

Tarih Derslerinde Alternatif Ölçme

Akif PAMUK¹

Özet

Tarih öğretim programlarının doğasını belirleyen temel etken, kabul edilen felsefi paradigmanın ve öğrenme-öğretme yaklaşımlarının özelliklerinin programa yansımalarıdır. Kabul edilen yaklaşım, pozitivist bilgi kuramı üzerine dayalı bir yaklaşım olan davranışçılık olduğunda; tarih öğretim programları temelde hedef, içerik, öğretme-öğrenme süreci ve değerlendirme bileşenlerinden oluşur. Post- pozitivist bilgi kuramı üzerine dayalı olan yapılandırmacılık kabul edildiğinde ise; beceri, kazanım, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme temel bileşenler haline gelir. Bu bileşenlerin kendi aralarında tutarlılık göstermeleri, öğretim programının uygulanabilirliği açısından en temel özelliklerinden biridir. Bu bileşenlerden değerlendirme, programın üç bileşeninin çıktılarını ortaya koyması bakımından önemlidir. Kabul edilen eğitim yaklaşımının, ölçme ve değerlendirme sürecini tanımlaması ve programın doğasını bu sürecin bir parçası haline getirmesi beklenmektedir. Bu araştırmanın amacı, yapılandırmacılık yaklaşımı çerçevesinde hazırlanan MEB tarih öğretim programlarının ölçme ve değerlendirmeye nasıl yansıdığını tartışmaktır. Bu tartışma, uygulama alanında yer alan tarih öğretmenlerinin temel sorunlarını ve sınıf içinde yapılandırmacı ölçme ve değerlendirme yaklaşımının nasıl kullanıldığına dair sonuçları ortaya çıkaracaktır. Araştırmada nitel araştırma desenleri içerisinde yer alan durum çalışması kullanılmıştır. Araştırmanın veri toplama araçları ise odak grup görüşmesi ve doküman incelemesidir. Literatürde, “araştırmacı tarafından seçilmiş ve bir araya getirilmiş bir grup insanın kendi deneyimlerinden yola çıkarak araştırmaya konu problem hakkında görüş belirtmeleri ve tartışmaları” şeklinde tanımlanan odak grup görüşmesinin tercih edilmesi, farklı okullarda görev yapan tarih öğretmenlerinin öğretim sürecindeki deneyimlerini birbirleriyle paylaşmasından dolayı da önemlidir. Bu bağlamda İstanbul Eyüp ilçesinde görev yapmakta olan 8 tarih öğretmeniyle yapılan odak grup görüşmesinde tarih derslerindeki “değerlendirme” süreci üzerine görüşmeler yapılmış, yapılandırmacı yaklaşımda öğretim süreci ile birlikte görülen değerlendirme basamağı hakkında öğretmenlerin görüşleri alınmıştır. Görüşmeler aracılığıyla elde edilen veriler, içerik analizi yaklaşımı ile analiz edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, programı uygulayıcılar, tarih öğretim programlarında yer alan ölçme araçlarının uygulanabilirliğinin mümkün olmadığını, denense bile nesnel ölçme araçlarının kullanılması gerektiğine dair yöneticilerin yönlendirmelerinden ve merkezi sınavların içeriğinden dolayı, yapılandırmacı yaklaşımın ruhuna uygun ölçme ve değerlendirme yapılamadığı, süreçte grup içi değerlendirme ve bireysel değerlendirme formlarının kullanılmayacağını ifade etmişlerdir.

Anahtar Kavramlar: Yapılandırmacı Ölçme ve Değerlendirme, Tarih Dersleri, Grup İçi Değerlendirme, Bireysel Değerlendirme, Alternatif Ölçme.

Abstract

The basic component which effects the history teaching programs majorly, is the reflection of the well accepted philosophical and teaching – learning approaches to the program. If the accepted approach is behaviorism, an approach based on positivist epistemology, the history teaching programs consist of, in general, aim, content, teaching – learning process and evaluation parts. On the other hand, if constructivism is accepted, capability, gains, teaching – learning process and evaluation becomes the parts. This is a crucial component for the application of the teaching program with the parts that show coherence with each other. Among these parts, the “evaluation part” is much more important as it shows the outcomes of the other three parts. It is expected that the well accepted education approach will define the assessment and evaluation period and allow the nature of the program to become a part of this period. The aim of this research is to open to discussion how the MEB history education programs, prepared in the frame work

¹ Dr. Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, akifpamuk@marmara.edu.tr

of constructivism, reflect on the assessment and evaluation. This discussion will reveal the results of the basic problems of history teachers who are in the application field and how the constructivist assessment and evaluation approach is used in the class. We decided to use research focus group interviews, which are among the qualitative research methods. The choice of focus group interviews, that are defined in the literature as “a group of people, gathered together by the choosing and bringing together of the researcher, giving the iropinions and discussing about the problem that is the subject of the research”, are also important as they allowed to the history teachers working at different schools to come together and share their experiences in the teaching process. In this respect, in the focus group interview made with 8 history teachers teaching at Istanbul Eyüp district, regarding the “evaluation” period in the history classes, and their opinions were taken regarding the evaluation step of the teaching period in the constructivist approach. The data has been analyzed with content analysis approach. According to the results of the research, the appliers of the program stated that the using of assessment tools in the history teaching programs cannot be used due to the directives of the managers regarding the need of using of objective assessment tools and due to the content of the central exams. Also assessment and evaluation in the spirit of a constructivist approach cannot be used in-group evaluation and personal evaluation forms.

Keywords: Constructivist Assessment and Evaluation, History Classes, In-group Evaluation, Personal Evaluation, Alternative Assessment.

GİRİŞ

Öğretim programlarının doğasını belirleyen en önemli faktör, mevcut programın hangi felsefi yaklaşım çerçevesinde oluşturulduğudur. Eğitim felsefesi ve bu felsefenin epistemolojik bağlamı, eğitim amaçlarından başlayarak, öğretim programlarını, ders kitaplarını, öğretim sürecini ve öğretim sürecinin sonunda ortaya çıkan ölçme ve değerlendirme uygulamalarını belirlemektedir. Bu sürecin kendi içinde tutarlılık göstermesi, programa dair temel yaklaşımın ders kitaplarının yanı sıra sınıfta sürece yön veren öğretmenlerin öğretim sürecinde sergiledikleri davranışlarla da doğrudan ilişkilidir.

Modernitenin epistemolojik bağlamını ifade eden pozitivism, olgusal ve nesnel doğrular üzerinden bilimi inşa eder. Pozitivist bakış açısının nesnel/genel geçer bilginin varlığı iddiası, eğitimde davranışçılık yaklaşımıyla örtüşür. Gözlemlenebilir davranışların öğrenciye kazandırılması bir anlamda pozitivismin pedagojide ortaya çıkışıdır. Bu yaklaşım aynı zamanda tarih yazımının pozitivist tarih paradigmasıyla da örtüşmesi anlamına gelir. Pozitivist tarih yazımının ortaya çıkışını tarihin, egemen bilim söylemine yakınlaşmasının bir sonucu olarak görmek mümkündür. Egemen bilim paradigmasının nesnel doğru bilgi iddiası, tarihsel bilginin doğruluğunda Ranke'nin, geçmişi yargılamak değil, onu, "wie es eigentlich gewesen" (gerçekte nasıl olduysa) rapor etmek amacıyla olduğu sözünden hareketle tarihsel nesnel bilgi de inşa edilmeye çalışılmaktadır. Böylelikle pozitivist tarihçilik, nesnel ve doğru bilgi iddiasını güçlendirmek için geçmişin tanıklığını yapan ve geçmişte üretilen belgeler üzerinden bir çalışma alanı haline dönüşmüştür (Pamuk, 2014). Diğer taraftan nesnellikle olguları yargılamanın reddedilişi, tarihin ancak dış olayların tarihi olabileceği, bu olayların içinden çıktığı düşüncenin tarihi olamayacağı anlamına gelmektedir. “Pozitivist tarih yazımının tarihi, siyasal tarihle özdeşleştiren ve sanat, din, bilim gibi konularda bilmezden gelmesinin sebebi buydu. Çünkü bunlar uğraşamayacağı konulardı” (Collingwood, 1996: 169). Bu bağlamda geçmişin nesnel ve doğru bilgisinin öğrenciler tarafından davranış haline getirilmesi de davranışçı öğretim paradigmasını ifade etmektedir.

Davranışçı Yaklaşım ve Ölçme Araçları

Davranışçı tarih öğretiminin ortaya çıkışı, bir tarafıyla davranışçı öğrenme kuramı diğer tarafıyla da bilişsel öğrenme kuramı ile doğrudan ilişkilidir. Davranışçı öğrenme kuramı, öğrenmede içsel olaylar yerine gözlenebilen davranışların ölçülmesine odaklıdır. Öğrenmede dışsal etmenlerin (uyarıcı) insan davranışlarında yarattığı gözlenebilen ve ölçülebilen davranışlara (tepki) odaklanan davranışçı öğrenme yaklaşımı doğmuştur” (Doğanay, 2014: 39). Tarih öğretimi açısından bakıldığında, tarih dersleri sonunda öğrencinin sergilediği davranışlar, öğrenme olarak kabul edilmektedir. Diğer taraftan, dış etmenler ise nesnel tarihsel bilginin öğretmen ve tarih ders kitapları aracılığıyla öğrenciye sunumunu ifade etmektedir. Bilişsel öğrenme kuramı ise davranışçı öğrenme kuramında bireyin zihinsel süreçlerinin göz ardı edildiğinden hareketle, öğrenmeyi zihinsel bir süreç olarak tanımlamıştır. Tarihsel öğrenmeyi zihinsel süreçlerin bir sonucu olarak tanımlamak, öğrenciye sunulan nesnel tarihsel bilginin neliğini tartışmalı hale getirir.

