Saefurrohman. (2015). Classroom assessment preference of Indonesian junior high school teachers in English as foreign language classes. *Journal of Education and Practice*, 6(36), 104-110.
- Safran, M. (2015). *Sosyal bilgiler öğretimi* (4. b.). (Çev: A. Ö. Bayram Tay). Ankara: Pegem Akademi.
- Sargut, O. (2022). *Türkçe öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme yeterliliklerinin değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Tokat: Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Semerci, Ç. (2015). *Ölçme ve değerlendirme* (7. b.). (Çev: E. E. Karip). Ankara: Pegem Akademi.
- Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim, öğrenme, öğretim* (11. b.). Ankara: Gazi Kitabevi.
- Sever, R. (2015). *Sosyal bilgiler öğretimi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Seyhan, C. (2024). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sıfır atık konusundaki bilişsel yapılarının kelime ilişkilendirme testi ile incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Balıkesir: Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Sezer, S. (2005). Öğrencinin akademik başarısının belirlenmesinde tamamlayıcı değerlendirme aracı olarak rubrik kullanımı üzerinde bir araştırma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (18), 61-69.
- Soysal, M. E. (2016). Tarih biliminin sosyal bilimlerle ilişkisi ve önemi üzerine genel bir bakış. *Atatürk Dergisi*, 1(1), 343-404.

- Sönmez, V. (2010). *Sosyal bilgiler öğretimi ve öğretmen kılavuzu* (6. b.). Ankara: Pegem Akademi.
- Sözer, E. (1998). *Sosyal bilgiler programının amaçları, ilkeleri ve temel özellikleri*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Yayınları.
- Şeyhoğlu, A. ve Yarar Kaptan, S. (2009). Ölçme değerlendirme sürecinde sınıf öğretmenlerinin tercihleri ve sebepleri. I. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi (Özet bildiri). Çanakkale, Türkiye.
- Şimşek, N. (2011). Sosyal bilgiler dersinde ölçme değerlendirme araçlarının kullanılması: Nitel bir çalışma. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(1), 149-168.
- Tay, B. ve Öcal, A. (2015). *Özel öğretim yöntemleriyle sosyal bilgiler öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Tekin, H. (1994). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (8. b.). Ankara: Yargı Yayınları.
- Tekindal, S. (2002). *Okullarda ölçme ve değerlendirme yöntemleri*. İstanbul: Evrim Yayınları.
- Tekindal, S. (2006). Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler derslerinde ölçme ve değerlendirme. C. Öztürk (Ed.), *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi içinde* (2. b.). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Tezcan, M. (1981). *Eğitim sosyolojisine giriş*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Tokcan, H. (2015). *Sosyal bilgilerde kavram öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Tokcan, H. ve Alkan, G. (2013). Sosyal bilgiler öğretiminde kavram karikatürlerinin öğrenci başarısına etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 1-19.
- Torçuk, F. (2008). *2006–2007 eğitim öğretim yılı ilköğretim 6. sınıf matematik dersi öğretim programının ölçme ve değerlendirme boyutunun uygulanma düzeyinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Muğla: Muğla Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Torrez, C. and Lebsack, E. (2014). The present absence: Assessment in social studies classrooms. *Theory & Research in Social Education*, 36(5–6), 559-570. <https://doi.org/10.1080/01626620.2014.977756>
- Tosun, B. S. (2021). *Sosyal bilgiler dersi ve eğitimin tasarımı*. Ankara: Pegem Akademi. <https://doi.org/10.14527/9786257582575>
- Tunç, O. (2019). *Alternatif ölçme değerlendirme etkinliklerinin sosyal bilgilerde başarı ve kalıcılığa etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Niğde: Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Tunç, T., Kandemir, Z., Agalday, M., Merdeşe, H. ve Talo, P. (2007). *İlköğretim fen ve teknoloji 4 öğretmen kılavuz kitabı* (3. b.). Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.

