

**T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

**DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ ÖĞRETİMİNDE
ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME TEKNİKLERİ VE
ÖĞRETMENLERİN BUNLARI KULLANMA DÜZEYLERİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Alaaddin ÇAKMAK

**Enstitü Anabilim Dalı: Felsefe Ve Din Bilimleri
Enstitü Bilim Dalı : Din Eğitimi**

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Recep KAYMAKCAN

HAZİRAN-2011

T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ ÖĞRETİMİNDE
ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME TEKNİKLERİ VE
ÖĞRETMENLERİN BUNLARI KULLANMA DÜZEYLERİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Alaaddin ÇAKMAK

Enstitü Anabilim Dalı: Felsefe Ve Din Bilimleri
Enstitü Bilim Dalı : Din Eğitimi

Bu tez 21.06.2011 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile kabul edilmiştir.



Prof. Dr. Recep KAYMAKCAN

Jüri Başkanı

- Kabul
 Red
 Düzeltme



Prof. Dr. Suat CEBECİ

Jüri Üyesi

- Kabul
 Red
 Düzeltme



Yrd.Doç. Dr. Ahmet ESKİCUMALI

Jüri Üyesi

- Kabul
 Red
 Düzeltme

BEYAN

Bu tezin yazılmasında bilimsel ahlak kurallarına uyulduğunu, başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunulduğunu, kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapılmadığını, tezin herhangi bir kısmının bu üniversite veya başka bir üniversitedeki başka bir tez çalışması olarak sunulmadığını beyan ederim.

Alaaddin ÇAKMAK

21.06.2011

ÖNSÖZ

Eğitim ğretim sisteminin önemli unsurlarından biri lme ve değerlendirmedir. Eğitimdeki değişme ve gelişmeye paralel olarak bunlardan lme ve değerlendirme de etkilenir. Son yıllarda dünyada olduğu gibi ülkemizde de eğitim anlayışında önemli değişiklikler olmuştur. Öğretmen merkezli öğretimden ğrenci merkezli öğretime geçilmiştir. Bilginin, ğrenci tarafından bireysel ve özgün olarak yeniden inşa edilerek öğrenildiğini kabul eden yapılandırmacı eğitim anlayışı hâkim olmaya başlamıştır.

Bu bağlamda, Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Dersi ğretim Programı'nda yapılandırmacı anlayışa paralel olarak öğrenme ve öğretme stratejilerinin ğretmen merkezli bir yapıdan ğrenci merkezli hale geldiği görülmektedir. Programda lme ve değerlendirmenin de aynı şekilde yapılandırmacı anlayışa uygun araç ve tekniklerle yapılması istenmiştir. Alternatif lme ve değerlendirme de denilen bu tekniklerin klasik lme ve değerlendirme teknikleri ile beraber uygulanması gerektiği belirtilmiştir.

Bu çalışmada; ülkemizde 2006 yılından beri uygulanmakta olan yapılandırmacı anlayışa sahip din eğitiminde uygulanması gereken alternatif lme ve değerlendirme yöntemlerinin okullarımızda öğretmenler tarafından kullanılıp kullanılmadığı, ne ölçüde ve nasıl kullanıldığı, uygulamada karşılaşılan sorunlar, bu yöntemlerin uygulanabilirliği, bu yöntemle yapılan lme ve değerlendirmenin din eğitimine katkıları, yöntemin uygulanmasında aksayan yönler ve bunlara zm nerileri ele alınmıştır. Çalışmanın; lkemiz din eğitiminin gelişimine, din eğitimi ile ilgili karar alma konumunda bulunanlara, Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi ğretmenlerine ve alanda çalışmak isteyen araştırmacılara katkı sağlaması beklenmektedir.

Bu çalışmada fikir ve destekleriyle her zaman yanımda olan değerli hocam Prof. Dr. Recep KAYMAKCAN'a, teşekr ederim. Ayrıca, üzerimde emeği olan tüm hocalarıma, eserlerinden yararlandığım herkese, beni bugüne ulaştıran fedakar anne babama, her türlü zorlukta bana destek olan anlayışlı eşime teşekkür ederim.

Alaaddin ÇAKMAK

21.06.2011

İÇİNDEKİLER

KISALTMALAR.....	vii
TABLO LİSTESİ.....	viii
ÖZET.....	ix
SUMMARY.....	x
GİRİŞ.....	1
BÖLÜM 1: ÖLÇME – DEĞERLENDİRME İLE İLGİLİ KAVRAMLAR.....	8
1.1. Ölçme Ve Ölçek Çeşitleri.....	8
1.1.1. Adlandırma – Sınıflama Ölçekleri.....	9
1.1.2. Sıralama Ölçekleri.....	9
1.1.3. Eşit Aralıklı Ölçekler.....	10
1.1.4. Eşit Oranlı Ölçekler.....	10
1.2. Yapılışına Göre Ölçme Çeşitleri.....	11
1.2.1. Doğrudan Ölçme.....	11
1.2.2. Dolaylı Ölçme.....	11
1.2.3. Türetilmiş Ölçme.....	12
1.3. Ölçme Araçlarında Bulunması Gereken Nitelikler.....	12
1.3.1. Güvenirlilik.....	12
1.3.2. Geçerlik.....	15
1.3.3. Kullanışlılık.....	16
1.4. Değerlendirme Ve Değerlendirme Türleri.....	17
1.4.1 Tanılayıcı Değerlendirme.....	18
1.4.2. Biçimlendirici Değerlendirme.....	18
1.4.3.Düzey Belirleyici Değerlendirme.....	19
1.5. Durum Belirleme.....	19
1.6. Üst Düzey Zihinsel Beceriler Ve Ölçme – Değerlendirme.....	21
1.7. Ölçme – Değerlendirme Ve Eğitim İlişkisi.....	22
1.8. Eğitimin Hedeflerinin Ölçme Ve Değerlendirme İle İlişkisi.....	24
1.9. Eğitimin Hedeflerinde Kapsanan Öğrenme Alanları Ve Ölçme Değerlendirme.....	24
1.10. Duyuşsal Özellikler Ve Bunları Ölçme Araçları.....	26
1.11. Eğitimin Uzak, Genel Ve Özel Hedefleri İçinde Duyuşsal Hedeflerin Yeri.....	27

1.11.1. Uzak Hedefler.....	27
1.11.2. Genel Hedefler.....	28
1.11.3. DKAB Dersinin Hedefleri / Kazanımları(Özel Hedefler).....	28
1.12. Din Dersinde Ölçme – Değerlendirme Ve Not Verme.....	32
1.13. Ölçme Aracı Hazırlama – Test Geliştirme Aşamaları.....	33
1.14. Ölçme Ve Değerlendirme Yaklaşımları.....	37
1.14.1. Davranışçılık Ve Geleneksel Ölçme – Değerlendirme Yaklaşımları	38
1.14.2. Yapılandırmacılık Ve Alternatif Ölçme – Değerlendirme Yaklaşımları...40	
1.14.3. Alternatif Ve Geleneksel Ölçme – Değerlendirmenin Karşılaştırılması...44	
1.15. Din Dersi Ve Yapılandırmacılık.....	47
BÖLÜM 2: DİN DERSİ VE ÖLÇME – DEĞERLENDİRME ARAÇLARI.....	50
2.1. Geleneksel Ölçme Ve Değerlendirme Araçları.....	50
2.1.1 Sözlü Sınavlar.....	50
2.1.2. Yazılı Sınavlar.....	52
2.1.2.1.Uzun Cevaplı Yazılı Sınavlar.....	52
2.1.2.2. Kısa Cevaplı Yazılı Sınavlar.....	53
2.1.3. Çoktan Seçmeli Testler.....	54
2.1.4. Eşleştirme Testleri.....	57
2.1.5. Doğru Yanlış Testleri.....	58
2.2. Din Dersinde Kullanılabilecek Alternatif Ölçme Ve Değerlendirme Araçları.....	60
2.3. Performansa Dayalı Değerlendirme.....	64
2.3.1. Performansa Dayalı Değerlendirmede Karşılaşılan Hata Türleri.....	67
2.3.1.1. Kişisel Yanlılık Hatası.....	67
2.3.1.2. İlk izlenim Hatası (Hale Etkisi)	68
2.3.1.3. Mantıksal Hata.....	68
2.4. Performansa Dayalı Alternatif Ölçme Ve Değerlendirme Araçları.....	69
2.4.1.Performans Görevi.....	69
2.4.2. Proje Ödevi.....	73
2.4.3. Öğrenci Ürün Dosyası (Portfolyo)	76
2.5. Öğrenci Değerlendirmelerine Dayalı Ölçme Değerlendirme Araçları.....	80
2.5.1. Öz Değerlendirme.....	81

2.5.2. Akran Değerlendirme.....	82
2.6. Diğer Alternatif Ölçme Ve Değerlendirme Araçları.....	85
2.6.1. Kavram Haritaları.....	85
2.6.2. Tanılayıcı Dallanmış Ağaç.....	88
2.6.3. Yapılandırılmış Grid.....	90
2.6.4. Kelime İlişkilendirme Testleri.....	91
2.6.5. Tartışma Tekniği.....	92
2.6.6. Sözlü Sunumlar.....	94
2.6.7. Sergileme.....	95
2.6.8. Anlam Çözümleme Tabloları.....	95
2.6.9. Kavram Karikatürü.....	96
2.6.10. Poster Hazırlama.....	97
2.6.11. Bulmacalar.....	98
2.7. Alternatif Ölçme Ve Değerlendirmede Kullanılan Yardımcı Araçlar.....	99
2.7.1. Kontrol Listeleri (Check List).....	99
2.7.2. Dereceleme Ölçekleri (Rating Scales)	99
2.7.3.Dereceli Puanlama Anahtarları (Rubric)	100
2.7.4. Gözlem Tekniği.....	104
2.7.5. Görüşme (Mülakat) Tekniği.....	106
2.7.6. Tutum Ölçekleri.....	107
2.7.7. Anekdotlar.....	109
BÖLÜM 3: YÖNTEM.....	110
3.1. Araştırmanın Modeli.....	110
3.2. Evren Ve Örneklem.....	110
3.3. Veri Toplama Araçları.....	112
3.4. Verilerin Toplanması.....	113
3.5.Verilerin Çözümlemesi.....	113
BÖLÜM 4: BULGULAR VE YORUMLAR.....	114
4.1. Ankete Katılan Öğretmenlerin Kişisel Ve Mesleki Bilgilerine İlişkin Bulgular....	114
4.1.1. Cinsiyet Dağılımı.....	114

4.1.2. Mesleki Kıdem Dağılımı.....	114
4.1.3. Mezun Olunan Programlar.....	115
4.1.4. Öğretmenlerin Girdiği Haftalık Ders Saati.....	116
4.1.5. Sınıfların Ortalama Mevcudu.....	117
4.1.6. Öğretmenlerin Çalıştıkları Okulların Öğrenim Şekli Ve Statüsü.....	117
4.1.7. Ankete Katılan Öğretmenlerin İllere Göre Dağılımı.....	118
4.1.8. Öğretmenlerin Uygulanmakta Olan Programla İlgili Bilgi Durumları.....	119
4.1.9. Öğretmenlerin Ölçme Ve Değerlendirme Bilgisi ve Yeterlik Durumları....	120
4.2. Okulların Fiziki Alt Yapılarına Ait Bulgular.....	122
4.3. Öğretmenlerin Ölçme Ve Değerlendirme Süreci Ve Eğilimlerine Ait Bulgular....	123
4.3.1. Öğretmenlerin Alternatif Ölçme Ve Değerlendirme Yeterlikleri.....	124
4.3.2. Öğretmenlerin Geleneksel Ölçme - Değerlendirme Yeterlikleri.....	126
4.3.3. Öğretmenlerin Ölçme Ve Değerlendirme Tekniklerini Kullanma Sıklığı....	128
4.3.3.1. Alternatif Ölçme Kullanma Sıklığı.....	128
4.3.3.2. Geleneksel Ölçme Ve Değerlendirme Kullanma Sıklığı.....	130
4.3.4. Öğretmenlerin Kullandığı Ölçme–Değerlendirme Yaklaşımları.....	132
4.3.5. Alternatif Ölçme–Değerlendirmenin Kullanılmama Nedenleri.....	132
4.3.6. Sadece Geleneksel Ölçme – Değerlendirmenin Kullanılma Sebepleri.....	134
4.3.7. Öğretmenlerin Yazılı Sınav Uygulama Biçimleri.....	134
4.3.8. Öğretmenlerin Yazılı Sınavları Hazırlama Biçimleri.....	135
4.3.9. Öğretmenlerin Ölçme – Değerlendirme Tutumları.....	136
4.3.10. Öğretmenlerin Performans Görevi ve Proje Ödevini Kullanma Durumu..	138
4.3.11. Alternatif Ölçme – Değerlendirme Yaparken Karşılaşılan Sorunlar.....	139
4.4. Öğretmenlerin Alternatif Ölçme Ve Değerlendirme Tekniklerini Kullanmalarının Çeşitli Değişkenlere Göre Dağılımı.....	141
4.4.1. Öğretmenlerin Alternatif Ölçme Ve Değerlendirme Tekniklerini Kullanmalarının Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımı.....	142
4.4.2. Öğretmenlerin Alternatif Ölçme Ve Değerlendirme Tekniklerini Kullanmalarının Kıdeme Göre Dağılımı.....	143
4.4.3. Öğretmenlerin Alternatif Ölçme Ve Değerlendirme Tekniklerini Kullanmalarının Mezun Olunan Programa Göre Dağılımı.....	146

4.4.4. Öğretmenlerin Alternatif Ölçme Ve Değerlendirme Tekniklerini Kullanmalarının Okulların Statüsüne Göre Dağılımı.....	148
4.4.5. Öğretmenlerin Alternatif Ölçme Ve Değerlendirme Tekniklerini Kullanmalarının Sınıfların Ortalama Mevcutlarına Göre Dağılımı.....	150
4.4.6. Öğretmenlerin Alternatif Ölçme Ve Değerlendirme Tekniklerini Kullanmalarının Girilen Ders Saati Sayısına Göre Dağılımı.....	152
4.4.7. Alternatif Ölçme Ve Değerlendirme Tekniklerini Kullanmanın Seminer Almaya Göre Dağılımı.....	154
4.4.8. Öğretmenlerin Alternatif Ölçme Ve Değerlendirme Tekniklerini Kullanma Sıklığının DKAB Programını Okuma Durumuna Göre Dağılımı.....	156
4.4.9. Alternatif Ölçme Ve Değerlendirme Tekniklerini Kullanma Sıklığının DKAB Programının Ölçme Bölümünü Okuma Durumuna Göre Dağılımı.....	158
4.4.10. Alternatif Ölçme Ve Değerlendirme Tekniklerini Kullanma Sıklığının Öğretmenlerin Kaynak Okuma Durumuna Göre Dağılımı.....	160
4.4.11. Alternatif Ölçme Ve Değerlendirme Tekniklerini Kullanma Sıklığının Hizmet İçi Eğitim Alma Durumuna Göre Dağılımı.....	162
4.5. Alternatif Ölçme Ve Değerlendirme Tekniklerini Kullanma Sıklığının Okulların Fiziki Alt Yapı Durumuna Göre Dağılımı.....	164
4.5.1. Alternatif Ölçme Ve Değerlendirme Tekniklerini Kullanma Sıklığının Okullarda DKAB Dersliği Bulunma Durumuna Göre Dağılımı.....	164
4.5.2. Alternatif Ölçme Ve Değerlendirme Tekniklerini Kullanma Sıklığının Okullarda Fotokopi Hizmetleri Bulunma Durumuna Göre Dağılımı.....	166
4.5.3. Alternatif Ölçme Ve Değerlendirme Tekniklerini Kullanma Sıklığının Okullarda Öğretmenin İnternete Erişim Durumuna Göre Dağılımı.....	168
4.5.4. Alternatif Ölçme Ve Değerlendirme Tekniklerini Kullanma Sıklığının Okullarda Öğrencilerin İnternete Erişim Durumuna Göre Dağılımı.....	170

SONUÇ VE ÖNERİLER.....	172
KAYNAKÇA.....	182
EKLER.....	191
ÖZGEÇMİŞ.....	199

KISALTMALAR

ÖD	: Ölçme ve Değerlendirme
AÖD	: Alternatif Ölçme ve Değerlendirme
GÖD	: Geleneksel Ölçme ve Değerlendirme
DPA	: Dereceli Puanlama Anahtarı
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
DKAB	: Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi
Akt.	: Aktaran
vb.	: Ve benzeri
İÖGM	: İlköğretim Genel Müdürlüğü
İKY	: İlköğretim Kurumları Yönetmeliği
PISA	: The Programme for International Student Assessment (Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı)
TIMMS	: Trends in International Mathematics and Science Study (Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması)
MEB OÖKSY	: Milli Eğitim Bakanlığı Orta Öğretim Kurumları Sınıf Geçme ve Sınav Yönetmeliği
SBS	: Seviye Belirleme Sınavı (ilköğretim sonunda yapılır)
YGS	: Yüksek Öğretime Geçiş Sınavı (ortaöğretim sonunda yapılır)

TABLO LİSTESİ

Tablo 1: Öğrenme Hedef Alanları.....	25
Tablo 2: Performans Görevi Örneği.....	71
Tablo 3: Performans Değerlendirme Ölçeği Örneği.....	72
Tablo 4: Öz Değerlendirme Formu Örneği.....	82
Tablo 5: Grup Değerlendirme Formu Örneği.....	83
Tablo 6: Puanlama Anahtarı.....	84
Tablo 7: Grup Öz Değerlendirme Formu.....	84
Tablo 8: Tanılayıcı Dallanmış Ağaç Örneği.....	89
Tablo 9: Sözlü Sunum Dereceli Puanlama Ölçeği.....	94
Tablo 10: Anlam Çözümleme Tablosu.....	96
Tablo 11: Bütüncül Dereceli Puanlama Anahtarı.....	101
Tablo 12: Analitik Puanlama Ölçeği.....	101
Tablo 13: Dereceli Puanlama Ölçeği Rehberi.....	103
Tablo 14: Likert Tipi Bir Ölçekteki Maddelerin Puanlama Anahtarı	108
Tablo 15: Öğretmenlerin Cinsiyete Göre Dağılımı.....	114
Tablo 16: Öğretmenlerin Mesleki Kıdeme Göre Dağılımı.....	115
Tablo 17: Öğretmenlerin Mezun Oldukları Programlara Göre Dağılımı.....	115
Tablo 18: Ankete Katılan Öğretmenlerin Girdiği Haftalık Ders Saati.....	116
Tablo 19: Öğretmenlerin Dersine Girdiği Sınıfların Ortalama Mevcudu.....	117
Tablo 20: Öğretmenlerin Çalıştıkları Okulların Öğrenim Şekli ve Statüsü.....	118
Tablo 21: Öğretmenlerin İllere Göre Dağılımı.....	118
Tablo 22: Öğretmenlerin Uygulanmakta Olan Programla İlgili Bilgi Durumları.....	119
Tablo 23: Öğretmenlerin Ölçme Ve Değerlendirme Bilgisi ve Yeterlik Durumları....	121
Tablo 24: Okulların Fiziksel Ve Teknik Alt Yapı Durumu.....	122
Tablo 25: Öğretmenlerin “Alternatif ÖD” Alanındaki Yeterlikleri.....	124
Tablo 26: Öğretmenlerin “Geleneksel ÖD” Alanındaki Yeterlikleri.....	126
Tablo 27: Öğretmenlerin “Alternatif” ÖD Tekniklerini Kullanma Sıklığı.....	128
Tablo 28: Öğretmenlerin “Geleneksel” ÖD Tekniklerini Kullanma Sıklığı.....	131
Tablo 29: Öğretmenlerin Derslerde Kullandığı Ölçme-Değerlendirme Yaklaşımları.....	132
Tablo 30: Öğretmenlerin “Alternatif ÖD” Yöntemlerini Kullanmama Nedenleri.....	133
Tablo 31: Sadece Geleneksel Ölçme – Değerlendirmenin Kullanılma Sebepleri.....	134

Tablo 32: Öğretmenlerin Yazılı Sınav Uygulama Biçimleri.....	135
Tablo 33: Öğretmenlerin Yazılı Sınavları Hazırlama Biçimleri.....	135
Tablo 34: Öğretmenlerin Ölçme – Değerlendirme Tutumları.....	136
Tablo 35: Öğretmenlerin Performans Görevi ve Proje Ödevi Uygulamaları.....	138
Tablo 36: Öğretmenlerin “Alternatif ÖD” Yaparken Karşılaştığı Sorunlar.....	139
Tablo 37: Alternatif ÖD Tekniklerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımı.....	142
Tablo 38: Alternatif ÖD Tekniklerinin Kıdeme Göre Ki-Kare Testi Sonuçları.....	144
Tablo 39: Alternatif ÖD Tekniklerinin Mezuniyete Göre Ki-Kare Testi Sonuçları...	146
Tablo 40: Alternatif ÖD Tekniklerinin Okulların Statüsüne Göre Ki-Kare Testi.....	148
Tablo 41: Alternatif ÖD Tekniklerinin Sınıfların Ortalama Mevcutlarına Göre Ki-Kare Testi Sonuçları.....	150
Tablo 42: Alternatif ÖD Tekniklerinin Girilen Ders Saati Sayısına Göre Ki-Kare Testi Sonuçları.....	152
Tablo 43: Alternatif ÖD Tekniklerini Kullanmanın DKAB Programı İle İlgili Seminer Almaya Göre Ki-Kare Testi Sonuçları.....	154
Tablo 44: Alternatif ÖD Tekniklerini Kullanmanın DKAB Programını Okuma Durumuna Göre Ki-Kare Testi Sonuçları.....	156
Tablo 45: Alternatif ÖD Tekniklerini Kullanmanın DKAB Programının Ölçme Bölümünü Okuma Durumuna Göre Ki-Kare Testi Sonuçları.....	158
Tablo 46: Alternatif ÖD Tekniklerini Kullanmanın Öğretmenlerin Kaynak Okuma Durumuna Göre Ki-Kare Testi Sonuçları.....	160
Tablo 47: Alternatif ÖD Tekniklerini Kullanmanın Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitim Alma Durumuna Göre Ki-Kare Testi Sonuçları.....	162
Tablo 48: Alternatif ÖD Tekniklerini Kullanmanın Okullarda DKAB Dersliği Bulunma Durumuna Göre Ki-Kare Testi Sonuçları.....	164
Tablo 49: Alternatif ÖD Tekniklerini Kullanmanın Okullarda Fotokopi Hizmetleri Bulunma Durumuna Göre Ki-Kare Testi Sonuçları.....	166
Tablo 50: Alternatif ÖD Tekniklerini Kullanmanın Okullarda Öğretmenin İnternete Erişim Durumuna Göre Ki-Kare Testi Sonuçları.....	168
Tablo 51: Alternatif ÖD Tekniklerini Kullanmanın Okullarda Öğrencilerin İnternete Erişim Durumuna Göre Ki-Kare Testi Sonuçları.....	170

Tezin Başlığı: Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Öğretiminde Ölçme Ve Değerlendirme Teknikleri Ve Öğretmenlerin Bunları Kullanma Düzeyleri

Tezin Yazarı: Alaaddin ÇAKMAK

Danışman: Prof. Dr. Recep KAYMAKCAN

Kabul Tarihi: 21.06.2011

Sayfa Sayısı: x (ön kısım) + 190 (tez) + 9 (ekler)

Anabilim Dalı: Felsefe Ve Din Bilimleri **Bilim Dalı:** Din Eğitimi

Bu çalışmada ilköğretim ve ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi programında yer alan ve derslerde kullanılması öngörülen ölçme ve değerlendirme tekniklerinin öğretmenler tarafından bilinme ve kullanılma sıklık düzeyinin çeşitli değişkenlere göre ilişkisi araştırılmıştır. Ayrıca; öğretmenlerin en çok ve en az kullandığı ölçme tekniklerinin neler olduğu, öğretmenlerin ölçme sürecini nasıl yönettiği ve karşılaştığı sorunların neler olduğunun araştırıldığı bu çalışma için yargısal örnekleme modeli ile Türkiye genelinde toplam 18998 üyesi olan 6 farklı din dersi mail guruplarına hazırlanan anket gönderilmiştir. 58 farklı ilden 250 anket dönütü kabul edilmiştir.

Veriler SPSS programıyla analiz edilip yorumlanmıştır. Bu sonuçlardan bazıları şunlardır. Öğretmenlerin alternatif ÖD tekniklerini bilme konusunda ortalama % 46'sı kendilerini yeterli, % 41'i kısmen yeterli ve % 13'ü yetersiz görmektedir. Geleneksel ÖD tekniklerini bilme konusunda % 76'sı yeterli, % 19'u kısmen yeterli ve % 5'i ise yetersiz görmektedir. Öğretmenlerin en iyi bildiği alternatif ÖD tekniği % 94,5 ile performans görevi iken en yetersiz olduğu teknik % 26,6 ile portfolyo tekniğidir.

Öğretmenlerin ortalama % 25'i AÖD tekniklerini sıkça, % 48'i ara sıra kullanmakta ve % 27'si ise hiç kullanmamaktadır. GÖD tekniklerini ise ortalama % 48'i sıkça, % 41'i ara sıra kullanırken, % 11'i hiç kullanmamaktadır. En fazla kullanılan AÖD tekniği % 90,5 ile performans görevi, en az ise % 47,8 ile portfolyo iken; en fazla kullanılan GÖD tekniği % 99,6 ile çoktan seçmeli test tekniği, en az ise % 64,2 ile sözlü sınav tekniğidir.

Öğretmenlerin % 80'i yazılı sınavları; klasik sorular, doğru-yanlış, boşluk doldurma ve çoktan seçmeli test sorularından oluşan karma biçimde yaparken % 12'si sadece çoktan seçmeli olarak yapmaktadır. Yazılı sorularını % 60'ı internetten indirip düzenleyerek kullanırken % 32'si her sınav sorusunu kendisi hazırlamaktadır.

AÖD tekniklerini kullanma sıklık düzeyi ile öğretmenlerin cinsiyet, kıdem, mezun olunan program, ortalama sınıf mevcudu ve haftalık girilen ders saati sayısı değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Fakat, DKAB programlarını tanıtım ve bilgilendirme vb. seminerine katılan öğretmenler, DKAB programlarının ölçme bölümünü okuyan öğretmenler, AÖD yaklaşımı ile ilgili kitap, dergi, makale vb. kaynakları okuyan öğretmenler ve ÖD ile ilgili hizmet içi eğitim alan öğretmenler diğer öğretmenlere göre AÖD tekniklerini daha fazla kullanmaktadır. Aynı şekilde çalıştıkları okullarda DKAB dersliği bulunan öğretmenler bulunmayanlara göre, çalıştıkları okullarda çıktı alabilme ve fotokopi çekebilme imkanına sahip olan öğretmenler bu imkana sahip olmayanlara göre, çalıştıkları okullarda öğretmen ve öğrencilerin istedikleri zaman internete erişim imkanına sahip olan öğretmenler bu imkanlara sahip olmayanlara göre AÖD tekniklerini daha fazla kullanmaktadır.

Anahtar kelimeler: ölçme ve değerlendirme, alternatif ölçme ve değerlendirme, performansa dayalı değerlendirme, yapılandırmacılık, din dersi

Title of the Thesis: Measurement And Evaluation Techniques In Teaching Religious Culture And Ethics And Levels Of Teachers To Use Them

Author: Alaaddin ÇAKMAK

Supervisor: Prof. Dr. Recep KAYMAKCAN

Date: 21.06.2011

Nu.of pages: x(pre text)+190(main body) +9(app.)

Department:Philosophy and Religious Studies

Subfield:: Religious Education

In this study, primary and secondary education in the curriculum of Religion and Ethics, and measurement and evaluation techniques to be used in lessons by teachers is unknown and the level of usage frequency relationship was investigated by several variables. In addition, teachers at most and what are the measurement techniques are used, managed, and the problems faced by teachers in how to measure what is happening in the process of investigating the judgmental sampling model for this study in Turkey with a total of 18998 members in 6 different groups of e-mail questionnaire sent to religious instruction. 250 survey feedback has been considered 58 different provinces.

The data has been commented by analyzing, through SPSS programmes. Here are some results; In the aspect of knowing alternative ME techniques, on an average 46 % of teachers evaluate themselves they are totally capable of this subject, 41 % of them say “partly”, and 13% of them say they are “incapable”. In the aspect of knowing traditional ME techniques, 76 % of the teachers find themselves “sufficient”, 19 % of them “partly sufficient”, and 5 %of them see themselves “insufficient”. While the best-known ME technique is “Performance Task” with 94,5 % , the “Portfolia Technique” is being found “insufficient” by the 26 % of teachers.

Approximately, 25 % of teachers use AME techniques “frequently”, 48 % of them use from time to time, and 27 % use never. Meanwhile 48 % of teachers use TME techniques “frequently”, 41 % use at times, 11 % use never. The most common-used AME techniques is “Performance Task” with the number of 90 .5 %. Portfolia Technique is used less with 47% . It’s the multiple choice test TME technique that ‘s used mostly and Oral-Exam technique is used minimally with 64,2 % .

While 80 % of teachers prepare exam questions as; classical questions, true-false, filling-gaps, multiply choice test form, 12 % of them do only as an multiply-choice test. 60 % of the teachers prepare exam questions by downloading from internet, 32 % of them prepare by themselves.

Any meaningful statistical relationship is not found between the application level of AME techniques and sex, seniority, graduated-field, approximate class number, and weekly-lesson hours. But the teachers who participate in the seminar of introduction and information of DKAB programmes, the teachers studying in “measurement” field of DKAB programmes, the teachers who read any books, magazines, articles sources about DKAB approach and the ones who get education in-service, use AME techniques more than any other teachers. In the same way, the teachers whose school enable DKAB class use more than any other teachers, the ones who have a chance to get an output or photocopy use more than the ones not having. And also the teachers who can access to internet easily whenever they and their students want , use AME techniques more than any other teachers who haven’t got these chance.

Keywords: measurement and evaluation, alternative assessment and evaluation, performance-based evaluation, constructivism, religious education

GİRİŞ

İnsan dünyaya geldiğinde beslenme eylemi hariç hiçbir şey bilmeyen aciz bir varlık olarak dünyaya gelmesine rağmen hayatının sonuna geldiğinde diğer tüm canlılardan daha fazla bilgi birikimi ve yetenek potansiyeline sahip bir varlık olabilmektedir. Peki bu nasıl olmaktadır? Bu durum; insanın akıl sahibi, düşünen, sorgulayan, analiz ve sentez kabiliyetine sahip olan ve tüm bunları hemcinslerine ve gelecek nesillere aktarabilmek için 'beyan' yani konuşabilme yeteneğine sahip bir varlık olmasıyla, kısaca öğrenme ve öğretme faaliyetlerini kapsayan 'eğitim' ile açıklanabilir.

Eğitim; kişinin zihni, bedeni, duygusal ve toplumsal yeteneklerinin, davranışlarının istenilen doğrultuda geliştirilmesi, ya da ona bir takım amaçlara dönük yeni yetenekler, davranışlar ve bilgiler kazandırılması yolundaki çalışmaların tümü (Akyüz, 2005) diye kabul edecek olursak burada ulaşılmaması gereken bir amacın olduğu görülür. Bu amaca ulaşıp ulaşılmadığı, ulaşıldı ise ne ölçüde ulaşıldığının anlaşılması için eğitimde ölçme ve değerlendirme yapmaya ihtiyaç vardır.

Ölçme ve değerlendirme; eğitim öğretimin planlanması ve yönlendirilmesinde, öğretim ortamlarının tasarlanmasında, öğrenim hedef ve kazanımlarının belirlenmesinde ve öğrencilerin bu kazanımlara ulaşp ulaşmadığının ölçülmesinde kullanılan etkinliklerdir. Bunun yanında ölçme ve değerlendirme, uygulanan programların etkililiğini tespit etmek için de kullanılır.

Toplumlar sürekli gelişmekte ve değişmektedir. Bu gelişmede toplumu oluşturan unsurların dinamik etkileşimi görülebilmektedir. Eğitimdeki gelişmeler toplumlara etkilediği gibi, toplumlardaki değişimler eğitim sistemlerini, anlayışlarını ve felsefelerini de etkilemektedir. Bu bağlamda toplumsal algılamaların, siyasi ve ekonomik değişimlerin, hukuki gelişmelerin, bilimsel yeniliklerin eğitim ve öğretim süreçlerini doğrudan ve dolaylı olarak etkilediği söylenebilir.

Hazırlanan eğitim programları insanların değişen ihtiyaçlarını karşılamak için devletin genel politikalarına uygun ve milli eğitimin temel amaçlarına paralel olarak hazırlanırlar (Zengin, 2002).

Eski toplumlardan eğitimle ilgili günümüze kalan belgeler incelendiğinde, eğitim anlayışının sürekli değiştiği, bu değişmeye bağlı olarak da ölçme ve değerlendirme anlayışının da değiştiği görülmektedir. Bu alanda en büyük değişme sanayi devrimi sonrası olmuştur (Kutlu, 2010).

Özellikle yapılandırmacılığın (constructivism) son otuz yılda eğitim uygulamalarını en çok etkileyen felsefelerden biri olduğu görülmektedir. Bunun öncelikli nedeni, ülkelerin eğitim sistemlerinde ortaya çıkan ciddi nitelik sorunlarına çözüm aramalarıdır (Arslan, 2007).

Son yıllarda ölçme ve değerlendirmenin sadece ulusal düzeyde değil uluslar arası düzeyde yapıldığına da şahit olunmaktadır. Örneğin PISA ve TIMSS gibi değerlendirme araçları ile ülkeler arası başarı değerlendirme ve karşılaştırmalar yapılmaktadır. Bu çalışmalar ile ülkelerin eğitim öğretim durumları kıyaslanmakta, çeşitli ölçütlere göre karşılaştırmalar yapılmaktadır. Bu karşılaştırmalarda, ülkemizin bazı hedeflere ulaşma bakımından eksikleri olduğu görülmüştür (Gelbal ve Kelecioğlu, 2007).

Son yıllarda yapılan karşılaştırmalı eğitim araştırmaları, Amerika Birleşik Devletleri ve Almanya gibi gelişmiş ülke öğrencilerinin de özellikle okuduğunu anlama, matematik ve fen bilimleri başarılarının gelişmekte olan birçok ülke öğrencilerinin gerisinde kaldıklarını ortaya koymaktadır (Arslan, 2007). Yine araştırmalar, standart testlerde çok başarılı öğrencilerin bile öğrendiklerini bütünlüştürme ya da karşılaştırmada ve okul dışında gündelik yaşama uyarlamada başarılı olamadıklarını göstermektedir (Yager'den Akt., Arslan, 2007).

Buna paralel olarak dünyada yeni eğitim yaklaşımlarının uygulandığına şahit olmaktayız. Öğretmen merkezli öğretimden öğrenci merkezli öğretime geçilmektedir. Bilginin dış dünyada bulunmadığı, öğrenenlerce kendi kişisel tecrübeleri sonucunda yeniden yapılandırılarak inşa edildiği varsayımının kabulü hakim olmaktadır. Buna bağlı olarak da öğretim süreci baştan aşağıya değişmektedir.

Bu değişimin sonucunda, eğitim alanındaki bu yeni gelişmelerin sonuçları ülkemizde de yakından takip edilmiş olup, 2005 yılında Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) eğitim sistemimizde köklü bir değişiklik yapmış ve yapılandırmacı eğitim anlayışı esas

alınarak ders programları hazırlanmış ve uygulamaya konulmuştur. Çünkü Türkiye, üçüncü bin yılın başlarında insanını bu bin yıla hazırlamanın arayışı ve çabası içindedir. Hemen bütün dünyada 20. yüzyılın eğitim sistemleriyle ve eğitim programlarıyla yeni yüzyılın insanının yetiştirilemeyeceği konusunda iktisatçısından politikacısına, din adamından eğitimcisine kadar herkes fikir birliği içerisindedir (Arslan, 2007). Bunun bir sonucu olarak, okullarda uygulanan ölçme ve değerlendirme yaklaşımı ve uygulanma sürecinde de köklü değişiklikler olmuştur.

Bu doğrultuda 2006-2007 öğretim yılından itibaren orta öğretim DKAB dersinde, 2007 – 2008 öğretim yılından itibaren de ilköğretim DKAB dersinde öğrenci merkezli yapılandırmacı öğretim uygulamaya başlanmıştır. Birçok yenilik getiren bu programlarda ölçme değerlendirme ile ilgili geniş açıklamalara yer verilmiştir. İlk defa bu programlarda ‘alternatif ölçme ve değerlendirme’ yöntem ve tekniklerinden bahsedilmiştir. DKAB derslerinde geleneksel ölçme ve değerlendirme tekniklerine ilaveten ‘alternatif ölçme ve değerlendirme’ teknik ve araçlarının kullanılması istenmiştir (MEB, 2005; MEB, 2006)

Fakat, beş yıldır uygulanmakta olan yapılandırmacı ilköğretim ve orta öğretim DKAB derslerinde, ders öğretmenlerinin nasıl bir ölçme ve değerlendirme yaptıklarıyla ilgili bilimsel yöntemle ciddi bir alan araştırması yapılmamıştır. Din eğitimi ile ilgili çeşitli alanlarda araştırmalar yapılmasına rağmen ölçme ve değerlendirme ile ilgili yeterli düzeyde araştırmalar yapıldığı söylenemez. Bu konudaki bilgiler tahmin ve tecrübelerle dayanmaktadır.

Bu bağlamda, DKAB dersi öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme ile ilgili algıları, görüşleri, derslerde uyguladıkları ölçme ve değerlendirme tekniklerinin neler olduğu, alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanıp kullanmadıkları, hangi tekniği daha çok kullandıkları, hangi teknikleri kullanmadıkları ve bunların nedenlerinin neler olduğu, ölçme ve değerlendirme ile ilgili yeterliklerinin ne düzeyde olduğu, alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine ilişkin tutumlarının ne olduğu ve öğretmenlerin hizmet içi eğitime ihtiyacı olup olmadığı soruları cevap beklemektedir.

İşte bu ve benzeri nedenlerden ötürü, hazırlanan tez çalışmasında; genel olarak ölçme ve değerlendirme kavramları, teknikleri, araçları nelerdir; Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerinde kullanılan ölçme değerlendirme araçları nelerdir, hangi alternatif ölçme ve

değerlendirme araçları kullanılabilir sorularına cevaplar aranacaktır. Araştırmanın problem cümlesi ise; **'ilköğretim ve orta öğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerinde kullanılması öngörülen alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri öğretmenler tarafından kullanılmakta mıdır, kullanılma düzeyi ve biçimi nedir?'** cümlesidir.

Araştırmanın Konusu

Bu çalışma ölçme değerlendirme ile ilgili bir çalışma olmasına rağmen, burada konunun DKAB dersinde kullanılacak ölçme ve değerlendirme boyutuyla ilgilenilecektir. Ölçmeyle ilgili temel kavramlara yer verilecek olup çerçeve, derslerde kullanılan ve kullanılabilecek ölçme araçları ile sınırlı tutulacaktır.

Bu bağlamda; değişen ilköğretim ve orta öğretim DKAB müfredat programlarında esas alınan yapılandırmacı yaklaşıma uygun ölçme ve değerlendirme yöntem ve araçlarının neler olduğu, bu alternatif ölçme yöntemlerinin DKAB derslerinde kullanılabilirliği üzerinde durulacaktır.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın temel amacı; DKAB programında yer alan alternatif ölçme ve değerlendirme teknik ve araçlarını DKAB dersi öğretmenlerinin derslerinde ölçme ve değerlendirme yaparken kullanıp kullanmadıklarını, kullanma biçimlerini, bu teknik ve araçları kullanmanın; cinsiyete, kıdeme, öğretmenlerin mezuniyetine, okulların statüsüne, haftalık girilen ders saatine, sınıfların ortalama mevcuduna, öğretmenlerin DKAB programını ve programın ölçme bölümünü okumalarına, yeni DKAB programının tanıtım ve bilgilendirme seminerine katılmalarına, ölçme ve değerlendirme ile ilgili hizmet içi eğitim alma ve kaynak okuma durumuna, okullarda DKAB dersliği bulunma durumuna, öğretmen ve öğrencilerin okullardan internete erişim imkanına ve fotokopi vb. hizmetlerden faydalanma durumuna göre farklılık gösterip göstermediğini betimlemek ve bu değişkenlerin ne oranda etkili olduğunu araştırmaktır.