Nitekim Jean Piaget’in çalışması ile başlayan gelenekte, bazı bilişsel psikologlar kanıtın sınıfta kullanımının öğrenciler için çok zor olacağını öne sürmüşlerdir. Piaget, öğrencilerin zihinsel gelişiminin dört ‘dönemde’ ortaya çıktığını öne sürmüştür. Bu dönemler: Duyusal - motor (0-2 yaş), İşlem Öncesi (2-7 yaş), Somut İşlem (7-12 yaş), Soyut İşlem (11-12 yaş sonrası). Sadece üçüncü dönem olan ‘somut işlemler’ döneminde – yaklaşık 7 yaşından itibaren– mantıksal düşünme öğeleri ortaya çıkar. Piaget’ye göre öğrencilerde soyut düşünce, yaklaşık 11 yaşından itibaren, önermeler ve hipotezler ile ilgilenme ve tündengelim yapma yeteneği ile karakterize edilen ‘soyut işlemler’ döneminde ortaya çıkar. Bu yaklaşımın psikologları, ergenlik ve ergenlik öncesi dönemdeki öğrencilerin bir kanıttan çıkarım yapma, kanıtsal hipotezleri analiz etme ve geçmiş deneyimler hakkında soyut yollar ile düşünmede sadece sınırlı kapasiteleri olduğunu iddia etmişlerdir. Kanıtlarla geçmişle ilgili açıklamalar yapma görevinin öğrencinin gösterdiği soyut işlemler dönemi yeteneklerine bağlı olduğu söylenir (Husband, 1996: 16, Cooper, 2003: 102). Başka bir deyişle Piaget için 12. yaş ‘sihirli’ yıldır. İlk olarak bu yaşta –soyut işlemler basamağı- soyut düşünme mümkün olur. Tarih dersi de bu yaştan itibaren verilebilir. Tarih dersi, çocuk ‘olgunlaşana’ ve ‘doğru’ basamağa ulaşana kadar beklemelidir (Pangel 2013: 125).

Bu bakış açısı Türkiye’deki tarih öğretim programlarını 2007 yılındaki düzenlemeye kadar şekillendirmiştir. Aşağıdaki örnek dikkate alındığında 11. Sınıf T. C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinin ilk ünitesinin hedefi (bilişsel alan, duyuşsal alan ve psikomotor (devinışsel) alan olarak sınıflandırılır), öğrencilerin Atatürk’ün hayatıyla ilgili olguları kavrayabilmeleridir (MEB, 1981: 705). Bu hedef çerçevesinde öğrencilerden beklenen, tarih ders kitabı ve tarih öğretmeni tarafından sunulan nesnel tarihsel bilginin tekrarlanarak davranış haline getirilmesidir. Eğer öğrenci örnekte görüldüğü üzere Atatürk’ün öğrenim hayatıyla ilgili olguları açıklayabilirse davranış gerçekleşmiş sayılacaktır ve öğrenme gerçekleşecektir. Bu haliyle davranışçı tarih öğretimine bakıldığında öğretim programının son bileşeni olan değerlendirme safhasında sonuç odaklı bir yaklaşımın kabul edildiğini varsaymak mümkündür.

Tablo 1: T.C. İnkılap Tarihi Ve Atatürkçülük Dersi Programı (MEB, 1981).

SINIF	HEDEFLER-DAVRANIŞLAR
11	Hedef: Atatürk'ün hayatıyla ilgili olguları kavrayabilme Davranışlar: 1. Atatürk'ün öğrenim hayatıyla ilgili olguları açıklama. 2. Atatürk'ün askerlik hayatıyla ilgili olguları açıklama. 3. Atatürk'ün siyasi hayatıyla ilgili olguları açıklama

Bu bağlamda ilgili davranışın ölçülmesi için klasik ölçme araçlarını kullanmak gerekmektedir. Klasik ölçme araçlarının ölçeceği bilgi, öğrenci tarafından tarih ders programında belirlenen davranışın gerçekleşip, gerçekleşmediğidir. Davranışçı yaklaşımda

kullanılan ölçme araçları şunlardır (Çolak, 2008, Güler, 2011): yazılı sınavlar, sözlü sınavlar, kısa cevaplı sınavlar, çoktan seçmeli sınavlar, doğru yanlış tipli sınavlar, eşleştirme tipli sınavlar, boşluk doldurma.

Çolak (2008) tarafından yapılan çalışmada 11 liseden toplanan yazılı kâğıtlarındaki 1735 sorunun neredeyse tamamına yakınında Bloom'un taksonomisine göre alt düzey soruların tercih edildiği tespit edilmiştir. Tüm sorular içinde en fazla kavrama ve bilgi basamaklarına ait soruların tercih edildiği, uygulama ve analiz sorularının yetersiz düzeyde kaldığı görülmüştür. Bu bağlamda klasik ölçme araçları kavrama düzeyinde sorularla sonuç odaklı bir öğretim programının değerlendirme aşamasını oluşturmaktadır.

Yapılandırmacı Yaklaşım ve Alternatif Ölçme

Pozitivist bilim paradigmasının nesnel bilgi iddiasının eleştiriye uğraması ilerlemeci paradigmaya alternatif bilim yapma biçimlerini tartışma konusu haline getirmiştir. Özellikle Kuhn (2003)'un bilimin doğrusal biçimde ilerlemediği, bilimin devrimler yoluyla paradigmlar üretmek dönüşümün sağlandığı fikri, bu duruma yapılan en önemli itirazlardan birisidir. Bu itirazlardan pozitivist tarih yazımı da nasibini almıştır. Geçmişin bilgisi olarak tarihin nesnel bir formda üretilemeyeceği, tarihsel olaylar arasında kurulan nedensellik ilişkilerinin tarihçi tarafından üretildiği fikri postmodern tarih yazımının anlatı geleneğinin ortaya çıkışında etkilidir. Anlatı geleneği, sosyal inşacı bir yaklaşımla tarihin bugünde inşa edildiğini varsayar. Tarihçilerin ürettiği tarihsel bilgiyi inşa olarak kabul etmek, geçmişin bilgisinin de öğrenciler tarafından inşa edileceği anlamına gelmektedir. Bu bağlamda yapılandırmacı tarih öğretimi, öğrencilerin kendi tarihsel anlatılarını inşa etmelerine olanak sağlar.

Yapılandırmacı yaklaşım için öğrenme, öğrencilerin çevreleriyle, fiziksel ve sosyal dünyayla etkileşimi sonucu ortaya çıkan yorumlayıcı, özyineleyici ve doğrusal olmayan bir inşa süreci olarak tahlil edilebilir (Fosnot ve Perry, 2007: 38). Pedagojik anlamda, yapılandırmacı yaklaşım; bilişsel yapılandırmacılık (Piaget'nin görüşleri), sosyal/kültürel yapılandırmacılık (Vygotsky'nin görüşleri) ve radikal yapılandırmacılık (postmodern teori) olmak üzere üç farklı bağlamda tartışılır (Yurdakul, 2005:42-47). İlerlemeci paradigmanın temsilcileri olarak Piaget, bilginin öğrencinin zihinsel süreçleri sonucunda öğrenildiğini, Vygotsky ise bilginin kültür, dil ve sosyal paylaşımlar sonucunda öğrenildiği ifade eder. Radikal yapılandırmacılık ise, bireyin bilgiyi öğrenirken kendi inşasını yaptığını bilginin yapılandıran kişiden bağımsız olamayacağını savunur (Glaserfeld, 1998).

Yapılandırmacı tarih öğretimi bağlamında tarihsel öğrenme tartışması davranışçı tarih öğretiminin eleştirilmesiyle paralellik taşır. Öğrenilenin ne olduğu ve öğrenme sürecinin nasıl olduğu tartışması Piaget'nin yaklaşımını, farklı araştırmacılardan tarafından eleştiriye açmıştır. David Elkind, ilkökul çağındaki çocukların sosyal bilgilerde olgular ile teorileri ayırmada ve somut düşünce oluşturmada yeteneksizliklerini göstermeye çalışırken, R. N. Hallam ise Piaget'nin geliştirdiği çerçeveden hareketle yaptığı araştırmalar ile çocukların tarihsel düşünmede soyut işlem aşamasına 16. 5 yaşından önce ulaşamayacağı sonucuna ulaşmıştır. Diğer taraftan Martin Booth, Piaget'nin modelinin tarihsel düşünmeyi ölçmeye uygun olmadığını, çünkü bu modelin tümevarım ve tümdengelim içeren doğa bilimlerindeki deneyimlere dayandığını ileri sürmüştür (1). Benzer şekilde Dilek (2002) de Piaget'nin temelde bilişsel gelişim evrelerini belirlerken dil faktörünü işe katmaması, ilköğretim çağındaki öğrencilerin öğrenmeden ya da öğretilmekten çok olgunlaştığı ve düşüncenin yalnızca bilişsel süreçlerle açıklanmaya çalışılması şeklindeki bir düşüncenin pozitivist bilime bakış açısının bir yansıması olarak tarih düşüncesini açıklamada kullanılmasının tarihin pratik anlamda matematik ve fen gibi faydalı olması gerektiği düşüncesinden hareketle yapılan genellemeler olduğunu belirtmektedir. Dilek ve Yapıcı (2003) tarafından yapılmış olan bir araştırmada somut işlemler döneminde kabul edilen ilköğretim öğrencilerine, kendi düzeylerinin üzerinde karmaşık öykü metinleri verilmiş ve