- Turgut, M. ve Baykul, Y. (2019). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (8. b.). Ankara: Pegem Akademi.
- Türkiye Bilimler Akademisi. (2025, 11 Kasım). *Türkçe bilim terimleri sözlüğü*. Ankara: TÜBA. <http://terim.tuba.gov.tr> (Erişim tarihi: 11.11.2025)
- Türkben, T. (2022). Türkçe öğretmenlerinin sınıf içi öğrenme becerilerini ölçme ve değerlendirme yeterlilikleri. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi*, 13(5), 45-72.
- Türnüklü, A. (2000). Eğitimbilim araştırmalarında etkin olarak kullanılabilir nitel bir araştırma tekniği: Görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, (24), 543-559.
- Udoukpong, B. E. (2012). Teacher efficacy ratings by secondary school students and academic performance in social studies summative evaluation. *International Journal of Humanities and Social Science*, 2(13), 296-308.
- Uyanık, G. ve Çalışkan, H. (2015). *Sosyal bilgilerde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Üztemur, S. ve Metin, C. (2015). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme alanındaki kavram yanılgıları ve özyeterlilik inançlarının incelenmesi. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*, 3(2), 41-67.
- Yalçinkaya, E. ve Azrak, Y. (2016). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin çocuk meclislerine ilişkin görüşleri: Nitel bir çalışma. *Zeitschrift für die Welt der Türken*, 8(1), 151-159.
- Yalçinkaya, E. (2010). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanma düzeyleri. *E-Journal of New World Sciences Academy (Education Sciences)*, 5(4), 1558-1571.
- Yaman, S. (2016). Çoktan seçmeli madde tipleri ve fen eğitiminde kullanılan örnekler. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 151-170.
- Yaşar, M. (2011). *Ölçme ve değerlendirmenin önemi* (3. b.). (Çev: S. Tekindal). Ankara: Pegem Akademi.
- Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and methods* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage
- Yiğit, F. ve Kırımlı, B. (2014). Türkçe öğretmenlerinin alternatif ölçme değerlendirme yöntemlerinin işlevleri ve kullanılma sıklığı hakkındaki görüşleri. *Turkish Studies*, 9(3), 1621-1639. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.6501>
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, Y. ve Çalışkan, A. (2024). 2024 sosyal bilgiler dersi öğretim programının 2005, 2015 ve 2018 programlarıyla karşılaştırılması. *USOBED Uluslararası Batı Karadeniz Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, 8(1), 108-142.

- Yılmaz, A. (2008). *Ölçme değerlendirilmede testler*. (Çev: E. Karip). Ankara: Pegem Akademi.
- Yılmaz, A. (2017). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğrenme öğretme ölçme değerlendirilme sürecinde kullandıkları soruların Bloom taksonomisine göre incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Afyonkarahisar: Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yılmaz, F. (2021). Eğitime ilişkin temel kavramlar. F. S. Kırmızı (Ed.), *Eğitime giriş içinde* (s. 1-24). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yurdakul, B. (2005). Yapılandırmacılık. E. Demirel (Ed.), *Eğitimde yeni yönelimler içinde* (s. 39-64). Ankara: Pegem Akademi.

EKLER

Ek-1. Etik Kurul Kararı

Evrak Tarih ve Sayısı: 16.10.2024-E.437769
Evrak Tarih ve Sayısı: 14.10.2024-436789

T.C.

BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ARAŞTIRMALARI ETİK KURULU

Toplantı Tarihi	: 04.10.2024
Toplantı Sayısı	: 2024/09
Toplantı Saati	: 14:00
Araştırmanın Başlığı	Türkçe : Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme uygulamalarının incelenmesi İngilizce : Investigation of social studies teachers' classroom assessment and evaluation practices.
SORUMLU ARAŞTIRMACI	
Ad Soyad	: Dr. Öğr. Üyesi Ahmet ÇOPUR
Kurumu	: Balıkesir Üniversitesi/ Necatibey Eğitim Fakültesi
YARDIMCI ARAŞTIRMACI/ARAŞTIRMACILAR	
Adı Soyadı Yıldız SÖZERİ	Kurumu Balıkesir Üniversitesi/ Necatibey Eğitim Fakültesi

Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu 04.10.2024 tarihinde Prof. Dr. Bayram ŞAHİN'in başkanlığında toplandı. Görüşme sonunda, yukarıda bilgileri yer alan araştırmannın Bilimsel Araştırma Etik Kurul Onay Belgesi talebi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulunca değerlendirilmiş ve etik açıdan uygun bulunmuştur.

BAŞKAN

Prof. Dr. Bayram ŞAHİN

Prof. Dr. Sebahattin KARAMAN
Üye

Prof. Dr. Salim ÇONOĞLU
Üye

Prof. Dr. Uğur GÜRGAN
Üye

Prof. Dr. Selvihan KILIÇ ATEŞ
Üye

Doç. Dr. İbrahim Murat BİCİL
Üye

Doç. Dr. Nuri Berk GÜNGÖR
Üye

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Ek-2. Sınıf İçi Öğrenme Süreçleri Gözlem Formu

Sınıf İçi Öğrenme Süreçleri Gözlem Formu							
Özellik	Değerlendirme Niteliği			Değerlendirme Yöntemleri	Zamanlama		
	Düşük Düzey	Orta Düzey	Yüksek Düzey		Ders Önü	Ders Süreci	Ders Sonu
Öğrenci öğrenmesinin kanıtları							
Yapı				Seçmeli Cevap			
Dahil olan katılımcılar				Kısa Cevap			
Geridönüt				İki seçimli			
Yapıldığı zaman				Boşluk/Eşleştirme			
Öğretme ilgili düzenlemeler				Açık Uçlu Madde			
Görev seçimi				Performans			
Öğretmen-Öğrenci etkileşimi				Proje			
Öğrenci özdeğerlendirmesinin işlevi							
Motivasyon				Sözlü/Gözlem			
Başarıya yapılan atıf							
Kazanım/Tarih/Sınıf/Okul/Öğretmen				Öğrenci Öz Değerlendirmesi			