Bu bağlamda; yapılandırmacı yaklaşıma uygun alternatif ölçme ve değerlendirme yöntem ve araçlarının neler olduğu, bu araçların özellikleri, üstün ve zayıf yönleri, DKAB derslerinde uygulanabilirliği, DKAB öğretmenlerinin bu araçları kullanma

düzeyi, uygulamada karşılaşılan sorunlar ve bunlara yönelik çözüm önerilerinin neler olduğu konusunda veriler elde etmek için aşağıdaki sorulara cevaplar aranacaktır.

1. Yapılandırmacı yaklaşımla hazırlanan ilköğretim ve orta öğretim DKAB programında yer alan “Geleneksel” ve “Alternatif” ölçme ve değerlendirme yöntem ve araçları nelerdir ve bu araçların özellikleri, üstün ve zayıf yönleri nelerdir?
2. Okulların ölçme değerlendirme açısından fiziki alt yapı yeterlik düzeyi ile DKAB öğretmenlerinin “alternatif” ve “geleneksel” ölçme ve değerlendirme tekniklerine ait bilgi ve yeterlik düzeyleri nedir?
3. DKAB öğretmenlerinin “alternatif” ve “geleneksel” ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanma sıklık oranları ile öğretmenlerin en çok ve en az kullandığı ‘geleneksel’ ve ‘alternatif’ ölçme ve değerlendirme teknikleri nedir?
4. DKAB öğretmenleri derslerinde hangi ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarını ve bunları ne oranda kullanmaktadır?
5. DKAB öğretmenlerinin “alternatif” ölçme tekniklerini kullanmama nedenleri nelerdir ve sadece “geleneksel” ölçme tekniklerini kullanma sebepleri nelerdir?
6. DKAB öğretmenlerinin yazılı hazırlama, yazılı yapma biçimleri nasıldır ve ölçme değerlendirme tutumları nelerdir?
7. DKAB öğretmenleri ölçme ve değerlendirme yaparken hangi sorunlarla karşılaşmaktadırlar ve bu sorunların yaşanma düzeyi nedir?

Araştırmanın Önemi

Din eğitimi ile ilgili literatür tarandığında, din eğitiminde ölçme ve değerlendirmeye ait çalışmanın yeterli düzeyde yapılmadığı görülmektedir. Ölçme ve değerlendirme Türk eğitim sisteminde en çok ihmal edilmiş alanlardan birisidir. Halbuki ölçme ve değerlendirme, eğitim biliminin en önemli alt disiplinlerinden biri olup öğrencilerin, öğretmenlerin, okulların ve eğitim programlarının başarısı hakkında bilgi veren en önemli göstergelerdendir (Kutlu ve diğ., 2010). Belirlenen hedef veya kazanımların elde edilip edilmediğinin tespitinde ölçme ve değerlendirme vazgeçilmez bir unsurdur. Geri

bildirim alınmadan öğrenmenin ne kadar gerçekleştiği bilinemez. Bu konuda ciddi boşluklar bulunmaktadır.

Bilindiği gibi, ülkemizde 2005 sonrasında, diğer derslerde olduğu gibi DKAB dersinde de yapılandırmacı anlayışa uygun öğrenci merkezli eğitime geçilmiştir. Bunun doğal sonucu olarak ilköğretim ve ortaöğretim ders programlarında alternatif ölçme ve değerlendirmenin yapılması istenmiştir.

Fakat, okullarda uygulanmaya başlanılan alternatif ölçme ve değerlendirme ile ilgili bu güne kadar DKAB dersi ile ilgili ve doğrudan alternatif ölçme ve değerlendirme ile ilgili bir alan araştırması yapılmamıştır.

Bu çalışmanın; bahsedilen boşluğu doldurması, din eğitimi ile ilgilenen taraflara kaynak teşkil etmesi, öğretmenlerin en çok zorlandıkları alan olan ölçme ve değerlendirme alanında onlara yardımcı olması, daha verimli ve etkili din eğitimi verilmesinde az da olsa bir katkı yapması amacını gerçekleştirmesi beklenmektedir.

Bu çalışma ile Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerinde kullanılacak alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarının neler olduğunun bilinmesi, nasıl hazırlanıp uygulanacağını bilmesi, öğretmenlerin ölçme yaklaşım ve tutumlarının bilinmesi, ölçme ve değerlendirme sürecinde uygulamada karşılaşılan engel ve sorunların bilinmesi; din eğitiminin ilgili paydaşlarına, din eğitiminin ve DKAB derslerinin kalitesinin artmasına katkı yapması, öğretmenlere uygulamada yardımcı olması mümkün olursa çalışmanın önemi daha iyi anlaşılacaktır. Ayrıca din eğitimi konusunda bu alanda var olan akademik çalışma eksikliğinin giderilmesi çalışmanın önemini artırmaktadır.

Araştırmanın Varsayımları

Bu çalışmada kabul edilen varsayımlar şunlardır. Öncelikle, değişen Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerine ait müfredat programlarında yer verilen yapılandırmacı ve öğrenci merkezli eğitim anlayışının din dersleri için uygunluğu ve derslerde uygulandığı varsayılmaktadır. DKAB öğretmenlerinin uygulanan ankete gerçekçi cevaplar verdiği, dolayısıyla elde edilen verilerin güvenilirliği kabul edilmektedir.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu çalışmada ölçme ve değerlendirme ile ilgili tüm kavramlara, araçlara ve tekniklere yer verilmeyip DKAB programlarında yer alan 'geleneksel ölçme ve değerlendirme' teknikleri ile 'alternatif ölçme ve değerlendirme' tekniklerine yer verilmektedir.

Uygulanan anketten elde edilen veriler, anketin uygulanma zamanı ve uygulanan öğretmenler ile sınırlıdır.

Din eğitiminden bahsedilmekte olmasına rağmen burada ilköğretim ve orta öğretim okullarında zorunlu olarak okutulan DKAB dersi kastedilmekte olup diğer din eğitimi alanlarını kapsamamaktadır.

Alternatif ölçme ve değerlendirme kavramından ise, DKAB dersi programlarında yer alan geleneksel ölçme ve değerlendirme teknikleri ve onlarla beraber uygulanması istenen alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri anlaşılmalıdır. Alternatif ölçme ve değerlendirme kavramı tek başına kullanıldığında bu çerçeve anlaşılacaktır. Geleneksel ölçme ve değerlendirme tekniklerine alternatif ve onların yerine kullanılacak teknikler olarak anlaşılmamalıdır.

BÖLÜM 1: ÖLÇME – DEĞERLENDİRME İLE İLGİLİ KAVRAMLAR

Araştırmamızın sağlam bir zemine oturması için kavramsal arka planına yer vermek uygun olur düşüncesiyle bu ve bir sonraki bölüm buna ayrılmıştır. Bu bağlamda ölçme ve değerlendirme ile ilgili temel kavramlara, ölçme ve değerlendirmenin eğitim ve din dersi ile ilişkisine, çeşitli ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının neler olduğuna, geleneksel ölçme ve değerlendirme ile alternatif ölçme ve değerlendirme kavramlarının neler olduğuna, yapılandırmacı yaklaşımın alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarının neler olduğuna değinilecektir. Konu tüm ayrıntısıyla ele alınmayacak, bir din öğretmenin ihtiyaç duyacağı kadarı ile iktifa edilecektir.

1.1. Ölçme Ve Ölçek Çeşitleri

Akıllı bir varlık olan insanın çevresini tanınması, anlamlandırması ve değıştirmesi sürecinde çevresinde bulunan varlıkların özelliklerinin farklılığını ölçme ve değerlendirme yoluna başvurduğu, dolayısıyla ölçme ve değerlendirmenin böylece ‘fark’ olgusundan ortaya çıktığı kabul edilmektedir (Tekin, 2010). Bu farklılığın çokluğundan olsa gerek, ölçmenin ne olduğuna dair çok farklı şeyler söylenmiştir. Bunlardan bazıları şunlardır.

Ölçme; bir gözlemci tarafından fiziksel dünya hakkında bir karar oluşturma (Welzenhoffer’dan Akt. Tekindal, 2009a), belli bir niteliğin gözlemlenerek gözlem sonuçlarının sayı ya da sembollerle ifade edilmesi (Turgut, 1988) diyenler olduğu gibi ölçmeyi, belli bir nesne veya nesnelerin belli bir özelliğe sahip olup olmadığını, sahipse sahip oluş derecesinin gözlenip gözlem sonuçlarının sembollerle ve sayı sembolleriyle gösterilmesi işidir (Tekin, 2010) diye tanımlayanlar da olmuştur.

Bir kişinin cinsiyetinin (kadın-erkek) ne olduğu; bir erkeğin medeni halinin (evli-bekar-dul) ne olduğu; bir öğrencinin DKAB dersinde yapılan testten kaç puan aldığını belirlemek birer ölçmedir (Tekin, 2010).

Burada yapılan tanımlara bakıldığında ölçmede üç unsurun varlığı göze çarpar. Bunlar (Karaca, 2008):

1. Ölçülecek bir niteliğin, özelliğin ve davranışın olması,

2. Niteliğin gözlemlenmesiyle belirlenebilmesi,
3. Gözlem sonuçlarının uygun bir sayı veya sembolle gösterilmesidir.

Ölçmenin ana konusu, belli bir özellik veya niteliktir. Özellik ölçmeye konu olan her şey olabilir. Ölçmede amaç özellikler arasındaki farkları ortaya koymaktır (Kan, 2009b). Eğitim öğretimde ölçülen özellikler ise öğrencilerin bilgileri, anlayışları, kavrayışları, yaratıcılıkları, becerileri, davranışları, tutum ve diğer bireysel özellikleridir (Semerci, 2009).

Her ölçme işleminde, ölçülmek istenen özelliği ölçebilecek özelliğe sahip bir ölçme aracının, yani ölçeğin olması gerekmektedir. Varlık ve olayları çeşitli özelliklerinin ölçülmesinde kullanılmak üzere geliştirilmiş ölçekler (Özçelik, 1992) özelliklerine göre genel olarak şöyle sıralanmıştır:

1.1.1. Adlandırma – Sınıflama Ölçekleri

Adlandırma-sınıflama ölçeğinde ölçülen özellikleri bakımından eşya, olay ve insanların belirli bir ölçüte göre, büyüklükleri olmaksızın ya da büyüklükleri dikkate alınmaksızın adlandırılması veya sınıflandırılması söz konusudur. Bir sınıftaki öğrencileri cinsiyetleri bakımından 'kız-erkek' gibi iki gruba ayırmak, bir cadde üzerindeki binalara, konumlarına göre sıra numaraları vermek, cisimlerin sıcaklıklarını 'soğuk-ılık-sıcak' şeklinde sınıflamak bu türden ölçeklerle ilgilidir. Bu tür ölçeklerde yalnızca sınıf, tip ya da kategoriler belirlendiği için sayısal semboller kullanılamaz, dolayısıyla bu ölçekten elde edilen sembollerle hiçbir matematiksel işlem yapılamaz (Demirel, 2002). Ölçme sonuçları açısından en kalitesiz ölçektir. Ölçülen özelliklerin aralarındaki fark çok belirsizdir. Frekans (sembol sayısı), yüzde ve mod (frekansı en çok tekrar eden sembol) değerleri bulunabilir.

1.1.2. Sıralama Ölçekleri

Bu tür ölçekler, belli bir özelliğe sahip oluş miktarı bakımından nesnelere bir sıraya koymakta kullanılır. Bu ölçekte nesnelere ve özellikler en çok sahip olunan en az sahip olunan doğru sıralanır ve her bir sıraya bir sayı verilir. Matematiksel işlemler yapılamaz ama elde edilen ölçme sonuçları üzerinde medyan bulunabilir, yüzdelik

hesapları yapılabilir, sıra farkları korelasyonu gibi istatistiksel işlemler hesaplanabilir fakat mod bulunamaz (Tekin 2010). Azlık ve çoklukların belirtilmesinde kullanılır.

Sıralama ölçeklerinde, belli bir özelliğe sahip oluş dereceleri bakımından eşya, olay ve insanlar bir sıraya konabilirler ve 1., 2., 3. gibi sıra sayılarıyla gösterilebilirler. Örneğin öğrenciler bir sınavdan aldıkları puanlara göre başarı sırasına konulabilirler. Böylece bir öğrencinin boy uzunluğu ya da başarı düzeyi bakımından grup içindeki yeri belirlenebilir (Demirel, 2002).

1.1.3. Eşit Aralıklı Ölçekler

Eşya, olay ve insanların belli bir başlangıç noktasına göre, belli bir özelliğe sahip oluş dereceleri bakımından eşit aralıklarla sıralandığı ya da sıralar arasındaki farkın eşit olduğu hallerde eşit aralıklı ölçeklerden bahsetmek mümkündür. Termometre, takvim ve standart puanlar bu anlamda eşit aralıklı ölçekler kapsamında yer alan ölçeklere örnek olarak verilebilir (Demirel, 2002).

Bu ölçekle, nesnelere belli bir özelliğe sahip oluşunun ve nesnelere arasındaki bu özelliğe sahip oluş farkının miktarını da sayısal olarak belirtme olanağı vardır. Ölçek, eşit birimlere bölünmüş olduğundan, birimler toplanıp çıkarılabilir (Tekin, 2010). Fakat başlangıç noktasındaki sıfır gerçek yokluğu ifade etmeyip itibari olarak belirlendiği için bu ölçme sonuçları arasında bölme ve çarpma işlemi yapılamaz. Frekans, yüzde, mod, medyan ve ortalama hesaplanabilir.

1.1.4. Eşit Oranlı Ölçekler

Ölçülen özelliğin iki gerçek değerinin birbirine oranının, bu değerlere karşılık gelen iki ölçme sonucunda da korunması eşit oranlı ölçeklerin elde edilmesini sağlar. Bu ölçekte yer alan '0' noktası gerçek sıfırdır. Yani ölçülen özelliğin hiç olmadığı anlamına gelir. Ayrıca ölçeğin birimleri her yerinde eşittir. Bundan dolayı bu ölçeklerle yapılan ölçümler sonuçları üzerinde sınıflama, sıralama, farkları ya da toplamları bulma, çarpma veya bölme gibi her türlü matematiksel ve istatistiksel işlemler yapılabilir. Metre, kilogram gibi ölçme araçları eşit oranlı ölçek esasına uygun olarak geliştirilmiştir (Özcan, 2002; Tekin, 2010).

1.2. Yapılışına Göre Ölçme Çeşitleri

Ölçme yapabilmek için daha önce de belirtildiği gibi gözlem yapmak ve ölçme araçlarını yani ölçülecek özelliğe uygun seçilen ölçekleri kullanmak gerekir. Örneğin bir sınıfta kaç öğrenci olduğunu ölçmek için sınıfı gözlemek ve saymak gerekir. Öğrencinin boyunu metre ile, ağırlığını terazi ile ölçmek gerekir. Bu ve benzeri fiziksel ölçümlerde doğrudan gözlem yapılarak ölçüm yapılabilir. Fakat, eğitim ortamlarında öğrencilerin öğrenme çıktılarını, kazanım düzeylerini ve tutum gibi özelliklerini ölçerken bunlara ait doğrudan gözlem yapılamamaktadır. İşte bu sebepten ölçmenin yapılışına göre şu şekilde sınıflandırıldığı gözlenmektedir.

1.2.1. Doğrudan Ölçme

Ölçmeye konu olan bazı değişkenlerin değerleri doğrudan doğruya gözlenebilir. Ölçmeye konu olan değişkenlerin değerlerinin, araya bir başka değişken sokulmadan doğrudan gözlenerek gözlem sonuçlarının bir sayı ya da sembolle ifade edilmesi durumunda yapılan ölçmelere doğrudan ölçme denir. Örneğin öğrencilerin boy uzunluklarına göre sıraya dizilmesi, sınıfın sayılarak mevcudun 24 olarak bulunması gibi (Tekin, 2010; Özçelik, 2010; Turgut, 1998)

1.2.2. Dolaylı Ölçme

Bazı durumlarda ölçülmek istenen özellik doğası gereği doğrudan gözlemlenemez. Bu durumda ölçme işlemi, ölçülmek istenen özellik veya değişkeni bir başka özellik veya değişken yardımı ile gözleyerek yapılmaya çalışılır. Bu tür ölçmeler dolaylı ölçmelerdir. Eğitim alanındaki ölçmelerin çoğu böyledir. Örneğin başarı, yetenek, ilgi, tutum vb. özellikler doğrudan gözlenemediği için, öğrencilerin uygulanan test vb. araçlara verdikleri cevap veya tepkilerin gözlenmesi, yapılan gözlemelerin sayı ve sembollerle ifade edilmesi ile dolaylı ölçme yapılmaktadır (Tekin, 2010; Özçelik, 2010; Turgut, 1998)

Sosyal bilimlerde ve eğitim bilimleri alanlarında yapılan ölçmelerin çoğunun dolaylı ölçmeler olması beraberinde bazı sıkıntıları taşımaktadır. Yapılan ölçümün doğru yapılıp yapılmadığı, ölçmeye hata karışıp karışmadığı, oluşturulan ölçeğin ölçülmek istenen özellik ve değişken için uygunluğu ve kullanılabilirliği gibi konular önem arz

etmektedir. Bu durum, ölçme araçlarında bulunması gereken niteliklere bakmamızı gerekli kılmaktadır.

1.2.3. Türetilmiş Ölçme

İki ya da daha fazla değişken arasında yapılan matematiksel işlem sonucu elde edilen ölçmelere türetilmiş ölçme denir. Örneğin bir aracın saatteki ortalama hızını veya bir maddenin yoğunluğunun ölçülmesi böyledir. Burada yoğunluğu bulmak için maddenin ölçülen kütlesi hacmine oranlanır ve çıkan sonuç o maddenin yoğunluğudur.

1.3. Ölçme Araçlarında Bulunması Gereken Nitelikler

Eğitim sisteminde isabetli karar verebilmek için yapılan ölçmelerin amaca uygun olabilmesi için ölçme araçlarının birtakım özelliklere sahip olmaları gerekir. Bir ölçme aracı öncelikle ölçülmesi istenen özellikleri diğer özelliklerle karıştırmadan amacına uygun olarak ölçen geçerli bir ölçek olmalıdır. Ölçme aracı, ölçtüğü özellikleri, ölçülen her defasında aynı ya da yaklaşık sonuçları verecek ölçümleri yapacak güvenilirliğe sahip olmalıdır. Ölçtüğü şeyleri doğru, tutarlı ölçen aracın; hazırlanması, uygulanması ve değerlendirmesi aşamasında kullanışlı olmalıdır. Bu yapısal nitelikler genel olarak güvenilirlik, geçerlik ve kullanışlılık olarak belirtilmektedir (Tekin, 2010; Bahar ve diğ., 2010).

1.3.1. Güvenirlik

Karasar'a (2005) göre güvenilirlik; "Aynı şeyin bağımsız ölçümleri arasındaki kararlılıktır; ölçülmek istenen belli bir şeyin, sürekli olarak aynı sembolleri almasıdır; aynı süreçlerin izlenmesi ve aynı ölçütlerin kullanılması ile aynı sonuçların alınmasıdır; ölçmenin, tesadüfi yanılılardan arınık olmasıdır."

Güvenirlik, bir testin veya ölçeğin ölçmek istediği şeyi tutarlı ve istikrarlı bir biçimde ölçme derecesidir (Altunışık, 2004). Bu durumda güvenilirlik; bir ölçme aracı hangi özelliği ölçüyor olursa olsun aracın ve yapılan ölçmenin hatasızlığıyla ilgilidir (Dikici, 2008). Genel anlamda güvenilirlik, ölçme sonuçlarının tesadüfi hatalardan arınık olma derecesi olarak tanımlanmaktadır (Semerci, 2009).

Güvenirlik kavramı hata kavramı ile yakından ilgilidir. Bir özelliğin değişik zamanlarda aynı araçla ölçülmesi durumunda her zaman aynı ölçme sonuçlarının elde edilmesi,

özellikle sosyal bilimlerde, hemen hemen imkânsızdır. Yapılan ölçme işlemlerine çeşitli yollardan (ölçmeciden, ölçme aracından, ölçme yönteminden, ölçmenin yapıldığı ortamdaki vs) çeşitli hatalar karışır. Bu hatalar sabit, sistematik ve tesadüfi hata olmak üzere üç grupta toplanır. Bir örnekle açıklayacak olursak, bir öğretmenin sınıfındaki bütün öğrencilerin testten elde ettikleri puanlara fazladan 5 puan eklemesi veya eksiltmesi gibi hatalar sabit hatalardır. Öğretmenin, sınıfında çalışkan olduğunu düşündüğü birkaç öğrenciye fazladan puan vermesi, yazısı okunaklı olmayan öğrencilere eksik puan vermesi gibi hatalar ise sistematik hatalara örnek olarak verilebilir. Tesadüfi hatalar ise yönü, miktarı ve kaynağı belli olmayan hatalardır. Sabit ve sistematik hataların miktarı ve yönü çeşitli yollarla belirlenebilmekte ve dolayısıyla ölçme sonuçları bu hatalardan arındırılabilir. Ancak tesadüfi hatalar için aynı durum söz konusu değildir. Bu sebeple, güvenilirlik, genel anlamda, ölçme sonuçlarının tesadüfi hatalardan arınlık derecesi olarak adlandırılmaktadır.

Güvenirlik tam olarak hesaplanamaz ancak kestirilebilir. Bir testin iki formu aynı özelliği mükemmel bir şekilde ölçüyorsa uygulandığı grupta yer alan bireylerin iki formu arasında mükemmel bir korelasyon olur. Puanlar arasındaki korelasyonun yüksek olması hatanın düşük olduğunu gösterir (Demirel, 2002)

Bir başka bakış açısıyla ele alındığında güvenilirlik bir ölçme aracının 'kararlı', 'tutarlı' ve 'duyarlı' ölçme sonuçları verebilme düzeyidir.

Kararlılık, ölçülen özelliğin aynı araçla değişik zamanlarda birden fazla ölçülmesi durumunda farklı değerler alıp almadığı ile ilgilidir. Örneğin, öğrencilerin Din dersine ilgilerinin ölçülmesi amacıyla geliştirilmiş olan bir ilgi envanteri, belli bir gruba dört aylık bir zaman aralığıyla iki kez uygulanmış olsun. Birinci uygulamadan elde edilen ölçme sonuçları ile ikinci uygulamadan elde edilen ölçme sonuçları arasında farklılık oluşmadığı takdirde bu ölçme aracının kararlı ölçme sonuçları ürettiği, dolayısıyla da güvenilir olduğu söylenebilir. Bu özelliğe sahip olup olmadığını ise 'test-tekrar test' güvenilirlik belirleme yönteminden yararlanarak tespit edebiliriz.

Tutarlılık, testi oluşturan maddelerin testin bütünüyle ölçülmek istenen özelliği ölçebilmesiyle ilgilidir.

Duyarlılık, ölçme aracının birimi ile ilgilidir. Birim küçüldükçe duyarlılık artar. Eğitimde kullanılan ölçme araçlarının duyarlılığını bir örnekle açıklayacak olursak; toplamda 100 kritik kazanıma sahip olan bir dersin son sınavı için hazırlanan ve her biri bir kritik kazanımı ölçen 100 çoktan seçmeli sorudan oluşan bir test ile her biri ancak 4-5 kritik kazanımı ölçen 5 yazılı yoklama (essey) sorusundan oluşan bir test karşılaştırıldığında, birinci testin daha duyarlı ölçme sonuçları vermesi beklenir. Birincisinde bireyler arası farklılıkları görme imkânı, ikincisine oranla daha fazladır. Dolayısıyla, birinci tipteki ölçme araçları daha güvenilirlerdir.

Adı geçen güvenilirlik belirleme yöntemleri, öğretmen yapımı testlerden ziyade daha çok standart testlerin güvenilirlik düzeylerini belirlemede kullanılmaktadır. Dolayısıyla öğretmenler, sınıf içi uygulamalarda kullanılmak üzere geliştirdikleri ölçme araçlarını daha güvenilir kılmak için, bir başka deyişle ölçme araçlarının öğrencinin gerçek yeterlik, bilgi ve beceri düzeyini gösterebilecek nitelikte olabilmesi için, yukarıda belirtilen hataların oluşumunu engellemeye çalışmalı ve mümkün olduğunca ölçme araçlarının duyarlılığını artırmaya özen göstermelidirler (Demirel, 2002).

Ayrıca öğretmenlerden uyguladıkları sınavların sonuçlarına dayalı güvenilirlik hesaplamaları yapmaları pek beklenen bir durum değildir. Bu nedenle bir testin güvenilirliğini artırmak için öğretmenlere şunlar önerilebilir:

1. Mümkün olduğu kadar az sorulu sınavlardan ziyade daha çok sayıda soruların bulunduğu sınavları tercih ediniz.
2. Öğrencilerinizi doğru ve yeterince tanıyınız. Soruları onların düzeylerini dikkate alarak, aynı zamanda ayırt edici olmasına özen göstererek hazırlayınız.
3. Sınav süresini sınıfınızdaki zayıf öğrencilerin durumlarını da göz önüne alarak ideal bir miktarda tespit ediniz.
4. Sorularınızı açık ve anlaşılır sorunuz. Ne istendiğini anlatacak kadar kısa ve yalın kaleme alınız.
5. Sınavları öğrencileriniz için bir ölüm-kalım meselesi haline getirmeyiniz. Sınavların onların kendi durumlarını görebilmesinde bir ayna vazifesi gördüğüne inanınız, inandırınız.

6. Objektif puanlanabilen maddeler ile sınav yapınız (aksi gerekmedikçe), yazılı yoklamalarda mutlaka puanlama anahtarı kullanınız ve puanlama hataları ortaya çıkarabilecek durumlara karşı dikkatli olunuz.

7. Soru kâğıdının (kitapçığının) başına bir açıklama kısmı (yönerge) koyunuz. Bu yönergede soru sayısı, süre, cevaplama dikkat edilecek hususlar gibi konulara açıklık getiriniz (İOGM, 2011; Tekin, 2010; Dikici, 2008).

1.3.2. Geçerlik

Karasar'a (2005:151) göre "Ölçmede geçerlik, ölçülmek istenen şeyin ölçülebilmiş olma derecesidir; ölçülmek istenenin, başka şeylerle karıştırılmadan ölçülebilmesidir."

Buna göre geçerlik, genel anlamda, bir ölçme aracının ya da ölçme yönteminin ölçmeyi amaçladığı özelliği, başka herhangi bir özellikle karıştırmadan, doğru olarak ölçebilme derecesi olarak tanımlanabilir. Bu yüzden bir ölçme aracı amaca hizmet ettiği düzeyde ve ilgili özelliği başka özelliklerle karıştırmadan ölçebildiği düzeyde geçerlidir (Tekin, 2010).

Geçerliği kanıtlamada ve ölçümlerin geçerliğini nicelemede kullanılan yolların farklılaşması farklı geçerlik ölçülerinin geliştirilmesine yol açmıştır. Eğitimde ölçme ve değerlendirme ile ilgili olarak hazırlanmış olan kaynaklarda çeşitli geçerlik türlerinden bahsedilmektedir (Demirel, 2000). Bunlar: görünüş geçerliği, yapı geçerliği, benzer ölçekler geçerliği, yordama geçerliği, uzman kanısına dayalı geçerlik ve kapsam geçerliği gibi isimlerle anılmaktadır.

Öğretmenler tarafından hazırlanan ölçme araçlarının sınıf içi ölçme ve değerlendirme uygulamaları çerçevesinde kullanıldığı dikkate alındığında, öğretmenlerin en fazla önem göstermeleri gereken geçerlik belirleme yönteminin kapsam geçerliği olduğu bilinmektedir (Bahar ve diğ., 2010). Kapsam geçerliliğine bir örnek verelim. Din dersi öğretmeni yapacağı dönem sonu sınavında, son işlenen konudan ilk işlenen konuya azalan oranda soru dağılımı yapmayıp son işlenen birkaç konudan sorular sorarsa bu sınavın kapsam geçerliği düşük olur.

Güvenirlilik ve geçerlik arasında yakın bir ilişki vardır. Geçerlik için güvenirlilik ön şarttır, yani bir ölçme aracının geçerli olması için mutlaka güvenilir olması gerekir.

Ancak güvenilirlik geçerlik için yeter şart değildir. Yani güvenilir olan bir ölçme aracı geçerli olmayabilir (Tekin, 2010). Bir ölçme aracının güvenilir olup geçerli olmadığı, geçerli olup güvenilir olmadığı, hem güvenilir hem de geçerli olmadığı ve hem güvenilir hem de geçerli olduğu durumlar her zaman söz konusu olabilir. Belirtilen bu iki nitelik birbirinden bağımsız gibi görünmekle birlikte gerçekte birbiriyle yakından ilişkilidir (Bahar ve diğ., 2010).

Testlerin geçerliği istatistiksel olarak da saptanabilir. Ancak, öğretmenlerin bu tür hesaplamalar yapması beklenmez. Bu nedenle, bir testin geçerliğini artırmak için öğretmenlere şunlar önerilebilir:

1. Hazırladığınız her sorunun, dersin hedef davranışlarından en az bir tanesi ile ilişkili olmasını sağlayınız.
2. Test planı yapmayı alışkanlık haline getiriniz. Sınav öncesi işlevsel bir test planı hazırlayınız.
3. Puanlama yaparken yanlı olmamaya özen gösteriniz.
4. Olumsuzlukları ortaya çıkmadan önlemenin kolaylığını, ortaya çıktıktan sonra da telafi etmenin zorluğunu düşünerek; sorunun niteliği ve sınav bakımlarından kopya çekmeye fırsat vermeyiniz.
5. Öğrencilerinizi sınavdan önce sorular vererek yetiştirmeyiniz (Temel, 2003).

1.3.3. Kullanışlılık

Hazırlanması, çoğaltılması, uygulanması, puanlanması ve yorumlanması için harcanan emek, zaman ve para bakımlarından ekonomik olan test kullanışlıdır (Temel, 2003).

Ancak, güvenilir ve geçerli olmadığı halde kullanışlı olan bir aracın kullanılmasıyla elde edilen ölçme sonuçlarının hiçbir işe yaramayacağı açıktır. Kullanışlılık özelliği güvenilirlik ve geçerlik sağlandıktan sonra düşünülmesi gereken bir yapısal niteliktir (Tekin, 1993).

Ölçme araçlarının kullanışlılık özelliği şu hususlarla ilgilidir:

1. Uygulama sırasında güçlükle karşılaşmamak: testi alanların uygulayıcıya cevaplama ile ilgili fazla soru sormamaları ve 'şimdi ne yapacağız?' şeklinde tereddüde

düşmemeleri gerekir. Bunun için test yönergesinin ve test açıklamalarının çok iyi hazırlanmış olması gerekir.

2. Testi puanlamanın kolay olması: yazılı yoklamalar, kısa cevap gerektiren sorular, çoktan seçmeli testler ve doğru yanlış maddelerinden oluşan sınavlardan hangileri daha kolay, çabuk ve daha az hatalı puanlanabilir? Bu soruya vereceğiniz cevap, puanlama kolaylığı açısından söz konusu ölçme araçlarının durumunu ortaya koyacaktır.

3. Testin baskı yönünden de kullanışlı olması gerekir: okuma güçlüğü olmaması, baskısının düzgün olması, seçeneklerin belirli ve aynı biçimde basılmış olması, satır aralarının ve yazı puntosunun öğrencilerin yaşlarına uygunluğu gibi nitelikleri taşıması gerekir.

4. Cevaplama yönünden kullanışlı olmalıdır: cevapları yazma, işaretleme işlemi gereksiz enerji ve zaman sarf etmeyi gerektirmemeli, çeşitli hatalara sebep olmayacak tarzda düzenlenmelidir. Bu noktada cevap kâğıdının veya cevapların yazılacağı boşlukların, cevaplamaı kolaylaştıracak bir nitelik taşıması ön plana çıkmaktadır.

5. Testin ucuza mal olması da kullanışlılığın bir başka yönüdür: testin ucuza mal olması derken kâğıt, baskı, mürekkep masraflarının yanında harcanan zaman faktörü de kastedilmektedir (Dikici, 2008)

1.4. Değerlendirme Ve Değerlendirme Türleri

Değerlendirme; ölçme sonucunu belirlenen bir ölçüt ile karşılaştırma ve bu yolla, ölçülen özellik hakkında bir karara varma işlemidir diyebiliriz (Özçelik, 2010).

Değerlendirme yapabilmek için öncelikle ölçme yapmak gerekir. “Ölçme bir niteliğin miktarını belirtirken değerlendirme bu miktarın yeterli olup olmadığını, az veya çok olduğunu ve amaca uygun olup olmadığını belirtir (Öncü, 1999)

Değerlendirme, eğitim sisteminin kontrol mekanizmasıdır. Eğitimde ölçülen ve değerlendirilen bazı özellikler vardır. Bu özellikler dört bölümde ele alınır (Öncü, 1999).

1. Girdiler, eğitim amacına hizmet eden girdilerin yeterliliklerinin ve uygunluklarının tespit edilmesidir. Bireylerin uygun programlara yerleştirilmesi, bireylerin psiko-motor, bilişsel ve duyuşsal yeterlilikleri değerlendirilir.
2. Süreç (işlemler), öğretim faaliyetinin değerlendirilmesidir. Kullanılan araç gerecin, uygulanan yöntem ve tekniklerin bireyin davranışlarına, belirlenen ölçütlere uygun olup-olmadığı değerlendirilir.
3. Çıktılar, kazanılan davranışların sürecin başında belirlenen amaçlara uygun olup-olmadığının, yeterliliğinin değerlendirilmesidir.
4. Değerlendirme, ölçümlerin geçerliliği, güvenilirliği ile kullanılan kriterlerin değerlendirmenin amacına uygunluğunun değerlendirilmesidir. Süreklilik, aşamalılık, kaynaşıklık ilkelerine göre düzenlenen öğrenmede öğrencilere kazandırmak için harcanan çabaların etkili olup olmadığı hakkında bilgi edinmek gerekir (Şişginoğlu, 2007).

Eğitim ortamlarında yapılan değerlendirmeler; tanıma - yerleştirmeye yönelik, biçimlendirme - yetiştirmeye yönelik ve değer biçmeye yönelik değerlendirme (son değerlendirme) olarak sınıflandırılmaktadır (Tekin, 2010).

1.4.1. Tanılayıcı Değerlendirme

Tanılayıcı değerlendirme, öğretim uygulamalarının başında, öğrencilerin ilgili programın ya da dersin önkoşulu niteliği taşıyan bilgi, beceri, tutum vb özelliklerine ne düzeyde sahip olduğunu belirlemek ve elde edilen sonuçlardan hareketle öğretim uygulamalarına yer vermek için yapılan değerlendirmedir (Demirel, 2000). Bu tür değerlendirmeler genellikle öğretime başlamadan önce, öğretim yılı başında ya da yarıyıl başında yapılır (Temel, 2003).

1.4.2. Biçimlendirici Değerlendirme

Tanılayıcı değerlendirme sonucuna göre uygulanan öğretme etkinlikleri süreci devam ederken sürekli ve düzenli olarak yapılan ve bu sayede konu veya ünite kapsamında yaşanan öğrenme eksikliklerinin, öğrenme güçlüklerinin hangi kazanımlarla ilgili olduğunu belirleyebilen değerlendirmelerdir. Ayrıca öğretmenin sunduğu öğretim hizmetinin ne derece etkili olduğunu da gösteren bu değerlendirmeler öğrenmeyi artırıcı

bir role sahip olup not verme amaçlı kullanılmamalı (Bahar ve diğ., 2010). Bu değerlendirme; izleme, teşhis etme ve çözümlenme amaçlıdır (Temel, 2003). Bu değerlendirme türünde izleme testleri, kısa sınavlar (quiz) ve ara sınavlardan yararlanılır (Demirel, 2002).

1.4.3. Düzey Belirleyici Değerlendirme

Genellikle öğretim devresi sonunda, ara sıra öğretim devresi içinde, programın öngördüğü hedeflere ulaşıp ulaşılmadığına bakmak, öğrenciye değer biçmek ve not vermek için yapılan değerlendirmedir. Bu tür değerlendirme ile, önceden saptanan istendik davranış değişikliklerini oluşturup oluşturmadığı açısından programın etkili olup olmadığı hakkında da karar verilebilir (Tekin, 2010).

Düzey belirleyici değerlendirme, değerlendirmede kullanılacak ölçütün yapısına göre 'mutlak değerlendirme' ve 'bağıl değerlendirme' olmak üzere iki türde ele alınabilir (Bahar ve diğ., 2010).

Mutlak değerlendirmede kullanılacak ölçütler önceden tasarlanmış, hazırlanmış ve öğretmenlere ulaştırılmıştır. Dolayısıyla öğretmen, sınıfındaki her bir öğrenciyi birbirinden bağımsız olarak sınavlarda topladığı puanlara ve belirlenen ölçüte göre değerlendirmek zorundadır.

Bağıl değerlendirmede ise, bireyler değerlendirmeye tabi tutulurken sınıfın ortalama başarısı ve standart sapma vb. değerleri dikkate alınır. Örneğin belli bir ders için 100 puan üzerinden 45 alan başarılı sayılacağı önceden belirlenir ve ölçme sonucu 44 üstü alanlar başarılı olur. Bu mutlak değerlendirmedir. Örneğin başarılı sayılmak için sınıf ortalamasının üstüne çıkmak gereken bir değerlendirmede, sınıf ortalaması 65 olan bir sınıfta 60 alan bir öğrenci başarısız sayılır. Burada bağıl değerlendirme yapılmıştır.

1.5. Durum Belirleme

İngilizce “assessment” kavramı, Latince “assidere” sözcüğünden gelmekte olup “bir kimsenin yanı başında oturarak onu gözlemek anlamı taşımaktadır. “Assessment” kavramının Türkçe’de “durum belirleme” anlamında kullanılması uygun görülmektedir (Aslanoğlu ve Kutlu’dan Akt. Kutlu ve diğ., 2010).

Ataç'ın (2008) aktardığına göre; Linn ve Grounland durum belirlemeyi, “ölçme sonuçlarının bireylerin performansları hakkında bilgi verecek biçimde kullanılması ve bir yargı içermekten daha çok bireylerin öğrenmeleri hakkında var olan durumu göstermesi anlamında” kullanmaktadırlar. Airasian (Akt. Kutlu ve diğ., 2010) ise aynı kavramı öğrenci davranışları hakkında öğretmenin karar verebilmesi için, bilgilerin toplanması, yorumlanması ve bu bilgileri birbirleriyle ilişkilendirerek öğrenci hakkında genel bir sonuca ulaşılması olarak tanımlar. Bu anlamda durum belirleme, öğretmenin öğrenci hakkında bilgi toplamak için kullandığı bütün yolları içermektedir. Fakat son zamanlarda bu kavram, üst düzey zihinsel süreçlere odaklanan ve bu sürecin gözlenmesine olanak sağlayan süreç odaklı yeni alternatif değerlendirme yaklaşımlarıyla daha çok ilişkilendirilmiştir (Kutlu ve diğ., 2010). Bu çalışmanın ikinci bölümünde ele alınan ölçme araçları incelenirken mesele daha iyi anlaşılacaktır.

Türkiye’de özellikle eğitim alanında “durum belirleme” kavramı yerine çoğunlukla “değerlendirme” kullanılmaktadır. Değerlendirme ve durum belirleme arasındaki fark Kutlu ve diğerleri (2010) tarafından açıklanmıştır. Buna göre, değerlendirmenin, gözlem (ölçme) sonuçlarına dayanarak daha çok bir yargılama ve karar verme süreci olduğu, durum belirlemenin ise sonuçlarla ilgili var olan durumu betimlediği ve yargulamaktan çok yönlendirme amacı güttüğü görülmektedir (Ataç, 2008),

Alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımının önemli yeniliklerinden biri de “gerçek yaşama dayalı durum belirleme” kavramıdır. Stiggins (1987) bu kavramı, öğrencilerin yetkinlik kazandıkları düşünülen bilgi ve becerilerini uygulamak için belirli yeterlikleri göstermelerinin istenmesi olarak tanımlamaktadır (Akt. Kutlu, 2010).