öğrencilerden öyküdeki olay, kişi ve olgulardan hareketle resim çizme, savaş planları geliştirme, empati yapma ve özdeşim kurma gibi etkinlikler istenmiş ve bu etkinlikler yoluyla, geçmişin öğrenciler tarafından bir tarihçi gibi maziye yeniden yapılandırıldığı, öykülerin öğrencilerin tarihsel anlamalarının gelişiminde önemli bir işlevi olduğu ve o dönem çocuğunun kendine özgü bir soyut düşünme tarzı olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Tarihsel öykü vasıtasıyla geçmişin yeniden yapılandırılmasının mümkün olduğunu belirten Dilek ve Yapıcı (2003), empati kurma şeklinde öykünün kahramanlarıyla düş gücünü harekete geçireceğini ve tarihsel anlama için gerekli olan empati yapmanın ilköğretim çağındaki çocukların tarih düşüncesinin gelişmesinde işlevsel bir araç olarak ortaya çıkacağını belirtir (Dilek ve Yapıcı, 2003).

Nitekim Egan (1983, 2010) da öğrencilerde tarihsel düşünme basamaklarını dört evreye ayırmıştır. Bunlar: Mitsel, Romantik, Felsefi ve İronik düşünme basamaklarıdır. Bu dört basamak insanlığı, düşünce tarihi gibi öğrencilerin tarihsel düşünme biçimleri ifade etmektedir. İlk evreden (mitsel) son evreye kadar (ironik) öğrenci, soyut düşünce becerilerine sahiptir. Bu dönemlendirmelerin temel farkı, tarih öğretim biçimlerindeki farklılıklardır.

Bu yönden bakıldığında, yapılandırmacı tarih öğretimi yaklaşımının en önemli özelliği, öğrencilere kanıt sorgulama becerisinin kazandırılmasıdır. Öğrenciler, tarihçiler gibi kanıtın kaynağı olarak birincil ya da ikincil kaynaklara ulaşacaklardır. Yapılandırmacı tarih öğretiminin merkezinde, kanıt hakkında sorular sormayı kapsayan tarihsel sorgulama bulunur. Tarih, kanıtlar üzerinden bir inşa olduğu için öğrenciler tarafından farklı şekillerde üretilecek ve bunlar öğrencinin önceki bilgi ve deneyimleri üzerinde temellenecektir (Pamuk. 2014: 116).

Tarih düşüncesinin öğrenme ortamında ortaya çıkmasının aracı, kanıt ve kanıt sorgulama soruları bağlamında ortaya çıkan tarihsel yorumlardır. Öğrencilerin sınıf ortamında geçmiş anlayışlarını ortaya çıkarmak için ortaya konan kanıtlar, kendi başlarına tarih veya geçmiş değildir. Ancak kanıtlar, öğrencilerin tarih bilgisini oluşturmada temel sağlar. Geçmişin deneyimleri ve ürünleri, eleştirel bakış açısıyla yorumlanır ve geçmiş inşa edilmeye çalışılır. Geçmişin kanıtları, soru sormaya başlanıncaya kadar tam olarak kanıt sayılmazlar. Tarihi anlayışın gelişimi daima kendimizin bu günü ile her ne şekilde olursa olsun geçmişin geride bıraktığı kanıtları arasındaki aktif diyalogun sonucudur (Husband, 1996:13-14).

Bu açıdan bakıldığında, davranışçı tarih öğretimi yaklaşımındaki tarih ders kitapları ve öğretmenin aktaran olarak rolü, yapılandırmacı yaklaşımda en aza indirgenmekte ve öğrencinin özne olarak kendi tasarımları ön plana çıkmaktadır. Benzer biçimde her öğrencinin kanıtları sorgulayarak ortaya çıkardığı tarihsel inşa, bir diğer öğrenciden farklı olacağı için nesnel ve genel geçer olarak kabul edilen ortak tarih yerine bireysel inşalardan bahsetmek mümkün olacaktır. Bu durum, öğretimi, sonuç odaklı bir yapıdan süreç odaklı bir yapıya dönüştürür. Bu bağlamda öğretmeni de öğretim sürecini kolaylaştıran ve rehberlik eden bir figür haline getirir (Pamuk, 2014:117). Böylelikle yapılandırmacı tarih öğretiminde nesnel bir geçmişin davranış haline gelmesi yerine beceri kazandırma esas amaç haline gelmektedir.

2007 yılından itibaren tarih öğretim programlarındaki düzenlemeyle birlikte davranışçı yaklaşımda benimsenen hedef-davranış yaklaşımı yerine kazanım-beceri yaklaşımı temel alınmıştır. Kazanımlar; öğretim sürecinde öğrencilerin edinecekleri bilgi, beceri, tutum ve alışkanlıkları kapsamaktadır. Tarih dersleri aracılığıyla öğrencinin kronolojik düşünme, tarihsel kavrama, tarihsel analiz ve yorum, tarihsel sorun analizi ve karar verme ve tarihsel sorgulamaya dayalı araştırma becerilerini kazanması beklenmektedir.

Aşağıdaki örnek dikkate alındığında, Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinin ilk ünitesinin Mustafa Kemal'in çocukluk dönemini ve içinde bulunduğu toplumun siyasi, sosyal ve kültürel yapısını kavrar (MEB, 2012: 21) kazanımı ile

öğrencinin tarihsel kavrama becerisi kazanması öngörülmektedir. Bu kazanım çerçevesinde öğrenciler, kanıtla karşılaşacak ve küçük birer tarihçi olarak kendi tarihsel anlatılarını inşa ederken tarihsel kavrama becerisini kazanacaklardır. Bu yaklaşım, davranışçı tarih öğretiminin öngördüğü tarih ders kitabı ve tarih öğretmeni tarafından sunulan nesnel tarihsel bilginin tekrarlanarak davranış haline getirilmesini bir kenara bırakarak, ilgili kazanım çerçevesinde tarihçilerin de kullandığı tarihsel kavrama becerisinin öğrenci tarafından kullanımını hedeflemektedir. Mustafa Kemal'in aldığı eğitimin önemini değerlendirir (MEB, 2012: 21) kazanımı ile de öğrencinin tarihsel analiz yorum becerisini kullanması öngörülmektedir. Böylelikle ölçülecek olan eğitim sürecinde öğrencinin ilgili kazanımla öğrendiği bilginin yanı sıra kullandığı ve içselleştirdiği tarihsel düşünme becerileridir. Becerilerin kullanımı ve becerilerin kazanılma düzeyi, süreç odaklı bir ölçme yaklaşımını çerçevesinde değerlendirilebilir.

Tablo 2: Ortaöğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi Ve Atatürkçülük Dersi Programı (MEB, 2012).

1.ÜNİTE: 1881'DEN 1919'A MUSTAFA KEMAL	
KAZANIMLAR	ETKİNLİK ÖRNEKLERİ
Bu ünite ile öğrenciler; Mustafa Kemal'in çocukluk dönemini ve içinde bulunduğu toplumun siyasi, sosyal ve kültürel yapısını kavrar. Mustafa Kemal'in aldığı eğitimin önemini değerlendirir.	+ Anadolu'dan Selanik'e: Mustafa Kemal'in ailesi ile ilgili araştırma yapılır. +Selanik: Döneme ait görsel ve yazılı kaynaklardan yararlanılarak Selanik'in toplumsal ve kültürel yapısıyla ilgili sunu hazırlanır. + Mustafa Kemal'in Öğretmenleri: Mustafa Kemal'in yetişmesinde öğretmenlerinin etkisi incelenir. + Harbiyeli Mustafa Kemal: Mustafa Kemal'in okuduğu okulların onun fikir hayatı üzerindeki etkisini anlatan bir metin yazılır

Bu bağlamda ilgili becerinin ölçülmesi için klasik ölçme araçlarını kullanmak yetersiz kalmaktadır. Süreç odaklı otantik değerlendirme ya da alternatif değerlendirme araçları ile öğrencilerin beceri kazanma düzeyleri ölçülmeye çalışılmaktadır.

Bu değerlendirme yaklaşımında öğrencinin sahip olduğu bilgi, beceri, yetenek ve tutumları gerçek yaşamdakine benzer bir durumda ya da ortamda kullanıp kullanamayacağını tespit edilmesi ve gelişimi hakkında öğrenciye geri bildirim verilmesi esastır. Bir öğrencinin tarihi araştırma süreçlerine ilişkin çoktan seçmeli bir testte başarılı olması; kendisinden tarihle ilgili bir konuda araştırma yapması istendiğinde de başarılı olacağı ya da bildiği varsayılan bu süreçleri doğru bir şekilde kullanabileceği anlamına gelmemektedir. Öğrencinin tarihi bir konuda araştırma yapıp yapamayacağını doğrudan gözlemleyebilmenin en etkili yolu öğrenciye araştırma yaptırmaktır (MEB, 2007: 11). Böylelikle performans görevleri, tarih öğretiminin bir parçası haline gelmektedir.