Ek-3. Görüşme Formu

Veri Toplama Araçları

Görüşme Formu

Tarih ve Saat:

Toplam Görüşme/Kayıt Süresi:

Amaç: Araştırma, sosyal bilgiler öğretmenlerinin sınıf içi öğretim süreçlerinde kullandıkları ölçme ve değerlendirme yöntemlerini belirleyerek kullanılan değerlendirme yöntemleri ile kazanımların örtüşüp örtüşmediği ortaya koyma amacındadır. Ayrıca öğretmenlerin geçerlik ve güvenilirlik, sınav hatası ile yansız bir değerlendirme için ilave ölçütler hakkındaki görüş ve uygulamaları da tespit edilmeye çalışılacaktır.

Giriş: Araştırmanın amacı hakkında bilgi verilerek gizlilik ve etik konusunda katılımcılar bilgilendirilecek. Tartışma sırasında ses kaydının alınmasına yönelik izin alınacak ve tartışmanın bir bir buçuk saat süre alabileceği söylenecek. Tartışma sürecinin işleyişi hakkında (serbestçe konuşma, isim olmayacağı v.b.) bilgi verilerek odak grup görüşmesine başlanacak.

1. Verilen öğrenme alanı ve kazanım tablosunu inceleyerek, dersleriniz sırasında sınıfta kullandığımız sınıf içi değerlendirme türlerini, hatırladığımız kadarıyla örneklendiriniz.
2. Kullandığımız sınıf içi değerlendirme yöntemlerini tercih etme sürecinde kararınızı etkileyen faktörleri açıklayınız
3. Sınıf içi değerlendirmelerinizden elde ettiğiniz sonuçlar ile öğrencilerin akademik başarı notları (sınavlar) arasındaki uyumu değerlendirir misiniz?
4. Sınıf içi değerlendirmelerinizden elde ettiğiniz sonuçları nihai değerlendirmede (not tayininde) dikkate alıyor musunuz?
5. Sınav sonuçlarınız ile sınıf içi değerlendirmelerinizden elde ettiğiniz kanıtları mukayese ediyor musunuz?
6. Geçerlik ve güvenilirlik unsurlarını ölçme ve değerlendirme süreçlerinde nasıl kullanıyorsunuz
7. Sınav hatası kavramı size neyi ifade ediyor?
8. Nesnel bir ölçme değerlendirme süreci yürütmek adına ne tür bir çaba sarf ediyorsunuz?
9. Öğrencilerinize sınav hakkında bilgilendirme yaptığımız süreçlerden bir tanesini detaylı bir şekilde anlatınız?
10. Sınıf içi değerlendirme yöntemlerinin işleneceği bir mesleki öğrenme topluluğuna katılmak ister misiniz?

Ek-4. Araştırma Uygulama İzni



T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
ARAŞTIRMA UYGULAMA İZİNİ BELGESİ



Başvuru No: MEB.TT.2024.003525.01

T.C. Kimlik No:

Adı Soyadı: Yıldız Sözeri

Araştırmanın Adı: Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sınıf içi ölçme ve değerlendirme uygulamalarının incelenmesi

Araştırmanın Niteliği: Yüksek Lisans Tezi

Araştırmanın Örnekleme / Çalışma Grubu: Öğretmen

Veri Toplama Aracının Başlığı: Sınıf içi değerlendirme yöntemleri belirleme formu, Odak Grup Görüşme Formu

Araştırma Uygulama İzninin Kabul Tarihi: 21.11.2024

Araştırma Uygulama İzninin Bitiş Tarihi: 21.11.2025

Yukarıda kimliği yazılı araştırmacı "Araştırma Uygulama İzinleri Yönergesine" göre belirtilen kapsamda araştırmasını yapmayı taahhüt etmiştir. Araştırmacının bilgi ve belgelerinin uygunluğu kontrol edilmiş olup aşağıda ifade edilen bilgiler kapsamında araştırma uygulama izni Millî Eğitim Bakanlığı ilgili birimleri tarafından onaylanmıştır.

Uygulama Yapılacak İller	Uygulama Yapılacak Birimler	Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatları	Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatının Kurum Kodu
BALIKESİR	Ortaokul	Ortaokulu (ALTIEYLÜL)	7.
BALIKESİR	Ortaokul	Ortaokulu (ALTIEYLÜL)	7
BALIKESİR	Ortaokul	Ortaokulu (ALTIEYLÜL)	7
BALIKESİR	Ortaokul	Ortaokulu (ALTIEYLÜL)	7.
BALIKESİR	Ortaokul	Ortaokulu (ALTIEYLÜL)	7
BALIKESİR	Ortaokul	Ortaokulu (KARESİ)	7
BALIKESİR	Ortaokul	Ortaokulu (KARESİ)	7.