Son yıllarda “performansa dayalı durum belirleme (performance based assessment)” kavramı eğitim çevrelerinde kullanılmaktadır. Bu kavram, öğrenci başarısının gelişimini sağlamak amacıyla yapılan üst düzey zihinsel çaba gerektiren çalışmalar için kullanılmaktadır. Performansa dayalı durum belirlemede öğrencilerin üst düzey düşünme gerektiren karmaşık yapıdaki görevleri yerine getirmeleri istenir. Genellikle bu görevler, bir ürünün ortaya çıkarılması veya bir problem durumuna çözümler getirilmesi şeklindedir. Buradaki temel amaç öğrencinin yaratıcılık, problem çözme, eleştirel düşünme, karar verme ve empati kurma gibi yeteneklerini ortaya çıkarmaktır. Bu da geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntemleriyle değil, alternatif ölçme ve

değerlendirme yöntemleriyle mümkün olmaktadır. Bu yaklaşımı geleneksel ölçme anlayışından ayıran nokta, bu yaklaşımın gerçek yaşam durumlarını içeren ölçme sürecini içermesidir (Kutlu ve diğ., 2010).

1.6. Üst Düzey Zihinsel Beceriler Ve Ölçme – Değerlendirme

Öğrencilerden göstermesi beklenen üst düzey düşünceler, alt düzey düşüncelerden farklılıklar gösterirler. Alt düzey düşünceler genellikle şu özelliklere sahiptirler:

1. Daha çok hatırlama ya da ezberleme gerektiren davranışları içerirler. Ancak yerine göre özellikle sınıfta örnekleri yapılmışsa kavrama, uygulama ve analiz davranışlarını da içerebilirler.
2. Öğrenciden öğrenciye değişmeyen doğru yanıtlara sahiptirler.
3. Klasik ölçme araçlarıyla ölçülürler (çoktan seçmeli, kısa yanıtlı, eşleştirmeli doğru yanlış testleri vb.).
4. Soruyu hazırlayan ve puanlama yapan kişinin uzman olmasını gerektirmez.
5. Kısa zaman diliminde gelişebilen davranışlarla ilişkilidirler.
6. Sonuç, sürece göre daha önemlidir.

Üst düzey zihinsel beceriler ise farklı özelliklere sahiptir. Öğrencilerin gerçek yaşamda başarılı olmasında etkili olan yetenek düzeyindeki davranışlar pek çok bilgi ve becerinin birleşimini içerdiğinden, bu birleşimi oluşturan parçaların her birinin tek tek tanımlanması mümkün olamamaktadır.

Çünkü beceriler birden çok bilgidен oluşаn, yetenekler de birden çok bilgi ve beceriden oluşаn farklı ve yeni yapılardır. Bu yapıların oluşması, iki hidrojenle bir oksijenin birleşerek suyu; farklı müzik aletlerini çalan bireylerin birleşerek orkestrayı oluşturmasına vb. benzetilebilir.

Üst düzey zihinsel beceriler, bireyin yeteneğini sergilerken kullandığı bilişsel, duyuşsal ve devimsel özelliklerin bütünü olarak adlandırılabilir. Bireyin birden fazla beceriyi, kendi bireysel özellikleriyle (yetileriyle) ilişkilendirerek kullanması "üst düzey zihinsel beceri" olarak adlandırılmıştır.

Çağın gereksinimlerine yanıt verebilecek düzeyde bireylerin yetiştirilebilmesi için eğitim sistemlerinin üst düzey zihinsel becerilere büyük önem vermesi gerekmektedir. Fakat, üst düzey zihinsel beceriler, gelişmesi uzun zaman alan ve bireylerin yaşamda başarılı olabilmesi için kazanmış olmaları gereken yeteneklerdir.

Üst düzey zihinsel becerileri gelişmiş bireyler, öğrenmiş olduğu; bilgileri gerçek yaşama aktarabilmekte ve karşılaştığı sorunları çözmeye bu bilgileri etkili biçimde kullanabilmektedirler. Bu bağlamda eğitim etkinliklerinde öğrencilerin üst düzey zihinsel becerilerinin geliştirilmesine olanak sağlayacak öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanılması, buna bağlı olarak da bu becerileri ölçecek değerlendirme yaklaşımlarının kullanılması gerekmektedir (Kutlu ve diğ., 2010). Bir sonraki bölümde bu ölçme anlayışına ve araçlarına değinilecektir. Fakat burada, üst düzey zihinsel becerilerden bazılarını kısaca değinilecektir.

En önemli üst düzey zihinsel beceriler; problem çözmeye, eleştirel düşünme, seçme ve karar verme sonucunda değerlendirme yapma, bir olay veya olguyla ilgili veriler ışığında geçmiş ve gelecekle ilgili yordama yapma, olay ve olguları tüme varım yoluyla senteze ulaşma, bir sistem veya örüntüyü tümünden gelim yoluyla analiz etme, bilimsel yaratıcı düşünme, estetik yaratıcı düşünme, empati kurma ve kişiler arası etkili iletişim gibi becerilerdir. Yapılandırmacı eğitimin ölçme ve değerlendirme yaklaşımları bu ve benzeri temel becerileri ve bunların oluşturduğu yetenekleri değerlendirmeyi amaçlamaktadır (Kutlu ve diğ., 2010).

1.7. Ölçme – Değerlendirme Ve Eğitim İlişkisi

Eğitimin amacına ulaşabilmesi için iyi bir eğitim programının hazırlanması ve uygulanması gerekirken uygulanan eğitim programının amacına ulaşıp ulaşmadığını görmek için de geçerliği ve güvenilirliği kanıtlanmış ölçme değerlendirme araç ve yöntemlerine ihtiyaç duyulmaktadır (Maral, 2009). Bu açıdan değerlendirme yapılmadan yapılan eğitim mutlaka eksik kalmıştır demektir.

Ölçme ve değerlendirme sayesinde; eğitim ortamında bir öğrencinin güçlü ya da zayıf yanlarının ya da öğrenme eksikliklerinin belirlenmesi, sınıfın bir ders ya da üniteyle ilgili olarak hangi konuları öğrenemediği, hangi davranışlarının geliştirilmesi gerektiği; sınıftaki çeşitli gruplar arasında (kız-erkek gibi) çeşitli değişkenler açısından fark olup

olmadığı; sınıf düzeyindeki gerekli kazanımların kazanılıp kazanılmadığı ve başarı oranları; öğrencilerin tek tek veya sınıf olarak duyuşsal özelliklerinin durumu ve süreç içindeki değişimi; sınıflar arası başarı, okulun hedeflerine ulaşılp ulaşılmadığının (Erkuş, 2006) belirlenmesi mümkün olmaktadır.

Değerlendirme sonuçları, öğretmenlere ve öğrencilere uygun destek, yönlendirme ve öğrenme sağlamaktadır. Aynı zamanda öğrencilerin ne bildikleri, beklentileri ve öğrenme sonuçları öğrencilerin güçlü veya güçsüzlüklerinin de değerlendirilmesini içerir. Böylece uygun program ve öğretiler bireysel olarak öğrencilerin tarzlarına göre sunulabilir. Değerlendirme sonuçları, eğitim programına ve öğretime indirgenebilir (Klinger, DeLuca ve Miller'den Akt. Maral, 2009).

Eğitim kurumları olan okullardaki öğrenmeler niçin ölçülür sorusuna birçok cevap verilebilir. Eğitim öğretim etkinliklerinin vazgeçilmez unsuru olan ölçme ve değerlendirmenin yapıılış amaçları olarak şunlar söylenebilir:

1. Öğrencilerin bir derse ne kadar hazır olduklarını, ön bilgilerini yani hazır bulunuşluk düzeylerini belirlemek, bir üst eğitimi alıp alamayacağını belirlemek (Erkuş, 2006).
2. Her bir öğrenme ünitesi sonunda, bu öğrenme ünitesinde öğretilmesi planlanmış olan davranışlardan hangilerinin tam olarak öğrenilmiş, hangilerinin tam olarak öğrenilmemiş ve sonunda öğrenilmemiş olanların da muhtemelen neden öğrenilememiş olduğunu ortaya çıkarma, kısaca söylemek gerekirse üniteadaki öğrenmeleri izlemek.
3. Öğrencilerin derslerde yer alan konulardaki öğrenme durumlarını tespit ederek öğretim programında belirtilen kazanımların edinim düzeyini belirlemek.
4. Öğrencilerin derse ilgilerini çekmek, öğrenme düzeylerini ve farkındalık bilincini artırmak.
5. Öğrencilerin ilgi, ihtiyaç, beklenti ve gelecekteki öğrenme durumları ile ilgili karar verebilmek, öğrenci ve velilere rehberlik yapmak amacı ile dönütler elde etmek. Öğrencilerin zayıf ve güçlü yönlerini tanımak; ilgi, yetenek ve kabiliyetlerini tanıyarak daha doğru ve isabetli mesleki rehberlik ve yöneltme yapmak.
6. Öğrenme ve öğrenciyi daha objektif ve adil değerlendirebilmek amacı ile taraflara yani öğretmen, veli ve öğrencilere dönüt sağlayarak kendini ve süreci düzeltmelerini

sağlamak. Öğrencilere not vererek verilen karne vb. yollarla velilere, çocuklarının öğrenmesi ile ilgili bilgi sağlamak.

7. Öğrencileri bir üst öğrenime yerleştirme için seçim yapmak.

8. Öğretme stratejilerinin ve program içeriğinin dengeli ve etkili olup olmadığını izlemek (MEB, 2010b; Semerci, 2009; Okur, 2008; Erkuş, 2006).

1.8. Eğitimin Hedeflerinin Ölçme Ve Değerlendirme İle İlişkisi

Eğitim, belirli hedeflere ulaşmak için yapılan sistemli, düzenli ve planlı öğrenme – öğretme sürecidir. Ülkelerin vatandaşlarına kazandırmak istediği kendine özgü temel milli hedefleri yanında her dersin kazandırmak istediği özel hedefleri, amaçları vardır. Aslında yapılan ölçme ve değerlendirme ile bu hedef ve amaçlara ne kadar ulaşıldığı belirlenmeye çalışılmaktadır.

1.9. Eğitimin Hedeflerinde Kapsanan Öğrenme Alanları Ve Ölçme Değerlendirme

Öğrenmeler, üç ana bölümden oluşur. Bunlar; bilişsel, duyuşsal ve devinişsel (psikomotor) öğrenmelerdir. Öğrenmenin değerlendirilmesi için sözü edilen öğrenme alanlarına, ayrıntısına girmek araştırmamızın sınırlarını aşacağından, kısaca yer verilecektir. Burada yer verilmesinin sebebi, ders programlarının sözü edilen üç alanda da hedefler içermesidir. Bu yüzden değerlendirmede de bu üç alanın dikkate alınması gerekir

Eğitimin hedefleri pek çok ve çeşitli insan niteliklerini kapsamaktadır. Hem öğretme süreci hem de ölçme ve değerlendirme açısından, eğitimin hedeflerini oluşturan insan nitelikleri genel olarak üç grupta toplanmaktadır (Özçelik, 2010).

1. Bilişsel Alan: Bilgiyi tanıma, hatırlama, onun üzerinde akıl yürütme; kavramlar, genellemeler ve kuramlar oluşturma ve bunları denetleme gibi zihinsel süreci kapsayan alandır. Bilişsel hedefler; bilme, anlama, problem çözme, analiz etme, sentez yapma, değerlendirme gibi zihinsel etkinliklerle ilgili özellikleri kapsayan hedeflerdir.

2. Duyuşsal Alan: İlgi, tutum, özgüven gibi daha çok duygu ve eğilimlerin yer aldığı alandır. Duyuşsal hedefler, bireyin, ilgilerini, tutumlarını, akademik özgüvenini, güdü düzeylerini kısaca, bireyin duygusal özellik ve eğilimlerini kapsayan hedeflerdir.

3. Devinişsel (Psikomotor) Alan: Organların tek tek veya toplu hareketlerle ilgili becerilerinin yer aldığı alandır. Psikomotor hedefler, zihin-kas koordinasyonu gerektiren etkinliklerle ilgili özellikleri kapsarlar. Fakat unutulmamalıdır ki günlük yaşamda hiç bir hedef alanı diğerinden kesin çizgilerle ayıramaz.

Bu öğrenme alanları kendi içlerinde de basamaklara ayrılmış ve aşamalı sınıflandırılmıştır. Bloom 1956 yılında yayınladığı eserinde (Taxonomy of Educational Objectives: Book 1, Cognitive Domain) bir sınıflama oluşturmuş, 1964 yılında yazdığı eser (Taxonomy of Educational Objectives: Book 2, Affective Domain) arkadaşları tarafından geliştirilerek oluşturulan sınıflama dünyanın birçok ülkesinde kırk yılı aşkın bir süredir yaygın olarak kullanılmaktadır. Bu sınıflama, taksonomik yani aşamalı bir özelliğe sahiptir. Birinci basamaktaki bir hedef davranış ikinci basamaktaki hedef davranış öğrenmeleri için temel teşkil eder. En alt basamak en basit düzeydeki öğrenmeleri; en son basamak en üst ve kompleks öğrenmeleri içerir.

Bloom'un sınıfladığı, Krahtwohl ve arkadaşları tarafından yeniden yorumlanan bilişsel alan; Krahtwohl ve arkadaşlarının sınıfladığı duyuşsal alan ve Simpson tarafından 1972 yılında sınıflandırılan devinişsel alana ait öğrenme basamakları (Gündoğdu, 2009; Doğan, 2009c) aşağıdaki tabloda bir arada gösterilmiştir.

Tablo 1. Öğrenme Hedef Alanları

Bilişsel Alan	Duyuşsal Alan	Devinişsel Alan
1. Bilgi (Hatırlama) 2. Kavrama (Anlama) 3. Uygulama 4. Analiz 5. Sentez 6. Değerlendirme	1. Alma 2. Tepkide bulunma 3. Değer verme 4. Bütünleştirme-örgütlenme 5. Bir değerler bütünüyle nitelenme	1. Algılama 2. Kurulma 3. Kılavuzla yapma 4. Mekanizma 5. Beceri haline getirme 6. Duruma uydurma 7. Yaratma

Çalışmanın bu bölümünde bilişsel ve devinişsel alandan ziyade duyuşsal alan üzerinde durulacaktır. Çünkü ilköğretim DKAB dersi öğrenme alanları olan; inanç, ibadet, Hz. Muhammed(s.a.v), Kuran ve yorumu, ahlak, din ve kültür ile orta öğretim DKAB dersi öğrenme alanları inanç, ibadet, Hz. Muhammed(s.a.v), vahiy ve akıl, ahlak ve değerler,

din ve laiklik, din, kültür ve medeniyet öğrenme alanlarının büyük bir kısmı duyuşsal alan kazanımlarını içermektedir. Buna ilaveten, öğretmenlerin çoğun bilişsel alan davranışlarını öğretme ve değerlendirmesini zaten yapmaktadır. Fakat duyuşsal alan için aynı şey söylenemeyeceği için bu eksığe dikkat çekilecektir.

1.10. Duyuşsal Özellikler Ve Bunları Ölçme Araçları

Duyuşsal özelliği Anderson; insanın kendi hislerini ifade etmesi veya hissetmesinin belli yollarının kalitesi olarak tanımlar. Ona göre duyuşsal karakteristik üç özelliğe sahip olmalıdır, bunlar; ‘yoğunluk’, ‘yön’ ve ‘hedefdir’. Yoğunluk, duygunun gücü veya derecesini; yön, duygunun olumlu, olumsuz ya da nötr olma durumunu; hedef ise duygunun yönlendirdiği objeyi, davranışı veya fikri ifade eder (Tekindal, 2009b).

Psikologlar duyuşsal özellikleri yansıtan pek çok yapı tanımlamışlardır. Bunların en önemlileri tutum, kendini algılama yani benlik, ilgi ve değerlerdir (Tekindal, 2009b).

Duygu, bilişsel alandan ayrı ve hissin iradeli ifadesi olarak; neşe, keder, korku, nefret gibi hislerin duyuşsal ifadesidir. Yani, zihinsel sürecin his, duygu ve özellikle hoş giden veya gitmeyen durumu ile ilgilidir.

Duygunun karmaşık bir yapı ve bunun alt boyutlarının olduğu bugün bilinmektedir. Öfke, üzüntü, korku, zevk, sevgi, şaşkınlık, iğrenme, utanç bu boyutlardan bazılarıdır. (Tekindal, 2009b)

Duygu ile doğrudan ilişkili olan duygusal zekayı ise Mayer ve Salovey şöyle tanımlamışlardır. Duygusal zeka; duyguları ve duygusal bilgileri hatırlama, duyguları düzenleme, algılama ve ortaya çıkarma yeteneğidir. Goleman ise; kendini harekete geçirebilme, aksiliklere rağmen yoluna devam edebilme, dürtüleri kontrol ederek tatmini erteleyebilme, ruh halini düzenleyebilme, sıkıntıların düşünmeyi engellemesine izin vermeme, kendini başkasının yerine koyabilme ve umut besleme olarak algılamaktadır (Akt. Tekindal, 2009b). Duygusal zeka yeteneklerin, becerilerin ve duyguların bir setinden oluşur. Diğer beceri ve yetenekler gibi ölçülebilir (Tekindal, 2009b).

Zekanın birçok tanımı olduğu gibi duygusal zekanın boyutları ile ilgili üç farklı sınıflamalar yapıldığı görülür.

Birinci sınıflama: a) duyguyu alma ve ifade etme, b) düşünülen duyguyu özümseme, c) duyguyu anlama ve analiz etme, d) duyguyu düzenleme ve yansıtma basamaklarından oluşur.

İkinci sınıflama: a) kişisel duygu becerileri: kendi duygularının farkında olma, iddialı olma, kendini dikkate alma, kendini gerçekleştirme ve bağımsızlık. b) Kişiler arası beceriler: kişiler arası ilişkiler, sosyal sorumluluk, empati. c)Uyum yeteneği derecesi: problem çözme, gerçekliği test etme, esneklik. d) Stres yönetimi derecesi: stresi tolere etme ve tepkiyi kontrol etme. e) Genel ruh hali: mutluluk ve iyimserlik boyutlarından oluşur.

Üçüncü sınıflama ise: a) Diğerlerinin duygularını bilme, b) Duyguları yönetme, c) kendi kendini güdüleme, d) ilişkileri ele alma (Strenberg'ten Akt. Tekindal, 2009b) aşamalarından oluşur.

Bunların dışında sınıflamalar da yapılmıştır. Wood ve Yollley duygusal zeka ile ilgili beş temel alan ve öğeden bahsetmiştir. Bunlar; 1) kendinin farkında olma, kendini bilme, 2) kendini yönetme, 3) motivasyon, 4) empati ve 5) sosyal becerilerdir (Tekindal, 2009b).

Duyuşsal öğrenme alanında bulunan özelliklerin ölçülmesi eğitim sistemi içinde çok uygulanan bir durum olmasa da, bu özellikleri ölçmek için çeşitli yöntemler kullanılabilir. Bunlar arasında; likert tipi dereceleme ölçeği, ilgi envanteri, tutum-özgüven ölçeği, gözlem, görüşme, öğrencinin kendisini anlatması ve öz değerlendirme sayılmaktadır (Bahar ve diğ., 2010; Özçelik, 2010; Nartgün, 2008)

Bu ölçme araçlarının ayrıntısına bir sonraki bölümde girileceğinden şimdilik üzerinde durulmayacaktır.

1.11. Eğitimin Uzak, Genel Ve Özel Hedefleri İçinde Duyuşsal Hedeflerin Yeri

1.11.1. Uzak Hedefler

Eğitimde uzak hedefler, bir ülkenin yetiştirdiği bireylerde bulunmasını istediği temel niteliklerdir (Demirel, 2002). Eğitim sistemimizin uzak hedefleri 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunda açıklanmıştır. Buna göre Türk millî eğitiminin genel amacı, Türk milletinin bütün fertlerini;

1. Atatürk inkılâp ve ilkelerine ve Anayasa'da ifadesini bulan Atatürk Milliyetçiliği'ne bağlı; Türk Milleti'nin millî, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan; insan haklarına ve Anayasa'nın başlangıcındaki temel ilkelere dayanan demokratik, laik ve sosyal bir hukuk devleti olan Türkiye Cumhuriyeti'ne karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış hâline getirmiş yurttaşlar olarak yetiştirmek;

2. Beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek;

3. İlgi, istidat ve kabiliyetlerini geliştirerek, gerekli bilgi, beceri, davranış ve birlikte iş görme alışkanlığı kazandırmak suretiyle hayata hazırlamak ve onların, kendilerini mutlu kılacak ve toplumun mutluluğuna katkıda bulunacak bir meslek sahibi olmalarını sağlamak;

Böylece, bir yandan Türk vatandaşlarının ve Türk toplumunun refah ve mutluluğunu artırmak; öte yandan millî birlik ve bütünlük içinde iktisadi, sosyal ve kültürel kalkınmayı desteklemek ve hızlandırmak ve nihayet Türk milletini çağdaş uygarlığın yapıcı, seçkin bir ortağı yapmaktır (MEB, 2010a).

1.11.2. Genel Hedefler

Uzak hedeflerin bireylere kazandırılması sürecinde okulların (okul öncesi, ilköğretim, orta öğretim) öğrencilere kazandırmaya çalıştığı birbirinden farklı hedeflere genel hedefler denmektedir (Demirel, 2002).

1.11.3. DKAB Dersinin Hedefleri / Kazanımları (Özel Hedefler)

Bazı eğitimcilere göre yapılandırmacı eğitim programlarında tüm öğrenenler için aynı hedefleri belirleme ve hepsinin bu hedeflere aynı düzeyde ulaşmasını bekleme yaklaşımından vazgeçilmiştir. Davranışçı eğitim programlarında hedefler ürüne dayalı, yapılandırmacı yaklaşımda ise sürece dayalı olarak belirlenmektedir. Yapılandırmacı sınıflarda öğrencinin kendi öğrenmesinde sorumluluk alması ve öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirmesi hedeflenir (Çelik, 2009).

Yapılandırmacı anlayışla hazırlanan DKAB ilköğretim ve orta öğretim programlarında hedeflerin yerini programın önemli unsurlardan biri olan “kazanımlar” bölümünün aldığı görülmektedir. Programda kazanımlar; öğrenme süreci içerisinde planlanmış ve düzenlenmiş yaşantılar sayesinde, öğrencilerin kazanması kararlaştırılan bilgi, beceri, değer ve tutumlar olarak belirtilmiş ve bu temel becerilerin, değerlerin ve kavramların neler olduğu açıklanmıştır. Kazanımlar, programda öğrencilerin gelişim düzeyine ve öğrenme alanının özelliğine göre tüm sınıflar için verilmiş olup kazanımların yazımında bir mantık bütünlüğü de gözetilmiştir. Kazanımlar belirlenirken konu bütünlüğünün yanında kavram, değer ve beceriler esas alınmıştır.

İlköğretim programında öğrenciler tarafından içselleştirilmesi öngörülen altmış bir tane değere; orta öğretim programında bunlardan otuz beş tanesine yer verilmiştir. Bir kaçına örnek verecek olursak bunlar; adalet, demokrasi bilinci, alçak gönüllülük, barış, cömertlik, doğal çevreye duyarlılık, emaneti korumak, estetik, fedakârlık, hakseverlik, hayâ, hoşgörü, iffet, kadirşinaslık, millî birlik şuuru, mürüvvet, nezaket, ölçülülük, paylaşımcı olmak, samimiyet, sorumluluk, sözünde durmak, şükür, tarihsel mirasa duyarlılık, tutumluluk, Türk büyüklerine saygı, vatanseverlik, vefa, yardımseverlik gibi değerlerdir (MEB, 2010a)

İlköğretim DKAB programında öğrenilmesi beklenen yaklaşık yirmisi tekrar eden toplam yüz doksan iki adet farklı kavrama yer verilmiştir. Bunlardan örnek olarak bazıları şunlardır: amel-i salih, Budizm, cem, cuma, dindar, dua, ehl-i beyt, emanet, fal, fıkıh, gıybet, günah, hıdrellez, hicret, Hinduizm, hutbe, iffet, ihlas, ismet, istişare, kader, kamet, kötü zan, musahiplik, müstehap, nevruz, nimet, ömür, rızık, sabır, salavat, semah, sıdk, sihir, taassup ve tasavvuftur.

Programlarda öğrencilerin kazanması gereken temel becerilere de yer verilmiştir. İlköğretim ve orta öğretim DKAB Dersi Öğretim Programı'yla ulaşılması beklenen temel beceriler şunlardır:

1. Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma becerisi.
2. Eleştirel düşünme becerisi.
3. İletişim ve empati becerisi
4. Problem çözme becerisi

5. Araştırma becerisi.
6. Bilgi teknolojilerini kullanma becerisi.
7. Değişim ve sürekliliği algılama becerisi.
8. Mekân, zaman ve kronolojiyi algılama becerisi.
9. Sosyal katılım becerisi.
10. Kur'an-ı Kerim mealini kullanma becerisi (MEB, 2010a; MEB, 2010b)

Diğer derslerde olduğu gibi din derslerinde de, öğrencilerin kazanmaları istenen davranış veya kazanımlar; bilişsel, duyuşsal ve devinişsel alandan birinde yer almaktadır. Eğitimde genel olarak bilişsel beceriler kazandırmak hedeflenmektedir. Diğer derslerin çoğu, daha çok bilişsel alana ait kazanımlara ağırlık verirken din dersi duyuşsal alana diğerlerinden daha fazla yer vermek durumundadır. Din dersinde sadece salt bilgi öğretilmesi amaçlanmamakta, öğrencilere birçok değer kazandırılması istenmektedir. Örneğin ilköğretim DKAB programında yer alan; bireysel, toplumsal, ahlaki, kültürel ve evrensel açıdan belirlenen 28 adet genel amacın 16 tanesi duyuşsal alanla ilgilidir.

Aynı programda 4-8. sınıflarda bulunan; inanç, ibadet, Hz. Muhammed, Kuran ve yorumu, ahlak, Din ve kültür öğrenme alanlarına ait ünitelerde yer alan toplam 231 kazanımdan yaklaşık 68 tanesi doğrudan duyuşsal alanla ilgilidir. Bu kazanımların dersin kazanımları toplamına oranı % 30 civarındadır.

Bu programda örneğin 7. sınıfta yer alan 'melek ve ahiret inancı' ünitesinde verilen kazanımlarından duyuşsal alanla ilgili olanlar şunlardır:

1. Meleklerin, iyiliğin ve güzelliğin sembolü olduğunun farkında olur.
2. Melek inancının, davranışları güzelleştirmedeki rolünü fark eder.
3. Ruh çağırma, falcılık, sihir ve büyü gibi batıl inançların toplum üzerindeki olumsuz etkilerini fark eder.
4. Allah'ın adil, merhametli ve affedici olması ile ahiret inancı arasındaki ilişkiyi fark eder.
5. Ahiret inancının bireyin hayatı anlamlandırmasına nasıl katkı sağladığının farkında olur.

6. İnsanın dünya hayatında yaptıklarının karşılığı olduğunu günlük hayattan örneklerle açıklayarak iyi davranışlarda bulunmaya, kötü davranışlardan sakınmaya istekli olur.

Tüm bunlar Din dersi öğretmenlerinin hem öğretme etkinlikleri sürecinde hem de ölçme ve değerlendirme sürecinde bu durumu göz önünde bulundurmaları gerektiğini göstermektedir. Değerlendirme sürecinde, programlarda yer alan değerlerin öğrencilerce kazanılıp benimsenme düzeyini, temel becerilere sahip olunma düzeyi ve verilen kavramların öğrencilerce kavranılıp kavranılmadığını belirlemek için duyuşsal alana ait kazanımları ölçecek ölçme ve değerlendirme araçları kullanmaları gerekmektedir. Yapılacak ölçme ve değerlendirme faaliyetlerinde bunların göz önünde bulundurulması etkili bir değerlendirme için önemlidir. Bu araçları kullanıp kullanmadıklarına dair elimizde veri bulunmamaktadır.

Burada şu soru akla gelmektedir. Duyuşsal alan kazanımları nasıl ve hangi araçlarla ölçülmelidir ve bunlar nasıl değerlendirilmelidir?

Bu sorunun uygulamada kullanılabilir çözümleri yeterince mevcut değildir. ilköğretim ve orta öğretim DKAB Programına bakıldığında konu ile ilgili yeterli açıklama yoktur. Fakat gözlem, mülakat, anekdot ve öz değerlendirme gibi alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerine ait araçlara yer verilmiştir.

İlgili literatüre bakıldığında eğitimcilerin birçoğu duyuşsal alana ait ölçme ve değerlendirmenin çok önemli ve gerekli olduğunu ama yeterince yapılmadığını, duyuşsal hedeflere erişilme derecesini ölçmenin hem zor hem de bu konuda elde edilen ölçümlerin geçerliliği ve güvenilirliğinin düşük olduğunu düşünmektedirler (Tekin, 2010; Özçelik, 2010; Gündoğdu, 2009; Tekindal, 2009b; Nartgün, 2008).

Duyuşsal özelliklerin ölçülmesinde karşılaşılan bazı sorunları genel olarak aşağıdaki gibi özetleyebiliriz.

1. Duyuşsal alan davranışları sadece okulda öğrenilmezler. Aile ve toplumsal gruplar bu konuda önemli rol oynamasına karşın bunların öğretilmesinde okul, aile, diğer sivil toplum ve kamusal kurumların işbirliğinin eksik olması, her birinin diğerine sorumluk yüklemesi.

2. Her kademe eğitim kurumlarına öğrenci seçmede ve mesleki yönlendirmede yapılan merkezi sınavların sadece bilişsel alanı ölçmesi.
3. Eğitim sistemimizin bilişsel alanı esas alan bir yapıda olması. Mevzuatın duyuşsal alan kazanımlarını ölçmeye müsaade etmemesi.
4. Duyuşsal alan kazanımlarının öğretimi ve ölçümünün çok zaman ve emek istemesi.
5. Duyuşsal alan kazanımlarını ölçmek için ilgi envanteri, kişilik ve tutum ölçekleri vb. standart testlerin yaygın olmaması, kullanımının zorluğu ve öğretmenlerce yeterince bilinmemesi (Nartgün, 2008).
6. Duyuşsal alan kazanımlarının erişilme derecesinin bilinmemesi, başarı kriterinin açıkça belirlenememesi (Tekin, 2010).

Son zamanlarda din dersinde ve okullarda “değerler eğitimi” konusunda fikir bazında da olsa önemli çalışmaların yapıyor olması sevindiricidir. En son yapılan 18. Eğitim Şurasında değerler eğitiminin ele alınması ve şurada alınan kararlar umut verici bir gelişmedir.

1.12. Din Dersinde Ölçme – Değerlendirme Ve Not Verme

Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi dersinde programların istenilen başarıyı gösterip göstermediği, öğrencilerden beklenen bilgi, beceri ve tutumların gelişip gelişmediği ölçme ve değerlendirme yoluyla tespit edilir. Ancak bu yapılırken aşağıdaki temel ilkeler göz önüne alınırsa daha etkili bir değerlendirme yapılmış olur.

1. Ölçme ve değerlendirme ile, eğitim ve öğretim süreci sürekli izlenerek her aşamada ortaya çıkan sorunları çözme anlayışı benimsenmeli.
2. Değerlendirme çalışmaları sadece sonuca yönelik olmamalı, süreç de değerlendirilerek öğrencilerin öğrenme eksiklikleri, güçlük çektikleri alanlar belirlenerek zamanında önlemler alınmalı.
3. Gerekliğinde uygulanan öğrenme etkinlikleri de değiştirilmelidir. Yapılacak olan değerlendirme çalışmaları dersin amaçları ve kazanımlarına uygun olarak öğretim etkinlikleri ile birlikte yürütülmelidir.

4. Din dersinde yapılacak değerlendirme çalışmalarıyla öğrencilerin bu dersteki gelişimlerine katkı sağlamak, tespit edilen eksikliklerini gidermek birinci amaç olmalıdır.
5. Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi dersinde öğrencilerin okuduğunu anlama, eleştirme, yorumlama, bilgi toplama, analiz etme, sorgulama, problem çözme gibi üst düzey becerileri farklı araç ve yöntemler kullanılarak ölçülüp değerlendirilmelidir.
6. Ayrıca, öğrencilerin öğrendikleri ile gerçek yaşam arasında ilişki kurma becerileri de değerlendirme sürecinde dikkate alınmalıdır.
7. Öğrenenleri birbirleri ile karşılaştırmak yerine onların öğrenmelerini paylaşmaları ve daha fazla öğrenmeleri için onlar teşvik edilmelidir.
8. Öğrenme öğretme sürecinde olduğu gibi değerlendirme çalışmalarında da öğretmen - öğrenci iş birliği esastır. Böylece değerlendirme sürecine öz değerlendirme ve akran değerlendirme yoluyla öğrenci de dâhil edilmelidir (MEB, 2010a).

1.13. Ölçme Aracı Hazırlama – Test Geliştirme Aşamaları

Eğitim sürecinde birçok ölçme ve değerlendirme yapılmaktadır. Kullanılan ölçme araçlarının gerekli özen gösterilmeden hazırlanması yapılan ölçmelerin ve bu ölçme sonucu verilen kararların isabetsiz olmasına, bu ölçme araçlarının güvenilir ve geçerli bir araç olmamasına neden olmaktadır. Bu nedenle kullanılacak ölçme araçları hazırlama, yani test geliştirme süreci planlı ve belli kurallara uyularak yapılmalıdır (Bahar ve diğ., 2010; Bayrakçeken, 2009). Geleneksel ölçme ve değerlendirmeden esinlenerek test geliştirme denilen bu süreç aslında yapılacak sınav için ölçme aracı hazırlamaktır ve aşağıda verilen sıra ile yapılmalıdır.

Öğrencilere uygulanacak bir ölçme aracının hazırlanması için öncelikle ‘testin kullanım amacı’ belirlenmelidir. Testin öğrenci hazır bulunuşluk düzeyini mi ölçeceği, ünite sonu bir test mi olacağı, dersin kazanımlarının tamamını ölçecek bir test mi olacağı belirlenmelidir. Ardından ölçülecek kazanımların ve hedeflerin yer aldığı bir ‘belirtke tablosu’ hazırlanmalıdır. Hangi konu, hedef ve kazanımların ölçüleceği belirlenmeden testin üçüncü aşaması olan ‘testin kapsamı’ belirlenemez. Testin kapsamı testin amacına göre ölçülmek istenen tüm kazanımları ve tüm öğrenme ürünlerini kapsamalıdır.

Kapsam belirlendikten sonra, ‘kapsamdaki öğrenme ürünlerinin hangi türden madde ile yoklanacağı’ belirlenmelidir. Burada sorulacak soruların; kısa veya uzun cevaplı, açık uçlu, doğru – yanlış, boşluk doldurma, eşleştirme ve çoktan seçmeli vb. sorulardan hangisi veya hangileri olacağına karar verilir. Sonra bu kapsamın belirlenen sorulardan ‘kaçar madde ile yoklanacağı’ ve ‘testte bulunacak toplam soru sayısı’ karşılaştırılmalıdır. Ardından ‘soruların yazımı’ yapılmalı.

Sorular yazılırken; istenilen cevap açık ve anlaşılır olmalı, öğrenci soruyu okurken kendinden hangi cevabın istendiğini çok net olarak anlamalıdır. Sorunun çok açık olarak formüle edilmesi için; soruda kullanılan dil basit ve dolaysız olmalı, gramer ve noktalama hataları olmamalı ve gereksiz kelimelerin kullanılmamasına dikkat edilmelidir. Maddeyi oluşturan cümle bir kaynaktan aynen alınmamalı, özellikle öğrencilerin elinde bulunan ders kitabından aynen alınmamalı. Soruda ipucu bulunmamalı. İpuçlarının bulunması, o maddeyi hiç bilmeyen kişilerin de cevaplamaını sağlayabileceğinden soruyu kusurlu yapar. Aynı sorular yıldan yıla hiç değiştirilmeksizin kullanılmamalı. Öğrencilere sınav soruları verildiğinde ve her yıl aynı sorular sorulduğunda, konuyu bilmeyen ve dersi öğrenmemiş öğrencilerin soru ve cevapları ezberleyerek yüksek puan almaları söz konusudur. Bu durum istenmedik değişkenlerin puanlara karışacağından dolayı geçerliği, hata puanını arttıracığından dolayı da güvenilirliği düşürür.

Yazılan bu ‘sorular gözden geçirilmeli ve seçilmelidir.’ Sorular seçilirken kazanımları ve konuları en iyi kapsayan soruların seçimine dikkat etmenin yanında, ‘testin gücüğü ve testte bulunacak soruların güçlük dağılımı’ da yapılmalıdır. Testin soruları ne çok zor, ne de çok kolay olmalı. Bu konuda bir standart yoktur ama, soruların yarısının orta zorlukta olması, kalan yarısının da yarısı zor diğer yarısı kolay maddelerden olması tercih edilebilir.

Bu işlem aşamalarından sonra seçilen ve yazılan sorulardan uygun bir ölçme aracı formu oluşturulmuş olur. Bu testin mutlaka bir yönergesi olmalıdır. Yönergede testin süresi, puanlama biçimi ve puan dağılımı vb açıklamaların yanında ‘puanlama biçimi ve şans başarısının düzeltilip düzeltilmeyeceği’ belirtilmelidir. Şans başarısını düzeltmek için genelde çoktan seçmeli soruların bulunduğu sınavlarda, test maddelerinin seçenek

sayısının bir eksiği kadar yanlış soru yapanların bir doğru cevabı geçersiz sayılır. Bunun uygulanıp uygulanmayacağı öğrencilere önceden bildirilmelidir.

Hazırlanan testin mutlaka ‘cevap anahtarı’ hazırlanmalıdır. Cevap anahtarında her bir cevaba verilecek puanlar ayrıntılı olarak gösterilmelidir. Son olarak da hazırlanan test deneme amaçlı seçilmiş öğrencilere ‘test deneme uygulaması’ yapılmadan önce diğer zümre öğretmenlere veya uzman bir öğretmene incelettirilmeli, gözden kaçan hususlar, şekil ve muhteva yönünden eksik hususlar varsa düzeltilmelidir. Uygulama sonucu elde edilen sonuçlara göre gerekirse düzeltmeler yapılmalı; düzgün işlemeyen ve geçerliği düşük maddeler testten çıkarılmalıdır. Son düzeltmeler de yapıldıktan sonra uygulanmak üzere yeterli sayıda çoğaltma yapılmalıdır (Bahar ve diğ., 2010; Özçelik, 2010; Bayrakçeken, 2009)

Ölçme ve değerlendirme sürecinde aşağıdaki temel hususların da göz önünde bulundurulması gerekir (İKY, 2011; MEB OÖKSY, 2011):

1. Öğrencinin başarısı bir bütün olarak dikkate alınır, ölçme ve değerlendirmede, öğretim programlarında belirtilen amaçlar ile kazanımlar esas alınır.
2. İlköğretimde öğrencilerin başarısı; sınavlar, varsa proje ve öğrencilerin performanslarını belirlemeye yönelik çalışmalardan alınan puanlara göre tespit edilir. Öğrencilerin performansını belirlemeye yönelik çalışmalar; ders ve etkinliklere katılım ile performans görevlerinden oluşur.
3. Orta öğretimde öğrencinin başarısı, öğretim programı esas alınarak dersin özelliğine göre yazılı, sözlü ve uygulamalı sınav, ödev ve projeler ile ders içi ve ders dışı eğitim – öğretim faaliyetleri değerlendirilerek tespit edilir.
4. Öğrencilerin başarısının değerlendirilmesinde bilişsel, duyuşsal, sosyal ve psikomotor özellikleri bir bütün olarak ele alınır.
5. Öğrencilerin başarısını belirlemek için kullanılan her türlü ölçme araç ve yöntemlerinde, eleştirel ve yaratıcı düşünme, araştırma, sorgulama, problem çözme ve benzeri becerileri ölçen hususlar öne çıkarılır. Öğrenci başarısının belirlenmesi amacıyla hazırlanan ölçme araçlarında; bilginin yanında kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme düzeyindeki becerilerin de ölçülmesine ağırlık verilir.