Yapılandırmacı tarih öğretimi yaklaşımı, etkinlik temelli öğrenme ortamı gerektirir. Performans görevleri de öğrenme ortamında ara ve ana etkinliklerle öğrencilerin ürün ortaya koymasına ve etkinlikler sırasında öğrencilerin tarihsel düşünme becerilerini kullanmasına olanak sağlar. Etkinlikler, işbirlikçi öğrenme çerçevesinde grup çalışması şeklinde tasarlanabileceği gibi bireysel etkinlikler olarak da tasarlanabilir.

Örnek olarak, yaratıcı performanslar (sergi, dergi, gazete, pano, tarih şeridi, maket hazırlama, rol oynama vb.), yazılı görevler (araştırma raporu, makale, kompozisyon, açık uçlu soruları cevaplama, projeler vb.), sunular, sınıf dışı çalışmalar (işlenecek konu hakkında bilgi toplama, metin okuma, görüşme yapma, etkinlikte kullanılacak materyalleri hazırlama vb.) gibi etkinlikler verilebilir (MEB, 2007: 12). Etkinlik sonrasında ortaya çıkan öğrenci ürünleri ile oluşturulan öğrenci portfolyoları, öğretmen anektodu, kontrol listeleri, grup içi değerlendirme formları ve öz değerlendirme formları, alternatif ölçmenin değerlendirme araçlarıdır.

Sonuç olarak ilgili kazanım örneğinde Mustafa Kemal'in çocukluk dönemini ve içinde bulunduğu toplumun siyasi, sosyal ve kültürel yapısına dair öğrencinin bilgisine ek olarak, tarihsel kavrama becerisini kazanma düzeyi de ölçme ve değerlendirme sürecinin bir parçasıdır. Sonuçtan çok öğrencinin süreçte tarihsel düşünme becerilerini nasıl kullandığı önem kazanmaktadır.

Bu araştırmanın problem cümlesi, "Tarih derslerinde yapılandırmacı ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının kullanılma düzeyi nedir?" olarak belirlenmiştir. Bu problem cümlesi çerçevesinde aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:

- 1- Tarih öğretmenlerinin tarih derslerinde kullandıkları ölçme ve değerlendirme araçları nelerdir?
- 2- Tarih öğretmenleri, yapılandırmacı ölçme ve değerlendirme yaklaşımını nasıl tanımlamaktadır?
- 3- Tarih öğretmenlerinin yapılandırmacı ölçme ve değerlendirme yaklaşımını kullanırken karşılaştıkları problemler nelerdir?
- 4- Tarih öğretmenlerinin yapılandırmacı ölçme ve değerlendirme yaklaşımının uygulanabilirliğine dair görüşleri nelerdir?

YÖNTEM

Bu araştırmanın amacı, yapılandırmacı yaklaşım çerçevesinde hazırlanan MEB tarih öğretim programlarında yer alan alternatif ölçme yaklaşımının, uygulamada öğretmenlerin kullandığı ölçme ve değerlendirme yaklaşımına nasıl yansıdığını tartışmaktır. Böylelikle, uygulamada tarih öğretmenlerinin temel sorunları ve sınıf içinde yapılandırmacı ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının nasıl kullanıldığına dair sonuçlar ortaya konulacaktır.

Bundan dolayı bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışması, eğitimin çeşitli konularını anlamada özellikle "nasıl" ve "niçin" soruları yöneltildiğinde tercih edilen bir yöntemdir (Ekiz, 2009: 46). Ayrıca durum çalışmasıyla bir duruma ilişkin etkenler (ortam, bireyler, olaylar, süreçler, vb.) bütüncül bir yaklaşımla araştırılır, ilgili durumu nasıl etkiledikleri ve ilgili durumdan nasıl etkilendikleri üzerine odaklanır (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 77). Durum çalışmasıyla tarih öğretmenlerinin yapılandırmacı ölçme yaklaşımlarını kullanım düzeyleri tartışılacaktır.

Çalışma Grubu ve Veri Toplama Araçları

Araştırmanın çalışma grubunu, İstanbul Eyüp ilçesinde görev yapmakta olan 8 tarih öğretmeni oluşturmaktadır. Bu tarih öğretmenlerinden 3'ü kadın, 5'i erkektir. Ayrıca 3 tarih öğretmeni 10 yılın altında mesleki deneyime sahip, geri kalanı 10 yılın üstünde mesleki deneyime sahiptir.

Araştırmada, nitel araştırma desenlerinden durum çalışmasında kullanılan veri toplama araçları içerisinde yer alan odak grup görüşmesi ve doküman inlemesi kullanılmıştır. Doküman incelemesi bağlamında, eğitim alanında ders kitapları, program (müfredat yönergeleri), okul içi ve dışı yazışmalar vb. belgeler veri kaynağı olarak kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 188).

Odak grup görüşme ise, belli bir konuda o konuyla ilgili bireylerle yapılan görüşmeleri ifade eder. Grup içerisindeki etkileşimi artırmayı hedefleyen odak grup görüşmenin tercih edilmesi, farklı okullarda görev yapan tarih öğretmenlerinin öğretim sürecindeki deneyimlerini birbirleriyle paylaşmasından dolayı da önemlidir. Tarih öğretmenleri "birbirlerinin yanıtlarını dinlediklerinden kendi özgün yanıtların ötesinde ek yorum ve düşünceler dile getirebilir. Burada temel amaç, insanların başkalarının görüşleri bağlamında kendi görüşlerini toplumsal bağlamda değerlendirebileceği yüksek kaliteli veri elde etmektir" (Patton, 2014: 386). Böylelikle yapılandırmacı ölçme yaklaşımlarının neliğine, kullanımına ve kullanırken karşılaştıkları sorunlara dair derinlemesine bilgi elde edilmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada doküman incelemesi çerçevesinde çalışma grubunda yer alan tarih öğretmenlerinin kendi okullarında hazırlamış olduğu sınav kâğıtları ve sınav cevap anahtarları incelenmiştir. Böylelikle öğretmenlerin uygulamada kullandıkları ölçme araçları ortaya çıkartılmaya çalışılmıştır. Daha sonrasında ise, ilgili tarih öğretmenleri ile Eyüp Refhan Tümer Lisesi'nde odak grup görüşme gerçekleştirilmiştir. Odak görüşmeden önce, öncelikle araştırmanın amacı ve süreci ile ilgili bilgiler verilmiş, ses kaydı yapılması konusunda fikir birlikteliğine varılmıştır. Yapılan odak grup görüşme, 65 dakika sürmüştür. Daha sonrasında ilgili ses kaydının kelimesi kelimesine transkripti çıkarılarak Word'e aktarılarak metin haline getirilmiştir.

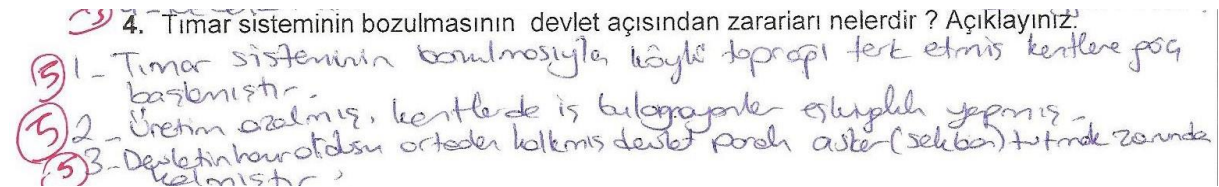
Doküman incelemesi ve odak grup görüşme ile elde edilen veriler, içerik analizi yöntemiyle incelenmiştir. İçerik analizi, "hacimli olan nitel materyali alarak temel tutarlılıkları ve anlamları belirlemeye yönelik herhangi bir nitel veri indirgeme ve anlamlandırma çabası girişimlerini ifade etmek için kullanılır (Patton, 204: 453). Böylelikle içerik analiziyle veriler anlamlı temalar çerçevesinde tartışılmıştır.

BULGULAR

Araştırmanın bulguları, tarih derslerinde kullanılan ölçme ve değerlendirme araçları, yapılandırmacı ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının neliği, yapılandırmacı ölçme yaklaşımını kullanırken karşılaşılan problemler ve uygulanabilirlik başlıkları altında tartışılacaktır.

Tarih Derslerinde Kullanılan Ölçme ve Değerlendirme Araçları

Araştırmada öncelikle odak görüşme yapılan öğretmenlerin uygulamadaki durumlarını görme açısından değerlendirme yaklaşımlarının neler olduğunun bilinmesi önemlidir. Bu amaçla öğretmenlerin uyguladıkları değerlendirme yöntemine ilişkin sınav kâğıtları incelenmiştir. Mevcut durumu göstermesi açısından da farklı soru tiplerinden örnekler sunulmuştur. Tarih öğretmenlerinin kendi okullarında hazırlamış olduğu sınav kâğıtları ve sınav cevap anahtarları incelediğinde, klasik ölçme araçlarının tercih edildiği görülmüştür.



Şekil 1: Açık Uçlu Yazılı Sınav

Şekil 1'de görüldüğü üzere, tarih öğretmeni tarafından tımar sisteminin devlet açısından zararları nedir sorusu sorulmuş ve öğrenciden köylünün toprağını terk edip, kentlere göçün başlaması, üretimin azalması ve kentlerde iş bulamayanların eşkıyalık yapması, devletin hazır ordusunun ortadan kalkması ve paralı askerliğin ortaya çıkması yanıt olarak beklenmiştir.