Serhat Mah. 1290. Sokak No.8/B 06374 Yenimahalle/Ankara TÜRKİYE
Telefon No: (0312) 413 43 00, Belgegeçer No: (0312) 413 45 12
e-posta: ttkb.egitimaraştırmaları.arastirmaizninleri@meb.gov.tr, internet adresi: ttkb.meb.gov.tr

Ek-4. (Devamı)



T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
ARAŞTIRMA UYGULAMA İZİNİ BELGESİ



Uygulama Yapılacak İller	Uygulama Yapılacak Birimler	Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatları	Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatının Kurum Kodu
BALIKESİR	Ortaokul	(KARESİ) Ortaokulu	7
BALIKESİR	Ortaokul	(KARESİ) Ortaokulu	7
BALIKESİR	Ortaokul	Ortaokulu (KARESİ)	7
BALIKESİR	İmam Hatip Ortaokulu	Ortaokulu (KARESİ)	7

Not: Okul/kurum yöneticileri tarafından "Araştırma Uygulama İzni" belgesinin ve veri toplama araçlarının (araçlardaki maddelerinin) modülde yer alan belge ve araçlarla aynı olduğu kontrol edilmelidir. Belgeler aynı olmadığı durumda araştırma uygulama izni verilmeyecektir.

Ek-5. Gönüllü Onam Formu

GÖNÜLLÜ KATILIMCI ONAM FORMU

Dr. Öğr. Üyesi Ahmet Çopur ve Yıldız Sözeri tarafından yürütülen “Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin sınıf içi ölçme ve değerlendirme uygulamalarının incelenmesi” başlıklı **araştırmaya** davet edilmiş bulunuyorsunuz. Bu araştırmaya katılıp katılmama kararını vermeden önce, araştırmanın neden ve nasıl yapılacağını bilmeniz gerekmektedir. Bu nedenle bu formun okunup anlaşılması büyük önem taşımaktadır. Eğer anlayamadığınız ve sizin için açık olmayan şeyler varsa, ya da daha fazla bilgi isterseniz sorabilirsiniz. Bu çalışmaya katılmak tamamen **gönüllülük** esasına dayanmaktadır. Çalışmaya **katılmama** veya katıldıktan sonra herhangi bir anda çalışmadan **çıkma** hakkında sahipsiniz. **Çalışmayı yanıtlamanız, araştırmaya katılım için onam verdiğiniz** biçiminde yorumlanacaktır. Size verilen **formlardaki** soruları yanıtlarken kimsenin baskısı veya telkini altında olmayın. Bu formlardan elde edilecek bilgiler tamamen araştırma amacı ile kullanılacaktır.

Araştırmayla İlgili Bilgiler:

- Araştırmanın Amacı: Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sınıf içi ölçme ve değerlendirme uygulamalarının incelenmesi.
- Araştırmanın Nedeni : Bilimsel araştırma Tez çalışması
- Araştırmanın Öngörülen Süresi:.....
- Araştırmaya Katılması Beklenen Katılımcı/Gönüllü Sayısı:
- Araştırmanın Yapılacağı Yer(ler):

Çalışmaya Katılım Onayı:

“Yukarıda yer alan ve araştırmadan önce gönüllüye / katılımcıya verilmesi gereken bilgileri gösteren Aydınlatılmış Onam Formu adlı metni kendi anadilimde okudum ya da bana okunmasını sağladım. Bu bilgilerin içeriği ve anlamı, yazılı ve sözlü olarak açıklandı. Aklıma gelen bütün soruları sorma olanağı tanındı ve sorularıma doyurucu cevaplar aldım. Çalışmaya katılmadığım ya da katıldıktan sonra çekildiğim durumda, hiçbir yasal hakkımdan vazgeçmiş olmayacağım. Bu koşullarla, söz konusu araştırmaya hiçbir baskı ve zorlama olmaksızın gönüllü olarak katılmayı kabul ediyorum. Bu metnin imzalı bir kopyasını aldım.”

Katılımcının (Kendi el yazısı ile)

Adı-Soyadı:.....

İmzası:

(Varsa) Velayet veya Vesayet Altında Bulunanlar İçin:

Veli veya Vasisinin (kendi el yazısı ile)

Adı-Soyadı:.....

İmzası:

Not: Bu form, iki nüsha halinde düzenlenir. Bu nüshalardan biri imza karşılığında gönüllü kişiye verilir, diğeri araştırmacı tarafından saklanır.