6. Öğrencilerin başarısının ölçülmesinde kullanılacak araçlar geçerlilik, güvenilirlik ve kullanılabilirlik özelliklerine sahip olmalıdır. Ölçülecek kazanımın özelliğine göre ölçme ve değerlendirme araçları için cevap anahtarı, dereceli puanlama anahtarı ya da kontrol listeleri kullanılır.
7. İlköğretimde haftalık ders saati üç ve üçten az olan derslerde en az iki, üçten fazla olan derslerde ise en az üç sınav yapılır. Orta öğretimde yazılı sınavlar, haftalık ders saati sayısı bir veya iki saat olan dersler için ikiden az, üç ve daha fazla olan dersler için ise üçten az olamaz.
8. İlköğretimde öğrenciler, bir ders yılında istedikleri ders veya derslerden bireysel ya da grup çalışması şeklinde öğretmen rehberliğinde en az bir proje hazırlar. Öğrencilerin başarılarının belirlenmesinde ders ve etkinliklere katılımı ve performans görevleri de dikkate alınır.
9. Projeler ve performans görevleri, önceden belirlenen ölçütlere göre hazırlanan değerlendirme ölçeği veya dereceli puanlama anahtarına göre değerlendirilir. Öğrenciler, çalışmalarında yararlandıkları kaynak veya kişileri de belirterek öğretmenin belirleyeceği süre içinde çalışmalarını verirler. Projeler verildikleri dönemde değerlendirilir.
10. Öğrenciler, proje ve performans görevini ise öğretmenin belirleyeceği süre içinde teslim eder. Geçerli özrü olmadan sınava katılmayan veya proje ve performans görevini teslim etmeyen öğrencilerin durumları puanla değerlendirilmez. Ancak aritmetik ortalama alınırken sayıya dâhil edilir.
11. Orta öğretimde bir dönemde öğrencilere her dersten en az bir sözlü sınav puanının verilmesi esastır. Haftalık ders saatine ve dersin özelliğine göre; ders saati sayısı üç ve daha fazla olan dersler için üçten, bir ve iki saat olan dersler için ikiden fazla sözlü puanı verilemez. Zümre Öğretmenler Kurulunda sözlü sınav sayısı belirlenir. Sözlü puanı, öğrencilerin sosyal etkinliklerdeki çalışmaları, derse hazırlıkları, ders içindeki etkinlikleri ve dersle ilgili araştırma ve proje çalışmaları değerlendirilerek verilir. Sözlü puanı verilen öğrenciye sonuç anında bildirilir. Sözlü sınav için başlı başına bir ders saati ayrılmaz. İlköğretimde ise öğrencilere sözlü yapılmaz ama her dönemde bütün derslerden en az bir ders ve etkinliklere katılım puanı verilir.

12. Sınavların zamanı, en az bir hafta önceden öğrencilere duyurulur. Bir sınıfta/şubede bir günde yapılacak sınav sayısı ikiyi geçemez. Sınavların süresi bir ders saatini aşamaz.

13. Klasik (Essay) sınav türünde soru sayısının üçten az olmaması, çoktan seçmeli, eşleştirmeli, kısa cevaplı, açık uçlu, doğru/yanlış, tamamlamalı ve benzeri sınav türlerinde soru sayısının çok ve soruların kısa cevaplı olması, soruların konulara göre dağılımı yapılırken ağırlık bir önceki sınavdan sonra işlenen konulardan olmak kaydıyla geriye doğru azalan bir oranda ve dönem başından beri işlenen konulardan seçilmesi esastır.

14. Sınavlardan önce sorularla birlikte cevap anahtarı da hazırlanır ve sınav kağıtları ile birlikte saklanır. Cevap anahtarında her soruya verilecek puanlar ayrıntılı olarak belirtilir.

15. Öğretmenler; sınavların yapıldığı, projelerin teslim edildiği ve performans görevinin verilen süre içerisinde tamamlandığı tarihten başlayarak en geç on iş günü içinde sonuçları öğrencilere bildirir. Yazılı sınav kâğıtları, incelenmek üzere öğrencilere dağıtılır ve varsa yapılan ortak hatalar sınıfta açıklandıktan sonra geri alınarak bir öğretim yılı saklanır. Verilen puanlar, e-okul sisteminin ilgili bölümüne işlenir. Proje ve performans görevleri, öğretmence değerlendirildikten sonra öğrenciye iade edilir ve öğrenci tarafından ders yılı sonuna kadar saklanır.

16. Öğrencilerin hazırladıkları proje ve performans görevlerinin değerlendirilmesinde kullanılan dereceli puanlama ölçekleri de bir yıl saklanır.

17. Uygun görülen projeler, öğrencileri proje yapmaya özendirmek amacıyla sınıf veya okulun uygun yerinde sergilenebilir.

18. Öğrenci başarısını ölçmeye yönelik bütün süreçlerin sürekli gözden geçirilmesi ve iyileştirilmesi sağlanır. Öğrencinin başarısı çeşitli yöntemlerle sürekli olarak izlenir. Her ölçme sonucu öğrencinin gelişimi için değerlendirilir.

1.14. Ölçme Ve Değerlendirme Yaklaşımları

Ölçme ve değerlendirme, eğitimin diğer unsurları olan hedefler – kazanımlar, içerik, öğretme – öğrenme süreci ile doğrudan ilişkili bir unsurdur. Ölçme ve değerlendirme biçim ve yaklaşımları, çeşitli eğitim yaklaşımlarının özünden ve felsefesinden doğrudan

etkilenir. Ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarını anlamak eğitim anlayışlarını anlamaya bağlıdır. Burada, iki temel yaklaşım olan geleneksel ve yapılandırmacı eğitim anlayışları ile bunların ölçme ve değerlendirme yöntemlerine değinilecektir.

1.14.1. Davranışçılık Ve Geleneksel Ölçme – Değerlendirme Yaklaşımları

Geleneksel ölçme ve değerlendirme yaklaşımı; ülkemizde 2005 yılına kadar uzun yıllar boyunca uygulanan öğretmen merkezli eğitim ve davranışçı öğrenme modelini esas alan, ezberci metotla yapılan eğitimin ölçme ve değerlendirme yaklaşımını anlatmak için kullanılan bir kavramdır. Davranışçı öğrenme kuramına dayalı eğitim anlayışının ölçme ve değerlendirme modeline bu çalışmada “geleneksel ölçme ve değerlendirme” denilecektir.

Geleneksel ölçme ve değerlendirme yaklaşımında ölçme ve değerlendirme öğretmen merkezlidir. Öğrenciler öğretim sürecinde olduğu gibi ölçme sürecinde de edilgen olup bir nesne gibi ve neyi bildiği değil neyi bilmediği ölçülür. Süreç değil sonuç yani ürün odaklı ölçme ve değerlendirme yapıldığından ölçmeler; öğrenme – öğretme sürecinden ayrı olarak ünite, dönem ve yıl sonlarında yapılır (Gerek, 2006). Öğrenme genel olarak ezbere dayalı olduğundan daha çok bilişsel alan öğrenmeleri, bu alanın da bilgi – hatırlama ve kavrama basamağına ait öğrenmeler ölçülür. Ölçme ve değerlendirme öğrenme sürecinin bir parçası olmadığından bir öğrenme yöntemi olarak kullanılmadığı gibi öğrencilerin öğrenme eksiklerinin tespiti ve giderilmesinde de kullanılamamaktadır.

Davranışçı öğrenme kuramı ile geleneksel ölçme yaklaşımı arasında ilişki vardır. Davranışçı öğrenmeyi savunanlar, dış dünyanın ve çevrenin birey üzerinde etkili olduğunu ve öğrenmenin gerçekleşmesinin yani istenilen davranışları oluşturmanın, organizmaya dışarıdan gerekli uyarıcıların verilmesi ile gerçekleşeceğini, bunun da bir etki-tepki (uyarma-davranma) olduğunu açıklamışlardır. Onlara göre öğrenme olabilmesi için davranış değişikliği gözlemlenebilir bir düzeyde olmalıdır (Duman, 2004). Davranışçıların bu düşünceleri yıllarca program geliştirme süreçlerine yansımıştır. Örneğin, eğitim programları hazırlanırken hedeflerin gözlemlenebilir ve ölçülebilir davranışlarla tanımlanması bu yaklaşımın etkisi ile ortaya çıkmış bir anlayışı yansıtmaktadır (Koç ve Demirel, 2004).

Öğrenmeyi ölçmek ise, objektif ve standart ölçeklerle davranışları doğrudan ölçerek veya ölçme araçlarına verilen tepkileri ölçerek belirlenebilir. Onlar için kişinin duygu dünyasındaki değişimler, öğrenmenin bilişsel ve zihinsel arka planı gözlemlenemediği için önemli değildir.

“Klasik ölçme” de denilen geleneksel eğitim anlayışının “geleneksel ölçme ve değerlendirme araçları”; standart testler kapsamındaki sınıf içi ölçme değerlendirme uygulamaları, eğitimin her kademesinde görev yapan sınıf ve branş öğretmenlerinin yıl boyunca belli zamanlarda birkaç kez uyguladıkları, zamana dayalı, genellikle çoktan seçmeli, eşleştirmeli, doğru – yanlış, boşluk doldurma gibi belli biçimlerde yapılan uzun ve kısa cevaplı yazılı yoklamalar ile sözlü yoklamalarla öğrencilerin ne bildiklerini ölçmeye çalışan ölçme ve değerlendirme araçlarından oluşur (Maral, 2009; Erdoğan, 2006).

Geleneksel ölçme ve değerlendirme yaklaşımları üç varsayım üzerine kurulmuştur (Korkmaz, 2004)

1. Ne öğrettiğimizi ve öğrencinin gerçekte ne öğrendiğini (öğrenme yeterliliklerini) kanıtlayabilmemiz için kâğıt kalem testlerine ihtiyacımız vardır. Bu testler davranış değişikliğini, onlara verilen tepkiler yani cevapların gözlemlenmesi ile ortaya koyar.
2. Öğrenciye bilgiyi, onu sürecin sonunda değerlendirmek üzere aktarırız. Çünkü bilgi dış dünyada nesnel olarak vardır ve öğretmen tarafından aynen öğretilir.
3. Öğrenme-öğretme süreci ve ölçme değerlendirme süreci birbirinden farklıdır.

Eğitim ortamlarında geleneksel ölçme ve değerlendirme tekniklerinin uzun yıllardır ve hala sıkça kullanılmasının sebepleri şu şekilde sıralanabilir (Gerek, 2006):

1. Ekonomik olması ve çok sayıda öğrenciye kolaylıkla uygulanabilmesi,
2. Öğrencilerin genel olarak sıralamasını rahatlıkla verebilmesi ve yerleşim birimlerine, şehirlere ve ülkelere göre kıyaslama yapmanın mümkün olması,
3. Öğrencinin bilgisini veya genel durumunu hızlı bir biçimde ortaya koyması,
4. Çok çeşitli öğrenim hedeflerine yönelik ölçmeler için kullanışlı olması sayılabilir.

1.14.2. Yapılandırmacılık Ve Alternatif Ölçme – Değerlendirme Yaklaşımları

Ülkemizde uzun yıllar kullanılan geleneksel davranışçı ve öğretmen merkezli eğitim anlayışı yerine 2005 sonrasında bilişsel öğrenme kuramına dayanan yapılandırmacı ve öğrenci merkezli eğitim anlayışına geçilmiştir. Uygulanmaya başlanan yapılandırmacı eğitim modelinin ölçme ve değerlendirme yöntemleri de değişmiştir. Bu çalışmada bu metotlara, DKAB İlköğretim programında da dendiği gibi, “alternatif ölçme ve değerlendirme” adının kullanılması benimsenecektir.

Yapılandırmacılığın ölçme yaklaşımına alternatif ölçme ve değerlendirme denmesi, geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin yerine ve onlara alternatif anlamında değildir. Bununla kastedilen, geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin yanında ve onlara ilaveten kullanılan, yapılandırmacılığın ruhuna uygun olan tamamlayıcı ölçme araçlarıdır. Kaptan ve Önal (2006)’a göre bu alternatif ölçme ve değerlendirmeler, geleneksel yöntemlerin eksiklerini tamamlayıcı yöntemlerdir. İkisinin bir arada kullanılması, öğrenci hakkında daha anlamlı kararlar verilmesine ve öğrencinin öğrenme gelişimi konusunda önemli ipuçları almasına olanak sağlayacaktır.

Geleneksel ölçme ve değerlendirme teknikleri, öğrencinin gerçek başarısını ortaya koymada yetersiz kalmaktadır. Yapılandırmacı yaklaşım, geleneksel ölçme ve değerlendirme tekniklerinin yanı sıra farklı tekniklerin de kullanılması gerektiğini düşünmüştür. Daha çok bilgiyi ölçmeye yönelik olan geleneksel ölçme tekniklerine, öğrencinin beceri, ilgi ve tutumlarının da ölçülmesini gerektiren yeni ölçme tekniklerinin de uygulanması öngörülmüştür (Maral, 2009).

MEB, 2005–2006 eğitim-öğretim yılında ilköğretimin birinci kademesindeki derslerin, 2006–2007 yılında da ilköğretimin ikinci kademesindeki derslerin programlarını yeniden düzenlemiştir. Yeni program yapılandırmacı eğitim anlayışına göre yapılmıştır. Bu eğitim anlayışına göre öğrencilerin; yaratıcı düşünme, karar verme, problem çözme, öğrenmeyi öğrenme, işbirliği, kendi kendini yönetebilme ve öz değerlendirme yapabilme gibi yeterliliklere sahip olmaları beklenmektedir (Genç, 2008).

Yapılandırmacılık, yeni karşılaştığımız bilgileri önceki bilgilerimizle ilişkilendirerek öğrenmek ve böylece daha önceden bildiğimiz konulara bağlı olarak yeni öğrenmeler oluşturmak anlayışına dayalı bir yaklaşımdır (Arslan, 2007). Öğrenci; bilgiyi hazır

olarak öğrenen kişi değil, bilgiyi araştıran, projeler hazırlayan ve bilgiyi üreten kişidir. Yeni programda, öğrenciler her ders için hazırladıkları projeler, performans görevleri ve oluşturdukları öğrenci ürün dosyaları için değerlendirmeye tabi tutulması istenmektedir. Ayrıca öğrencilere, sınıf içi etkinliklere katılımları, derslere hazırlıklı gelip gelmedikleri, arkadaşları ile işbirliği içerisinde çalışmaları, sınıf içi tartışmalara katılımları gibi durumlar dikkate alınarak ders içi performans değerlendirmesi yapılmalıdır (Erdemir, 2007).

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nda yapılandırmacı anlayışa paralel olarak öğrenme ve öğretme stratejilerinin öğretmen merkezli bir yapıdan öğrenci merkezli alana doğru kaydığı da dikkate alınırsa değerlendirme ile ilgili anlayışın da bu değişime uygun biçimde yapılandırılması gerekir. Bu nedenle, kullanılan geleneksel ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerin yanı sıra öğrenen merkezli ölçme ve değerlendirme yöntem ve tekniklerinin kullanılması önemlidir (MEB, 2010b).

Bahar (2001), öğrenme ve düşünme tarzları (cognitive styles) ile uygulanan sınav teknikleri arasında ilişki olduğunu gösteren araştırma bulgularının olduğunu söyler. Örneğin, tek bir doğru cevaba odaklanabilen düşünme tarzına (convergent thinking) sahip bireyler çoktan seçmeli testlerde daha başarılı olurken, tek bir doğru cevabı olmayan açık uçlu sorularda ise çok yönlü düşünebilen (divergent thinking) kişiler daha başarılı olmaktadır. Bu durum göz önüne alınarak yapılacak ölçme çok yönlü alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri ile yapılmalı veya değişik türde örneğin çoktan seçmeli, doğru yanlış, yapılandırılmış grid vb. sorulara aynı sınav içerisinde yer verilmelidir.

Alternatif ölçme ve değerlendirmenin felsefesini tam olarak anlayabilmek, yapılandırmacı öğrenme anlayışına dayalı öğrenci merkezli eğitimin genel özelliklerini bilmeye bağlıdır. Çünkü, alternatif ölçme ve değerlendirme yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı doğrultusunda yapılmaktadır (Özer, 2010). Burada kısaca temel ilkelere yer verilecektir.

1. Bilgi birey tarafından etkin olarak yapılandırılır. Yapılandırmacı yaklaşımın en önemli özelliği, öğreneni merkeze alan bir yaklaşım olmasıdır. Bu yaklaşıma göre birey, kendisine aktarılan bilgileri aynen kabul eden değil, yeni bilgileri önceki bilgi, beceri ve yaşantılarından yararlanarak bilgiyi yorumlayabilen, problemlere çözüm yolları

geliştirebilen ve bilgiyi kendi zihninde yapılandırabilendir (Güven, 2005). Öğrenme etkin bir süreçtir, öğrenciler duyuşal girdiyi anlam oluşturmak için kullanır. Bu ilkenin daha geleneksel oluşturulmuş şekli etkin öğrenenin bir şey yapması gerektiği düşüncesinin vurgulanmasıdır. Öğrenme dış dünyada var olan bilgiyi edilgen olarak kabul ediş değildir, öğrenenin dünyayla etkileşime geçmesidir (Arslan, 2007). Burada öğrenme işi öğrenciye kaldığından öğrenci sürece aktif olarak katılmalı, öğrenmelerini yönetmelidir.

2. Yapılandırmacı öğrenme kuramına göre bilgi dış dünyada yoktur ve bilenden bağımsız değildir. Bilgi bireylerin nesnelere olan ilişkisi ile bireyler tarafından etkin bir biçimde oluşturulmaktadır (Dijkstra ve Perkins'ten Aktaran Sağlam, 2006). Bilgi, yaşantılarını anlamlı hale getirmeye çalışan birey tarafından aktif olarak yapılandırılmaktadır. Bireyler doldurulmayı bekleyen boş variller değil, anlamları araştıran etkin organizmalardır (Koç ve Demirel, 2004).

3. Anlam oluşturma etkinliği zihinseldir, zihinde gerçekleşir. Fiziksel etkinlik, elle tecrübe etmek öğrenmek için gerekli olabilir- özellikle çocuklar için-, ancak yeterli değildir; elleri olduğu kadar zihinsel becerileri harekete geçirecek etkinlikler sağlamak gerekmektedir. Dewey buna yansımali (reflektif) etkinlik demiştir (Arslan, 2007).

4. Anlamlı öğrenme, gerçekçi öğrenme etkinlikleriyle oluşur. Bunun için bireyin okul dışındaki gerçek yaşam sorunlarıyla ilgili etkinlikler önemlidir (Özer, 2010).

5. Yapılandırıcı yaklaşım öğrenmede bireysel farklılıkları dikkate alan, bireyin kendine özgünlüğünü ön plana çıkararak sahip olduğu bilgilerle yeni aldığı bilgileri kendine özgü biçimde yapılandırdığını öne sürer. Bu nedenle de öğretim yöntem ve tekniklerinin mümkün olduğunca çeşitlendirilmesi gerektiğini vurgular. Bu da ölçme ve değerlendirmede öğrencilere bilgi, beceri ve tutumlarını sergileyebilecekleri çoklu değerlendirme fırsatları sunulmasını gerektirir (MEB, 2010b).

6. Öğrenme ve dil iç içedir. Öğrenme dili içerir, dil öğrenmeyi etkiler. Araştırmacılar, insanların öğrenirken kendi kendilerine konuştuğunu vurgulamışlardır. Vigotsky"ye göre dil ve öğrenme ayrılmaz bir şekilde birbirine bağlıdır (Arslan, 2007).

7. Öğrenme sosyal bir etkinliktir. Diğerleri ile etkileşim öğrenmemizde önemli yer tutar. Öğrenme yaşantımızla bağlantılıdır. Bilgilerimiz, inançlarımız, korkularımız ve değer yargılarımız öğrenmelerimizi etkiler. Öğrenme sosyal süreç içinde etkileşimle oluşur ve dil, kültür ve geçmiş yaşamın izleri yeni öğrenmeler için temel teşkil eder. Bizim öğrenmemiz çok yakın bir şekilde diğer insanlarla, öğretmenlerimizle, arkadaşlarımızla, ailemizle ve tanıdıklarımızla ilişkilidir. Dewey'in vurguladığı gibi, geleneksel eğitim öğrenciyi bütün toplumsal etkileşimden yalıtmaya ve eğitimi öğrenci ile öğrenilmesi amaçlanan materyalin bire bir ilişkisi olarak görmeye yöneliktir. Buna karşılık olarak, gelişimci eğitim, öğrenmenin toplumsal tarafını kabul eder ve konuşmayı, diğerleriyle etkileşimi ve bilginin uygulanmasını öğrenmenin bir parçası olarak kullanır (Arslan, 2007).

8. Bilgi ezber yoluyla öğrenilmez, zihinde bulunan şemalar kullanılarak yeniden üretilir. Dışarıdan alınan bilgi daha önce öğrenilenlerle çelişmiyor ve zihinde belli bir şemaya yerleşiyorsa, bilgi belleğe kaydedilir. Eğer bilgi zihindeki şemalara uymuyorsa uyumsuzluk oluşur. Birey süreç sonunda zihinde bulunan şema ve yapılarda değişikliğe gider ve yeni şemalar oluşturarak dengeye ulaşır (Yaşar, 1998). Bu şemalar yeni öğrenmeler için temel olur. Öğrenme bağlamsaldır. Biz yalıtılmış gerçeklikleri ve kuramları hayatımızdan ayrı, zihnimizin soyut bir yerinde öğrenmiyoruz. Korkularımıza, önyargularımıza, inandıklarımıza ve bildiklerimize, başka bir anlatımla ön bilgi ve deneyimlerimize göre öğreniyoruz. Öğrenme etkin ve toplumsal bir kavramdır, hayatımızla öğrenmeyi birbirinden ayıramayız (Arslan, 2007).

9. Güdülenme, öğrenmede önemli bir ögedir. En temel güdülenme aracı, bireyin isteği ya da gereksinmeleridir (Özer, 2010).

10. Değerlendirme öğretim süreci ile iç içe ve beraber yürütülür ve süreç değerlendirilir. Öğrencilerin kendilerini ve arkadaşlarını değerlendirmelerine fırsat verilir. Değerlendirme öğrenci merkezli yapılıdır (Karaman, 2008; Şentürk, 2009).

Yapılandırmacılık yaklaşımında değerlendirmenin bazı aşamaları vardır. Bunlar: Başlangıç değerlendirme, süreç ve sonuç değerlendirmedir.

Başlangıç değerlendirme, eğitimin başlangıcında yapılıdır ve buradaki amaç öğrencilerin ön bilgileri hakkında bilgi sahibi olmaya çalışmaktır. Öğretmen bu bilgiler sayesinde,

uygulayacağı eğitimin düzeyini, yöntemini, araç – gereçlerini ve değerlendirme biçimini belirler.

Süreç değerlendirme, belirli ve düzenli aralıklarla öğrencinin ulaştığı seviyeyi belirlemek amacıyla yapılan değerlendirme aşamasıdır. Bu sayede öğretmenler, hem eğitim çalışmalarının ne ölçüde uygun olduğunu, hem de öğrencinin gelişim düzeyini belirlemektedir. Bu değerlendirme ile eğitim çalışmalarına yön verilmekte ve eğitim ile ilgili kararlar almada yardımcı olarak kullanılmaktadır.

Sonuç değerlendirme, eğitimin sonunda yapılan değerlendirme aşamasıdır. Bu değerlendirme ile öğrencinin öğrenme durumu, araç – gereçlerin etkinliği, kullanılan yöntem ve tekniklerin uygunluğu gibi konularda eğitimcilerle bir dönüt sağlanmaktadır. Bu aşamada, öğrencilerin ulaştığı düzey hakkında bir yargıda bulunma imkânına kavuşulur (Güneş, 2007).

1.14.3. Alternatif Ve Geleneksel Ölçme - Değerlendirmenin Karşılaştırılması

Alternatif ölçme yaklaşımında; öğrencilerin bilgiyi ne kadar kazandıklarını ve depoladıklarını ölçmek amaç değildir. Bunun yerine öğrencinin, yeni ve gerçek yaşam durumlarında bilgiyi nasıl kullandıklarının ölçülmesi önemlidir (Kutlu ve diğ., 2010).

Geleneksel ölçme araçları daha çok sonucun ölçüldüğü araçlardır. Oysa ölçmedeki amaç, öğrencinin hedefe ulaşma düzeyini tespit ederek yerinde ve zamanında önlemler alabilmek olmalıdır (Gerek, 2006).

Yapılandırmacı öğrenme kuramında öğrenme kişiye özel ve öznel olduğundan bunların değerlendirilmesi de öznelidir. Geleneksel ezberci eğitim anlayışının aksine öğrencinin, öğretmenin bilgisini bilip bilmediği değil öğrencinin ne bildiğini ölçmek önemlidir (Bahar, 2001).

Tek tip değerlendirme yöntemi, programda dikkate alınan ders hedeflerinin değerlendirilmesinde yeterli değildir. Geleneksel ölçme araçları bilgi, hatırlama, anlama ve uygulama seviyelerindeki değerlendirmeler için uygundur. Fakat öğrencinin düşüncesini ifade etme ve organize etme yeteneğini değerlendirme için yazılı test ve projelerin kullanılması gerekir. Projeler, öğrencilerin problemleri formüle etme ve problem çözme becerilerini ölçmek için uygun bir değerlendirme yöntemidir. Ayrıca

gözlem, öğrencilerin performans becerilerini ve öğrencilerin davranışlarının çeşitli yönlerini değerlendirmede kullanılabilir bir diğer değerlendirme yöntemidir. Bu nedenle, öğrenci başarısının tam olarak belirlenmesi, farklı değerlendirme yöntemlerinin kullanılmasını gerektirir (Dochy ve Moerkerke'den Akt. Genç, 2008)

Geleneksel ölçme yöntemleri, öğrencilerde gözlemek istediğimiz “problem çözme, okuduğunu anlama, eleştirel ve analitik düşünme, empati kurma, araştırma yapma, karar verme, toplumsal tarihin önemini anlama, yaratıcılık, bilgilerini yazılı ve sözlü ifade etme vb. beceriler ile; öğrencilerin performansları, düşünme süreçleri, öğrencilerin bilgileri nasıl kavradıkları, ne tür yeni düşünceleri oluşturup yapılandırmaya gittikleri” vb. özellikleri belirlemede yetersiz kalmaktadır. Bunun yerine; öğrenme öğretme etkinlikleri sırasında gözlem, görüşme, öz ve akran değerlendirmesi, performans değerlendirme, sunum yapma, tutum ölçeği vb. çoklu değerlendirme tekniklerinin kullanıldığı alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemleri kullanılabilir (Kutlu, 2006; Koç ve Demirel, 2004)

Alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımında öğrencinin bilgiyi sadece hatırlaması değil, uygulaması, analiz etmesi, değerlendirmesi ve yeni durumlara uygulaması beklenir. Yazıya dayalı soyut görevlerden çok, gerçek hayata ilişkin, performansa dayalı görevlere önem verilir. Değerlendirmede amaç sadece not verme olmadığı için etkili ve zamanında geri bildirim verme önemlidir. Ayrıca, ne kadar öğrenildiğini tespit etmenin yanı sıra nasıl öğrenildiğini de belirlemek önemlidir.

Geleneksel eğitim sürecinde ölçme, öğretim programlarından yola çıkarak üretilmektedir. Ama buna karşılık ölçme, eğitime bağlanan bir geri bildirim aracı olarak algılanmamaktadır. Günümüzde ise ölçme, yalnız veri toplamada değil, aynı zamanda eğitimi etkilemede kullanılan bir araç olarak algılandığı için, öğretimin bütüncül bir parçası olduğuna inanılmaktadır (Boyacı, 2003).

Hem geleneksel hem de alternatif yaklaşım ve bu yaklaşımlara dayalı tekniklerin eğitim sistemi içindeki genel kullanım amacı, yani her iki yaklaşımın ortak olan özelliklerinin yanında iki yaklaşım modelinin birbirinden farklı olan yönleri de vardır (Özer, 2010; Bahar ve diğ., 2010; Maral, 2009; Karaca, 2008):

1. Geleneksel ölçme değerlendirme teknikleri eğitim-öğretim uygulamaları tarafından yönlendirilirken, alternatif ölçme değerlendirme teknikleri eğitim-öğretim uygulamalarına yön verir.
2. Geleneksel yaklaşıma dayalı ölçme uygulamaları bir bilginin hatırlanması ve verilenler arasından seçilmesi üzerine kuruluyken, alternatif değerlendirme bilginin analiz ve sentez edilmesi suretiyle yapılandırılarak öğrenilmesi ve bunun bir uygulamayla desteklenmesi esasına dayanır.
3. Geleneksel yaklaşım daha çok öğretmen yapısı bir nitelik taşımakta ve öğrencilerin öğrenmesi gereken bilgi ve beceriler testin kapsamı ile sınırlandırılmaktadır. Alternatif değerlendirmede ise öğrenci bilgi, beceri ve performansını sergileme bakımından daha fazla seçeneğe sahiptir. Dolayısıyla alternatif değerlendirme teknikleri daha çok öğrenci yapısı bir nitelik taşımaktadır. Ancak, her iki yaklaşımda kendi içinde, öğretmen ya da öğrenci yapısı oluşu bakımından avantajlı ve dezavantajlı yanlarının bulunduğu unutulmamalıdır.
4. Hem konu alanında hem de ölçme değerlendirme uygulamaları konusunda uzman olmak suretiyle analiz, sentez ve değerlendirme basamağında gerçek yaşamın işaretçisi sayılabilecek durumlar geleneksel yaklaşıma dayalı tekniklerle ölçülebilir bir nitelik taşımasına rağmen bireylerin bunları şansla mı cevapladığı konusunda veya öğrencinin ilgili cevabı verirken neler düşündüğü konusunda bilgi sahibi olmamız mümkün görünmemektedir. Dolayısıyla yapılan ölçme dolaylı bir nitelik taşımaktadır. Alternatif değerlendirme ise bilginin birey tarafından nasıl yapılandırıldığı ve uygulandığı konusunda doğrudan ölçülmeye daha müsait bir yapı sergilemektedir.
5. Ölçme araçlarının ve dolayısıyla ölçme sonuçlarının güvenilirliği konusu dikkate alındığında, alternatif yaklaşıma dayalı tekniklerde puanlama standartlarının geleneksel yaklaşıma dayalı tekniklere göre daha zayıf olduğu ve bu sebeple de daha az güvenilir olduğu söylenebilir. Diğer taraftan geçerlik uygulamaları çerçevesinde duruma yaklaşıldığı zaman alternatif yaklaşımların ölçülmek istenen özelliği ölçmede oldukça avantajlı bir görünüm sergilediği görülmektedir.

6. Alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımının esasında tek yöntemle ölçme yerine çok yöntemle ölçme yapma ve çoğulculuğun olması, çok çeşitli yapıya sahip öğrenciler için olumlu bir durumdur.
7. Geleneksel ölçme yaklaşımında hakim olan sıralamaya dayalı ve öğrencileri birbiriyle yarıştıran acımasız rekabet yerine iş birliğine dayalı ve bireysel performans gelişim düzeyini esas alan alternatif ölçme anlayışı daha insani ve pedagojik gelişime daha uygundur.
8. Alternatif ölçme yaklaşımı, geleneksel kağıt kalem testleri gibi yazıya dayalı soyut görevlerden çok, gerçek hayatla ilişkili problemlerin çözümüne ve performansa dayalı, sadece sonuç odaklı değil süreç odaklı bir yapıya sahiptir. Değerlendirmede dört değişik teknikten yararlanır. Bunlar; önceden belirlenen ölçütlere dayalı olarak yapılan “sistemli gözlemler”, performansta bulunması gereken boyutların yazılı tanımları olan “kontrol listeleri” ve bu listelerde yer alan tanımların puanlarının yer aldığı “derecelendirme ölçekleri”, öğrenci çalışmalarının toplandığı “ürün dosyası (portfolyo)” denen araçlardır.
9. Geleneksel değerlendirmenin aksine alternatif değerlendirmede ölçme – değerlendirme kriterleri ve ölçütler öğrenci ile birlikte açık ve kesin olarak belirlenir (İÖGM, 2011).

1.15. Din Dersi Ve Yapılandırıcılık

Daha önce de değinildiği gibi, ülkemizde 2005 sonrasında uygulamaya konulan ortaöğretim ve ilköğretim DKAB dersi programları yapılandırıcılığı esas almıştır. Programın ölçme ve değerlendirme bölümünde de yapılandırıcı ölçme yöntemlerine yer verilmiştir. Kaymakcan'ın (2007) da dediği gibi yapılandırıcı yaklaşıma göre din öğretimi yeni bir fenomendir. Dünyada da yapılandırıcı öğrenme kuramının okul eğitimine ilk uygulamalarında din gündeme gelmemiştir. Örneğin Piaget ve Galsfeld ilk olarak kuramı matematik öğretiminde, Vytgostky ise dil öğreniminde uygulamışlardır.

Yapılandırıcılığın din dersi için mümkün olup olmadığı konusunda farklı düşünceler vardır. Programın aksine bazı eğitimciler, yapılandırıcılığın din dersi için mümkün olmadığı veya kullanılma imkanının sınırlı olduğunu belirtmektedirler. Bu konuda bazı çekinceler belirtmektedirler.

Örneğin Kaymakcan (2007), yapılandırmacılığın bilginin doğası üzerine yaptığı açıklamanın din tarafından kabul edilebilirliğinin imkanı üzerinde durmaktadır. Bilindiği gibi yapılandırmacılığa göre bilgi dış dünyada bağımsız ve nesnel olarak bulunmamaktadır ve mutlak hakikat yoktur. Halbuki din bunun aksini söyler ve mutlak hakikatin ve gerçeğin bilgisinin varlığını kabul eder.

Yine ona göre, belirli bir dinde o dine inananların yorum ve deneyiminden bağımsız olarak herkes tarafından kabul gören temel dini esasların varlığının olmadığı tezinin din mensupları tarafından kabul edilebilirliği zordur.

Ev (2010) ise, konuyla ilgili eleştirilerin üç gruba ayrılarak ele alındığını belirtmektedir.

Yapılan ilk eleştiri, program geliştirme ve program hazırlama tekniği ile ilgili olanıdır. Onlara göre programlar yeteri kadar denenmeden ve öğretmenler programı uygulamak için hazırlanmadan uygulamaya geçilmiştir.

İkinci tür eleştiriler ise, programların topluma karşı bireyi, ulusal kültüre karşı çok kültürlülüğü öne çıkardığı, dolayısıyla bunun da ulus devletin toplumsal dokusunu aşındıracağı ve küresel sermayenin amaçlarına hizmet eder hale getireceği şeklinde dile getirilenlerdir.

Nihayet, programların yaklaşım olarak benimsediği yapılandırmacılığın bilgi, gerçeklik ve doğruluk gibi epistemolojik sorunlar konusundaki anti-realist ve göreceli tezlerinin bilime ve bilimsel yöntemle olan inancı zayıflatacağı, astroloji, muskacılık vb. gibi hurafelere meşruiyet kazandıracığı yönünde ileri sürülen eleştiriler de üçüncü grubu oluşturmaktadır. Onlara göre, yapılandırmacılığın bilgideki nesnelliği inkârı, bilgi türlerinin hepsini de aynı statüye tabi tutması, hepsini eşit düzeyde geçerli sayması, ideolojileri bilgi statüsünde konumlandırması, doğru ile yanlış arasındaki epistemolojik farkı belirsizleştirilmesi gibi bir dizi olumsuzluğa yol açacak gibi görünmektedir. Bu tür olumsuz sonuçlar ise, eğitimbilim ve yapılandırmacılığı temel alan bir eğitim programı için de içinden çıkılması imkânsız paradokslar oluşturacak niteliktedir.

Bunlara ilaveten Ev (2010), yapılandırmacılığa geçişte aceleci davranılması ve yeterli alt yapı oluşturulmadığı için ve öğrencilerin dini arka planlarının yani, sahip olduğu din anlayışlarının programa yeterince yansıtılmadığından tam bir öğrenci merkezli öğretim olamayacağı için din dersinde yapılandırmacılığın sınırlığından söz etmektedir.

Çalışmamızın kapsam ve amacı müsaade etmediğinden burada bu ve benzeri eleştiri ve yorumlarla ilgili geniş tartışmaya girilmeyecektir. Fakat şu hususların bilinmesinin faydalı olacağı düşünülmektedir.

Öncelikle, Kızılabdullah'ın (2008) da belirttiği gibi yapılandırmacılık, ilk ortaya atıldığı dönemlerde, sadece bir öğrenme teorisi olarak ifade edilirken, günümüzde bu kimliğinin yanı sıra, öğretim teorisi, eğitim teorisi, düşünme teorisi, kişisel bilgi teorisi, bilimsel bilgi teorisi ve program geliştirme teorisi olarak da ifade edilmektedir. Yapılandırmacılık, objektivizmin yerine kullanılacak yeni bir düşünce olarak düşünülmemelidir. Bunun aksine, yapılandırmacılık, bilgi hakkında bir düşünce biçimidir, öğrenme, öğretme ve program modellerini oluşturmada bir referans kaynağıdır. Dolayısıyla, sadece meseleye epistemolojik açıdan yaklaşılmamalı. Bu yaklaşımın, bilginin doğası üzerine geliştirilmiş bir açıklama olarak değil, bilginin insan tarafından elde edilmesi sürecindeki durumu ve öğrenmenin nasıl olduğunu açıklamaya çalışan bir yaklaşım olduğu unutulmamalıdır.

Yapılandırmacılığın ortaya çıkışında her ne kadar felsefecilerin katkısı olsa da, bu anlayışın eğitim bilimlerinin ve özellikle daha çok öğrenme psikolojisinin alanında olduğu bilinmelidir.

Yapılandırmacılık anlayışının bilginin nesnel olmadığını, öğrenenden bağımsız olmadığını söylemesi; mutlak dini bilginin olmadığı, herkes tarafından kabul edilebilecek genel geçer bilginin olmadığı anlamına gelmemektedir. Bu durum din dersinde yapılandırmacılığın kullanılamayacağı anlamına gelmez. Çünkü; yapılandırmacılıkta öğrenmenin öğrenenin önceki öğrenmeleri üzerine bina edildiği, ön bilgilerin öğrenmede etkili olduğu temel kabuldür. Piaget'in zihinde varlığını kabul ettiği bilgi ve kavram kalıpları olan şemaların varlığı kabul edilmektedir. Ayrıca, yapılandırmacılığın öğrenme ile ilgili olduğu, öğrenmenin olabilmesi için öğrenme nesnelere olan bilgilerin olması gerekecektir. Son olarak, eğer herkes tarafından kabul edilen bilgilerin olmadığı kabul edilirse bu durumda yapılandırmacılığı savunanlar çelişkiye düşmüş olurlar. Çünkü yapılandırmacılık anlayışı bir çok insanın geçmiş bilgi ve tecrübeleri üzerine oluşturdukları bir anlayıştır ve bugün bir çok kişi tarafından doğru ve geçerliği kabul edilen bir bilgi ve kabul sistemidir.

BÖLÜM 2: DİN DERSİ VE ÖLÇME – DEĞERLENDİRME ARAÇLARI

Bu bölümde DKAB dersinde kullanılabilir geleneksel ve alternatif ölçme ve değerlendirme araçları ele alınacaktır.

2.1. Geleneksel Ölçme Ve Değerlendirme Araçları

Din dersinde kullanılması istenen geleneksel ölçme araçlarının neler olduğu, özellikleri, üstün ve zayıf yönlerine burada yer verilecektir.