5. a) Osmanlı Devletinin Avusturya üzerinde üstünlüğünü kaybettiği anlaşma **2. Lubovok Antlaşması** dir.
b) El yazması eserleri süslemek için perspektife dikkat etmeden yapılan resimlere **...minyatür...** denir.
c) Maliye alanında ilk ıslahat yapan devlet adamı **...Tachneu Ahmet Paşa...** dir.
d) Tımar sisteminin bozulmasından sonra devlet savaş zamanında **...sekkim...** adı verilen ücretli askerler toplamıştır.
e) **...Kartal Şirin...** antlaşması bugünde geçerli olan Türkiye iran sınırını büyük ölçüde belirlemiştir.

Şekil 2: Boşluk Doldurma

Şekil 2’de görüldüğü üzere tarih öğretmeni tarafından boşluk doldurma tipi sorular sorulmuş ve öğrenciden bunların kavram olarak ne olduğunun yanıtlanması istenmiştir.

6. Aşağıdaki cümlelerin başına doğru/yanlış (d/y) yazınız.
a) Osmanlı Devletinde tımar topraklarını yöneten kişilere mültezim denir.
b) **D**..... Reform düşüncesi Martin Luther tarafından ortaya atılmıştır.
c) **D**.....Osmanlı Devleti ekber ve erşed sistemini Avrupalı devletlerin baskısı sonucunda kabul etmiştir.
d) **D**.....Rönesans hareketleri İtalya’da başlamıştır.
e) **D**..... Yavuz Sultan Selim Cem Sultan ayaklanmasını bastırarak Osmanlı tahtına çıkmıştır.

Şekil 3: Doğru Yanlış Tipli Sınavlar

Şekil 3’te görüldüğü üzere tarih öğretmenlerini kullandığı diğer klasik ölçme aracı doğru-yanlış tipli sınav sorularıdır. Bu sınav türünde öğrenciden ilgili önermenin doğruluğu ve yanlışlığını ifade etmesi beklenmektedir.

D. Aşağıdaki 18. Yüzyıl savaşları ve bu savaşlar sonucunda imzalanan antlaşmaları eşleştiriniz.

- | | |
|--------------------------------|--|
| 1 A-Prut Savaşı | 2 1-Belgrat Antlaşması (B) |
| 2 B-1736-1739 savaşları | 2 2-Küçük Kaynarca Antlaşması (C) |
| 3 C-1768-1774 savaşları | 2 3-Yaş Antlaşması (D) |
| 4 D-1787-1792 savaşları | 2 4-Prut Antlaşması (A) |
| | 2 5-Zıstovi Antlaşması (D) |

Şekil 4: Eşleştirme Tipli Sınavlar

Şekil 4’de görüldüğü üzere çalışma grubunda yer alan tarih öğretmenleri eşleştirme tipli soruları da ölçme aracı olarak kullanmaktadır. Bu soru tipiyle öğrencilerin savaş ve imzalanan antlaşmaları eşleştirmeleri beklenmektedir.

C. Soruların cevaplarını kısa olarak satır aralarındaki boşluklara yazınız.

- Osmanlı Tarihinin medeni yüzünü dünyaya tanıtan, dünyaca tanınmış tarihçimiz kimdir?
HALİL İNALCIK
- 1120 hangi yüzyılın hangi dönemine denk gelir?
12 YY IN İLK ÇEĞREĞİNE DENK GELİR
- Tarih ne zaman başlar?
YAZININ İCADI İLE

Şekil 5: Kısa Cevaplı Sınavlar

Çalışma grubunda yer alan tarih öğretmenlerinin kendi okullarında hazırlanmış olduğu sınav kâğıtları ve sınav cevap anahtarları incelediğinde ortaya çıkan son sınav tipi Şekil 5’de de görüldüğü üzere kısa cevaplı sorulardır. Bu sorularla öğrenciden beklenen ilgili soruya kısa bir yanıt vermesidir. Ayrıca tarih öğretmenlerinin çoktan seçmeli sınav tipini de

kullandıkları görülmüştür. Örneklerden de görüldüğü üzere, tarih öğretmenleri davranışçı yaklaşımın ölçme araçları olan klasik ölçme araçlarını kullanmaktadırlar. Bu durum, nesnel tarihsel bilginin öğretmenler tarafından öğrencilere aktarıldığı ve aktarılan bilginin davranış haline gelip gelmediğinin ölçülmesi bağlamında sonuç odaklı bir ölçme sürecine karşılık gelmektedir. Aynı zamanda sonuç odaklı ölçme yaklaşımlarının kullanımı, tarih öğretimi bağlamında da pozitivist tarih yazımının nesnel tarihsel bilgi anlayışının tarih öğretimine yansımaları olarak değerlendirilebilir.

Yapılandırmacı Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımlarının Neliği

Yapılandırmacı ölçme ve değerlendirme yaklaşımları, klasik ölçme araçlarının aksine sonuç odaklı değil, süreç odaklı bir yaklaşımı öngörür. Sürecin yapılandırmacı ölçme ve değerlendirme yaklaşımları için önemi, ölçülecek olanın bilgi/ davranıştan ziyade beceri olmasıdır. Tarih derslerinde öğrenciye kazandırılması öngörülen kronolojik düşünme, tarihsel kavrama, tarihsel analiz ve yorum, tarihsel sorun analizi ve karar verme ve tarihsel sorgulamaya dayalı araştırma becerilerinin öğrenci tarafından öğrenme sürecinde kullanılıp, kullanılmadığı ve/veya bu becerilerin kazandırılıp kazandırılmadığının ortaya çıkartılması temel hedeflerdir.

Çalışma grubunda yer alan öğretmenler, yapılandırmacı ölçme yaklaşımının neliğini tartışırken, bu yaklaşımın süreç odaklı olmasına, ölçme araçlarının niteliğine, değerlendirme sürecinin öznelliğine vurgu yapmışlardır.

Nitekim Öğretmen 7'ye göre yapılandırmacı ölçme ve değerlendirme yaklaşımında: *"Süreci değerlendirmek önemlidir. Davranışçı modelde sonuç değerlendirilirken, yapılandırmacı yaklaşımda öğrencinin becerileri kazanıp kazanmadığı önemlidir. Beceriyi kazandırdığımızda zaten öğrenci kavrama düzeyindeki bilgiyi öğreniyor."* diyerek yapılandırmacı ölçme ve değerlendirme yaklaşımının süreç odaklı olduğunu vurgulamış, diğer yandan da öğrencilerin beceri kazanmaları halinde davranışçı tarih öğretimi yaklaşımında önemli bir yer tutan kavrama düzeyinde bilgiyi davranışa dönüştürme sürecinin öğrencilerin becerileri kazandıklarında gerçekleşmiş olacağını ifade etmiştir.

Katılımcılardan Öğretmen 4 ise, yapılandırmacı ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarını ölçme araçları üzerindeki değişim üzerinden tanımlamıştır: *"Muhakeme düzeyine yönelik sorular sorulduğu için yapılandırmacılık önemlidir"* diyerek bir taraftan soru tiplerinin niteliğinin yüksekliği üzerinden yapılandırmacı ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarına değer yüklemiş ve *"sözlü notu olarak da değerlendirilebilir"* diyerek de yapılandırmacı ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının kullanımını kolaylaştırmaya çalışmıştır. Bununla birlikte katılımcılardan Öğretmen 6 ise yapılandırmacı ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarını, değerlendirmedeki öznelliği ile tanımlamıştır: *"Yapılandırmacılıkta cevap anahtarı yok. Değerlendirme size bağlı. Siz süreci değerlendiriyorsunuz."* diyerek klasik ölçme araçlarındaki nesnellik kaygısını ve uygulamadaki her öğrenci için doğruluk ve yanlışlık kriteri olarak oluşturulan cevap anahtarının olmayışını öznel olarak tanımlamıştır. Katılımcı öğretmenler yapılandırmacı ölçmeye ilişkin fikir sahibi olmalarına karşılık karşılaştıkları sorunlar nedeni ile uygulamayı tercih etmemektedirler. Doküman incelemesi sonuçlarında da görüldüğü gibi davranışçı yaklaşımın değerlendirme mantığına göre hareket etmektedirler. Katılımcı öğretmenlere göre, yapılandırmacı ölçme ve değerlendirme yaklaşımları, süreç odaklı, muhakeme düzeyinde soruların yer aldığı, değerlendirme aşamasında öznelğin ön planda olduğu ölçme ve değerlendirme yaklaşımı olarak tanımlanmıştır.

Yapılandırmacı Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımları ve Uygulamada Karşılaşılan Problemler

Tarih öğretmenleriyle yapılan odak grup görüşme kayıtlarının içerik analizi sonucunda, öğretmenlerin yapılandırmacı ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının

kullanırken karşılaştıkları problemler dört kategori altında toplanmıştır. Bu kategoriler, ölçme ve değerlendirme yaklaşımını kullanan öğretmenden kaynaklanan bireysel problemler, okuldan kaynaklanan problemler, Milli Eğitim Bakanlığı'ndan kaynaklanan problemler ve öğrenciden kaynaklanan problemlerdir.

Yapılandırmacı ölçme ve değerlendirme yaklaşımı kullanırken öğretmenden kaynaklanan problemler kategorisinde temel kategori, tarih öğretmenlerinin yapılandırmacı ölçme ve değerlendirme yaklaşımına dair bilgi eksiği olduğudur. Nitekim katılımcılardan Öğretmen 4: *"Yapılandırmacı ölçme araçlarını nasıl hazırlayacağımızı ve kullanacağımızı bilmiyorum."* diyerek bu duruma dikkati çekmiş, Öğretmen 3 de: *"Altyapımız eksik. Davranışçı bir eğitim uyguladığımız için yapılandırmacılığı tam olarak bilmiyoruz. Biz bilsek bile MEB içinde binlerce tarih öğretmeni var. Onlar nasıl uygulayacak? Başlı başına bir sorun."* şeklinde görüşünü ifade ederek, sadece kendisinin değil aslında birçok öğretmenin de yapılandırmacı ölçme ve değerlendirme yaklaşımına dair kuramsal düzeyde ve uygulama düzeyinde bilgisinin olmadığına vurgu yapmıştır. Diğer taraftan katılımcılar tarafından tarih öğretmenlerinin yapılandırmacı ölçme ve değerlendirme yaklaşımına dair bilgisi olsa bile uygulamada uygulanabilirliğinin önündeki en büyük engel olarak hem kaynak hem de zaman yokluğu önemli bir problem olarak gösterilmiştir. Öğretmen 5, bu durumu şu sözlerle ifade etmiştir: *"Bizler için kaynak problemi var. Etkinliği hazırlamak başlı başına bir iş. Ön hazırlık gerekiyor. Aynı zamanda uygulamak da bir iş. Ölçme araçlarını hazırlamamız da ayrı bir problem."* Bu durum, katılımcı Öğretmen 6 tarafından da: *"Değerlendirme için vakit açısından problem var. Testleri bile zor okuyoruz."* sözleriyle desteklenmiştir.

Katılımcı tarih öğretmenlerinin, yapılandırmacı ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının kullanırken karşılaştıkları problemler ile ilgili diğer kategori, okul kaynaklı problemlerdir. Okuldan kaynaklanan problemler kategorisi, iki alt kategoriden oluşmaktadır. Bunlar, okul yönetiminden kaynaklanan problemler ve altyapı problemleri olarak kategori haline getirilmiştir.

Yapılandırmacı ölçme ve değerlendirme yaklaşımları tarih öğretmenleri tarafından bilinmediği gibi, okul yönetimleri tarafından da bilinmemektedir. Davranışçı yaklaşım çerçevesinde organize edilen okul iklimi, yapılandırmacı yaklaşım uygulamalarıyla örtüşmemektedir. Nitekim katılımcı Öğretmen 4: *"Okul müdürleri için sınıf hâkimiyetini kurmuş bir öğretmen idealdir. Grup çalışmalarında ve grup içi değerlendirmelerinde gürültü çıkıyor. Sınıf yönetimi açısından problemler çıkıyor."* diyerek okul müdürlerinin yapılandırmacı yaklaşımın uygulamalarından rahatsızlık duyduklarını ve bunu sorun olarak gördüklerini ifade etmektedir. Diğer taraftan öğretmenlerin değerlendirme sonucunda verdikleri notlarla ilgili nesnellik kriterinin okul yönetimi tarafından önemsenmemesi, yapılandırmacı ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının uygulanması için sorun teşkil etmektedir. Katılımcılardan Öğretmen 6, okul yönetiminin değerlendirme sürecine dair algısını: *"Öğretmen mümkün olduğunca değerlendirme kısmından uzak tutulmalıdır."* şeklinde tanımlayarak: *"Notlar konusunda müdürü ikna etmek zorundasınız. Öğretmene güven olmayan bir ortam var."* demekte ve yapılandırmacı ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarındaki nesnelliğin klasik ölçme araçlarına göre tartışmalı olmasından hareketle okul yönetiminin alternatif ölçme araçlarına dair olumsuz tutum takındığını vurgulamaktadır.

Yapılandırmacı ölçme ve değerlendirme yaklaşımının kullanılmasında karşılaşılan problem kategorilerinden diğeri, altyapı problemleridir. Odak grup görüşmeye katılan tarih öğretmenleri, altyapı problemlerini tartışırken sınıf mevcutlarını ön plana çıkarmaktadır. Nitekim katılımcı Öğretmen 1, bu durumu şöyle ifade etmektedir: *"Sınıflar çok kalabalık. 15 sınıfa giriyorum. 30'la çarptığınızda bırakın etkinlik sonrasında ortaya çıkan ürünleri değerlendirmek, açık uçlu soruları okumak bile mümkün değil. Onun için de test yapıyoruz. MEB, dönemde bir kez yapacaksınız diyor. Biz dört kez yapıyoruz."* Sınıf mevcudunun fazla olması sadece yapılandırmacı ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının kullanılmasını zorlaştırmamaktadır. Aynı zamanda klasik ölçme araçlarından çoktan seçmeli sınavların dışında kalan ölçme

araçlarının da kullanılmasını zorlaştırmaktadır. Diğer taraftan devlet okullarının imkânları da yapılandırmacı ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının kullanılmasında önemli bir engel oluşturmaktadır. Öğretmen 4: *“Etkinlikleri bırakın, sınav kağıtlarını bile fotokopi çektirmek zor devlet okullarında. Bunun için çözüm bulmak lazım.”* diyerek bu duruma dikkat çekmektedir. Benzer biçimde Öğretmen 6 da: *“Yapılan etkinlikleri koyacak yer bulamıyorum. Geçen hafta yaptığım etkinlikler için, görevli nereye koyayım bunları hocam dedi. Bırakın etkinlikleri ve proje ödevlerini koyacak yeri, öğretmenlerin bile oturacak yeri yok.”* diyerek okulların altyapısal problemlerinden dolayı bırakın yapılandırmacı ölçme ve değerlendirme yaklaşımını kullanmayı, mevcut eğitim ve öğretimin de sürdürülmesinde sıkıntılar yaşandığını ifade etmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığı’ndan kaynaklanan problemler kategorisinde ise, Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı müfettişlerin mevcut uygulamalarının yapılandırmacı ölçme ve değerlendirme yaklaşımının uygulanmasını zorlaştırdığı ifade edilmektedir. Sınav kâğıtlarıyla ilgili itirazlar ve itirazlar sonucunda yaşanan süreç, tarih öğretmenlerinin yapılandırmacı ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarını uygulamasını zorlaştırmaktadır. Öğretmen 5: *“Ders kitaplarında olmayan cümleyi soru kâğıdında sorduğum zaman benim başım ağrıyacak mı diye korkuyorum. Siz üniversitede nötr konumdasınız. Bizim için ders kitabı bağlayıcı. Size göre nasıldır gibi soruları değerlendirirken boş kâğıda 100 verseniz problem değil. 40 verdiğinizde problem. Şikâyetçi olduğunda sizin başınız ağrıyor. Müfettiş bunun hesabını soruyor.”* şeklinde bu durumu ifade etmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı müfettişlerinin teftiş uygulamasında sınavların cevap anahtarlarını kontrol etmesi, öğretmenlerin ölçme araçlarını hazırlarken nesnel ölçütlere yönelmelerine ve yapılandırmacı ölçme ve değerlendirme yaklaşımını kullanmamalarına neden olmaktadır. Bu süreci Öğretmen 4: *“Ölçmede cevap anahtarı düzenleniyor. Müfettiş geldiğinde rastgele iki top kâğıt seçiyor ve bunları kontrol ediyor.”* diyerek aktarmaktadır. Öğretmen 5, Milli Eğitim Bakanlığı müfettişlerinin uyguladığı prosedürden dolayı yapılandırmacı ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının kullanımın zor olduğunu şu şekilde aktarmıştır: *“Eleştirecek bir şey bulamadığımda neden kırmızı kalem kullanmadın deniliyor. Çok katı resmi kurallar içerisinde değerlendiriliyor. Resmi evrak olarak cevap anahtarı kullanıldığı için yapılandırmacı ölçme problemleri hale geliyor.”* Aşağıdaki diyalog, yapılandırmacı ölçme ve değerlendime yaklaşımının uygulanmasındaki en büyük sorunun ne olduğunu gösterir niteliktedir.

Öğretmen 5: *Sistem, öğretmene insiyatif tanımıyor. Siz nasıl düşünürsünüz diye bir soru çok tehlikeli. Çünkü cevap anahtarında karşılığı yok.*

Öğretmen 3: *Mahkemeye bir öğrenci başvurduğunda sizden hazırlamış olduğunuz cevap anahtarı isteniyor. Ona göre değerlendiriliyorsunuz.*

Öğretmen 5: *Hatta bir keresinde ben kitapta Moğollar mı, İlhanlılar mı kullanılıyor diye bakıp, soru kâğıdımı ve cevap anahtarımı değiştirdiğimi biliyorum.*

Öğretmen 2: *Ben de öğrenci defterlerine yorum içeren cümleler de yazdırıyorum ki kanıt olsun.*

Tarih öğretmenlerinin yapılandırmacı ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının kullanırken karşılaştıkları problemlerin son kategorisinde ise, öğrenciden kaynaklanan problemler yer almaktadır. Alternatif ölçmenin değerlendirme araçları içerisinde yer alan grup içi değerlendirme formları ve öz değerlendirme formlarına, öğrencilerin ne derece de içten ve samimi cevaplar verecekleri tarih öğretmenleri tarafından sorun olarak görülmektedir. Aşağıdaki diyalog bu algıyı doğrular niteliktedir.