2.1.1. Sözlü Sınavlar

Sözlü sınavlar genellikle, yanıtlayıcıların kendilerine sorulan sözlü ya da yazılı soruların yanıtlarını düşünüp organize ederek sözlü olarak sunduğu (Doğan, 2009), sorulan soruların öğrenciler tarafından sözlü olarak cevaplandırılması esasına dayanan (Yılmaz, 2009) bir sınav türüdür. Okullarımızda uygulanan en yaygın şekli, öğretmenin sınıftaki öğrencilerden birini yazı tahtası önüne çağırıp birkaç soru sorması ve sözlü olarak verilen cevaplara not takdir etmesi şeklindedir. Sözlü sınavlar genellikle, öğrencilere verilecek notun belirlenmesinde kullanılacak veriler elde etmek için yapılır (Tekin, 2010). Fakat bazı eğitimciler sözlü sınavların başarıdan ziyade öğrencinin sözlü anlatım yeteneğini ölçtüğünü, bu nedenle de başarının ölçülmesinde kullanılmaması gerektiğini savunurlar (Yılmaz, 2009). Bu görüş her ne kadar doğru olsa da; okulların amaçları arasında sayılan Türkçeyi doğru kullanma, öğrencilerin duygu ve düşüncelerini düzgün ve etkili ifade edebilmeleri için bu sınav türünün kullanılması faydalı olabilir.

Sözlü sınavların avantajları olarak şunlar söylenebilir. Sözlü ifade becerilerini gözleyip ölçmenin en uygun yöntemi bu sınavla olur (Turgut, 1988). Öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerinin tespitinde, bir önceki dersin hatırlanmasında, derse başlamadan önce dikkat çekme ve ders içinde dikkati canlı tutmada sözlü sınavlara başvurmak etkili olabilir. Soruların hazırlanması diğer sınavlara göre kolaydır ve daha az zaman alır. Sözlü sınavlarda öğrencinin verdiği cevabı derinleştirme, zenginleştirme imkânı da vardır (Tekin, 2010). Diğer sınavlarda görülen şans başarısı burada çok düşüktür. Öğrencilerin sözlü iletişim becerilerini geliştirirken toplum karşısında kendilerini rahatça ifade edebilmelerini sağlar. Yanlışlıkları anında düzeltmeye elverişli

olduklarından öğrencilerin bazı bilgileri yanlış öğrenmelerinin önüne geçilebilir. Yazılı sınavlara kıyasla kopya çekme olasılığı daha düşüktür. Sorulara verilen cevaplar sayesinde konuların tekrarı yapılmış olacağından, öğrenme kolaylaşır ve öğrenilenlerin kalıcılığı sağlanmış olur (Doğan, 2009).

Sözlü sınavların bazı sınırlılıkları vardır. Öğrencilerin tahtaya çıkarılarak sözlü yapılması sırasında diğer öğrencilerin pasif oluşu, bir ölçme aracında bulunması gereken özellikler bakımından çok yetersiz olması (Doğan, 2009), bireysel uygulandığında çok zaman alması, sorulara cevap verirken öğrencilerin yeterince düşünme fırsatının olmaması, daha çok kısa cevaplı, ezbere dayalı bilgilerin yoklanması ve üst düzey zihinsel beceri isteyen bilgilerin yoklanamaması önemli eksikliklerdir. Bunlara ilaveten; sorulara verilen yanıtların doğruluk derecesini öğretmen belirlediği ve puanlamada objektif olamadığı için güvenilirliği düşüktür. Her öğrenciye aynı sorular sorulmadığı için haksızlığa neden olur. Öğretmen ve öğrencinin psikolojik durumu sınav sonucunu doğrudan etkiler. Öğretmen sınav esnasında not tutmazsa unutmalar olacağından geçerli bir ölçme olamaz.

Sözlü sınavların uygulanmasında şunlara dikkat edilirse güvenilirliği ve geçerliliği artar:

1. Sınavdan önce sorular yazılmalı ve cevap anahtarları hazırlanmalıdır. Akla gelen sorular öğrenciye rastgele sorulmamalı. Verilen cevaplar kaydedilmeli veya kısa notlar alınmalıdır.
2. Verilen cevaplar, cevap anahtarına göre puanlanmalıdır. Öğrencinin sözlü anlatım becerisinden ziyade verdiği cevaplara ve düşünme biçimine puan verilmelidir.
3. Öğrencinin dış görünüşü, konuşma güzelliği ya da diğer ölçülmesi amaçlanmayan etkileri puanına yansıtılmamalıdır.
4. Sınavdan hemen önce veya sorular cevaplandırılırken öğrenciyi yanıltacak, heyecanını arttıracak ya da moralini bozacak sözlü ya da başka türlü bir etkide bulunulmamalıdır (Ersoy, 2008).
5. Soru sorduktan sonra öğrencilere yeterli ve eşit düşünme zamanı tanınmalıdır (Yılmaz, 2004).

6. Sözlü sınavlar öğrenciye hemen not olarak yansıtılmamalı. Böyle olursa; sözlüye kalkan bir öğrenci çalışmayı bırakır, dar bir kapsamdan soru geldiği için geçerli bir ölçme olmaz. Ayrıca her öğrenciye eşit zorlukta soru sorulmadan değerlendirilmiş olur. Bunun yerine sözlü puanları artı ve eksi şeklinde kaydedilmeli. Dönem sonunda verilecek ders içi performans notu vermede bunlar kullanılmalıdır (Tekin, 2010).

7. Güvenilirliği ve geçerliliği düşük olduğu için, ölçme amaçlı değil, daha çok öğrenme eksiklerini ortaya çıkarmak için kullanılmalıdır (Yılmaz, 2009).

2.1.2. Yazılı Sınavlar

Yazılı sınavlar genel olarak ikiye ayrılır.

2.1.2.1. Uzun Cevaplı Yazılı Sınavlar

Öğrencilere soruların yazdırıldığı veya soruların yazılı verilip bunlara belli bir sürede yazılı cevap istenmesi yoluyla yapılan sınavdır. Yazılı sınavlarda cevaplayıcı, cevabını yazılı olarak ifade etmek zorundadır (Turgut, 1988). Bu sorulara verilen cevaplar bir paragraf olabileceği gibi birkaç sayfa da olabilir. Bu sınavlarda asıl ölçülmek istenen şey, verilen cevabın amaca uygunluğu, tutarlılığı ve organizasyon gücüdür (Bahar ve diğ., 2010). Soru sayısı az, soruları yazma zamanı kısa ve hazırlanması kolay olduğundan öğretmenler tarafından çok kullanılır. Hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin en alışık olduğu sınav türüdür. İlköğretimden başlayarak eğitimin her kademesinde kullanılmaktadır (Doğan, 2009a).

Öğrencilere yazılı olarak sorulan soruların bir veya birkaç kelime ile yazılması istenen kısa cevaplı yazılı sınavlar da vardır. Burada diğerinden farklı olarak çok sayıda soru sorulur, daha çok bilgi ve hatırlama düzeyi davranışları ölçülür.

Yazılı sınavlardaki soruların; kolaylık derecesi, geçerliği ve güvenilirliğinin objektif usullerle belirlenmesinin mümkün olmaması (Tekin, 2010), okunması ve puanlanmasının güç olması, puanlamada objektifliğin sağlanamaması (Turgut, 1988), cevapları yazmanın çok zaman almasının geçerliliği düşürmesi, soruların şişirme yolla yanıtlamaya elverişli olması, az sayıda soru sorulabildiği için kapsam geçerliliğinin düşük olması gibi sınırlılıkları vardır (Doğan, 2009a).

Buna karşılık hazırlanmasının kolay olması, öğrencilerin problem çözme, yeni ve orijinal fikirler üretme, analiz, sentez, yorumlama ve değerlendirme gibi üst düzey zihinsel becerilerinin ölçülebilmesi, şans başarısının düşük olması (Doğan, 2009a), kağıtların belge niteliğinde olup, saklamaya ve gerektiğinde sonradan tekrar incelemeye olanak sağlaması, öğrencilerin düşüncelerini yazılı olarak ifade edebilme yeteneğini geliştirmesi gibi üstün yönleri de vardır (Yılmaz, 2004).

Yazılı sınavlar hazırlanırken ve uygulanırken şunlara dikkat edilmelidir.

1. Sorular açık ve anlaşılır olmalı. Beklenen cevabın kapsamının sınırları ve ne yönde olacağı açıkça belirtilmelidir.
2. Düşünme ve yazma için yeterli zaman verilmelidir.
3. Soru sayısını ve soruların kalitesini yüksek tutarak, kapsam geçerliğini ve sınavın amacına uygunluğunu arttırmak için uzun cevaplı az soru yerine kısa cevaplı çok soru sormak gerekir (Bahar ve diğ., 2010).
4. Sorular birbirinden bağımsız olarak yanıtlandırılabilir.
5. Sorulardan herhangi biri ders kitabından veya bilinen bir kaynaktan olduğu gibi alınmamalıdır.
6. Sorularda ifade ve yazım hataları bulunmamalıdır.
7. Sorular sınavdan önce çoğaltılarak öğrenciye dağıtılmalıdır.
8. Soruların başında bir yönerge olmalıdır.
9. Cevap anahtarı hazırlanmalı, kağıtlar okunurken yönergeye ve cevap anahtarına göre okunmalıdır. Yazı güzelliği, şişirme cevaplar vb. faktörler puanlamaya karışmamalı. Mümkünse birden fazla puanlayıcı kullanılmalı (Doğan, 2009a).
10. Öğrencilere seçip cevaplayabilecekleri ek sorular konulabilir (Bahar ve diğ., 2010).

2.1.2.2. Kısa Cevaplı Yazılı Sınavlar

Öğrenciye yazılı olarak sorulan soruların öğrenci tarafından bir sözcük, bir rakam, bir tarih ya da en çok bir cümle ile cevaplandırabileceği ölçme araçlarına kısa cevaplı yazılı sınavlar denir. Cevapların kısa ve belli olması, puanlamada objektifliği sağlar.

Bu tür maddelerin çeşitli biçimleri ve birçok uyarlamaları vardır. Bunlar; soru cümlesi ya da eksik cümle yapısında olabileceği gibi, tanımlama ya da tanımlanan bir kavramı yazma şeklinde de olabilir.

Kısa cevaplı yazılılarda cevaplar kısa olduğundan uygulaması az zaman alır. Çok soru sorma olanağı vardır. Kapsam geçerliği yüksek, güvenilir ve geçerli bir ölçme aracıdır. Salt tahminle cevabı bulma olanağı olmadığından şans başarısı düşük olması önemli bir avantajdır. Hazırlanması da oldukça kolaydır. Her düzeydeki öğrencilere uygulanabilir. Tüm bunlar, bu testin üstünlükleri olarak söylenebilir (Tekin, 2010).

Kısa cevaplı sınavlar kim, ne, nerede ve ne zaman gibi olgusal bilgileri ölçmeye yönelik hazırlanırsa bu durumda bilgi basamağı düzeyi üstündeki yeterlilikler ölçülemeyeceği için öğrenciler ezberciliğe sevk edilmiş olur. Bu, testin olumsuz yanlarından biridir.

Kısa cevaplı testler hazırlanırken uzun cevaplı yazılı yoklamalarda uyulması gereken kuralların yanında şunlara da dikkat edilmelidir (Tekin, 2010).

1. Maddelerin cevaplarının yazılması için bırakılan boşluklar eşit olmalıdır.
2. Bir cümlede çok fazla boşluk bırakılmamalı. Sadece anahtar niteliğindeki anlamlı sözcükler çıkarılmalıdır.
3. Cevap yazmak için bırakılan boşluklar kağıdın okunması ve puanlanmasını zora sokmayacak şekilde düzenlenmelidir.

2.1.3. Çoktan Seçmeli Testler

Testi alanların, soruyu okuması, doğru yanıt üzerinde düşünmesi, doğru seçeneğe karar vermesi ve işaretleyerek yanıtlarını belirli sayıdaki seçenek arasından birini seçerek verdiği, kalabalık gruplarda uygulanmasının kolay olması ve test ve madde istatistiklerinin hesaplanabilmesinden ötürü eğitim kurumlarında ve merkezi sınavlarda en çok kullanılan ölçme araçlarından biridir (Doğan, 2009b).

Bu tür testlerde soru kısmına madde denir. Madde bir testin bağımsız olarak puanlanabilen en küçük birimdir. Bir madde, madde kökü ve seçeneklerden oluşur. Madde kökü, sorunun sorulduğu ve çözüm için gerekli bilgilerin verildiği kısımdır. Seçenekler ise madde kökündeki soruya verilecek muhtemel cevaplardır. Bunlardan

doğru yanıtın dışındaki seçeneklere eldirici denir. Çeldiriciler doğru bilgiye sahip olanlarla olmayanları ayırır.

oktan seçmeli maddeler doğru yanıtına göre; kesin ve biricik doğru yanıtı olan maddeler, en doğru olan maddeler, bileşik yanıt vermeyi gerektiren maddeler diye ayrılır. oktan seçmeli maddeler madde köküne göre; kökü soru kipinde olan maddeler, kökü eksik cümle tipinde olan maddeler, olumsuz köklü maddeler, ortak köklü maddeler şeklinde gruplandırılır (Doğan, 2009b).

oktan seçmeli testlerin özellikleri olarak şunlar dikkat çekmektedir. Bu testleri diğer lme araçlarından ayıran en temel farklardan birisi, doğru yanıtın maddenin içinde verilmesidir. Öğrenci doğru yanıtı görünce hatırlayarak cevap verdiği için hatırlama düzeyinden ileri düzeydeki karmaşık davranışları ölçmede başarılı olamadığı ve bireylerin yaratıcılığını öldürdüğü ileri sürülmektedir. Bu durum geçerliği azaltmaktadır (Doğan, 2009b).

oktan seçmeli testlerin üstünlükleri arasında şunlar sayılabilir:

1. Çok soru sorulabildiği için kapsam geçerliği ve güvenirliği yüksektir.
2. Yazma işlemi çok az olduğundan yazı güzelliği, kompozisyon yeteneği vb. değişkenler karışmadığından geçerliliği yüksektir.
3. Puanlama kolay ve objektif olarak yapılılabildiğinden kullanışlılığı ve güvenilirliği yüksektir (Doğan, 2009b).
4. Gerek test maddelerinin geliştirilmesi esnasında, gerekse uygulanmış testlerin maddeleri üzerinde test ve madde istatistiklerinde yararlanılabilir (Tekin, 2010).
5. Çok sayıda kişiye kolayca uygulanabildiğinden eğitim kurumlarının her basamağında kullanılabilir (Yılmaz, 2009).

oktan seçmeli testlerin sınırlılıkları arasında şunlar söylenebilir:

1. Bu testlerde, atarak doğru cevap bulunduğu için şans başarısı yüksektir ve bu ölçmeye hata karışmasına dolayısıyla geçerliğin düşmesine neden olur (Turgut, 1988).
2. Sınav süresinin büyük kısmı okumaya ayrıldığı için okuma hızı değişkeni lme sonuçlarına karışabilir.

3. Hazırlaması, uzun zaman aldığından ve uzmanlık gerektirdiğinden zordur (Doğan, 2009b).

Çoktan seçmeli testlerin hazırlanması ve uygulanmasında dikkat edilmesi gereken noktalar şunlardır:

1. Testin ön sayfasında yönergede; sınav süresi, uyulacak kurallar, soruların nasıl yanıtlanacağı, şans başarısının düzeltilip düzeltilmeyeceği gibi açıklamalara yer verilmelidir.
2. Test hazırlarken yazılan her madde belirtke tablosundaki bir kazanımı ölçmelidir.
3. Madde kökü olabildiğince açık-seçik, belirsizlikten uzak, yoruma meydan vermeden, yanıltıcıyı şaşırtmaya başvurmadan ve anlaşılır bir dille yazılmalıdır.
4. Madde kökünde seçeneklerden herhangi birine yönlendiren ipucu olmamalıdır.
5. Seçenekler ifade ve kısalık uzunluk bakımından benzer olmalıdır.
6. Her madde diğerlerinden bağımsız olarak yanıtlanacak şekilde olmalıdır.
7. Maddeler yazılırken noktalama ve yazım kurallarına uyularak yazılmalıdır.
8. Seçenekler arasında büyüklük sırası varsa bunlar sıralı olarak verilmelidir.
9. Olumsuz madde yazılacaksa olumsuz ifadenin altı çizilmeli veya koyu yazılmalıdır.
10. Maddenin çeldiricileri konu, anlam ve gramer açısından madde köküyle uyumlu olmalıdır.
11. Testin bütün maddelerinin seçenek sayısı eşit olmalıdır.
12. Çeldiriciler ölçülen özelliğe sahip olanları değil olmayanları yanıltmalıdır.
13. Madde ve seçenekler bilinen bir kaynaktan aynen alınmamalıdır.
14. Doğru yanıtlar şifreli ya da belli bir örüntüyle ve aynı doğru seçenek peş peşe gelecek şekilde yerleştirilmemelidir. Aynı zamanda doğru seçenek sayısı teste eşit dağıtılmalıdır.
15. Madde kökü ile seçenekler arasında boşluk bırakılmalıdır.

16. Testin uygulanacağı gurubun gelişim düzeyine uygun soru ve seçenek sayısı, yazı büyüklüğü kullanılmalı ve sorular etkili sayfa düzeni içinde yer almalıdır.

17. Öğrencilerin olumlu güdülenmesi için ilk sorular kolay olanlardan konulabilir.

18. Kopya çekmeyi önlemek için özdeş birkaç test formu oluşturulmalıdır (Tekin, 2010; Özçelik, 2010; Turgut, 1988; Öncü, 1999; Doğan, 2009b).

2.1.4. Eşleştirme Testleri

Eşleştirme testleri; eşleştirme yönergesi, ifadeler listesi ve cevaplar listesi olmak üzere üç grup halinde verilen ve birbiriyle ilgili olan öğelerin, öğrencilerce açıklamalar ile cevapları birbiriyle açıklamaya göre eşleştirmesi yoluyla yanıtlaması istenen ölçme aracıdır (Thorndike ve diğerleri, 1991; Johnson ve Johnson, 2002 : Akt. Ersoy, 2008).

Bu testlerde açıklamalar ile eşleştirilecek cevap listesindeki ifadeler eşit sayıda olmamalı. Cevaplar daha fazla olmalı ki güvenilirlik artırılabilsin (Bahar ve diğ., 2010). Eşleştirme testlerinde; terimlerle onların tanımları, sembollerle onların adları, ilkelerle onların uygulanabileceği durumlar, yazarlarla eserleri, tarihi olaylarla onların kahramanları, yerleri veya tarihleri, problemler ve onların çözümleri, buluşlar ve onların mucitleri gibi çok çeşitli bilgi gurupları kullanılabilir (Tekin, 2010). Ayrıca iki grup halinde verilen ve birbiriyle ilgili olan kim, ne, nerede ve ne zaman sorularının cevabını oluşturan olgusal bilgilerin ölçülmesinde de kullanılabilir.

Eşleştirme testlerinin hazırlanmasında aşağıdaki noktalara dikkat edilmeli:

1. Öncüller listesi ile cevaplar listesi benzer öğelerden oluşmalıdır. Bu iki liste arasında doğrudan ve tek boyutlu bir ilişki olmalıdır.
2. Eşleştirmeli maddeler grubunda madde sayısı en az 6 en çok 15 olmalıdır.
3. Uzun ifadeler öncül olarak kullanılmalı, maddenin yazımında öncüller sütunu sayfanın sol tarafına, cevaplar ise sağ tarafına yazılmalıdır ki cevaplaması kolay olsun.
4. Cevapların seçileceği sütun, kelime ise alfabetik; sayı ise büyüklük sırasına göre belli bir mantık silsilesi ile yazılmalıdır.
5. Öncüllerle cevaplar sütunu aynı sayfada yer almalıdır ki bütün olarak algılsın.

6. Öncüllerin ve cevap seçeneklerinin başlarına numara veya harf konulmalıdır.
7. Yönergede eşleştirmenin nasıl yapılacağı açıklanmalıdır (Tekin, 2010; Bahar ve diğ., 2010).

2.1.5. Doğru Yanlış Testleri

Doğru-yanlış testleri genellikle öğrencinin, verilen bir ifadeyi okuyarak onun doğruluğu ya da yanlışlığı hakkında yargıya varmasını gerektiren tarzda hazırlanmış, kimi zaman doğru-yanlış, evet-hayır veya açıklama gerektiren evet-hayır şeklindeki soru tipleridir (Airasian, 1988. Akt. Bahar ve diğ., 2010). Bu tip testler, testlerin kullanılmaya başlandığı ilk yıllarda sıkça kullanılmaktaydı. Fakat sonraları daha değişik yapıda testler geliştirildiği için günümüzde pek sık kullanıldığı söylenemez (Tekin, 2010).

Doğru-yanlış testlerin sınırlılıkları arasında şunlar sayılabilir:

1. Bir doğru-yanlış maddesinde yalnızca iki seçenek olduğundan, bilgisiz bir cevaplayıcının kör tahminle doğru cevabı bulma olasılığı % 50'dir. Bu durum şans başarısının çok yüksek olması demektir ki testin en büyük zayıf yönü budur.
2. Öğrencilerin eksik öğrenmelerini teşhis için kullanışlı değildir.
3. Bazı maddelerin yanlış olma zorunluluğu eğitim açısından doğru değildir. Eğitim doğru bilgi ve davranışı öğretme üzerine yönelir.
4. Kesinlikle 'doğru ya da yanlış' kategorisine ayrılmak zorunda olduğundan, bilişsel öğrenmenin üst düzeylerini (uygulama, analiz, sentez) ölçmekte son derece yetersizdir (Tekin, 2010).
5. Anlaşılmalı cevaplama ve kopya çekmeye elverişlidir (Yılmaz, 2009).

Doğru-yanlış testlerin üstünlükleri arasında şunlar sayılabilir:

1. Cevaplama işi hem kolaydır, hem de çok az zaman aldığından eğitimin her kademesinde kullanışlıdır.
2. Puanlanması kolay, çabuk ve neseldir. Puanlamada ölçme konusu olan özellikler dışındaki etkenlerin (kişisel özellikler, öğretmenle ilişkisi vb.) etkisi olmaması, makine ile puanlanabilmesi kullanışlılığı ve geçerliliği artırır.

3. Hazırlanması göreceli olarak kolay sayılır (Tekin, 2010).
4. Çok sayıda soru yazılabildiği için kapsam geçerliği yüksek testler hazırlanabilir (Bahar ve diğ., 2010).

Doğru-yanlış testlerin hazırlanmasında aşağıdaki hususlara dikkat edilmesi gerekir:

1. Her madde tek ve belirli bir fikri belirtmeli, doğru ve yanlış yargı bir madde içinde yer almamalıdır.
2. Her doğru-yanlış maddesi tereddüde yer vermeyecek şekilde doğru ya da yanlış olmalıdır. Birkaç, bazı, birçok gibi ifadeler kullanılmamalı.
3. Mümkünse olumsuz ifade kullanılmamalı, iki olumsuz ifade kesinlikle kullanılmamalıdır.
4. Soruları açık ve anlaşılır olmalıdır.
5. Kanı ifadeleri bir kaynağa dayanarak verilmelidir.
6. Maddelerin yarısı doğru yarısı yanlış maddelerden meydana gelmelidir.
7. Maddeler, ders kitabı veya öğrencinin bildiği bir kaynaktan aynen alınmamalıdır.
8. Maddelerin uzunlukları birbirine yakın olmalıdır.
9. Doğru ve yanlış maddeler teste belli bir örüntüye göre değil rastgele yerleştirilmelidir (Tekin, 2010).

Doğru yanlış testlerinin şans başarısından kaynaklanan hataları azaltılabilir. Bunun için birkaç yol vardır. Öncelikle, öğrencinin testteki yanıtladığı doğru cevap sayısından yanlış cevap sayısı çıkartılarak arındırılmış puanı hesaplanabilir.

Testteki şıkların sayısı artırılarak da düzeltme yapılabilir. Şık sayısı ikiden üçe çıktığında şans başarısı % 50'den % 33'e düşer. Bunun yanında, öğrenciden yanlış olan seçeneğin neden yanlış olduğunu yazması veya yanlış seçeneği düzelterek doğrusunu yazması istenebilir. Böylece atarak doğru cevabı bulma ihtimali düşer (Tekin, 2010).

2.2. Din Dersinde Kullanılabilecek Alternatif Ölçme Ve Değerlendirme Araçları

Bu bölümde, araştırmamızın ana konusunu oluşturan, alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarından yapılandırmacı yaklaşımla hazırlanan ilköğretim ve orta öğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerinde kullanılması istenen araçların neler olduğuna, özelliklerine, üstün ve zayıf yönlerine, hazırlanma ve kullanma aşamasında dikkat edilmesi gereken noktaların neler olduğuna değinilecektir. Bunlara ilaveten, programda yer almayan diğer alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine de kısaca değinilecektir.

'Performans ölçme' veya 'otantik ölçme' (Tekindal, 2009b), 'tamamlayıcı ölçme' (Bahar ve diğ., 2010), 'özgün değerlendirme' (Ataç, 2008) ve 'yeni ölçme' (Kutlu ve diğ., 2010) gibi değişik isimler verilen alternatif ölçme ve değerlendirme, öğretmenlerin öğrencilerini hayata hazırlamak için onlara gerçek veya gerçeğe yakın sorunların çözümü için performansa dayalı yaptığı ölçme ve değerlendirmelerdir (Maral, 2009).

Alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin otantik olması yani gerçek hayatla bağlantılı olması için (Bıçak, 2008);

1. Öğrencilerin ne bilip ne bilmediğinin yanında bildiğini uygulayıp uygulayamadığı ölçülmeli,
2. Verilen performans ve proje ödevleri hayatın içinden ve gerçekçi problemler olmalı,
3. Öğrencileri alternatif doğrulara ve çözümlere yöneltmeli, gerçeğin tek olmayıp farklı olabileceği fikrine sevk etmelidir.

Alternatif ölçme ve değerlendirme, geleneksel ölçme ve değerlendirmeye nazaran daha fazla otantik (gerçek hayatla ilişkili) ve öğrenci merkezlidir. Ürün kadar sürecin de değerlendirilmesi dikkate alınır. Öğrencilerin günlük yaşamdaki problemleri nasıl çözeceğini, bu çözüm sürecinde bilgi ve becerilerini nasıl kullanacağını görmeye odaklanır ve yaratıcılıklarını ön plana çıkarır. Geleneksel ölçme anlayışından ayrılan üç önemli özelliği vardır. Bunlar; cevabı seçmek yerine cevabın öğrenci tarafından oluşturulması, cevabın ve cevabı oluşturma sürecinin birlikte değerlendirilmesi ve üçüncüsü de değerlendirmenin sadece okul içinde yapılmayıp okul dışında da yapılması ve izlenmesidir (Bahar ve diğ., 2010).

Alternatif değerlendirme araçları geleneksel testlerden farklı dizayn edilmiş ve yapılandırılmıştır. Çünkü alternatif değerlendirme performans tabanlı olup öğrenci merkezli sınıflarda iyi çalışır. Çünkü onlar öğrencilerin kendilerinin öğrendiği ve kendi öğrenmelerini değerlendirebildiği temeline dayanır. Alternatif değerlendirme ile öğrenciler kendilerini ya da diğerlerini değerlendirmek için aktif olarak katılım sağlarlar.

Performans değerlendirme yapabilmek için ortaya konan performans ürünü ya da sürecinin iki temel özelliğe sahip olması şartı vardır. Yapılan etkinliğin öncelikle ders konuları ve kazanımları ile doğrudan ilgili olması gerekir. Diğerisi ise, performansı önceden belirlenmiş ölçütlere göre değerlendirmektir. Ayrıca; performans tabanlı değerlendirmenin ‘süreç’ ve ‘ürün’ olmak üzere iki ayrılmaz boyutu vardır ve bunların birlikte değerlendirilmesi gerektiği unutulmamalıdır (Bıçak, 2008).

Alternatif ölçme ve değerlendirme uygulamalarını savunanların birçoğu, bunun, öğrenci performansını ölçmede daha geçerli ya da daha doğru sonuçlar veren bir yöntem olduğunu savunmaktadırlar. Sınıfta değişik ölçme ve değerlendirme stratejilerini kullanmanın öğrencilerin çeşitli özelliklerini ölçmede sadece en iyi yolu sağlamadığı, aynı zamanda başarı motivasyonunu yükselttiği, daha fazla düşünme becerileri sağladığı ve sonuçta akademik performansı artırdığını ifade etmektedirler (Dikici, 2008). Ezberlemeyi gerektirmeyen alternatif değerlendirme, öğrenci performansını ölçmeyi amaçladığından öğrencinin bilişsel alanının yanı sıra duyuşsal özelliklerini ve psikomotor becerilerini ölçmede de daha geçerli ve güvenilir bir yöntemdir (Maral, 2009).

Burada yeri gelmişken PISA ile ilgili çarpıcı sonuçlara değinmek yararlı olacaktır. Eğitim kamuoyunun bildiği PISA (The Programme for International Student Assessment) “Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı”, ilk defa 2000 yılında 43 ülkenin katılımıyla yapılmış, 2003 yılından itibaren ise; her dönem bir temel alan esas diğerleri tali alan olmak üzere ‘okuma becerileri’, ‘matematik okur yazarlığı’ ve ‘fen okur yazarlığı’ diye üç temel alanda döngüsel olarak üçer yıllık periyotta yapılması kararlaştırılmış ve giderek artan katılımcı ülkeler ile en son 2009 yılında 34’ü OECD üyesi olmak üzere toplam 65 ülke katılmış ve sonuç raporu Aralık 2010’da yayınlanmıştır.

Raporda, bir önceki döneme nazaran Türkiye'nin puanı artmasına rağmen sıralamada OECD ülkeleri arasında sonlarda olması düşündürücüdür. Bunun birçok sebebi olabilir ama yapılan bu karşılaştırmalı değerlendirmenin hedefine bakmak bir fikir verebilir. Bu araştırmanın hedefi; zorunlu eğitimi bitiren öğrencilerin öğrendiklerinin sadece ne kadarını hatırlayabildikleri değil, aynı zamanda öğrendiklerini okulda ve okul dışı yaşamlarında kullanabilme yeterliklerini; karşılanacakları yeni durumları anlamak, sorunları çözmek, bilmedikleri konularda tahminde bulunmak ve muhakeme yapabilmek için bilgi ve becerilerinden ne ölçüde yararlanabildiklerini belirlemek olarak belirtilmiştir (Konak, 2011).

Buradan, eğitim sistemimizin hala yapılandırmacı anlayışla sürdürülmediği, ölçme ve değerlendirme anlayışının geleneksel anlayışla devam ettiği anlaşılabilir. Eğer bu olumsuz durumun değiştirilmesi isteniyorsa, PISA ile ölçülen niteliklere sahip öğrenci yetiştirmek için okullarımızda yapılandırmacı öğrenme süreçlerine ve alternatif ölçme yöntemlerine ağırlık verilmesi gerektiği sonucuna ulaşabiliriz.

Yeni ders programlarının ve birçok eğitimcinin alternatif ölçme yöntemlerini kullanmanın önemine işaret etmesine rağmen bazı eğitimciler bu fikirde tereddüt yaşamaktadır. Özçelik (2010) ; yeni öğretim programlarında yer alan alternatif ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerinin sağlam temele dayanmadığını, geleneksel ölçme araçlarının yerini alamayacağını ve bunların alternatifi olamayacağını iddia etmektedir. O bu iddiasını şöyle temellendirmektedir.

1. Alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımı 'yapılandırmacı' öğrenme kuramına dayanmakta, bu kurama göre öğrenme buluş yoluyla öğrenci tarafından gerçekleştirilmektedir. Halbuki okullardaki öğrenme özellikle ilk sınıflarda buluş yoluyla öğrenme olmamaktadır. Yapılandırmacı öğrenme anlayışına saplanılıp kalınması durumunda yeterince etkili öğrenme olmayacağı gibi, dolaylı olarak bu ölçme yaklaşımı başarısız olacaktır. O; genel olarak davranışçı (behaviorist) öğrenmenin okul öncesinden ilköğretim 6-8. sınıfına kadar etkili olurken bilişsel (cognitive) öğrenme orta öğretimin sonuna kadar hakim olmakta, yapılandırmacı (constructivist) öğrenme biçiminin ise yüksek öğrenimi kapsadığını fakat az da olsa arada geçiş olabileceğini kabul etmektedir. Öğrenci gelişim düzeyleri ile sayılan öğrenme biçimleri arasında doğrusal ilişki olduğunu savunmaktadır.

2. Devinişsel alan öğrenmelerinin klavuzla gösterilerek gerekleştiiğini dolayısıyla yapılandırılmacılığın burada geçerli olmadığını söylemektedir.

3. Alternatif ölçme gerçek hayata ait problemlere yönelirken ölçmelerin öğrenci ve öğretmen için zor ve uzun olmasına, pahalı olmasına, ekonomiklik ve kullanılabilirliğinin düşmesine neden olmaktadır. Ayrıca belirlenen performansların öğrenci tarafından gerçekleştirdiği bilinmemektedir. Gözlemlerin nasıl yapılacağı, sayısallaştırılacağı ve kullanılacağı yeterince bilinmemektedir. Ölçmenin güvenilirliği düşmektedir.

Hiçbir ölçme aracı veya yöntemi kusursuz değildir. Bazı yönlerden avantajlı iken bazı yönlerden dezavantajlı olabilir. Her ölçme yaklaşım ve araçlarının üstün ve zayıf yönleri vardır. Alternatif ölçme yöntemleri de mükemmel değildir ve geleneksel ölçme yöntemlerinin yerine kullanılabilir bir alternatif değildir. Belki, geleneksel araçların eksiklerini gidermek, zayıf yönlerini güçlendirmek ve daha geniş yelpazeli ölçme ve değerlendirme yapmak için kullanılmalıdır.

Performans değerlendirmede esas alınacak kriterlerin ne olacağı veya neye göre belirleneceği önemli bir sorundur. Bu konuda; Marzano, Pickeing ve McTighe (1993) tarafından geliştirilen beş aşamalı ‘Öğrenme Modelinin Boyutları’ denen model kullanılabilir. Bu model; “içerik standartları”, “bilgi işleme standartları”, “kompleks düşünme standartları (karar verme)”, “düşünme alışkanlıkları standartları” ve “etkili iletişim standartlarından” oluşmaktadır (Akt. Bıçak, 2008). Buna ilaveten öğretmenler, derslerin kazanımlarını esas alarak kendileri de değerlendirme kriterlerini belirleyebilirler. Bunların yanında; materyal kullanımı, zamanı kullanma vb. ölçütler de kullanılabilir.

Alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini uygularken bazı hususlara dikkat etmek gerekmektedir. Bunları kısaca şöyle sıralayabiliriz (Bahar ve diğ., 2010; Tekindal, 2009b):

1. Hangi ölçme aracını seçeceğimize karar verirken öğrenci gelişim düzeyi, işlenen konu, çevre şartları, öğrenci ve velilerin sosyal ve ekonomik durumları gibi etkenleri göz önüne almalıyız.
2. Ölçme araçlarını öğretim süreciyle beraber kullanmalı, ölçmenin de bir öğrenme yolu olduğu unutulmamalıdır.

3. Öğrencilere verilecek performans ödevi ve projeler konularla ilgili olmanın yanında, öğrencinin çevresinde var olan sorunu veya gelecekte karşılaşacağı bir sorunu çözmeye dönük olmalıdır.
4. Performansa dayalı ölçme yapmadan önce öğrencilerin ne yapması gerektiği, ulaşılması hedeflenen standartlar ve kabul edilebilir performanslar hakkında açık bir iş yönergesi oluşturulmalıdır.
5. Performans ödevleri üzerinde çalışmaya başlamadan önce, değerlendirme kriterleri öğrencilerle paylaşılmalıdır. Çünkü alternatif teknikler daha öznelidir. Bunun için öğrencilere en başta eserlerinin hangi ölçütlere göre değerlendirileceği bir derecelendirme ölçeği (rubric) aracılığı ile bildirilmelidir.
6. Bu derecelendirme ölçekleri hazırlanırken amaç her öğrenciyi tıpa tıp aynı eserler üretmeye zorlamak değil, aksine onların yaratıcılık ve özgün düşünce üretme yeteneklerini bastırmadan, öğretme ve öğrenme amaçlarına uygun süreçleri yaşayarak ve uygulayarak kendilerini en iyi şekilde ifade etmelerine ve esere daha nesnel yaklaşabilmelerine zemin hazırlamaktır.
7. Öğrenciler kendilerini değerlendirme hususunda da cesaretlendirmelidir.
8. Öğrencilerin performansları standartlara uygun olarak yorumlanmalıdır.
9. Tek bir ölçme aracı sonuçlarını esas alarak değerlendirme yapmaktan kaçınılmalıdır.

2.3. Performansa Dayalı Değerlendirme

Performansa dayalı değerlendirme, öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alarak onların bilgi ve becerilerini eyleme dönüştürmelerini, gerçek yaşama aktarmalarını sağlayacak durum ve ödevler aracılığıyla değerlendirme yapmak biçiminde tanımlanabilir.

1990'ların başlarında öğrencilerin okuldaki başarılarını ve performanslarını değerlendirme konusu değerlendirme reformu içinde genel bir düşünce olarak ortaya çıkmıştır (Kaptan ve Korkmaz, 2000). Kısaca, öğrencilerin bir öğrenme görevine yönelik bilgi ve becerilerini ortaya koydukları çalışma ve çabaların sonucunda ortaya

çıkan ürün ya da etkinliklerin değerlendirilmesi süreci, “performans değerlendirme” olarak ifade edilebilir.

Performans değerlendirme, dersin kazanımlarıyla ilgili olarak öğrencinin günlük yaşamındaki problemleri nasıl çözeceğini ve problem çözmek için sahip olduğu bilgi ve becerileri nasıl kullanacağını göstermesini ister. Performans değerlendirmeyle öğrenciler, sınav saatleriyle sınırlandırılmaksızın geniş bir zaman diliminde çalışma ve tekrar yapma, oluşturulan ölçütlere göre yeterli derecelerini ortaya koyma olanaklarına sahip olurlar. Performans değerlendirme gözlenebilen bir performans veya somut bir ürünle sonuçlanmak durumundadır (MEB, 2010a).

Performans değerlendirme ile öğrenmenin bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor boyutlarındaki gelişimlerin üçü birden yoklanabilir. Öğrenme olgusunu kolaylaştıran ve etkin kılan dönüt ya da geri bildirim tekniği performans değerlendirmenin doğası ile tam olarak uyum içerisindedir (Çepni, 2009).

Öğretmenler, performans değerlendirmede oluşturacakları durumlar, verecekleri görevler ile öğrencilerin yaptıkları analizleri, problem çözmelerini, yaptıkları planları, verdikleri kararları, arkadaşları ile iş birliği içinde çalışmalarını, sözel sunumlarını ve bir ürünü oluşturmalarını doğrudan gözlemleyebilir ve onlara not verebilirler. Öğrencilerin performansı proje, performans görevi, öz değerlendirme, ürün dosyası, açık uçlu sorular vb. kullanılarak değerlendirilebilir. Performans değerlendirmesi öğrenci performansı ve bununla beraber gözlem yapmayı gerektirir.

Performans değerlendirmede olması gereken iki temel eleman; görev ve kriterlerdir. Performansın gösterileceği görev açık bir şekilde tanımlanmalı ve performansın ölçümünde kullanılacak kriterler baştan belirlenmeli ve öğrenciler de bunları biliyor olmalıdır. Öğrenciler performans ölçme kriterlerinin belirlenmesine katılabilirler (Kılıç, 2006).

Performans değerlendirmede şu noktalara dikkat edilmelidir:

1. Performans değerlendirmede, öğrencilere ödevi tamamlamaları için verilen süre ödevin niteliğine göre ayarlanmalıdır.
2. Ödev, birçok beceriyi kapsamalıdır.
3. Ödevlerin bazıları bireysel ödevler, bazıları ise grup ödevleri şeklinde verilmelidir.