Öğretmen 5: *Öğrenciler birbirlerine yüksek not veriyor.*

Öğretmen 4: *Evet, mesela ben gezi yaptırmıştım. Grupta olduklarından dolayı aynı puanı alacakları için hiçbir şey yapmayanı bile kolladılar.*

Öğretmen 8: *O yaşlarda grup içi dayanışma çok fazla. Öğrenci grup olarak disipline gideceğini bilse de arkadaşını şikâyet etmiyor.*

Katılımcılardan Öğretmen 6 ise etkinlik temelli bir ders sonunda öğrencilerin grup içi değerlendirme sürecinde sıkıntılar çıktığını: *"Grup içi değerlendirmede kalabalık sınıflarda problemler çıkıyor. Drama etkinliğinde on kişi var mesela. Birbirlerini değerlendirmeleri çok zorlaşıyor."* şeklinde aktararak, *"Buna çözümleri her gruptan en iyi birkaç kişinin değerlendirmesini kullanarak çözmeye çalıştım."* demektedir.

Yukarıda da görüldüğü üzere tarih öğretmenlerinin yapılandırmacı ölçme yaklaşımını kullanırken karşılaştığı sorunlar; öğretmenden kaynaklanan bireysel problemler, okuldan kaynaklanan problemler, Milli Eğitim Bakanlığı'ndan kaynaklanan problemler ve öğrenciden kaynaklanan problemlerdir. Öğretim sürecinin planlayıcısı olan Milli Eğitim Bakanlığı'nın müfettişlerinin öğretim yaklaşımları, okul idarelerinin öğretim yaklaşımları, yapısal olarak yapılandırmacı ölçme ve değerlendirme yaklaşımının uygulanmasını zorlaştırmaktadır. Diğer taraftan öğretmenlerin alternatif ölçme araçlarını kullanma becerilerinin yetersizliği ve öğretim sürecinde okulun imkânları da bu süreci zorlaştırmaktadır.

Uygulanabilirlik

Çalışmaya katılan tarih öğretmenlerinin yapılandırmacı ölçme ve değerlendirme yaklaşımının uygulanabilirliğine dair görüşleri iki farklı kategoride değerlendirilmiştir. Bunlardan ilki, ideal durumu yani yapılandırmacı ölçme ve değerlendirme yaklaşımı kullanılmalı kategorisi, diğeri de mevcut olanı ifade eden yapılandırmacı ölçme ve değerlendirme yaklaşımının uygulanabilirliğinin olmadığını ifade eden uygulanamaz kategorisidir.

Katılımcılardan Öğretmen 4 *"Bence her okulda uygulanmalı. Uygulamak için önce denenmeli. Denediğinizde zevk alıyorsunuz. Hem etkinlik temelli öğretimden hem de ölçmeden. Tabi biraz davranışçı kalıyorum."* ifadesiyle ölçme ve değerlendirmenin uygulanması gerektiğini belirtmiştir. Ancak burada Öğretmen 4'ün, ölçme değerlendirme yaklaşımını davranışçı öğrenme bağlamında ele aldığı, kendi uygulamasını davranışçı olarak nitelendirdiği göze çarpmaktadır. Aynı şekilde Öğretmen 6'nın *"Bizimki biraz davranışçı, biraz da yapılandırmacı oluyor."* ifadesinden de ölçme ve değerlendirmenin tam anlamıyla mevcut uygulamaya uygun olmadığı ve davranışçı öğrenmeye dair izler taşıdığı anlaşılmaktadır.

Eğitimin amacının öğrencileri test sistemine yani üniversiteye giriş sınavına hazırlamak olduğuna dikkat çeken Öğretmen 1 *"Yapılandırmacılığı değil, testi meşrulaştırıyoruz. Nasıl olsa öğrencileri ÖSS'ye hazırlıyoruz. Tabi bu durumda çocuk ifade yeteneğinden mahrum kalıyor."* demektedir. Tarih derslerinde uygulanan ölçme ve değerlendirme yaklaşımının, çocukların kendilerini ifade edebilecekleri, kendi tarih anlatısını inşa edebilecekleri bir bağlam sunmamaktadır. Üniversite giriş sınavının klasik ölçme araçlarıyla yapıldığı bir düzlemde alternatif ölçme araçlarını kullanmanın mümkün gözükmediği anlaşılmaktadır.

SONUÇ

Araştırma sonuçlarına göre, katılımcı tarih öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun derslerinde, objektif puanlanabilirlik, maddelendirmeye yönelik klasik ölçme araçlarını tercih ettikleri, küçük bir kısmının ise üst düzey becerileri ölçen basamaklarda soru sordukları sonucuna ulaşılmıştır. Diğer taraftan süreç ile ilgili değerlendirmeleri ise sözlü notu olarak kullandıklarını belirtmişlerdir.

Katılımcı öğretmenlerin, yapılandırmacı ölçme yaklaşımlarına yönelik tanımlamaları, süreci değerlendirme, sübjektiflik, öğretmen ve öğrenciye göre değişkenlik, ders kitabına bağımlı olmamak, esnek müfredat şeklindedir. Bu bağlamda öğretmenler, yapılandırmacı ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarını uygulamaya istekli olduklarını fakat altyapı, kaynak,

ortamın uygun olmaması ve sınıfların kalabalık olması nedeniyle bunları uygulayamadıklarını belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra bazı öğretmenler tarafından, okul yönetimi, MEB ve teftiş sisteminin yapılandırmacı ölçme ve değerlendirme yaklaşımına karşı olumsuz bir yaklaşıma sahip oldukları dile getirilmiştir. Öğrenciye sorulan sorularda yönetici/ müfettişlerin 'objektiflik arama kaygısı' nedeniyle alternatif ölçme araçlarını kullanamadıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca okul yönetimlerinin ve müfettişlerin öğretmenlerin değerlendirmelerini yargılaması ve bu konuda öğretmenlerden standartları istemeleri, tarih öğretmenlerinin ders kitabına bağımlı kalmalarına ve ders kitabını nesnel tarihsel bilgi olarak kabul edip, kavrama düzeyinde sorular sorarak ölçme ve değerlendirme sürecini nesnelleştirmeye çalışmalarına neden olmaktadır. Bu durum, tarih öğretim programlarında yer alan programın doğası gereği öğrencilerin kendi tarihsel anlatı inşalarına olanak vermek yerine, öğrencilere pozitivist tarih yazımının ürettiği tekli ve makro anlatıyı nesnel bir form olarak aktarılması sonucunu ortaya çıkarmaktadır. Böylelikle yapılandırmacı iddiasıyla tanımlanan tarih öğretim programları, yapılandırmacıktan çok davranışçı yaklaşım özellikleri taşımaktadır. Tarih derslerinde, katılımcı tarih öğretmenlerinin de ifade ettiği gibi klasik ölçme araçlarının kullanılması, öğrencilerin yapılandırmacı tarih öğretiminin öngördüğü tarihsel düşünme becerilerini ölçmekten çok, nesnel tarihsel bilgiyi ölçmektedir. Bu durum, tarih öğretim programlarında hedef, içerik, öğretme-öğrenme süreci ve değerlendirme bileşenleri arasında gerilim doğmasına neden olmaktadır. Bir taraftan programın doğası, yapılandırmacı olarak tanımlanmakta, diğer taraftan öğretme-öğrenme süreci ve değerlendirme süreci davranışçı özellikler taşımaktadır. Başka bir deyişle, nesnel ölçme araçlarının kullanılması gerektiğine dair yöneticilerin yönlendirmelerinden ve merkezi sınavların içeriğinden dolayı, yapılandırmacı yaklaşımın ruhuna uygun ölçme ve değerlendirme yapılamadığı, süreçte grup içi değerlendirme ve bireysel değerlendirme formlarının kullanılmadığı ortaya çıkmıştır.

ÖNERİLER

Araştırma bulgularına göre şu öneriler yapılabilir:

- Öğretmenlere, yapılandırmacı ölçme ve değerlendirme mantığını uygulamalı olarak anlatılan seminerler/hizmet içi eğitim kursları düzenlenmelidir.
- Öğretmenlere, kalabalık sınıflarda yapılandırmacı ölçme yaklaşımına uygun hangi yöntem-teknikleri kullanabilecekleri anlatılmalıdır.
- Okul yöneticilerine, yapılandırmacı ölçme yaklaşımının tarih derslerinde nasıl kullanılacağı uygulamalı örneklerle anlatılmalı, yöneticilerin öğretmenlere yapılandırmacı ölçme değerlendirme yaklaşımını kullanma fırsatı tanınmaları sağlanmalıdır.
- Öğretmenlerin yapılandırmacı ölçme ve değerlendirme yaklaşımında kendilerini güvende hissetmediklerinden hareketle yasal mevzuatı nasıl halledebilecekleri konusunda bilgilendirmeler yapılmalıdır.
- Öğretmenlerin teftiş korkusundan hareketle, müfettişlerin yapılandırmacı değerlendirmeye karşı farkındalıkları geliştirilmeli ve öğretmenleri bilgilendirmeleri sağlanmalıdır.
- Tarih programlarının doğasıyla öğretme-öğrenme süreci ve değerlendirme süreci arasındaki gerilim azaltılmaya çalışılmalıdır.