4. Ödev hem ürüne hem de sürece odaklanmalıdır.

Performans değerlendirmenin en önemli avantajlarından biri, öğrendiği ya da yapılandığı bilgiyi gerçek yaşam durumlarına aktarabilmesine olanak sağlamasıdır. Çünkü yazılı testlerle öğrencilerin kabiliyet ve yetenekleri tam olarak ölçülemez. Performans değerlendirme ise öğrenci yetenekleri hakkında direkt ölçümler verir. Performans değerlendirme sayesinde öğrenciler, sınav saatleriyle sınırlandırılmaksızın geniş bir zaman diliminde çalışma, tekrar yapma ve kontrol etme, oluşturulan ölçütlere göre kendi yeterlik derecelerini ortaya koyarak öğrenme ve değerlendirme sürecinde yer alma olanaklarına sahip olabilirler (Aydoğdu ve Kesercioğlu, 2005). Ayrıca; öğrenmenin bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor boyutlarındaki gelişimlerinin tamamının yoklanabilmesi, öğrenciyi araştırma yapmaya sevk etmesi, bilimsel araştırma yapma ve problem çözme becerisi kazanması, hem bireysel hem grup değerlendirmesinin yapılabilmesi, öğrencinin kendine güven duyması, başarıya duygusunu tatmasıyla yeniden çalışmaya istekli olması gibi üstünlükleri de vardır (Kutlu ve diğ., 2010; Maral, 2009).

Bunun yanında performans değerlendirmenin birtakım sınırlılıkları da vardır. Bunlar arasında fazla zaman alıcı olması, performans değerlendirmenin birçok yönden pahalı olması sayılır. Ayrıca öğretmen, veli ve öğrencinin yeterli bilgi sahibi olmaması, öğrencinin araştırma becerisi ve isteklilik durumunun olmaması, yeterli kaynağa ulaşamaması, konuyu ilgi çekici bulmaması gibi durumlar da performans değerlendirmenin sınırlılıkları olarak belirtilmektedir. Puanlamada güvenilirliğin yeterince olmaması da önemli bir eksikliklerdir (Kutlu ve diğ., 2010; Maral, 2009; Ersoy, 2008).

Bir değerlendirme sürecinin performans dayanaklı olabilmesi için aşağıdaki özelliklerin olması gerekmektedir.

1. Ürün: Performans değerlendirme sürecinde öğrencilerin ortaya bir ürün (yazılı makale, proje raporu, deney raporu) koymaları gerekmektedir. Bu ürünlerin öğrencinin kendi özgün ürününün olması yani herhangi bir kaynaktan aynen alınmış olmaması gerekmektedir.

2. Gözlenebilir Performans: Performans değerlendirmede ürünün ortaya çıkarılması belli bir süreci (bir ders saati, bir dönem boyunca vb.) gerektirmektedir. Burada önemli olan öğretmenin iyi bir rehberlik hizmeti ile öğrencilerin çalışmasını takip etmesi, geri bildirimde bulunması, bazı durumlarda da süreci değerlendirmesidir.

3. Üst Düzey Düşünme Süreci: Öğretim etkinliklerinde kazanılan bilgiler aynen aktarılmadığından, bilgiyi elde etme, organize etme, bilgiyi farklı kapsamlarda kullanabilme, değerlendirme, kritik düşünme ve yaratıcılık gibi karmaşık üst düzey zihinsel süreçlere dönük olmak durumundadır.

4. Sosyal Beceriler ve Grup Çalışması: Grup çalışması, iletişim kurma becerileri, sunum yapabilme, kendini ifade etme, kendini tanıma gibi becerilerin geliştirilmesi de hedeflenmelidir. Öğrencilerin grup çalışması yaparken işbirliği içinde olmaları, başkalarının fikirlerine saygı göstermeleri, bilgiyi paylaşmaları, topluluk önünde sunum yaparak düşüncelerini savunma becerileri geliştirmeyi öğrenmiş olmaları beklenmektedir (Berberoğlu, 2006).

2.3.1. Performansa Dayalı Değerlendirmede Karşılaşılan Hata Türleri

Performansa dayalı alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımının en önemli zayıflığından biri, değerlendirmede puanlama yapılırken gerek öğrenci, gerekse de öğretmen tarafından öznel ve yanlı değerlendirmelere açık olmasıdır. Öğretmenlerin öğrenci performansını puanlama sürecinde genel olarak yaptıkları üç tür hata vardır (Airasian, 1994; Linn ve Ground 1995; Popham, 2000; McMillan, 2007 aktaran Kutlu ve diğ., 2010). Bu hatalar şunlardır: Kişisel yanlılık hatası (Personal bias error), ilk izlenim hatası (Halo effect -Hale etkisi-) ve Mantıksal hatadır (Logical error).

2.3.1.1. Kişisel Yanlılık Hatası

Öğretmenlerin öğrenci performansını puanlarken yaygın olarak yaptıkları hatalardan biri kişisel yanlılık hatasıdır. Kişisel yanlılık hatası üç biçimde oluşabilir. Bunlardan ilki "aşırı olumluluk hatası" (generosity error), diğeri "aşırı olumsuzluk hatası"dır (severity error). Aşırı olumluluk hatası, öğrenci performansını var olan durumdan daha yüksek bir şekilde puanlama eğilimidir. Aşırı olumsuzluk hatası ise öğrenci çalışmalarını var olan durumdan daha düşük puanlama eğilimi olarak tanımlanabilir. Örneğin "notu bol" olarak tanımlanan öğretmenler birinci gruba; "sıfırcı" olarak

tanımlanan öğretmenler ise ikinci gruba örnek gösterilebilir. Kişisel yanlılık hatalarından üçüncüsü, "merkezi eğilim hatası"dır (central tendency error). Merkezi eğilim hatası öğretmenin, öğrenci performansını puanlarken yüksek veya düşük puan vermekten kaçınması olarak tanımlanabilir. Sınıfının ne çok başarılı ne de çok başarısız görünmesini istemeyen öğretmenlerin herkese orta düzeyde ve yakın puanlar vermesi bu duruma örnek olarak gösterilebilir.

2.3.1.1. İlk izlenim Hatası (Hale Etkisi)

Öğrenci performansının puanlanması sürecinde, puanlayıcıdan kaynaklanan bir diğer hata da "hale etkisi" olarak bilinen ilk izlenim hatasıdır. İlk izlenim hatası, öğrencinin dikkat çeken olumlu ya da olumsuz bir özelliğinin, ona ilişkin değerlendirmeleri etkilemesi olarak tanımlanabilir. Sınıf arkadaşlarıyla uyumlu ilişkiler kuran, temiz giyinen, ders işlenirken sessiz duran bir öğrencinin yaptığı çalışmaların öğretmen tarafından var olduğu durumdan yüksek puanlanması bu duruma örnek olarak gösterilebilir. Benzer şekilde sınıf içi çalışmalara etkin katılmayan, yazısı yeterince güzel olmayan bir öğrencinin yaptığı çalışmanın öğretmen tarafından var olduğu durumdan daha düşük puanlanması da ilk izlenim hatasına örnek olarak gösterilebilir. Kısaca öğretmenin öğrenciye; olumlu tutuma sahipse yüksek, olumsuz bir tutuma sahip ise düşük puan vermesi de ilk izlenim hatası olarak düşünülebilir. Bu durum öğrenci puanlarının hatalı olmasına öğrenci başarısının gerçek durumu yansıtmaktan uzaklaşmasına neden olur.

2.3.1.2. Mantıksal Hata

Öğrencilerin herhangi bir özelliği puanlanırken yapılan öğretmen kaynaklı hatalardan bir diğeri de mantıksal hatadır. Mantıksal hata öğrencilerin herhangi bir özelliğinin başka bir özelliğiyle ilişkilendirilerek puanlanması ya da değerlendirilmesidir. Yazılı anlatımı iyi olan bir öğrenci çalışmasının iyi bir içeriğe sahipmiş gibi puanlanması, ya da derste başarılı olan bir öğrencinin derse karşı olumlu tutuma sahip olarak düşünülmesi bu duruma örnek olarak gösterilebilir.

Bir öğretmen sınıf içinde parmak kaldırmayan veya tahtaya kalkmayan bir öğrencisini "başarısız", "güdücü düşük", "ilgisiz" olarak değerlendirmesi mantıksal hataya başka bir

örnektir. Kısaca mantıksal hata, öğretmenin öğrencinin bir özelliği hakkında karar verirken başka bir özelliğinden etkilenmesidir.

Sonuç olarak öğretmenler dereceli puanlama anahtarını kullanırken yukarıda bahsedilen üç tür hatadan herhangi birini yaptığı zaman puanlamanın güvenilirliği ve geçerliği zarar görecektir (Kutlu ve diğ., 2010).

Güvenilir bir puanlama yapmak için bahsedilen hatalar yapılmamalı ve dereceli puanlama anahtarının güvenilirliğini artırmak için aşağıdaki öneriler dikkate alınmalıdır (Kutlu ve diğ., 2010).

1. Ölçütler açık ve anlaşılır olmalıdır. Her öğretmen ölçütlere farklı anlam yüklememelidir.
2. Ölçütlere ilişkin betimsel tanımlamalar, ilgili ölçütü tam olarak yansıtabilmelidir.
3. Derece (düzey) tanımlamalarına ilişkin betimsel açıklamalar, dereceleri doğru yansıtır biçimde yazılmış olmalıdır.
4. Dereceler, öğrenciler arasındaki başarı (öğrenme) farklarını yansıtacak sayıda olmalıdır. Örneğin 3'lü bir derecelemenin öğrenciler arasındaki başarı farklarını yeterince yansıtmayacağı açıktır. Zor olmakla birlikte güvenilir bir puanlama için 4-7 arası bir derece oluşturmak daha uygun olacaktır. Haladyna (1997), düzeyin 7'ye kadar çıkarılmasını önermektedir.

2.4. Performansa Dayalı Alternatif Ölçme Ve Değerlendirme Araçları

Alternatif ölçme araçları bu çalışmada; performansa dayalı ölçme araçları, öğrenci değerlendirmesine dayalı ölçme araçları, alternatif ölçme ve değerlendirmede kullanılan yardımcı araçlar şeklinde ayrılarak ele alınacaktır. İlk önce performansa dayalı ölçme araçları incelenecektir.

2.4.1. Performans Görevi

Performans değerlendirmede en çok kullanılan yöntemlerden biri performans görevidir. Performans görevi öğrencinin sahip olduğu bilgi ve becerilerini günlük yaşamla da ilişkilendirerek ortaya koymasını gerektiren kısa dönemli çalışmalardır. Programda öngörülen eleştirel düşünme, problem çözme, okuduğunu anlama, yaratıcılığını

kullanma ve araştırma yapma gibi öğrencinin bilişsel, duyuşsal, psiko-motor alandaki üst düzey becerilerini aynı anda kullanmasını, geliştirmesini ve bir ürün ortaya koymasını gerektiren çalışmaları kapsayan ve öğretmen rehberliğinde yaptırılan görevlerdir (MEB, 2010a; İKY).

Performans görevi, öğrencilerin bilgi ve becerilerini gerçek yaşam durumları bağlamında kullanmalarını gerektirir. Çok çeşitli konularda performans görevi verilebilir.

Performans görevi, doğru cevaba ulaşmak için birden fazla yol olduğunu ve yaratıcı çözümler üretilebileceğinin görülmesini sağlar. Gerçek yaşamda karşılaşılan problemleri ve çözüm yollarını dikkate alarak tasarlandığından öğrencileri gerçek yaşama hazırlama özelliği önemli avantajlarından.

Performans ödevlerinin dezavantajları ise; zaman alıcı olması, öğrencilere zor gelmesi, karmaşık durumlarda değerlendirme ölçütlerinin belirlenmesinin zor olması ve pahalı olması şeklinde sıralanabilir (Bahar ve diğ., 2010).

Performans değerlendirme sonuçları kişisel yanlılığa ve taraflı kararlara açıktır. Bu zayıflığı gidermek için çok iyi hazırlanmış derecelendirme ölçeklerine (rubrik) ihtiyaç vardır. Başarılı bir değerlendirme yapmak için her bir performans görevi bir dereceli puanlama anahtarı ile eşleştirilmelidir. İyi hazırlanmış derecelendirme ölçeği geliştirilmeden yapılacak olan değerlendirmeler güvenilir sonuçlar vermeyecektir (Baştürk, 2005).

Bir performans görevi dört temel bölümden oluşmaktadır. Bunlar; tanımlama, görev, yönerge ve puanlamadır. Süreci özetlersek, bu tekniği kullanmak isteyen bir öğretmen öncelikle öğrencinin ulaşmasını beklediği öğrenme ürünlerini tanımlamalı, buna göre ödevi belirlemelidir. Ardından ödevin hedef kitlesini belirleyerek öğrenciye verilen görevi nasıl başarabileceği ile ilgili nasıl bir yol çizeceğini açıklamalı ve son olarak değerlendirme kriterlerini belirlemelidir (Kutlu ve diğ., 2010).

Performans görevi vermenin amaçlarından biri, okulda öğrenilenlerin yaşamda uygulanmasını sağlamak, diğeri ise öğrencilerin üst düzey zihinsel süreçlerini kullanarak gelişmelerini sağlamaktır. Bu yüzden performans görevleri verilirken çevre şartlarına, bireysel özelliklere ve araç seçiminde ekonomiklik ve kullanılışlılığa dikkat

edilmesi gerekir. Performans görevlerinin okulda bulunabilecek araç gereçlerle, öğrencinin sıkılmadan yapabileceği ve çok zaman almayan görevler olmasına çalışılmalıdır (Kutlu ve diğ., 2010).

Buna ilaveten şunlara da dikkat edilmelidir. Performans ödevleri puanlanırken dereceli puanlama anahtarı kullanılmalı, dereceli puanlama anahtarlarında belirtilen ölçütlerin öğrenciye verilen görevin içeriğine uygun olmasına dikkat edilmelidir. Bu ölçütlerden öğrencinin ve velinin bilgi sahibi olması sağlanmalıdır. Öğrenci ve veli, performans görevlerinde izlenen süreçten ve değerlendirme ölçütlerinden haberdar olmalıdır ki öğrencinin aldığı puana itiraz edilmesin. Öğretmenler genellikle performans değerlendirmeyi sınıftaki öğrencilerini gözlemleyerek yapar. Öğretmenin hazırlayacağı gözlem formları, performans değerlendirmedeki en önemli aracı olmaktadır. Öğretmenlerin performans değerlendirmede kullandığı diğer bir informal teknik ise, görüşme yöntemidir. Görüşme sayesinde öğretmen, öğrencinin neyi niçin yaptığını anlamaya çalışmaktadır. Öğrenciden sözlü olarak alınacak cevaplar, öğretmenin öğrenciyi değerlendirmesine yardımcı olmaktadır. Öğretmenlerin performans görevlerini sadece ders notu olarak karneye yazılacak bir not gibi görmemeleri gerekir. Aynı düşüncenin öğrenciler tarafından da anlaşılması, öğrencinin performans görevini sadece iyi not almak için yapmasına sebep olur. Bu da performans görevinin amacından sapmasına ve anlamsızlaşmasına sebep olabilir (Maral, 2009). Aşağıda, din dersinde kullanılabilecek bir performans görevi örneği verilmiştir.

Tablo 2. Performans Görevi Örneği

Sınıfı	Ünite	Süresi	Konusu
8	2	4 hafta	'Sadaka' Kavramını Araştırıyoruz.
Kazanım	Paylaşma ve yardımlaşma ibadeti olarak sadakanın kimler tarafından, kimlere, nelerden, nasıl verileceğini açıklar.		
Beklenen Performans Becerisi	Plan yapma, grupta çalışma becerisi, araştırma yapma, veri toplama, verileri yorumlama, farklı kaynakları kullanma, zaman bilinci, analiz ve sentez yapma becerisi, Türkçeyi düzgün ve etkili kullanma, raporlama, sunum.		

Tablo 2'nin devamı

Yönerge	<p>Sevgili öğrenciler; Bu performans görevinde sizden “sadaka” kavramı hakkında kapsamlı bir araştırma yapmanız ve çalışmanızı raporlaştırarak sınıfta sunmanız istenmektedir. Bunun için;</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.Sadaka nedir, çeşitleri nelerdir, Sadaka-i cariye nedir ve örnekleri nelerdir, fitır sadakası (fitre) nedir bunları açıklayınız. 2.Kimler sadaka verir, kimlere sadaka verilir, kimlere verilmez, nelerden sadaka verilir, fitreyi kimler verir, kimlere verir, kimlere veremez ve ne zaman verilir, sadaka ne zaman verilir vb. soruların cevaplarını araştırınız. 3.Sadakanın kişisel, toplumsal ve uluslar arası etkisini, faydalarını araştırınız ve değerlendirmelerde bulununuz. 4.Yeryüzünde açlık ve yoksulluk sorunu, çocuk ölümleri ile ilgili araştırma yapınız ve konunuzla ilişkilendiriniz. <p>Araştırmanızda; Kuran'dan ilgili ayetler ve ilgili Hadis'ler, İlmihal kitapları, ders kitabı, konu ile ilgili diğer kitaplar ve internet sitelerini kullanabilirsiniz.</p> <p>Araştırma sonucunu Türkçe kurallarına dikkat ederek, güzel ve okunaklı bir şekilde elle yazınız. Etkili bir sunum hazırlayınız.</p> <p>Ödeviniz aşağıdaki dereceli puanlama anahtarına göre puanlanacağından bu puanlama cetveline dikkat ediniz.</p> <p>Ödevinizi zamanında öğretmeninize teslim ediniz.</p>
Puanlar	1: Zayıf, 2: Kabul Edilebilir, 3: Orta, 4: İyi, 5: Çok İyi

Tablo 3. Performans Değerlendirme Ölçeği Örneği

Beklenen Hedef Performanslar	Verilecek Puan
Ödevi planlama ve plana göre gerçekleştirme	5
Grup içinde görev dağılımı yapma	5
Farklı kaynaklardan bilgi toplama	5
Bilgilerin doğruluğu	5
Toplanan bilgileri düzenlenme	5
Toplanan bilgilerin analiz edilmesi	5
Bilgiyi yorumlama ve bilgilerden çıkarımda bulunma	5
Yaratıcılık yeteneğini kullanma ve özgün yorum yapma.	5
Elde ettiği bilgileri var olan sorunların çözümü için kullanma	5
Konu kapsamının yeterliliği	5
Türkçeyi doğru ve etkili kullanma	5
Estetik (ödevin tertip, temizlik, ahenk ve güzelliği)	5
Ödevin etkili raporlaştırılması	5
Sunumda Türkçeyi doğru ve düzgün konuşma	5
Konuyu dinleyicilerin ilgisini çekecek şekilde sunma	5
Sunuda akıcı bir dil ve beden dilini kullanma	5
Sunuyu konuya yönelik etkileyici materyalle destekleme	5
Sunum sırasındaki öz güvene sahip olma	5
Sorulara cevap verebilme	5
Ödevi zamanında yapma ve teslim etme	5
Toplam Puan	100

2.4.2. Proje Ödevi

Proje, öğrencilerin grup hâlinde veya bireysel olarak istedikleri bir alanda veya konuda inceleme, araştırma ve yorum yapma, görüş geliştirme, yeni bilgilere ulaşma, özgün düşünce üretme ve çıkarımlarda bulunma amacıyla ders öğretmenin danışmanlığında yapacakları çalışmaların sonuçlarını rapor etmesi sürecidir (İKY, 2011).

Bu ödevler, öğrencilerin yaratıcılık, araştırma ve iletişim gibi üst düzey zihinsel becerilerini geliştirir. Projenin tasarımından ortaya konulmasına kadar geçen süreç, bilimsel süreç basamaklarını içereceğinden bilimsel süreç becerilerinin gelişmesine de yardımcı olur (MEB, 2010a).

Proje ödevleri, daha geniş içerikli ve uzun süreli, daha fazla yaratıcılık yani üst düzey beceri gerektiren performans görevleridir. Proje çalışmaları ünitelerde yer alan kazanımları kapsayan ayrıntılı ödevlerdir. Bireysel ya da grup olarak yapılabilir. Proje konusunu, öğrenci kendisi belirleyebilir veya öğretmenin hazırlayacağı listeden seçebilir. Öğrenci projenin amacını, izlenecek yolları, kullanılacak malzemeleri ve karşılaşılabilecek olası durumları önceden planlar. Gerekliğinde öğretmeninden yardım alabilir.

Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Kurumları Yönetmeliği'ne göre öğrenciler, bir ders yılında istedikleri ders veya derslerden bireysel ya da grup çalışması şeklinde en az bir proje ödevi hazırlarlar. Proje ödevleri, öğretmence belirlenen ölçütlere göre hazırlanan değerlendirme ölçeği veya dereceli puanlama anahtarına göre değerlendirilir. Öğretmenler, değerlendirme ölçütlerini belirlerken, öğrencilerin görüşlerinden de yararlanabilir. Öğrencilere proje ödevi verilirken kullanılacak değerlendirme ölçütleri önceden verilir. Öğrenciler, çalışmalarında yararlandıkları kaynak veya kişileri de belirterek öğretmenin belirleyeceği süre içinde çalışmalarını teslim ederler. Projeler teslim edildikleri yarıyıldan değerlendirilir (İKY, 2011).

Proje, dersler için önemli olan ve öğrencilerin ilginç bulduğu aktivitelerle öğrencileri meşgul eden yoğun tecrübelerdir. Proje fikirleri öğretmenler ya da öğrenciler tarafından bireysel ya da takımlar halinde belirlenebilir. Kaynak kişiler veya yol gösterici olarak okul dışı kişileri de içerebilir. Öğrenciler projeleri ferdi olarak, sınıf içi bir grupla, tüm sınıf olarak, aynı okuldaki birkaç sınıf olarak, başka bir okuldan bir ya da birkaç sınıfla

beraber yapabilirler. Projeler ders içinde, bir danışmanla ders dışında veya tamamen sınıf dışında toplum içinde hazırlayabilirler (Kan, 2009a).

Öğrencilere verilen projelerin etkili bir öğrenmeye vesile olması için Fleming'e (2000) göre altı önemli özelliğe sahip olmalıdır (Kan, 2009a):

1. Proje ile çözülmesi istenen problem ve beklenen ürün güncel olmalıdır.
2. Akademik özenle hazırlanmalıdır.
3. Okul duvarları dışındaki gerçek hayatla doğrudan bağlantılı olmalıdır.
4. Öğrencilerce yapılan aktif inceleme, araştırma sonucu oluşmalıdır.
5. Yetişkinlerin ve danışmanların desteği olmalıdır.
6. Değerlendirme açık ölçütler içeren ölçeklerle ve öğrenci katılımıyla olması gerekir.

Proje sürecinin olumlu yanları ve avantajları aşağıdaki gibi sıralanabilir;

1. Proje ödevleri öğrencilerin; yaratıcılık, araştırma yapma, eleştirel düşünme, analiz, sentez, yorumlama ve tahminde bulunma gibi üst düzey zihinsel becerilerini geliştirir.
2. Projenin tasarımından ortaya konulmasına kadar geçen süreç bilimsel süreç basamaklarını içereceğinden, bilimsel süreç becerilerini geliştirir.
3. Öğrencilerin grupta çalışma becerisi, sosyal iletişim becerilerinin gelişmesini sağlar.
4. Proje süreci öğrencileri teknolojiyi aktif olarak kullanmaya yönelteceğinden teknolojiyi kullanma becerisini artırır. (Johnson ve Johnson'dan Akt. Ersoy, 2008).
5. Öğrenciler proje ile yaparak, yaşayarak ve inceleyerek bilgi kazanırlar.
6. Öğrenciler, sınıf içindeki etkinlikler kadar sınıfın dışındaki olaylarla ve problemlerle de ilgilenerek öğrenmeyi gerçek yaşamla buluşturur (Dede ve Yaman, 2003).
7. Öğrencilerin yetenek ve ilgilerini kendilerinin geliştirmelerine katkıda bulunur.
8. Öğrenciler kendi başlarına bağımsız düşünme, çalışma, karar alma, sorumluluk alarak başarmalarına ve böylece kendilerine olan güvenlerinin artmasına katkı yapar.

9. Öğrencilerin boş zamanlarını güzel etkinliklerle geçirmelerine katkıda bulunur (Okur, 2008).

Proje ödevlerinin bu üstünlüklerinin yanında bazı sınırlılıkları da vardır (Okur, 2008):

1. Geniş kapsamlı projelerin tamamlamasının uzun sürmesi,
2. Öğretmenin gözetimi dışında yapıldığında istenmeyen problemler ortaya çıkarabilmesi,
3. Grup sayısı çok olduğunda öğretmenin gruplardan her birinin çalışmasını ayrıntılı olarak izlemesinin güç olması,
4. Öğrencilerin hepsinin kazanacakları bilgi ve beceriler yönünden aynı düzeyde tutulamaması ve kontrolünün zor olması,
5. Öğrencilerin her zaman istenilen düzeyde bir ürün ortaya koyamaması ve böylelikle zaman kaybının oluşması,
6. Öğrencinin zamanının çoğunu projenin fiziksel boyutuna harcaması ve bu durumun eğitim boyutunun eksik olmasına sebep olabilmesi ve
7. Öğrencilerin ilgisini çeken proje konusu bulunmasının zor olmasıdır.

Öğrencilere verilecek projelerin içeriği ve konuları belirlenirken aşağıdaki hususların göz önüne alınması projeden beklenen faydanın artmasına yardımcı olacaktır (Kan, 2009a).

1. Projenin konusu ve çözülmesi istenen sorun, öğrenci düzeyine uygun olmalı, çok basit veya üstesinden gelinemeyecek kadar zor olmamalıdır.
2. Konunun sınırları ve çerçevesi açıkça çizilmeli ve ne istendiği açıkça belirtilmelidir.
3. Aynı okulun farklı öğrencilerine ve gruplarına farklı projeler verilmeli ki ürünler özgün olsun.
4. Kaynak inceleme ve araştırmaya dayalı proje verilirse, öğrenciye yararlanabileceği olası kaynaklar ve bunlara ulaşma yolları verilmelidir.

Proje geliştirilmesinde izlenebilecek aşamalar şöyle sıralanabilir (Moursund'dan Akt. Maral, 2009):

1. Öncelikle hedefler belirlenmeli. Sonra yapılacak iş ya da ele alınacak sorun belirlenip tanımlanmalı.
2. Alt sorunlar belirlenmeli, bilgi toplama süreci planlanmalı.
3. Takımlar, gruplar oluşturulmalı.
4. Çalışma takvimi oluşturulmalı. Bilgilerin toplanması ve bilgilerin örgütlenip raporlaştırılması kararlaştırılmalı.
5. Sonuç raporunun özellikleri ve sunuş biçimi belirlenmeli.
6. Değerlendirme ölçütleri ve yeterlik düzeyleri belirlenmeli.
7. Projenin sunumu gerçekleştirilip değerlendirme yapılmalı.

Proje ödevleri öğrencilerin üst düzey bilişsel ve devinişsel beceri ve performanslarını değerlendirmek için en uygun araçlar arasında sayılmaktadır. Fakat burada önemli sorun objektifliği ve güvenilirliği sağlama konusudur. Projelerin puanlanmasında, daha sonra ele alınacak olan, kontrol listeleri, dereceleme ölçekleri ve dereceli puanlama ölçekleri (rubric) kullanılabilir (Kan, 2009a).

Projelerin puanlanması ve değerlendirilmesinde kullanılacak dereceli puanlama ölçeklerinde hangi kriterlerin esas alınacağı önemli bir konudur. Birçok farklı kriter kullanılabilir. Burada, dersin genel hedeflerinin yanında verilen proje sonucunda öğrencinin kazanması beklenen hedeflerin göz önüne alınması işe yarayabilir.

2.4.3. Öğrenci Ürün Dosyası (Portfolyo)

Öğrenci ürün dosyası (Portfolyo), öğrencilerin bir ya da birkaç alandaki çalışmalarını, harcadığı çabayı ve geçirdiği evreleri gösteren, öğrencinin ürünlerinin bir araya getirilmesi ile oluşturulan bir dosyadır. Öğrencinin sınıf içi etkinlikler sırasında yaptığı çalışmalarından, hazırladığı performans görevlerinden, proje çalışmalarından, beğendiği ve performansını yansıttığına inandıklarını seçmesi sonucunda oluşan öğrenci ürün dosyası, aynı zamanda hem öğretmen hem de öğrenci için bir değerlendirme aracıdır (MEB, 2010a).

Portfolyolar; öğrenme süreci içerisinde bireyin belli bir alandaki çabasını, başarısını ve gelişimini gösteren çalışmaların yine birey tarafından seçilen ürünlerin toplanması olarak tanımlanabilir. Bunlar, öğrencilerin en iyi ve nitelikli çalışmalarından oluşur. İçinde ödevler, proje ve performans sonuçları, raporlar, öğrencinin kendini yansıttığı diğer çalışmalar yer alır (Kutlu, 2010; Korkmaz ve Kaptan, 2003).

Öğrenci ürün dosyasının işlevi olarak şunlar söylenebilir (Kutlu, 2010; MEB, 2010a):

1. Öğrencilerin tipik performanslarını kaydederek gelecek yıllarda öğretmenlere veri sağlar.
2. Öğrencinin gelişimini kanıtlarla ve daha sağlıklı izleyerek ailelere öğrencinin performansını gösteren örnekler sağlar ve aileyi eğitim sürecine katar.
3. Öğrencinin öz disiplin ve sorumluluk bilincini geliştirir ve kendi kendini değerlendirme becerisi kazandırır. Böylece güçlü ve zayıf yönlerini görmesini sağlar.
4. Öğrencinin kendini analiz etmesine yardımcı olur. Çalışmalarına eleştirel bir gözle bakmasını sağlar.

Bir öğrenci ürün dosyası temel olarak aşağıdaki bölümlerden oluşur (MEB, 2010a):

1. İçindekiler bölümü.
2. Ön söz, özet ya da öz geçmiş: Burada öğrenci, çalışmalarının başlangıçtan o ana kadarki gelişimini anlatır (Öğrenci başlangıçta neredeydi? Bu aşamaya nasıl geldi?).
3. Öğretmen tarafından hazırlanan rehber: Öğrencilerin gelişim dosyasının ne olduğunu, kendi gelişim dosyaları için neler yapmaları gerektiğini anlamalarını sağlar.
4. Öğrencilerin ödevleri: ödevlerin geliştirilme sürecindeki bölümleri ile son biçimi. Bu kısımda araştırmalar, derlemeler, bulmacalar, kavram haritaları ve karikatürleri, kelime ilişkilendirme testleri vb. alternatif ölçme araçları, fotoğraflar, CD'ler, grup ödevleri ve projeler, öğretmen kontrol listeleri, öğrenci çalışmalarını değerlendirmede kullanılacak puanlama anahtarları vb. birçok ürün yer alabilir.
5. Her ürünün dosyaya konulmasının gerekçesi: Burada öğrenci kendisi ile ilgili görüşlerini belirtir. Bundan ne öğrendim? Bu çalışmayı neden sakladım? Çalışmayı

yaparken beklemediğim nelerle karşılaştım? Benim için bu çalışmanın anlamı nedir? Hangi alanda zayıfım vb. sorular ve açıklamaları yer alır.

Öğrenci ürün dosyası aşağıdaki aşamalar takip edilerek hazırlanır (MEB, 2010a):

1. Önce öğrenci ürün dosyasının amacı belirlenir.
2. Dosyanın hazırlanması ile ilgili hedefler belirlenir (okuduğunu anlama, yeni veya özgün ürünler oluşturma, yorum yapma, Türkçeyi doğru ve etkili kullanma vb.)
3. Öğrenci ürün dosyasında bulunacak çalışmalar seçilir.
4. Öğrenci ürün dosyasındaki çalışmalara ait değerlendirme ölçütleri belirlenir.
5. Çalışmalara ilişkin kayıtlar tutulur.
6. Ailelerle iş birliği yapılır.

Öğrenci ürün dosyasını her ne kadar öğrenciler hazırlayacak olsa da öğretmenlere bir takım görevler düşmektedir. Bunlar kısaca şöyle özetlenebilir (MEB, 2010a):

1. Öğrenci ürün dosyası sınıfa tanıtılmalı ve bir örneği öğrencilere gösterilmelidir.
2. Öğrencilere ürün dosyasının bir değerlendirme aracı olduğunu söylemelidir.
3. Öğrenciye ürün dosyası hazırlamada rehber olacak bir metin hazırlamalıdır.
4. Öğrenci ürün dosyalarında nelerin bulunabileceğini (projeler, araştırmalar, problemler, stratejiler, dereceli puanlama anahtarları, yazılar vb.) söylemelidir.
5. Öğrencilerden, her öğrenme ürünüyle ilgili materyali seçmelerini ve bunun için bir gerekçe göstermelerini istemelidir.
6. Öğrencilere akranlarıyla birlikte ürünlerini paylaşma fırsatı vermelidir.
7. Her aşamanın nasıl değerlendirileceğini açıklayıp puanlamayla ilgili bilgi vermelidir.
8. Öğrenci ürün dosyasıyla ilgili öğrencilere geri bildirimde bulunmalıdır. (örneğin; öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerini belirten bir yazı yazıp dosyaya eklemeli)

Portfolyo kullanmanın avantajları arasında şunlar sayılabilir:

1. Portfolyo değerlendirme öğrencilere; zayıf ve kuvvetli yönlerini görmelerine yardım eder. Öğrencilere süreç içerisinde kendi bilgisi ve yapmış olduğu çalışmalar hakkında düşüncelerini yansıtmaya imkanı tanır ve kendi öğrenmesini izlemesine ve kendini değerlendirebilme yeteneği kazanmasına yardımcı olur.
2. Ayrıca öğrenciler başarı ve başarısızlıklarını performans ile daha iyi ilişkilendirebilirler, böylece amaç ve hedeflerini belirlemelerini kolaylaştırır.
3. Portfolyo değerlendirme hem ürünün hem de sürecin değerlendirmesine fırsat verir, bu sayede öğrenme ve değerlendirmenin entegrasyonuna izin verir.
4. Testlerde olduğu gibi tek noktadan ibaret olmadığı ve öğrenme stili odaklı bir öğretimin değerlendirmesine de fırsat verdiği için portfolyo değerlendirmesine dayalı öğrenme daha çok öğrenci merkezli olabilir.
5. İlaveten, portfolyo öğrencinin gelişimi konusunda daha fazla bilgi verir ve öğrenciyi öğrendiğinden sorumlu olma konusunda cesaretlendirir. Bu yüzden öğrencilerin öğrenme ve değerlendirme sürecinde daha fazla rol aldıkları hissini kuvvetlendirir.
6. Öğrencileri kendi kendilerine öğrenmeye teşvik eder, yaşam boyu öğrenmeye imkan sunar.
7. Öğretmen, veli ve öğrenci arasındaki ilişkilerin ve iletişimin gelişmesini sağlar.

Bu avantajlarına rağmen bazı sınırlılıkları da vardır. Örneğin; hazırlanmasının çok zahmetli olması, uzun zaman alması ve süreç boyunca toplanan verilerin dosyalanması ve değerlendirilmesi sürecinin zorluğu ilk akla gelenlerdir (Çepni, 2009). Buna ilaveten; diğer ölçme değerlendirme tekniklerine göre içeriğe karar vermek daha zordur. Çoktan seçmeli testlere göre daha sübjektif ve güvenilirliği daha düşüktür. Hazırlanan ürünlerin öğrenci tarafından yapıldığının tespit edilmesinin zorluğu, oluşan ürünlerin muhafazasının zorluğu ve geleneksel ölçme ve değerlendirme teknikleriyle ölçülmeye çalışılan hatırlama temeline dayalı davranışların (özellikle bilgi basamağı) ölçülmesinde eksik olması (Bahar ve diğ., 2010), değerlendirici olan öğrencinin objektif davranamaması diğer olumsuz yönleridir.

Bilişim teknolojilerinin eğitim alanında sıkça kullanıldığı günümüzde, öğretmenlerin e-öğretmen portfolyosu kullanmalarının verimliliği artıracaklarını, işlerini kolaylaştırıp

zaman tasarrufu sağlayacağını söyleyebiliriz. Örneğin öğretmenler dersine girdikleri her sınıf için kişisel bilgisayarlarında bir klasör açabilirler. Klasöre bir elektronik tablo konulup bu tablonun sütunlarına; bir yıl boyunca öğrencilerin hazırlayacağı ödev, etkinlik vb. performans görevleri ve derslerde yapılacak etkinlikler, sunumlar, bulmacalar, kavram haritaları gibi derslerde kullanılacak küçük çaplı ölçme içeren görevler yer alır. Satırlara ise öğrenciler yazılır. Dönem boyunca yapılan her bir etkinlikten öğrencilerin almış olduğu puanlar ilgili bölüme yazılır. Dönem sonunda ise bu puanlar nota çevrilerek ders içi etkinlik notu veya liselerde sözlü notu olarak verilebilir.

2.5. Öğrenci Değerlendirmelerine Dayalı Ölçme Değerlendirme Araçları

Öğrenci değerlendirmelerine dayalı ölçme ve değerlendirme dünyanın birçok ülkesinde kullanılmaktadır. Bunun bir çok sebebi vardır.

Son yıllarda yaygın olarak kullanılan öğrenme yaklaşımının öğrenci merkezli olmasının yanında, geleneksel olarak öğrencilerin uygulamada zaten kendilerini diğer arkadaşlarıyla kıyaslayarak değerlendirdiği kabul edilmektedir. Bu fiili durum yapılandırmacı öğrenme anlayışında belli kurallara bağlanmış ve sistemli hale getirilmiştir.

Bu değerlendirme yaklaşımı, öğrencilerin ölçme ve değerlendirme kültürünü almasına fırsat verir. Öğretmenlerin bu süreçte nasıl davrandığını anlarlar. Öğrencilerin bağımsız öğrenen bireyler olmasına, kendi gelişimlerini takip etmelerine, kendilerini eleştirebilmelerine, kendi çalışmalarını organize etmelerine, zaman yönetimi, yaşam boyu öğrenme ve problem çözme becerilerini kazanmalarına katkı sağlar. Ayrıca öğrencilerin ölçme sonuçlarının dönütünü aktif olarak görebildikleri ve iyi bir öğrenme için gerekli olan içsel ve dışsal motivasyonu artırdığı kabul edilmektedir (Bahar ve diğ., 2010).

Bu ölçme araçları arasında bulunan öz, akran ve grup değerlendirme araçları öğrencileri notla değerlendirmeden ziyade, onları tanılama amacıyla kullanılması daha uygun olacaktır. Çünkü bu araçların güvenilirlik ve geçerlilikleri düşüktür. Bu araçlar performans ve proje görevlerini, sunum vb. uygulamaya dayalı etkinliklerin sürecini anlamada kullanılabilir (Bahar ve diğ., 2010).

2.5.1. Öz Değerlendirme

Belli bir konuda bireyin kendi kendisini değerlendirmesine öz değerlendirme denir. Öz değerlendirme, bireyin kendi yeteneklerini keşfetmelerine yardımcı bir yaklaşımdır. Temel amaç, öğrencilerin öz değerlendirme becerilerini geliştirmektir. Çünkü yaşam boyu öğrenme, bireylerin yalnızca bağımsız çalışmalarını değil aynı zamanda kendi başarı ve gelişimlerini değerlendirmelerini zorunlu kılar.

Kendini değerlendirme, öğrencilerin kendi güçlü ve zayıf yönlerini tanımalarına yardım eder. Performansının düzeyi hakkında karar vermek için kişisel ya da kişiler arası ölçüt koymada ve öğrencinin motivasyonunun yükselmesinde öğrencilere fırsat verir. Kendini değerlendirme ile öğrenci, sürecin bir parçası olduğunu hisseder. Kendilerine dışardan bakma yetisi gelişir. Öğrencinin kendi düşüncelerini kontrol edebilme yani kişinin planlama ve problem çözme becerisini geliştirir. Öğrencilerin çalışmalarına eleştirel bakmalarına, kendilerini yansız değerlendirme yetisi kazanmalarına, öğrenmeye karşı ilgi ve güdüsü artarak olumlu tutum kazanma gibi duyuşsal özelliklerinin farkında olmalarına yardımcı olur.

Bu tür değerlendirmenin olumsuz yönleri de vardır. Genellikle öğrenciler kendi performanslarını değerlendirirken yanlı olabilmektedir. Başlangıçta öğrencilerin deneyimsizliği nedeniyle yanılığara neden olabilir fakat, öğrenciler deneyim kazandıkça aldıkları kararlar daha doğru olacaktır (Kutlu ve diğ., 2010; Meb, 2010a).

Fakat sınıf düzeyi ve öğrenci yaşı arttıkça yapılan öz değerlendirmelerin güvenilirliği düşmektedir. Çünkü öğrenciler, sınıfta küçük düşmemek için gerçek dışı değerlendirme yapabilirler. Öğretmenlerin öğrencileri yargılamasından ve birbirleriyle karşılaştırmalardan uzak durması gerekir (Kutlu ve diğ., 2010).

Öz değerlendirme yapması istenen öğrencilere bir dereceli puanlama anahtarına benzer form verilmeli fakat bu formlar not vermek amacıyla kullanılmamalıdır. Bunlar öğrenci gelişimini izlemek için kullanılabilir. Aşağıda örnek bir form verilmiştir.

Öz Değerlendirme Formu Örneği

Bu form kendinizi değerlendirmeniz amacıyla hazırlanmıştır. Çalışmalarınızı en doğru yansıtan seçeneğe (x) işareti koyunuz. Açık uçlu soruları cevaplayınız.

Tablo 4. Öz Değerlendirme Formu Örneği

Öğrencinin Adı ve Soyadı:	Sınıfı :	Nu. :		
Değerlendirilecek Tutum Ve Davranışlar	Dereceler			
	Her Zaman	Bazen	Hiçbir Zaman	
1. Planlı çalışmaya özen gösterdim.				
2. Ödevim sırasında planıma uygun hareket ettim.				
3. Araştırmalarımnda çeşitli kaynaklardan yararlandım.				
4. Öğretmenimin önerilerini dinledim.				
5. Çalışmalarım sırasında zamanımı verimli biçimde kullandım.				
6. Çalışmalarım sırasında değişik materyallerden faydalandım.				
7. Sorumluluklarımı tam anlamıyla yerine getirdim.				
8. Çalışmalarımı sunarken görsel materyalleri kullandım.				
9. Sorumluluklarımızı tam anlamıyla yerine getirdik.				
10. Çalışmalarımızı etkin bir biçimde sunduk.				
Toplam				

Kaynak: MEB, 2010b

2.5.2. Akran Değerlendirme

Akran değerlendirme, gruptaki öğrencilerin belli ölçütler çerçevesinde birbirlerini değerlendirme sürecidir. Öğrenciler, arkadaşlarının çalışmalarındaki yeterlik düzeylerini değerlendirirken kendilerinin eleştirel düşünme becerileri de gelişir. Değerlendirmeye temel oluşturan beceri ve ölçütlerin saptanması konusunda öğrenciye bakış açısı ve öğrencilerin kendilerine olan güvenlerinin artmasını da sağlamaktadır (Meb, 2010b).

Akran değerlendirmenin bir türü olan grup değerlendirme çeşitli biçimlerde yapılabilir. Bir grubun üyeleri başka bir grubu değerlendirebileceği gibi, bir grubun üyeleri

birbirlerini de değerlendirebilir ya da tüm sınıf grup üyelerini ayrı ayrı da değerlendirebilir (Bahar ve diğ., 2010). Fakat bu değerlendirmelerin objektif ve yazılı ölçütlere göre yapılması gerekir. Aşağıda, değerlendirmede kullanılabilecek bazı formlar verilmiştir.

Tablo 5. Grup Değerlendirme Formu Örneği

Grupun Adı :		Sınıfı :			
Yönerge : Aşağıdaki her bir ölçütün ne düzeyde yeterli olduğunu göz önüne alarak grubu değerlendiriniz.					
Beceriler	Dereceler				
	Hiçbir Zaman (1)	Nadiren (2)	Bazen (3)	Sıklıkla (4)	Her Zaman (5)
Grup üyeleri birbirleriyle yardımlaşır.					
Grup üyelerinin her biri çalışmalarda rol alır.					
Grup üyeleri birbirlerinin düşüncelerine ve çabalarına saygı gösterir.					
Grup üyeleri bireysel sorumluluklarını yerine getirir.					
Grup üyeleri birbirlerine güvenir.					
TOPLAM					

Kaynak: MEB, 2010b

Grupta yer alan öğrencilerin her birini diğer öğrencilerin değerlendirmesi için aşağıdaki form kullanılabilir. Bu forma duruma göre başka eklemeler yapılabilir.

Grup Değerlendirme Formu

Yönerge: Aşağıdaki form gruptaki her bir öğrencinin değerlendirilmesi için geliştirilmiştir.

Puanlama Anahtarı: 5: Çok iyi, 4: iyi, 3: Orta, 2: Geçer, 1: Yetersiz

Tablo 6. Puanlama Anahtarı

Öğrencinin Adı Soyadı	Çalışmaya hazır olma	Görev almaya istekli olma	Sorumlulukları paylaşma	Grup arkadaşlarını destekleme	Tartışmalara katılma	Toplam Puanı
Öğrenci A						
.....						
.....						

Kaynak: MEB, 2010b

Grup üyeleri kendi gruplarını değerlendirerek grup öz değerlendirmesi yapabilirler. Aşağıda bunun için bir örnek form verilmiştir.

Tablo 7. Grup Öz Değerlendirme Formu

Grubun Adı:		Gruptaki öğrencilerin Adları:		
Değerlendirilecek Tutum Ve Davranışlar	Dereceler			
	Her Zaman	Bazen	Hiçbir Zaman	
1 . Araştırma planı yaptık.				
2. Görev dağılımı yaptık.				
3. Araştırmada çeşitli kaynaklardan yararlandık.				
4. Etkinlikleri birlikte hazırladık.				
5. Görüşlerimizi rahatlıkla söyledik.				
6. Grupta uyum içinde çalıştık.				
7. Birbirimizin görüşlerini ve önerilerini dinledik.				
8.Çalışmalarımız sırasında birbirimizi cesaretlendirdik.				
9.Sorumluluklarımızı yerine getirdik.				
10. Çalışmalarımızı etkin bir biçimde sunduk.				
TOPLAM				

Kaynak: MEB, 2010b

Grup çalışması sonucu yapılan ürünlerin değerlendirilmesinde puanlama üç farklı şekilde olabilir. (Bahar ve diğ., 2010).

1. Gurubun tüm üyelerine aynı puan verilir. Bu yöntem, gurup çalışmasında bireysel performansın değil, daha çok ürünün değerlendirilmesinde kullanılır.
2. Gurup çalışmasının her bölümü ayrı ayrı puanlanır. Ortaya konacak ürünün bölümleri öğrencilere ayrı ayrı verilmişse bu yöntemle puanlama yapılır.
3. Gurup üyeleri ayrı ayrı puanlanır. Ürünün hazırlanmasında bireysel katkıların ölçülmesi isteniyorsa bu yöntemle puanlama yapılır.

Akran ve gurup değerlendirmesi yapıldığında öğrencilerin arkadaşları tarafından değerlendirilecek olmasından ötürü çalışmalarını daha dikkatli yapacakları unutulmamalı. Akran değerlendirme sonucunda öğrenciler işbirliği içinde çalışma, karşılıklı iletişim ve etkileşim becerilerini kazanacaklardır (Kutlu ve diğ., 2010).

2.6. Diğer Alternatif Ölçme Ve Değerlendirme Araçları

Bu kısımda, din dersinde kullanılacak bazı ölçme tekniklerine yer verilecektir.

2.6.1. Kavram Haritaları

Kavram haritaları 1970'li yılların sonuna doğru Joseph Donald Novak tarafından geliştirilmiş olup temeli Ausubel'in anlamlı öğrenme teorisine dayanmaktadır (Bahar ve diğ. 2010).

Kavram haritası, insanların nasıl öğrendikleri ve anlamlı öğrenmenin nasıl olduğu konusunda yol gösteren bir öğrenme, öğretme stratejisi olup bir bilgi alanındaki kavramları ve aralarındaki belirgin ilişkileri tanımlayan, hiyerarşik seviyelerle organize edilmiş, birbiriyle bağlantılı olan ve bilgiyi sunmak için yapılmış iki boyutlu grafiksel araçlardır. Bu araçlar daire ya da bir çeşit kutu içine yazılmış olan kavramları içerir. Kavram haritalarında iki kavram arasındaki ilişki, üzerine ilişkiyi belirleyen ifadelerin yazıldığı doğrularla gösterilir. İlişkiyi belirleyen bağlantı ifadeleri ile iki kavram tamamlanarak anlamlı bir cümle oluşturulur.

Kavram haritaları; bir konunun öğretiminde, öğrenmeyi kolaylaştırmada, öğrenme sürecini kontrol etmede ve kavram yanlışlarını ortaya çıkarmada ve değerlendirme yapmada kullanılabilir (MEB, 2010a).

Novak ve Growin' in (Akt. Algan, 2008) de belirttiği gibi kavram haritaları birçok açıdan eğitsel değere sahiptir:

1. Etkili ve anlamlı öğrenme için yol haritası oluştururlar.
2. Ders kitaplarından anlam çıkarılmasını sağlarlar.
3. Okunan materyallerden not çıkarma işlemine yardımcı olurlar.
4. Yazma sürecinin başlangıcında taslak ana hat oluşturmaya yardımcı olurlar.
5. Görsel sembollerin hatırlanması daha kolaydır.
6. Görsel sunum bütünsel anlamayı kolaylaştırır.
7. Dersten önce ve dersten sonra uygulanarak öğrencinin kavramsal gelişimi ve kavramsal değişimi gözlenebilir.
8. Öğrencilerin fikirleri nasıl birleştirdiklerini ya da bir konunun çatısını nasıl gördüklerini ortaya koyar ve ayrıca daha az anlatım içerdiği için öğrenciler tarafından daha kolay kullanılacak bir tekniktir.
9. Belirli konular arasındaki ilişkinin nasıl kurulduğunun anlaşılmasını sağlar.
10. Kavram haritalarında tek bir doğru cevabın olmayışı öğrencileri tartışmaya katılma konusunda cesaretlendirir (Okur, 2008).
11. Öğrencileri ezbercilikten uzaklaştırıp öğrenmenin daha kalıcı ve uzun süreli olmasını sağlar (Dikici, 2008).
12. Bilginin zihinde somut ve görsel olarak düzenlenmesini sağlar.
13. Farklı öğrenme şekillerine ve öğrenciler arasındaki diğer bireysel farklılıklara hitap eder.
14. Öğrenci merkezli, öğrenci aktif yöntemlerdir ve öğrenciyle öğretmen tartışarak bir haritayı oluşturduklarında öğretmen öğrenci etkileşimini teşvik eder.

15. Bir sistem içindeki ilişkileri göstermesinde yararlı alternatiflerdir.

16. Öğrenciler kavram haritaları oluşturmaya devam ettikçe bilgileri organize etme ve kavramları, sentezlerle birleştirme konusunda yetenekleri de gelişecektir (Öğretmenforum, 2011).

Kavram haritası hazırlarken dikkat edilmesi gerekenler şunlardır (Bahar ve diğ., 2010):

1. Kavramlar seçilmeli (bir konunun anlaşılması için gerekli olan kavramlar belirlenmeli).
2. Hiyerarşi sağlanmalı (seçilen kavramlar genelden özele doğru sıralanmalı)
3. Ara bağlantısı oluşturulmalı (Hiyerarşik akışı gösteren, kavramlar arasında ilişkiler oklarla belirlenmeli).
4. Çapraz bağlantılar oluşturulmalı (aynı veya farklı hiyerarşik seviyelerdeki kavramlar arasında bağlantı).
5. Ara ve çapraz bağlantılar adlandırılmalı (oklarla belirtilen kavramlar arasına oluşur, içerir vb. gibi fiiller konulmalı).
6. Önermeler oluşturulmalı (kavram haritasında birbirine bağlanmış iki kavram arasında bir önerme söz konusudur).

Kavram haritaları oluştururken; öncelikle konunun anlaşılması için gerekli olan kavramlar tespit edilir, seçilen kavramlar en genel olandan en özele doğru sıralanır. İki kavram arasındaki ilişkiyi belirten önermeler belirlenir, kavramlar arası ilişkiler oklarla birbirine bağlanır, ilişkiler oklar üzerine yazılır (Algan, 2008).

Kavram haritalarının kullanım amaçları çoktur. Plotnik'e göre kavram haritalarının kullanım amaçları arasında şunlar sayılabilir (Akt. Algan, 2008):

1. Fikir üretme amacı (Beyin fırtınası),
2. Karmaşık yapıları desenleyip, düzenleme amacı (uzun metinleri özetleme vb.),
3. Karmaşık fikirler arasında ilişki ve bağıntı kurma amacı,
4. Eski ve yeni bilgiyi birleştirerek öğrenmeye yardımcı olmak amacı ve

5. Yanlış anlamaları tanılama ve öğrenmeleri değerlendirme amacı ile kullanılabilir.

Kavram haritaları değerlendirme amacı ile kullanılacaksa aşağıdaki hususlara dikkat edilmelidir.

1. Kavramlar en fazla üç sözcükle temsil edilmelidir.
2. Kavramların yerleşimi genelden özele doğru hiyerarşik olarak sıralanmalıdır.
3. Haritada kavramlarla bağlantılar arasındaki ayırım belirgin olmalıdır.
4. İki kavram arasındaki bağlantılar anlamlı olmalı ve ilişkiyi doğru temsil etmelidir.

2.6.2. Tanılayıcı Dallanmış Ağaç

Johnstone, McAlpine ve MacGuire tarafından geliştirilen bu teknikte, öğrencinin kafasındaki bilgi ağında yer etmiş yanlış bağlantılar, yanlış stratejiler ve sonuçta yanlış olan bilgi ortaya çıkartılmaya çalışılır ve bu etkili bir öğrenme ve öğretme sürecinde önemli bir rol oynayabilir. Bu yöntem hem bilgisayarla hem de elle yapılabilir. Bu metot yedi tane veya daha fazla doğru-yanlış tipinde soru içerir. Öğrenci birinci soruya yanlış derse üçüncü soruya geçer. Üçüncü soruya doğru derse altıncı soruya, buna da doğru derse beşinci dalın sonuna gelir. Ama altıncı soruya yanlış derse altıncı dalın sonuna gelir. Bu metotta öğrencinin izlediği yol açıkça görülebilir. Çünkü öğrencinin dalın sonuna hangi yollardan gelebileceği, sorulara verilen doğru-yanlışlardan çıkarılabilir (Bahar, 2001).

Geleneksel doğru yanlış tipindeki değerlendirme tekniğinde, her bir soru ayrı ayrı ele alınır ve çoğunlukla bir soru öncekinden veya bir sonraki sorudan bağımsızdır. Oysa birbiri ile bağlantılı D/Y tipindeki soruları içeren tanılayıcı dallanmış ağaç tekniğinde her bir D/Y kararı bir sonraki D/Y kararını etkileyen veya belirleyen sonuçlar içerir (Bahar ve diğerleri, 2010).

Tanılayıcı Dallanmış Ağaç yöntemi, aynı konuda aşamalı soruların sorulmasında tercih edilebilir. Soruların güçlük düzeyleri dallanma sayısı arttıkça yükselir. Öğrencilere yöneltilecek sorular, genelden özele veya somuttan soyuta doğru olmalıdır. Şans başarısı çoktan seçmeli testlerden daha düşük olmasına rağmen hazırlanmasındaki güçlük nedeniyle fazla tercih edilmemektedir.

2.6.3. Yapılandırılmış Grid

İlk olarak Egan tarafından geliştirilen bu teknik (Aydoğdu ve Kesercioğlu, 2005), gridlerden oluşan şablon üzerinde oğrencilerin cevabı bu gridler içerisinde yer alan maddelerden yararlanarak bulması ve gerekiyorsa bunları sıraya koyarak işaretleme ile soruları cevaplandırmalarına dayanmaktadır (Aydın, 2004).

Yapılandırılmış grid tekniği, oğrencilerin daha derinlemesine oľölüp değerlendirilmesi için kullanılan tekniklerinden biridir.

Bu teknik uygulanırken; yaşa ve seviyeye bağlı olarak dokuz ya da on iki kutucuktan oluşan bir tablo hazırlanır. Gridler hazırlanırken oğretmen öncelikli olarak soruları hazırlar. Daha sonra kutucuklara bu soruların cevaplarını gelişigüzel olarak kutucuklardan birine veya birkaçına yerleştirir. Oğrenciler, bu soruların cevaplarının hangi kutucuk veya kutucuklar içinde yer aldığını belirlerler. Grid tamamlandıktan sonra bu kutucuk numaralarının mantıksal veya işlevsel sıraya koymaları oğrencilerden istenir. Oğrencilerin verdiği cevaplar, o konudaki bilgi seviyelerini, kavramları kullanma becerilerini, yanlış anlamalarını veya bilgi eksikliklerini göstermektedir. Bir konudaki temel kavramların ve bu kavramların alt kavramlarının oğrenciler tarafından oğrenilme düzeyini belirlemede etkili bir yaklaşımdır (Aydoğdu ve Kesercioğlu, 2005).

Yapılandırılmış Grid tekniğinin birçok avantajı vardır. Bunlar (Bahar ve diğ., 2010):

1. Yapılandırılmış grid tekniği çok kısa zaman diliminde uygulanabilir.
2. Oğrenciler bu tekniği evde veya okulda bilgi seviyelerini yoklamak amacıyla kullanabilirler.
3. Bu tekniğin hazırlanması başlangıçta oğretmenler için biraz zahmetli olabilir ama zamanla pratik kazanılarak etkili bir biçimde kullanılabilir.
4. Bu teknikte oğrencilerin konuyu bilmeden soruyu doğru cevaplamaları yani tahminde bulunmaları hemen hemen imkânsızdır. Hem doğru kutucukların seçimi hem de bunların mantıksal sıraya dizilmesi konuyu çok iyi bilmeyi ve anlamayı gerektirir
5. Yapılandırılmış grid tekniğinde kısmi bilgi de değerlendirilir ve oğüllendirilir. Oğrenci seçtiği her doğru kutucuk için puan alır.

6. Bu teknikte çoktan seçmeli testlerin aksine doğru olmayan bilgiler sorulmaz; yani kutucuklardaki her bilgi bir soru için gerekli cevap olmayabilir; ama diğer bir soru için mutlaka cevap teşkil eder. Bu nedenle yanlış şıkları eleyerek doğru cevabı bulma stratejisi saf dışı edilmiş olur.

Bu tekniğin uygulanmasında kendine has bir puanlama yöntemi vardır ve aşağıdaki formül kullanılarak hesaplanır.

$$\frac{C1 - C3}{C2 - C4}$$

Bu formülde; C1: Seçilen doğru kutucuk sayısı, C2: Toplam doğru kutucuk sayısı, C3: Seçilen yanlış kutucuk sayısı ve C4: Toplam yanlış kutucuk sayısını ifade eder.

Bu formül sonucu öğrenci puanları -1, 0 ve +1 arasında değişir. Bu puanı 10 üzerinden değerlendirmek için önce negatifliği ortadan kaldırmak amacıyla 1 ile toplanır ve elde edilen sayı 5 ile çarpılır.

2.6.4. Kelime İlişkilendirme Testleri

Kelime ilişkilendirme 1975’li yıllarda daha çok araştırmacılar tarafından kullanılmakta iken Shavelson daha sonra da Johnson ve Deese, kelimeleri ilişkilendirmenin öğrenme-öğretme etkinliklerinde çok faydalı bir yöntem olduğunu belirtmişlerdir (Aydoğdu ve Kesercioğlu, 2005).

Bu teknik; ders içinde öğrenilen bir konu ile ilgili ana kavramın öğrencilere söylenerek onların da belli bir süre içerisinde (bir dakika), bu kavramla ilgili çağrışım yapan diğer kelime ve kavramları söylemesi yoluyla uygulanır. Belirlenen süre içinde cevap verilen her doğru kelime için puan takdir edilir.

Bu teknik çeşitli şekillerde uygulanabilir. Örneğin ders sonunda, işlenen konunun ana kavramı öğretmen tarafından bir kağıda yazılıp öğrencilere dağıtılır. Öğrencilerden belli süre içinde (30 saniye) bu kavramla ilişkili bildiği kelimeleri, kavramları yazmaları ya da kavramı anlamlı doğru cümle içinde kullanmaları istenir. Süre bitiminde kağıtlar toplanıp puanlama yapılır. Grup olarak da bu teknik uygulanabilir. Süre bitiminde kağıtlarda yazılan guruplardan bir sözcüye okutturulur. Bir kişi de doğru kabul edilen cevapları tahtaya yazar ve gruplar puanlandırılır. Alınan puanlar öğretmen tarafından tutulan e-portfolyoya kaydedileceği gibi öğrenci ürün dosyalarına da konulabilir. İşlenen konunun durumuna göre birden fazla kavram yazılarak da bu teknik

uygulanabilir. Fakat seçilecek kavramların ders konusu ile ilgili kavramlar olmasına dikkat edilmelidir.

Kelime ilişkilendirmede öğrencilerin cevapları, cevaplarının sayısı, niteliği ve iki farklı kelime grubunun birbirleriyle ilişkilendirilmesi gibi özellikler dikkate alınarak puanlanır. Kişinin cevaplarda verdiği kelimelerin sayısı ne kadar çok ve bu kelimeler anahtar kelimeyle ne kadar ilişkili ise anlaması o kadar iyidir denilebilir. Cevapların niteliği ve iki farklı kelime grubunun ilişkilendirme kalitesi ise cevapların sayısından çok daha önemlidir ve anlamanın daha iyi olduğunu göstermektedir (Bahar ve diğ., 2010; Okur, 2008). Bahar (2010) yapılan akademik çalışmalarda, öğrencilerin kelime ilişkilendirme testlerine verdikleri cevap sayısı ile aynı konuda yapılan sınav başarısı arasında olumlu ilişki olduğunu, dolayısıyla bu tekniğin öğrenci başarılarını ölçmede kullanılabileceğini aktarmaktadır.

Hem ölçme ve değerlendirme hem de tanı amaçlı kullanılabilen kelime ilişkilendirme testlerinin en büyük avantajı hazırlanmasının kolay olması ve 5 dakikalık bir zaman diliminde uygulanabilmesidir. Öğrencinin bilişsel yapısı ve uzun süreli hafızadaki kavramlarının yoklanması mümkün olabilir (Bahar ve diğ., 2010). Ayrıca bireylere olduğu kadar büyük gruplara da kolaylıkla uygulanabilir.

Bu üstünlüklerinin yanında üst düzey düşünme becerilerinin ölçülmesinde zayıf kalabilmesi sınırlılığdır (Bahar ve diğ., 2010).

2.6.5. Tartışma Tekniği

Tartışma, iki veya daha çok kimsenin herhangi bir konuyu karşılıklı konuşarak, birbirini dinleyerek, eleştirerek, gerektiğinde sorular sorarak öğrenmesine dayanan bir öğretim yöntemidir ve tarihte çeşitli dönemlerde çeşitli öğrenciler tarafından başarıyla kullanılmış, hatta eğitim tarihinde bu metodun öğretisi bile yapılmıştır.

Günümüzde çoğulcu demokratik okul ortamında tartışma yoluyla öğrencilerin görüşlerini karşı tarafa kabul ettirmeye alıştırılması, empati yapması ve eleştirel düşünmesi gibi becerilerin kazandırılması önem kazanmıştır. Alternatif değerlendirme yaklaşımında performansa dayalı durum belirleme ve üst düzey zihinsel becerilerin ölçülmesinde bu teknik kullanılabilir.

Tartışma tekniği eleştirel düşünme için uygun bir yöntemdir. Öğrencinin, değerlendirme ya da yordama yapması gereken bir konuda sözlü ya da yazılı tartışması istenebilir. Açık uçlu maddelere çok benzerler (MEB, 2010b).

Öğrencilere bireysel ve gurup olarak verilen performans ve projelerin sınıfta sunumu ve tartışması yaptırılabilir. Öğrencilerin; konuya hakimiyetleri, ikna kabiliyetleri, iletişim becerileri, görüşlerini mantıklı delillendirmeleri, sabır ve hoşgörü gibi tutumları dereceli puanlama anahtarları kullanarak değerlendirilebilir.

Bu tekniği kullanırken şu hususlara dikkat edilmelidir.

1. Sağlıklı tartışma yapabilmek için herkesin birbirinin yüzünü görmesi şarttır. Bunun için yuvarlak veya at nalı (hilal) biçimi oturma sağlanmalıdır.
2. Tartışma her sınıfta ve her derste veya konuda uygulanamaz. Çok kalabalık ortamlarda, bir tartışma grubu seçilip geri kalanlar dinleyici konumuna geçebilirler.
3. Öğretmen "tartışılabilir" ve öğrencilerin ilgisini çeken bir konu seçmelidir. Yapay, öğrenciler arasında gereksiz kırgınlıklara neden olabilecek, kişisel konulara kayabilecek ve katılanları bilimsel esaslardan uzaklaştıracak konular seçmekten kaçınılmalıdır.
4. Tartışmada mutlaka bir yönetici bulunmalıdır. Yönetici olmadan yapılan tartışmalarda kontrol kısa sürede kaybolur; yapılan işin eğitsel değeri kalmaz.
5. Tartışma başlamadan önce, yönetici tartışmada herkesin uyması gereken kuralları (söz alarak konuşma, konuşma süresine uyma, başkalarının sözlerini kesmeme, konudan uzaklaşmama, nezaket kurallarına uyma vs.) açıklamalıdır.
6. Yönetici tartışma sonunda ulaşılan sonuçları özetlemeli ve rapor haline getirmelidir.
7. Tartışma demokratik bir tarzda yönetilmelidir.

Tartışma metodunu kullanmanın faydaları olarak şunlar söylenebilir.

1. Öğrencileri, demokratik topluma katılmaya hazırlar.
2. Öğrencileri karşıt düşünceleri tahammül ve hoşgörü ile karşılamaya alıştıırır.
3. Öğrencilerin eleştiri yapma ve eleştirileri hoşgörü ile karşılama yetenekleri gelişir.

4. Öğrenci kendini kontrol etmeyi, disiplinli davranmayı, kendi haklarını nazik şekilde savunmayı, haklı oldukları konularda bile kırıncı olmamayı ve nazik olmayı öğrenir.
5. Tartışma grupları içinde öğrenciler aidiyet, arkadaşlık, dayanışma gibi yüksek sosyal duyguları öğrenir ve geliştirirler.
6. Hem karşısındakilerin konuşmasını doğru anlamayı hem de kendi duygu, düşünce ve deneyimlerini en doğru ve etkili şekilde anlatmayı öğrenir ([http://www.bekirhoca.com/makaleler/makale.asp?id=73&Tartışma\(discussion\)](http://www.bekirhoca.com/makaleler/makale.asp?id=73&Tartışma(discussion)) metodu – 04.05.2011).

2.6.6. Sözlü Sunumlar

Sözlü sunum, öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri hakkında bilgi sağlar. Sözlü sunumlar öğrencilerin, hatırlama, kavrama ve hitap düzeyleri hakkında bilgi toplamak için uygun araçlardır. Aynı zamanda problem çözme becerileri de bu yöntemle ölçülebilir (MEB, 2010b). Bu araç, kullanım amacı bakımından tartışma tekniğine çok benzer. Özellikle performans görevleri ve proje ödevlerinin sınıfta beş dakikalık sunumu yaptırılabilir. Sunumlar kontrol listeleri, dereceli puanlama anahtarı ya da akran değerlendirme ölçekleri ile değerlendirilebilir. Aşağıda bir örnek verilmiştir.

Tablo 9. Sözlü Sunum Dereceli Puanlama Ölçeği

Açıklama: Aşağıdaki dereceli puanlama anahtarı, hazırladığınız çalışmayı sunumunuzu değerlendirmek için hazırlanmıştır. Bu anahtar, aynı zamanda çalışmanızda hangi ölçütlere dikkat edeceğiniz konusunda size bilgi vermektedir.					
Dereceler	Çok iyi (5)	İyi (4)	Orta (3)	Geliştirilmeli (2)	Zayıf (1)
Ölçütler					
Görsel materyalleri (tablo, grafik) kullandı.					
Açıklama yaptı ve örnekler verdi.					
Fikirlerini kaynaklarla destekledi.					
Dinleyicilerin sorularını cevapladı.					
Sunumunu mantıksal sıralamada yaptı.					
Türkçeyi doğru kullandı.					

Tablo 9'un devamı

Sesini duyulabilecek ölçüde ayarladı.					
Zamanı doğru kullandı.					
Dinleyiciyle göz teması kurdu.					
Sunum sırasında tepegöz veya projeksiyon cihazı kullandı.					

Kaynak: MEB, 2010b

2.6.7. Sergileme

Bu yöntem öğrencilerin özgünlüklerini ve sanatsal çalışmalarını sergileyebilecekleri kullanışlı bir yöntemdir. Özellikle performans görevleri ve proje ödevleri sonucunda ortaya çıkan ürünler sınıflarda, okul koridorlarında veya duvar gazeteleri ve panolarda sergilenebilir. Kontrol listeleri ya da dereceleme ölçekleri kullanılarak bu tür çalışmalar değerlendirilebilir (MEB, 2010b).

2.6.8. Anlam Çözümleme Tabloları

Bu araç eğitim literatürüne “semantik özellikler analizi (semantic features analysis)” terimiyle girmiştir (<http://www.egitimcigenc.net/act-anlam-cozumleme-tablosu-nedir-egitimdeki-yeri-kullanim-alanlari-t1250.html> - 26.04.2011).

Anlam çözümleme tabloları (AÇT), kavramların tanımlayıcı, benzer ve ayırt edici özelliklerinin öğrenilmesinde etkili biçimde kullanılabilir. Öğrenci, bu araç hazırlanırken, öğrendiği sözcüklerin anlamlarını daha önceden bildiği sözcüklerle bağlar, böylece kavram geliştirmiş olur. “AÇT” bir defa hazırlandıktan sonra kavramları pekiştirmek için de kullanılabilir (MEB, 2010b; Buldur, 2009).

Aşağıda din dersinde kullanılacak bir “Anlam Çözümleme Tablosu” örneği verilmiştir. Öğretmen tarafından öğrencilere adları yazılan başlıca ibadetlerin isimleri sorulur. Örneğin; belli vakitte yapılan, kişisel, toplumsal, mal ile yapılan, beden ile yapılan vb.

Öğrencilerden tabloda bulunan ibadetlerde, o özelliğin bulunması hâlinde karşısına “X” işareti konulması istenir. Öğrencinin bu şekilde bir ibadeti diğerinden hangi ölçüde birbirinden ayırabildiği görülür (MEB, 2010a).

Aşağıda din dersinde kullanılacak bir anlam çözümleme tablosu örneği verilmiştir. Öğretmenler, buna benzer tabloları kendileri ders esnasında öğrencilerle oluşturup kullanabilirler.

Tablo 10. Anlam Çözümleme Tablosu

Özellikler								
İbadetler	Farzdır	İsteğe bağlıdır	Belli vakitte yapılır.	Belli bir vakti yoktur.	Mal ile yapılır	Beden ile yapılır	Hem mal hem beden ile yapılır	Bireysel ve toplumdur.
Namaz								
Oruç								
Hac								
Zekât								
İlim yapmak								
Yaşlılara yardım etmek								

Kaynak: MEB, 2010b

2.6.9. Kavram Karikatürü

Korkmaz, (2004) kavram karikatürlerinin ilk olarak 1991 yılında Brenda Keogh ve Stuart Naylor tarafından Birleşik Krallıkta çocukların ve yetişkinlerin genel ve günlük olaylarla ilgili düşüncelerini karton çizimleri ile resmetmeleri için geliştirildiğini aktarmaktadır (Buldur, 2009).

Kavramsal karikatürler, öğrencilerin sahip olduğu kavram yanlışları veya düşünme biçimlerinin insan ya da hayvan figürleri ile tartışıldığı, düşündürüldüğü karikatür türü çizimlerdir.

Kavram karikatürleri normal karikatürlere göre farklı özellikler göstermektedir. Karikatürler bireyleri güldürmek amacıyla kullanılırken, kavram karikatürleri öğrencileri eğlendirerek bilgilerini sorgulatmak amacıyla kullanılmaktadır. Kavram karikatürleri yapısal açıdan bilinen karikatürlerden farklı olup içerisinde mizahi ve abartılı unsurları barındırmamaktadır. Olay ve karakterlerin çizgiler ile anlatılması onlara karikatür özelliği yüklemektedir. Genel olarak üç ya da daha fazla karakterin günlük bir olay hakkında karşılıklı soruları ya da fikirleri konuşma balonları ile sunulmaktadır. Bu tekniği öğretmenler ölçme ve değerlendirmede kullanabilirler.

Kavram karikatürlerinin genel nitelikleri ve yararları aşağıdaki gibi sıralanabilir (Şahan ve Yılmaz, 2007):

1. Görsel, ilgi çekici ve eğlencelidirler. Katılımı ve motivasyonu artırır.
2. Öğrencilerin ön bilgi ve düşüncelerinin ortaya çıkarılmasını sağlar. Öğrencileri düşünmeye yönlendirir.
3. Düşünceleri sorgulatarak ve derinleştirerek ayrıntıya girmeyi kolaylaştırır.
4. Alternatif bakış açıları sunar, yaratıcılığı geliştirir. Öğrencilere alternatif görüş sunma, görüşleri paylaşma, düşünceleri tartışmalarla geliştirme fırsatı verir.
5. Kavram yanlışlarını ve kararsızlıkları ortaya çıkarır ve giderilmesini sağlar.
6. Bir konuyu özetlemek ya da tekrar etmeye yardımcı olmak için kullanılabilir.

2.6.10. Poster Hazırlama

Posterler, öğrencinin yapmış olduğu bir araştırma, performans görevi, proje ödevi veya bir çalışmanın yazılı ve görsel unsurlarını etkili şekilde kullanarak konunun ana hatlarının ve önemli noktalarının bir bütünlük içinde özet olarak sunulduğu araçlardır.

Okur (2008), Aydoğdu ve Kesercioğlu'nun (2005) posterleri, "Bir projeyi ve sistemi daha önceden proje ve sistem hakkında hiçbir bilgisi olmayan okuyuculara ana

hatlarıyla tanıtıcı nitelikte hazırlanan iki boyutlu grafiklerdir.” diye tanımladığını ifade etmektedir.

Posterler aslında görsel bir sunum biçimidir. Sunumlar sözel olarak yapılır ama posterler sunumun içinde kullanılabilir.

Öğrencilerin yaptığı posterleri değerlendirirken şu noktalara dikkat edilmelidir.

1. Posterin konuyu doğru olarak yansıtmadığına,
2. Konunun öğrenci tarafından iyice anlaşılıp posterde bir bütün olarak özetlenip özetlenmediğine,
3. İçerikte verilen bilgilerin doğru olup olmadığına,
4. Başlıkların ve alt başlıklarının doğru ve etkili kullanılıp kullanılmadığına,
5. Konunun etkili olarak şematize edilip edilmediğine,
6. Görsel unsurların etkileyici olarak kullanılıp kullanılmadığına bakılmalıdır.

Bu ve benzeri kriterler göz önüne alınarak hazırlanacak dereceli puanlama ölçeği ile değerlendirme yapıldığında öğrencilerin poster hazırlama konusunda teşvik edilmesi ve cesaretlendirilmesinin yanında öğrenci performanslarının daha objektif olarak değerlendirilmesi mümkün olacaktır (Buldur, 2009).

Posterler sınıf panolarında, duvar gazetelerinde veya koridorlarda sergilenebileceği gibi derslerde kullanılıp öğretmen veya akran değerlendirme yöntemiyle değerlendirildikten sonra öğrenci ürün dosyalarında saklanabilir.

2.6.11. Bulmacalar

Bulmacaları “kelimelerle oyun oynama etkinliği” olarak ifade eden Korkmaz (2004) temel özelliklerini ise kavramların karışık bir yapı ve düzende verilmesi olarak belirtmiştir.

Dersin başında ön bilgileri tespit etmek için kullanılabileceği gibi ders sonunda da konunun ne kadar öğrenildiğini belirlemek amacıyla kullanılabilen bulmacalar öğrencilerin verdikleri doğru ve yanlış cevap sayısına göre puanlanabilir.

Bulmacaların öğrencilerin ilgilerini çekme, uygulanmasının kolay olması gibi avantajlarının yanında üst düzey düşünme becerilerinin değerlendirilmesinde yetersiz olma gibi dezavantajları da olabilir (Buldur, 2009)

2.7. Alternatif Ölçme Ve Değerlendirmede Kullanılan Yardımcı Araçlar

Bu kısımda, kendileri aslında bir ölçme ve değerlendirme aracı olmamasına rağmen, alternatif ölçme ve değerlendirme sürecinde kullanılabilecek yardımcı tekniklerden bazılarının yer verilecektir.

2.7.1. Kontrol Listeleri (Check List)

Kontrol listeleri, öğrencilerden beklenen bir davranışın varlığını ya da bir performansın gözlenip gözlenmediğini bir işaret ya da kelime ile gösterilme olanağı sağlayan araçlardır. Bu aracın en az iki sütunu olup bunlardan birinde davranış ya da performans durumları yer alır, diğer sütunda ise bu durumun olup olmadığına dair işaret koymak için kutucuklar bulunur. Bir iki davranışın gözlemlenmesinde ve uzmanlaşma durumunda ihtiyaç olmasa da diğer durumlarda yapılan gözlemlerde öğretmen; ‘X’, ‘√’ veya ‘evet’ ve ‘hayır’ gibi kelimeler yazıp gözlemlerini kayıt altına alarak puanlama yaparken vereceği notta objektifliği sağlar. Bu işlemler yapılırken her bir davranış için puan verilmeyip davranışın varlığı tespit edilmektedir. Fakat, davranış veya performansın varlığının düzeyi ile ilgili gözlemler için kullanılamaz. Bu amaçla dereceleme ölçekleri kullanılır (Bıçak, 2008; Kan, 2009b).

Kontrol listeleri öğrenci performanslarını, öğrenci ürünlerini ve öğrenci gelişimini değerlendirmek amacıyla kullanılırlar. Kâğıdın sol bölümüne öğrencilerin isimleri, sağ kısmındaki bölüme gözlemlenecek davranışlar yazılır. Kontrol listeleri görünüş olarak derecelendirme ölçeklerine çok fazla benzemektedir. Fakat kontrol listelerinde genel olarak evet veya hayır şeklinde 2 farklı yargı bulunmaktadır. Bunlar ‘var’ ‘yok’ veya 0–1 şeklinde de olabilmektedir (Şenel, 2008)

2.7.2. Dereceleme Ölçekleri (Rating Scales)

Öğrencilerin performans ve davranışlarının yapılan gözlem sonunda ne düzeyde olduğunu ortaya koymaya yarayan bir araçtır. Kontrol listelerinde olduğu gibi, sütunlardan birinde performans veya beklenen davranışlar, diğerinde ise bunların

bulunma düzeyini gösteren veriler yer alır. Eğitim ortamlarında yaygın olarak ‘kesinlikle katılıyorum’, ‘katılıyorum’, ‘kararsızım’, ‘katılmıyorum’ ve ‘kesinlikle katılmıyorum’ ifadeleri ile; ‘zayıf’, ‘orta’, ‘iyi’ ve ‘çok iyi’ gibi derecelendirme ifadelerinin yer aldığı biçimleri kullanılır.

Bireysel olarak kullanılabilirdiği gibi, bireyler arası karşılaştırma için de kullanılabilir. Hazırlanması kolay olup her türlü davranışların ölçümünde kullanılabilir. Fakat, gözlem yapan kişi duygularını ve öznel yargılarını işe karıştırmamalıdır (Kan, 2009b).