KAYNAKÇA

- Ata, B. İngiltere'de Piaget Ve Bruner'in Görüşlerinin İlköğretimde Tarih Öğretimine Yansımaları Üzerine Bir Araştırma www.egitim.aku.edu.tr/bahriata2doc
- Collingwood, R. G. (1996). Tarih Tasarımı, (Çev.: Kurtuluş Dinçer), Ankara: Gündoğan Yayıncılık.
- Cooper, H. (2003). Historical thinking and cognitive development in the teaching of history, Teaching History (ed) Hilary Bourdillon, Routledge, New York.
- Çolak, K. (2008) Tarih Dersi Sınav Sorularının Blomm Taksonomisinin Bilişsel Alan Düzeyi Açısından Sınıflandırılması. Karadeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Dilek, D. (2002). Tarih Derslerinde Öğrenme ve Düşünce Gelişimi(2. baskı), Ankara: Pegem-A.
- Dilek, D. ve G. Yapıcı (2003). "İlköğretim Tarih Konularının Öğretiminde Öykülerin Kullanımı" I. Sosyal Bilimler Eğitimi Kongresi, (15-17 Mayıs 2003) İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi.
- Doğanay, A. (2014) Davranışçı ve bilişsel öğrenme kuramları. M. Safran (Ed.) , Tarih Nasıl Öğretilir? İstanbul: Yeni İnsan.
- Egan, K. (1983). Accumulating History. History and Theory, Belkeft 22, p. 66-80.
- Egan, K. (2010) Eğitimli Zihin Bilişsel Araçlar Anlama Süreçlerimizi Nasıl Şekillendirir? Çev. Filiz Keser, Ankara: Pegem A.
- Fosnot, C. T. ve Perry, R. T. (2007). Oluşturmacılık: Psikolojik Bir Öğrenme Teorisi, *Oluşturmacılık Teori, Perspektifler ve Uygulama* (ed. Catherine Twomey Fosnot, Çev. Soner Durmuş) Nobel Yayıncılık: Ankara.
- Glaserfeld, E. V. (1998). "Why Constructivism must be radical" Constructivism and Education. (Ed. Marie Larochelle, Nadine Bednarz, Jim Garrison) Cambridge Universt Press: New York.
- Güler, N. (2011) Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme, Ankara: Pegem
- Husbands, C. (1996) What is History Teaching? Open University Press, Buckingham.
- Kuhn, T. S., (2003) Bilimsel Devrimlerin Yapısı. Çev. Nilüfer Kuyuş. İstanbul: Alan Yayıncılık.
- MEB (1981) T. C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Programı, MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB (2007) Ortaöğretim 9. Sınıf Tarih Dersi Programı, MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB (2012) Ortaöğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretim Programı, MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Pamuk, A. (2014) Kimlik ve Tarih: Kimliğin İnşasında Tarihin Kullanımı. İstanbul: Yeni İnsan Yayınevi.
- Pandel, H. J. (2013). Geschichtsdidaktik. Eine Theorie für die Praxis. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Patton, M. Q. (2014) Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri, (Çev. Mustafa Çakır ve Serhat İrez), Ankara: Pegem.
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2008). Sosyal Bilimlerden Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin.
- Yurdakul, B. (2005). Yapılandırmacılık. *Eğitimde Yeni Yönelimler*. (Ed: Ö. Demirel). Ankara: PegemA.

Alternative Assessment in History Lessons

Akif Pamuk²

SUMMARY

INTRODUCTION

The basic component which effects the history teaching programs majorly, is the reflection of the well accepted philosophical and teaching - learning approaches to the program. If the accepted approach is behaviorism, an approach based on positivist epistemology, the history teaching programs consist of, in general, aim, content, teaching - learning process and evaluation parts. On the other hand, if constructivism is accepted, capability, gains, teaching - learning process and evaluation becomes the parts. This is a crucial component for the application of the teaching program with the parts that show coherence with each other. Among these parts, the "evaluation part" is much more important as it shows the outcomes of the other three parts. It is expected that the well accepted education approach will define the assessment and evaluation period and allow the nature of the program to become a part of this period.

METHOD

The aim of this research is discuss to how the alternative quantification program, which is partaking in M.E.B.'s constructivist history teaching program, reflects on teacher's assessment and evaluation approach. The results about history teacher's problems and how constructivist assessment and evaluation approach is being used in the class will be examined. Thus in this research case study technique among the qualitative research forms is being used. Case study technique is a favored technique for understanding different subjects of education, especially when we face with questions like "how" and "why" (Ekiz, 2009:46). Also the factors about case study, like space, people, things, processes, etc., could be searched with a totalitarian approach. Apart from that, it could be focused how these factors are effecting the situation and being effected by the situation (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 77). For the case study, usage level of history teacher's constructivist quantification approach will be discussed.

Research Participants and Data Collection Tools

The working group consists of 8 history teachers, 3 female and 5 male, from the Eyup district of Istanbul. Also, while 3 of them has education experience less than 10 years, rest of them has more than 10 years. In the research among the qualitative research forms, group discussion and document search were being used, which are partaking in the information casting tools. In the context of document researching education books, education programs, correspondences and documents can be use as information sources (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 188).

Center interview means making an interview with related characters about a specific subject. Center interviews, which are aiming to increase the interaction between people, are more important than teacher's experience exchange, who works in different schools. History teachers can discourse their own ideas beyond answers when they listen each other's answers. Here, our basic aim is gaining high qualified information about person's own ideas related with other person ideas in social contexts (Patton, 2014: 386). Thus we have reached

² Dr. Marmara University, Atatürk Education Faculty, akifpamuk@marmara.edu.tr

profound information about quantification approach's quality, using and the problems that they have faced while they are using the quantification approach.

Data Collection and Data Analysis

Exam papers and answers keys being examined which have prepared by history teachers in their own schools, who have participated to our searching and documenting project. Thus we tried to disclose the quantification tools that have been used by history teachers. After that, we made center interviews with history teachers in Eyup Refhan Tümer Highschool. Before the center interview, first of all the aim of the research and process have given and we build consensus about recording the interviews. Center interview took 65 minutes. Then interview have transferred to WORD program, word by word. The information that have been gained by the document examination and center interviews, examined by content analysis. Content analysis is being used for discoursing the attempts about explaining the meanings and reduction of the information which are qualitative (Patton, 204: 453). Thus with content analysis, the information have being discussed with meaningful contexts.

FINDINGS

Discoveries will be examined under the titles of assessment and evaluation tools, constructivist assessment and evaluation forms, problems and practicality of assessment and evaluation.

Assessment and Evaluation Tools in History Classes

First of all, in the center interviews, the teachers' knowledge about assessment and evaluation tools is very important for their own point in the practice. For this purpose method of evaluation that being used by teachers in the exam paper have been examined. Different type of questions also presented for showing the current situation. When exam papers and answers keys have been examined, we realized that the teachers have preferred the classical assessment and evaluation tools.

What is Constructivist Assessment and Evaluation?

Instead of classical assessment and evaluation tools, constructive assessment and evaluation tools predicts the process, not the result. The importance for the constructive assessment and evaluation approach of the process is based on abilities more than information/behavior. The major aim is revealing that if the students gained the abilities like chronological thinking, historical comprehension, historical analysis and interpretation, historical problem analysis, decision, making research according to the historical interpretation. The teachers that participated in the working group, when they were discussing the constructivist assessment approach, they mentioned that this approach should be based on process; also they mentioned the qualities of the tools and objectivity of the process.

Problems

As the result of analyzing the content records, we decided to separate the problems that the teachers have been faced in the process to four different categories. These categories are, personal problems that caused by a teacher who used the assessment and evolution approach, problems that caused by school, problems that caused by MEB and problems caused by students.

Practicality

Assessment and evaluation approach in history lessons is giving to students a context that they can explain themselves and build their own historical perspective. It's been

understood that in a University exam which is based on classical technique tools, it's not possible to use alternative technic tools.

CONCLUSIONS

According to the researching results, we reached with history teachers programs like objective point giving, preference of classical quantification tools and asking questions in high level ability quantification. Also, they mentioned that they used the assessments for oral notes (note verbal).

The identifications about constructive quantification program by the teachers are; consideration of process, subjectivity, variability for students and teachers, studying without books, modifiable curriculum. In this context teachers have mentioned that, they have a will for using assessment and evaluation approaches. However they could not use these programs because of lack of substructure, sources, space, population, they also mentioned that they could not use these programs. On the other hand some of the teachers stated that directors and MEB and supervision system have negative approach for assessment and evaluation program. Students stated that in the questions, because of directors and inspectors objectivity apprehension to the alternative quantification methods, they could not use them. Also judging by administration and inspectors, being in the situation like expectations of standards, history teachers adherence to the books and accepting the books as the objective information source causes objectification attempts by them. This situation, instead of giving to students their own historical building chance, it presents the program to students as monadic and macro teaching as an objective form because of the program's character. Thus the programs that which are famous among us as constructivist, they serve in behavioral order. Using classical quantification tools by the teachers, as they stated, it measures student's objective historical information, not historical thinking ability that anticipated by history teaching. This situation brings tension in history teaching program between goal, content, process and quantification. While the structure of the program is constructivist, the process involves behavioral. In other words, encouragement of directors about using the objective quantification tools and contents of the countrywide exams, it reveals that quantification does not work properly with quantificative assessment and evaluation program. Also it reveals that they do not use quantification in the group and self-assessment in the teaching process.