2.7.3. Dereceli Puanlama Anahtarları (Rubric)

Performans tabanlı değerlendirmeler, geleneksel testlerin aksine tek ve kesin doğru ya da yanlış cevabı net olmayan ölçme araçlarıdır. Bunun için alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımları, öğrencilerin bir davranışı sergilerken onun hangi seviyede olduğunun tespit edilmesini daha anlamlı bulmaktadır. Bu seviyeler, dereceli puanlama anahtarı olarak tanımlanan rubrikler yardımıyla tespit edilmektedir (Çepni, 2009).

Bireylerin ya da nesnelerin herhangi bir özelliğini direkt olarak ölçmek için herhangi bir araç yoksa bu özelliklerin bireylerde ya da nesnelere bulunuş miktarını tanımlamak ya da belirlemek için derecelendirme ölçekleri kullanılır.

Rubrik; öğrencinin bir çalışmaya ilişkin performansını, belirlenen ölçütler bakımından yeterliden yetersize doğru belirleyen puanlama anahtarıdır, ya da herhangi bir çalışmanın puanlanması için geliştirilmiş ölçütleri içeren bir araçtır (MEB, 2010a).

Dereceli puanlama anahtarı, eğitimde öğrencilerin performanslarının değerlendirilmesi için kullanılan bir metottur. Yapısal olarak iki çeşit olan performans değerlendirmeler literatürde analitik ve holistik (bütüncül) değerlendirme olarak ayrılır (Kutlu ve diğ., 2010; Bahar ve diğ., 2010; Kan, 2009b).

Bütüncül Dereceli Puanlama Anahtarı: Genel olarak belli bir yetenek, öğelerine ayrılmadan bir bütün olarak puanlanıyorsa bu holistik (bütüncül) puanlama olmaktadır. Bütüncül dereceli puanlama anahtarı, ürünlerdeki veya çalışmadaki nitelikler hakkında genişçe hükümlere dayanmaktadır. Aşağıda bütüncül dereceli puanlama ölçeği verilmiştir.

Tablo 11. Bütüncül Dereceli Puanlama Anahtarı

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

Kaynak: MEB, 2010a

Analitik Dereceli Puanlama Anahtarı: Burada önce performans veya ürünün parçalarının ayrı ayrı puanlanması, sonra da bu puanların toplanarak toplam puanın hesaplanması gerekir. Analitik puanlama anahtarı belli bir yeteneği öğelere ayırıp her öge için ayrı bir bütüncül anahtar geliştirmekle oluşturulmaktadır. Analitik anahtarın öğrencilerin eksiklerini tanıma ve düzeltmeleri açısından faydası çoktur (MEB, 2010a).

Öğretmenler öğrencilerinin öğrenme ürünlerini toplam puan olarak değerlendirmek istediklerinde bütüncül puanlama stratejisini kullanırlar. Bu ölçek, süreçten çok sonuçla ilgilidir, sonuca ulaşmak için aşılacak bireysel basamaklarla değil toplam performans ya da sonuçla ilgilidir. Öğretmenler öğrencilerinin çalışmalarının ya da ürünlerinin farklı boyutlarını farklı puanlayarak değerlendirmek istediklerinde ise analitik puanlama stratejisini kullanırlar. Aşağıda analitik dereceli puanlama anahtarı örneği verilmiştir.

Tablo 12. Analitik Puanlama Ölçeği

Dereceler	Çok İyi (3)	İyi (2)	Kabul Edilebilir(1)
Ölçütler			
Düzenleme	Bilgiler açık, uygun ve doğru olarak düzenlenmiş.	Bilgiler uygun bir şekilde düzenlenmiş fakat bazı bölümler açık değil ve tutarsızlıklar var.	Tanımlar ve ayrıntılar ya yok ya da çok az. Düşünceler karışık, düzensiz ve ilgisiz.

Tablo 12'nin devamı

İçerik	İçerik açık, ilgili, doğru ve özlü olarak verilmiş.	İçerik uygun fakat amaçla bağlantısı eksik.	İçerik yeterli değil.
Yazım Kuralları	Yazım kurallarına uyulmuş.	Küçük hatalar var ama okumayı engelleyecek kadar değil.	Yazım kurallarına uyulmamış. Birçok yerde hata yapılmış.
Araştırma ve Yorumlama	Bilgiler doğru yorumlanmış. Araştırmaya dayalı olarak analiz yapılmış ve sonuçlar çıkarılmış.	Bilgiler ve veriler doğru yorumlanmış fakat analizler ve sonuçlar araştırma ile desteklenmemiş.	Analiz ve sonuç yok ya da çok az bilgiyle yanlış yorumlanmış.
Kelime Seçimi	Kelimeler uygun bir şekilde seçilmiş ve terimler konuyla ilgili.	Bazı uygun olmayan kelimeler verilmiş ya da uygun kelimelerin kullanılışı sınırlı.	Kelimeler uygun değil ve kullanım sınırlı.

Kaynak: MEB, 2010b.

Dereceli puanlama anahtarlarını kullanmak öğretmene ve öğrenciye birçok avantaj sağlamaktadır. Bunlar (Maral, 2009):

1. Öğrencilere öğretmenlerin beklentilerini anlamada yardım ederken; öğrencileri, herhangi bir alternatif değerlendirme için öğrenme deneyimine ve hazırlığına yöneltir.
2. Öğrencilerin performansının ve veriminin artmasını sağlayarak öğrenmeyi destekler.
3. Öğrencilere bir ödevi tamamlarken kendi performanslarını değerlendirebilecekleri standartlar ve ölçütler sağlar.
4. Öğrencilerin performansı ortaya çıkaran belirli ayrıntılara odaklamasını sağlar.
5. Öğretmenlere; öğrencinin sorumluluklarını tanıma, analiz etme ve öğrencinin yeterlik düzeyini belirlemede yardımcı olabilir.
6. Öğretmenlerin öğrencileri değerlendirmek için harcadıkları süreyi azaltır.
7. Öğretmenin, öğrencisinin çalışmasını değerlendirirken daha nesnel olmasını sağlar.

Dereceli puanlama anahtarları hazırlarken aşağıdaki aşamalara dikkat edilmelidir.

1. Rubriklerde belirlenen kriterler, öğrencilere verilen görevin nasıl yapılması gerektiğine dair hedef belirleme biçiminde belirlenmelidir.
2. Hedef kriterler öğrencinin ulaşamayacağı ve anlamayacağı şekilde olmamalıdır.
3. Hedef kriterlerin düzeyi ile onlara takdir edilen puanların düzeyleri orantılı olmalıdır.
4. Takdir edilen puanlar önyargıdan uzak ve açıklanabilir olmalıdır.
5. Değerlendirme aşamasında verilecek tüm puanlar rubriklerde yer almalıdır.
6. Rubrikler öğrencilere anlaşılır şekilde anlatılmalıdır.

Dereceli puanlama ölçekleri aslında tek başına kullanılan bir ölçme aracı olmayıp, alternatif ölçme değerlendirme sürecinde performansa dayalı ölçme araçlarının puanlanmasında ‘kontrol listeleri’ ve ‘dereceleme ölçekleri’ ile kullanılan araçlardır. Fakat kontrol listeleri sadece performansa ilişkin belirli ölçütlerin karşılanıp karşılanmadığıyla ilgili bilgi verirler. Derecelendirme ölçekleri ise ölçülen özelliğe ilişkin performansı çeşitli düzeyleriyle tanımlayabilir ve ölçütlerin ne dereceye kadar karşılandığını görmeye olanak sağlar.

Derecelendirme ölçeği, sınıflandırılan kategorilerdeki gözlemleri kaydetmek için kullanılır. Üç tür dereceleme ölçeği vardır: Sayısal, sınıflama ve betimsel ölçekler. Aşağıda, dereceli puanlama ölçeklerinde kullanılabilecek çeşitli dereceleme tiplerini içeren bir rehber tablosu yer almaktadır.

Tablo 13. Dereceli Puanlama Ölçeği Rehberi

Davranış	Kullanılabilecek Değerlendirme Ölçeği Noktaları
Dereceler	Oldukça, Daha çok,
Güçlük	Oldukça güç, güç, orta güç, kolay, çok kolay
Normal dağılımla kıyaslama	Ortalamanın çok üzerinde, ortalamanın üzerinde, ortalamanın altında, ortalamanın oldukça altında
Genel standartlara dayalı	Yüksek, ortalama, düşük kıyaslama
Beğenirlik	Hoşlanırım, fark etmez, hoşlanmam
Beğenirlik	Hoşlanırım, umursamam, hoşlanmam

Tablo 13'ün devamı

Arzu edilirlilik	Çok arzularım, arzu ederim, kararsızım, arzu etmem, hiç arzu etmem
Sıklık	Sık sık, sıkça, bazen, nadiren, hiçbir zaman
Kıyaslama	Çok çok, çok, biraz, az, çok az
Katılım	Tamamen katılıyorum, katılıyorum, kararsızım, katılmıyorum, tamamen karşıyım
Niteleme	Çok iyi, iyi, fena değil, kötü, çok kötü
Soruya yanıt verme	Evet, belki, hayır
Zaman	Günlük, haftalık, aylık, yıllık
Özgünlük	Çok özgün, özgün, sıradan, çok sıradan
Düzenlilik	Çok düzenli, düzenli, ortalama, düzensiz, oldukça düzensiz
Gerçekçilik	Çok gerçekçi, gerçekçi, gerçekçi değil, hiç gerçekçi değil
Kendinden hoşlanma	Kendimden çok memnunum, kendimden memnunum. kendimden hoşlanmam, kendimden hiç hoşlanmam

Kaynak: <http://www.projeveperformans.com/proje-ve-performans-nedir/degerlendirme-olcekleri-klavuzu.html> – 26.04.2011

Bu araçları kullanırken şu hususlara dikkat edilmesi gerekir (Kutlu ve diğ., 2010).

1. Dereceli puanlama anahtarının, öğrenci performansının en önemli yönlerini yansıtıp yansıtmadığına bakılmalı.
2. Ölçülecek olan yapısal çıktıları yansıtıp yansıtmadığına karar verilmeli.
3. Konu dışı herhangi bir öge içerip içermediğine bakılmalı. Eğer öyle ise değiştirilmeli
4. Dereceli puanlama anahtarındaki anlatımların açık olduğundan emin olunmalı.

2.7.4. Gözlem Tekniği

Gözlem, bir veya birden fazla kişinin gerçek hayat içinde olup bitenleri bir plan dahilinde izlemesi ve kayıt etmesidir. Eğitimde gözlem; çizelgeler ve ölçekler kullanılarak öğrencilerin ortaya koyduğu her türlü performansı izlemek ve değerlendirmek amacıyla kullanılan bir tekniktir (Bahar ve diğ., 2010).

Gözlemlerin birçoğu zaman içerisinde kullanılan bazı formlar aracılığıyla sağlanır. Bu metotlarda gözlemci, bir davranışın, mevcut olup olmadığını kaydeder veya hangi zaman diliminde bitirdiğini gözler. Bu sistemin etkili kullanımı, belirtilen zamanlarda öğrencilerin davranışını gözlemek yoluyla gerçekleşir. Bu metodu kullanarak, gözlemlendiği andaki öğrencilerin davranışları kodlanabilir (Ersoy, 2008).

Öğretmenlerin gözlem becerileri ve tuttıkları gözlem kayıtları, öğrencilere Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi dersleriyle kazandırılması hedeflenen bilgi ve becerilerin gelişimini değerlendirmek için sahip olabilecekleri en iyi araçlardandır. Gözlem, öğrenciler hakkında doğru ve çabuk bilgi sağlar. Uygulamada hız ve zaman önemlidir. Öğretmen öğrencilerin;

1. Soru ve önerilere verdikleri cevapları,
2. Sınıf içi tartışmalara katılımlarını,
3. Grup çalışmalarına ve tartışmalarına katılımlarını,
4. Öğretim sürecinde yapılan görev ve materyallerle öğrencinin öğrenme sürecini gözlemler. Bu gözlemlerden elde ettiği verileri kaydedip süreç sonunda öğrenci değerlendirmesi için kullanır.

Öğretmenler gözlem yaparken aşağıdaki noktalara dikkat ederlerse gözlem yapmada kolaylık sağlanacağı gibi değerlendirmede de daha objektif olunur (MEB, 2010a).

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

Yapılacak her gözlemlerde gözlem formu kullanılması zordur. Ancak gözlem formları kullanılarak yapılacak gözlemler daha tutarlı ve geçerli olur. Bunun nedeni, gözlem formları hazırlanırken gözlenecek davranışların önceden belirlenmesi ve bu yolla kazanımlara ilişkin gösterilmesi beklenen davranışların ve becerilerin olabildiğince gözden kaçırılmamasıdır.

Tam ve bilimsel anlamıyla yapılmasa da birçok öğretmen tarafından yıllardır başvurulan öğrenci hakkında veri toplama araçlarının önemlilerinden bir olan gözlemi kullanmak zorunda olduğumuz durumlar da vardır ve test, anket vb. araçlarla yapılan ölçmelerden daha iyi sonuç verebilir. Örneğin, “öğrencinin çevreye uyum” davranışını, yoklamak için “çevreye saygılı mısınız?” diye yazılı soru sorulduğunda, öğrenci “evet” cevabını verebilir. Fakat, gerçekte o öğrencinin çevreye uyum davranışı gelişmemiş olabilir. İşte burada devreye öğretmenin öğrenci ile ilgili yapacağı gözlem girer ve daha gerçekçi sonuçlara ulaşılabilir.

Gözlemler ilköğretim ve orta öğretimde değerlendirme ve not vermede doğrudan kullanılmamalı fakat; ilköğretimde öğrencilere verilmesi zorunlu olan ‘ders ve etkinliklere katılım’ notunun verilmesinde, orta öğretimde ise sözlü notunun verilmesinde kaynak olarak kullanılabilir. Ayrıca öğrencilere verilen ‘davranış notunun’ belirlenmesinde de kullanılabilir.

Şurası unutulmamalıdır ki gözlem rasgele yapılacak bir iş değildir. Önceden gözlemin bir planı yapılmalıdır ve bu planda (Tekindal, 2009b);

1. Kimin nerede, nasıl, ne kadar süre ile ve niçin gözleneceği,
2. Gözlemi kimin yapacağı,
3. Hangi koşullar altında gözlem yapılacağı,
4. Hangi davranışların gözleneceği,
5. Gözlem sonuçlarının nasıl kaydedileceği ve bilgilerin nasıl analiz edileceği bulunmalıdır. Gözlem sonuçları hemen kaydedilmeli ve gözlemci objektifliği elden bırakmamalıdır.

2.7.5. Görüşme (Mülakat) Tekniği

Öğrencilerle bireysel olarak yapılan açık uçlu ve yarı yapılandırılmış görüşmeler, öğrencilerin düşünceleri ve çabaları hakkında bilgi edinmeyi sağlayan en gerçekçi yöntemlerden biridir. Açık uçlu görüşmeler, öğretmenin öğrenciye dersin içeriği ile ilgili sorular sorduğu ve cevaplar üzerine araştırma yaptığı görüşmelerdir. Yarı

yapılandırılmış görüşmeler ise, öğretmenin sırayla soracağı soruları, genel hatlarıyla önceden hazırladığı görüşmelerdir

Görüşmenin üstünlükleri olarak; tüm derslerde kullanılabilmesi, öğrencinin bir kavram, durum veya olay hakkındaki anlayışını derinlemesine inceleme fırsatı vermesi, kavram yanlışlarının tespiti ve düzeltilmesinde kullanılması; öğretim sürecinin verimliliğinin belirlenmesinde, sınıftaki öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyinin tespitinde kullanılabilmesi sayılabilir. Uygulaması ve analizinin uzun zaman alması ise en önemli sınırlılığıdır (Bahar ve diğ., 2010).

Görüşmenin başarılı olabilmesi için aşağıda belirtilen genel öneriler dikkate alınmalıdır (Rowe'dan Akt. Bahar ve diğ., 2010):

1. Görüşmeye, öğrencide varlığı araştırılan konuya odaklı bir soru ile başlanmalıdır ve öğrenci net bir tanım (açıklama) yapmaya zorlanmamalıdır.
2. Sorulan soruya ilişkin yanlış cevaplar verdiği durumlarda öğrenci engellenmemeli, sonuna kadar dinlenilmelidir.
3. Eğer gerekliyse temel kavramların tanımları, konuya odaklı soruya verilen cevaplardan sonra istenmelidir. Bu türden sorular öğrencinin kavrama düzeyi hakkında bilgi sahibi olunmasını engelleyici olabilir (Örneğin din nedir?).
4. Her soru sorulduktan sonra öğrenciye düşünmesi için bir süre verilmelidir. Öğrencilerle yapılan görüşmeler, öğrencilerin çalışmaları hakkında ve konuları nasıl anladıkları konusunda anlama düzeylerinin daha iyi değerlendirilmesine yardım eder. Fakat eğitim kurumlarında çok kullanılan bir yöntem değildir. (MEB, 2010b)

2.7.6. Tutum Ölçekleri

Tutum, bireylerin belli bir kişiyi, grubu, kurumu veya bir düşünceyi kabul ya da reddetme şeklinde gözlenen, duygusal bir hazır oluşluk hâli veya eğilimdir. Tutum, bir bireye atfedilen bir eğilimdir. Gözlenebilen, ortaya konan davranış değil, davranışa hazırlayıcı bir eğilimdir (MEB, 2010b).

Tekindal' a (2009) göre ise tutum, verilen bir psikolojik objeye tutarlı bir şekilde, tercih etme veya tercih etmeme tarzında cevap verme ile ilgili öğrenilen eğilimdir. Tutum duygu, bilgi ve davranış öğelerinden oluşur.

Duygu ögesi insanın psikolojik objeyi değerlendirmesini temsil eder ve fikre yüklenen histir. Örneğin, bilgisayar ile çalışmaya yönelik olumlu veya olumsuz duygu buna örnek verilebilir.

Bilgi ögesi, psikolojik obje ile ilgili olan bir fikir veya bilgidir. Davranışsal öge ise psikolojik objeye doğru yönelen davranışı temsil eder. Bilgisayar kursuna kaydolma buna örnek olarak verilebilir.

Tutum ölçekleri, genelde, derecelendirme ölçeklerine benzer. Ana farklılık, derecelendirme ölçeğinde derecelendirmeyi öğretmen veya puanlayıcı yaparken, tutum ölçeklerinde hislerini derecelendirmeyi cevaplayıcının kendisi yapar. Öğretmenler tutuma yönelik maddeler yazarak kendi araçlarını yapabilirler (Tekindal, 2009; Nartgün, 2008)

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

Tablo 14. Likert Tipi Bir Ölçekteki Maddelerin Puanlama Anahtarı

Seçenek	Olumlu İfade Puanı	Olumsuz İfade Puanı
Kesinlikle katılmıyorum	1	5
Katılmıyorum	2	4
Kararsızım	3	3
Katılıyorum	4	2
Tamamen katılıyorum	5	1

Kaynak: MEB, 2010b

2.7.7. Anekdotlar

Anekdotlar; bir öğrencinin sorulara verdikleri cevaplarının, yaratıcı ve özgün fikirlerinin ve yaptıklarının öğretmen tarafından kayıt altına alınmasıdır. Olay, durum tanımlanır ve bulunduğu ortam içerisinde değerlendirilir. Anekdotlar öğretmen tarafından önemli olan öğrenci davranışının yazılmasıyla oluşur. Önemli davranışın gözlemlenmesi ve kaydedilmesine dayanır. Öğretmen gözlemlediği davranışın ardından bu davranışı yazmazsa bu durum davranışın unutulmasına sebep olacağından hemen yazılması gerekir (Airasian'dan Akt., Şenel, 2008).

Öğrencilerin problemleri için bilgi toplama yöntemlerinden biridir. Öğrencilerin davranışlarıyla ilgili kısaca yazılmış raporların kaydedilmeleriyle oluştururlar. Karar vermede diğer yöntemlerle birlikte kullanılırlar. Üst düzey beceriler ve duyuşsal alanla ilgili kazanımların değerlendirilmesinde kullanılabilirler (MEB, 2010b).

Öğrencilerin performanslarının öğretmen tarafından kayıt altına alınması için kullanılacak bir araç olmasına rağmen, okul ortamında kalabalık sınıflarda her zaman kullanma olanağı bulunmayan bir tekniktir.

BÖLÜM 3: YÖNTEM

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

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, İlköğretim ve orta öğretim okullarında görev yapan ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersine giren öğretmenlerin; derslerinde kullandıkları ölçme ve değerlendirme yöntem ve tekniklerinin neler olduğunu, alternatif ölçme araçlarını bilme yeterlikleri ve alternatif ölçme tekniklerini kullanmalarına etki eden değişkenlerin ne düzeyde etkili olduğunu, öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme sürecine yönelik çeşitli tutumlarını ve ölçme sürecini nasıl yönettiklerini tespit etmek ve ayrıca ölçme sürecinde karşılaştıkları sorunları belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmada nicel bir araştırma olup betimsel ve bağıntısal araştırma modellerinden genel tarama yöntemi kullanılmıştır. Betimsel yöntemde bir konudaki halihazırdaki durum araştırılırken, bağıntısal yöntemde iki ya da daha fazla değişken arasında ilişki olup olmadığı araştırılır (Yüzer, 2009).

Tarama modelleri ise, geçmişte olan veya halen var olan bir durumu, olay veya olguyu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez (Karasar, 2005). Bu yüzden, araştırma betimsel nitelikte olup ilişkisel tarama modeli uygulanmıştır.

3.2. Evren Ve Örneklem

Araştırmanın genel evrenini; 2010 – 2011 öğretim yılı Nisan ayında, resmi ve özel tüm ilköğretim ve orta öğretim kurumlarında Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi dersine giren din dersi öğretmenleri oluşturmaktadır. Bu kadar geniş bir evreni araştırmak maliyetli ve zamansal kısıtlılık nedeniyle evreni temsilen örneklem oluşturmak yoluna gidilmiştir.

Araştırmalarda genel olarak iki örnekleme yöntemi ile örneklem seçilir. Bunlardan biri, olasılığa dayalı tesadüfi örneklem seçimi iken diğeri, rastlantısal olmayan örnekleme biçimidir. Bu araştırmanın örnekleme, rastlantısal olmayan örnekleme seçim yöntemlerinden “yargısal örnekleme” metodu ile oluşturulmuştur.

Yargısal örnekleme; örneklemin araştırmacının kişisel arzu, dūřünce ve deneyimlerine göre seçilmiş olduğu örneklemedir. Bu yöntemde örnekleme seçimi için araştırmacının belirli ölçütler belirlemesi ve bu ölçütlerin temsili bir örnekleme oluşturacak ölçütler olduğuna inanıyor olması önemlidir. Bu örneklemede örnekleme birimlerine kolayca ulaşılabilir ve verilerin çok hızlı biçimde derlenmesi mümkün olur. Yargısal örnekleme, pazarlama ve kamuoyu araştırmalarında yaygın olarak kullanılmaktadır (Yüzer, 2009).

Yeterli örnekleme büyüklüğüne ulaşmak için, altı farklı din dersi mail gurupları ile irtibata geçilmiştir. Bu guruplara üye olunmuş ve hazırlanan anket mail yolu ile gurup üyelerinin mail adreslerine gönderilmiş ve ayrıca bu kişilerin de tanıdık ve arkadaş çevrelerinden din dersi öğretmeni olanlara ulaşmaları istenmiştir.

Bu mail guruplarının ortak özelliği, DKAB dersi öğretmenlerinin aralarında iletişim kurduğu, çeşitli etkinliklerin ve organizasyonların duyurularının yapıldığı, kitap, dergi vb. yayınların tanıtımlarının yapıldığı, soruların ve sorunların paylaşıldığı, tecrübe ve birikimlerin paylaşıldığı, zümre vb. toplantıların paylaşıldığı ve en önemlisi bu mail guruplarının ortak çalıştığı web sitelerinde yayınlanan veya kişisel olarak üretilen her türlü din dersi materyal, sunu ve dokümanlarının paylaşıldığı paylaşım platformları olmasıdır. Bu mail gurupları üye sayısı çoktan aza doğru sıralanarak kısaca tanıtılacaktır.

1. dkabplatformu@googlegroups.com: Bu gurup 2007 yılında kurulmuş olup 6572 kayıtlı üyesi bulunmaktadır. Gurup, www.dkabplatformu.org adlı site ile ortak hizmet sunmaktadır.

2. dkab_paylasim@googlegroups.com: Bu gurup 2008 yılında kurulmuş olup 5483 kayıtlı üyesi bulunmaktadır. İGEDER (İstanbul Gönüllü Eğitimciler Derneği) DKAB Öğretmenleri Zümresi adı altında ve www.igeder.org.tr sitesi ile ortak hizmet sunmaktadır.

3. dindersi@googlegroups.com: Bu gurup 2005 yılında kurulmuş olup 4348 kayıtlı üyesi bulunmaktadır. www.dindersi.com adlı site ile ortak hizmet sunmaktadır.

4. dinegitimcileri@googlegroups.com: Bu gurup 2008 yılında kurulmuş olup 2378 kayıtlı üyesi bulunmaktadır. Yunus Emre Camii Külliyesi Eğitim ve Kültür Derneğine ait www.yecder.org adlı site ile ortak hizmet sunmaktadır.

5. dinahlak@googlegroups.com: Bu gurup 2008 yılında kurulmuş olup 119 kayıtlı üyesi bulunmaktadır. www.dinahlak.com adlı site ile ortak hizmet sunmaktadır.

6. mersindikab@googlegroups.com: Bu gurup 2010 yılında kurulmuş olup 98 kayıtlı üyesi bulunmaktadır. Tüm guruplara kayıtlı üye sayısı 18998 kişidir. Bunlardan bazıları birden çok guruba üye olduğu gibi aynı kişilerin farklı mail ile üye olması da söz konusu olabilir. Yaklaşık olarak söylemek gerekirse bu guruplara 5 ila 15 bin civarında kayıtlı üye olduğu söylenebilir. MEB Personel Genel Müdürlüğü yetkililerinden telefonla elde edilen 2011 Ocak ayı verilerine göre, Bakanlığın ilköğretimde 14011 ve orta öğretimde 5654 olmak üzere toplam 19665 kadrolu; ilköğretimde 1328 ve orta öğretimde 204 olmak üzere toplam 1532 sözleşmeli olmak üzere kadrolu ve sözleşmeli toplam 21197 DKAB öğretmeni bulunmaktadır. Araştırmanın örnekleminde 250 öğretmen bulunduğundan örneklem evreni sayısal olarak yaklaşık % 1,2 oranında temsil etmektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırma için gerekli veriler, araştırmacı tarafından hazırlanan 35 soruluk “Anket Formu” ile toplanmıştır. Anket formu hazırlık safhasında; konuya ilişkin literatür taranmış, din dersi ve diğer alanlarda yapılan tez çalışmasında kullanılan anketler incelenmiş, anketi hazırlayanın din dersi öğretmeni olması hasebiyle öğretmenlik tecrübesinde karşılaştığı durumlar göz önüne alınmış ve son olarak diğer meslektaşları ile yaptığı yapılandırılmamış görüşmeler doğrultusunda oluşan birikimden faydalanılmıştır.

Anket üç bölümden oluşmuştur. İlk bölüm, ankete katılacakların hakkında bilgi edinmek için cinsiyet, kıdem, mezun olunan okul, çalışılan okulun statüsü, kaç saat derse girildiği ve sınıfların mevcudu, öğretmenlerin ölçme değerlendirme düzeyleri vb. sorulardan oluşmaktadır.

İkinci bölüm fiziki alt yapıyla ilgili sorulardan oluşmaktadır. Burada, okulların ölçme sürecinde gerekli teknik ve fiziki durumunu belirleyen sorular bulunmaktadır.

Son bölüm ise ölçme ve değerlendirme sürecinden oluşmaktadır. Burada, öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarını, uygulama biçimlerini, kullandıkları ölçme araçlarını ve karşılaştıkları sorunları belirlemeye yönelik sorular bulunmaktadır.

3.4. Verilerin Toplanması

Anket, izin alındıktan sonra Sakarya'dan seçilecek örneklem gurubuna uygulanacaktı. Fakat daha sonra, evren tüm Türkiye olarak değiştirildi. Bunda birçok sebep etkili oldu. Araştırmada, alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanmada; öğretmenlerin cinsiyet, kıdem, çalıştıkları okulların statüsü, sınıfların mevcudu, ders öğretmenlerinin mezun olduğu fakülte, öğretmenlerin yeni DKAB programlarını tanıtıcı toplantı ve seminere katılmaları, ölçme konusunda hizmet içi eğitime katılmaları, okulların fiziki ve teknik alt yapı durumu gibi değişkenlerin etkili olup olmadığı araştırılmaktadır. Sakarya ilinde bulunan okulların ve öğretmenlerin tüm bu değişkenleri ölçebilecek ve genel evreni yani Türkiye'yi yeterli düzeyde temsil edemeyeceği yapılan ön araştırma ile anlaşılmıştır. Örneğin Sakarya ili okullarının fiziki düzeyleri, sınıf mevcutları, okul statüleri ve öğretmen portföyü açısından evreni yeterince temsil edemeyeceği anlaşılmıştır.

Yapılan araştırma sonunda, çok kullanılan bir arama motorunun kullanıcılarına anket oluşturma ve bu anketleri deneklere mail yolu ile gönderme hizmeti sunduğu görüldü. Bu yolla oluşturulan anket, deneklere ulaşmak için din dersi sitelerine ait mail guruplarına üye olundu ve gurup üyelerine ulaşmak üzere gönderildi. Üyeler doldurdıkları anketi tekrar gönderdiler ve sonuçlar bahsedilen hizmet sunucu havuzunda toplandı.

Bahsedilen şekilde oluşturulan çalışma evrenine gönderilen anketleri 264 kişi cevaplamış ve geri göndermiştir. Bunlardan tekrar edenler ve boş olanlar çıkarıldıktan sonra kalan 250 kişi araştırmanın örneklemini oluşturmuştur.

3.5. Verilerin Çözümlemesi

İnternet yoluyla ulaşan anket dönütleri tek tek incelendi, boş olarak ve hata ile iki defa gönderilen anketlerin biri silinerek elektronik tablo işleme programı sayesinde ham veriler oluşturuldu.

Ardından bu veriler, SPSS 17 istatistik analiz programı ile analiz edilmiş ve bir sonraki bölümde yer alan tabloları oluşturmak üzere frekans (F) ve yüzde (%) oranları bulunmuştur. Ayrıca, ki-kare testleri ile uygunluk ve bağımsızlık analizleri yapılmıştır.

BÖLÜM 4: BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, ilköğretim ve orta öğretim okullarında Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersine giren öğretmenlerden ankete katılan öğretmenlerin kullandıkları ölçme değerlendirme araçları ve alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri hakkındaki görüşlerine ait bulgular yer almaktadır.

4.1. Ankete Katılan Öğretmenlerin Kişisel Ve Mesleki Bilgilerine İlişkin Bulgular

Bu bölümde anket uygulanan örneklemin; cinsiyet, meslekteki kıdem, mezun oldukları program, girdikleri haftalık ders saati, çalıştıkları okulların sınıf mevcudu, okulların öğrenim şekli, uygulanmakta olan programla ilgili ve ölçme değerlendirme ile ilgili bilgi durumlarına göre dağılımı verilmiştir.

4.1.1. Cinsiyet Dağılımı

Ankete katılan öğretmenlerin cinsiyete göre dağılımı Tablo 15’te verilmiştir.

Tablo 15. Öğretmenlerin Cinsiyete Göre Dağılımı

Cinsiyet	F	%
Erkek	190	76,0
Kadın	60	24,0
Toplam	250	100,0

Ankete katılan 250 kişinin % 76,0’ı erkek, % 24,0’u kadınlardan oluşmuştur. Bu oranlar MEB verileriyle uyumludur. MEB Strateji Geliştirme Başkanlığından telefon yoluyla elde edilen bilgilere göre 2011 yılı Ocak ayında; ilköğretimde 4335’i kadın toplam 14011 kadrolu DKAB öğretmeni çalışırken, tüm ortaöğretim kurumlarında ise 587’si kadın olmak üzere toplam 5067 kadrolu DKAB öğretmeni çalışmaktadır. Bu durumda 2011 yılı Ocak ayında MEB DKAB öğretmenlerinin % 75’i erkek, % 25’i kadındır.

4.1.2. Mesleki Kıdem Dağılımı

Ankete katılan öğretmenlerin meslekteki kıdemlerine göre dağılımı Tablo 16’da verilmiştir.

Tablo 16. Öğretmenlerin Mesleki Kıdeme Göre Dağılımı

Mesleki Kıdem Süresi	F	%
1 – 5 yıl	70	28,3
6 – 10 yıl	60	24,3
11 – 15 yıl	31	12,6
16 – 20 yıl	37	15,0
21 ve üstü	49	19,8
Toplam	247	100,0

Tabloda, ankete katılan öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre normal bir dağılım sergilediği görülmektedir. Belli yıllar arasında bariz bir yığılma olmadığı görülmektedir. Fakat Tabloda 1 – 5 yılları arasında diğerlerine göre yüksek bir oran bulunmaktadır. Bu fark, son yıllarda öğretmen atamalarında DKAB öğretmenliğinin diğer branşlar gibi yüksek oranda atanmasından kaynaklandığı söylenebilir ki bu bakanlığın verileriyle uyusmaktadır. Öğretmenlerin % 28,3'ü mesleklerinin ilk beş yılındadır. Öğretmenlerin % 52,8'i on yıllık kıdeme sahipken, % 19,8'i yirmi bir ve üstü kıdeme sahiptir.

Kaymakcan (2009) 2009 Şubat ayında yaptığı araştırmada MEB Personel Genel Müdürlüğü rakamlarına göre MEB DKAB öğretmenlerinin kıdem durumu şöyledir: % 34'ü 1-5 yıl arası, % 12'si 6-10 yıl, % 15'i 11-15 yıl, % 18'i 16-20 yıl, % 14'ü 21-25 yıl ve % 6.5'ide 26 yıl ve üzeri kıdeme sahiptir.

4.1.3. Mezun Olunan Programlar

Öğretmenlerin mezun oldukları programların dağılımı Tablo 17'de verilmiştir.

Tablo 17. Öğretmenlerin Mezun Oldukları Programlara Göre Dağılımı

Öğretmenlerin Mezun Olduğu Programlar	F	%
İlahiyat Fakültesi (Eski İlahiyat)	143	57,2
DKAB Öğretmenliği	59	23,6
İlahiyat Fakültesi (Tezsiz Yüksek Lisans)	36	14,4

Tablo 17'nin devamı

Yüksek İslam Enstitüsü	7	2,8
Diğer	5	2,0
Toplam	250	100,0

Yukarıdaki tabloya bakıldığında öğretmenlerin yarısından fazlasının (57,2) eski İlahiyat mezunu, % 23,6'sının DKAB Öğretmenliği mezunu, % 14,4'ünün İlahiyat Fakültesi (Tezsiz Yüksek Lisans) ve % 2,8'inin ise Yüksek İslam Enstitüsü mezunu olduğu görülmektedir. Burada bir anormallik yoktur. Çünkü, DKAB öğretmenleri ve Tezsiz Yüksek Lisans yapan İlahiyat mezunları 2005 sonrasında atanmıştır.

4.1.4. Öğretmenlerin Girdiği Haftalık Ders Saati

Aşağıda ankete katılan öğretmenlerin haftalık girdikleri ders saati sayıları verilmiştir.

Tablo 18. Ankete Katılan Öğretmenlerin Girdiği Haftalık Ders Saati

Girilen Haftalık Ders Saati	F	%
15 – 20	78	32,1
21 – 25	63	25,9
26 - 30	102	42,0
Toplam	243	100,0

Tabloda görüldüğü gibi, öğretmenlerin yarıya yakını olan % 42,0'luk bir kısmı haftalık 25 saatin üstünde derse girmektedir. % 32,1'i 15 ile 20 saat derse girmektedir ki bu katılımcıların üçte biridir. DKAB öğretmenlerinin haftada 15 saat derse girmeleri zorunluluğu olduğu için 15 saatin altı derse girenler olmayacağı düşüncesiyle sorulmamıştır.

Burada yeri gelmişken şunu belirtmek faydalı olacaktır. Yaşanan öğretmenlik tecrübelerinden anlaşıldığına göre, haftada yirmi saatin üstünde derse girmek öğretmenin verimini ve performansını düşürmektedir. Özellikle ortaöğretimlerde çalışan

öğretmenler için bu durum daha da geçerlidir. Bilindiği gibi ortaöğretim kurumlarında DKAB dersi 9-12. sınıflarda haftalık bir saat olduğu için ve bir öğretmenin haftalık 15 ile 30 farklı sınıfa girmesi ve bir sonraki tabloda da görüldüğü gibi sınıf mevcut ortalamalarının % 90'ından fazlasında 20 ve üzeri olduğu göz önüne alınırsa durum daha iyi anlaşılacaktır. Tablo 18'e göre, öğretmenlerin yaklaşık % 68'i yirmi saatin üzerinde derse girmektedir.

4.1.5. Sınıfların Ortalama Mevcudu

Öğretmenlerin dersine girdikleri sınıfların ortalama mevcudu Tablo 19'da verilmiştir.

Tablo 19. Öğretmenlerin Dersine Girdiği Sınıfların Ortalama Mevcudu

Ortalama Sınıf Mevcudu Sayısı	F	%
1 – 20	24	9,7
21 – 30	128	51,8
31 – 40	71	28,8
41 ve üstü	24	9,7
Toplam	247	100,0

Tabloya bakıldığında, ankete katılan öğretmenlerin dersine girdikleri sınıfların ortalama mevcutlarının; % 9,7'si yirminin altında, yarısından fazlası olan % 51,8'i yirmi ile otuz arasında, % 28,8'i otuz ile kırk arasında iken % 9,7'si ise kırkın üstündedir. Buna göre, sınıfların yaklaşık % 91,3'ü 20'nin üzerinde ortalama sahipken % 38,4'ü ise otuz üzerinde ortalama mevcuda sahip olduğu anlaşılıyor.

MEB 2011 istatistiki verilerine bakıldığında; bakanlığa bağlı ilköğretim okullarının Türkiye ortalamasına göre sınıf mevcutları 33,4 iken ortaöğretimde bu sayı 28,9'dur. Bu sınıf mevcudu sayılarının öğrenci merkezli bir eğitim ve alternatif ölçme değerlendirme uygulamaları için fazla olduğu söylenebilir (MEB, 2011).

4.1.6. Öğretmenlerin Çalıştıkları Okulların Öğrenim Şekli ve Statüsü

Öğretmenlerin çalıştıkları okulların öğrenim şeklinin dağılımı Tablo 20'de verilmiştir.

Tablo 20. Öğretmenlerin Çalıştıkları Okulların Öğrenim Şekli ve Statüsü

Öğrenim Şekli	F	%
Tam gün (Normal)	159	64,6
İkili öğretim	87	35,4
Okulun Statüsü	F	%
Devlet Okulu	239	97,2
Özel Okul	7	2,8

Yukarıdaki tabloya bakıldığında, ankete katılan öğretmenlerin % 64,6'sının normal öğretim yapan okullarda, % 35,4'ünün ise ikili öğretim yapan okullarda çalıştığı görülmektedir.

Öğretmenlerin % 97,2'sinin devlet okullarında, % 2,8'i ise özel okullarda çalışmaktadır. Bu sonuçların evreni oransal olarak temsil ettiği söylenebilir. Nitekim (MEB, 2011)'e göre, ilköğretim okullarında özel okulların oranı % 2,54 iken ortaöğretim okullarında bu oran % 8,84 ve tüm okullar içinde özel okulların oranı % 3,77'dir.

4.1.7. Ankete Katılan Öğretmenlerin İllere Göre Dağılımı

Mail olarak gönderilen ankete ülke genelinden 58 farklı ilden öğretmen katıldı. Bunları tablo halinde gösterebilmek için, iller buldukları coğrafi bölgelere göre gruplandırıldı.

Tablo 21. Öğretmenlerin İllere Göre Dağılımı

Bölgeler	F	%
Marmara	72	34,0
İç Anadolu	39	18,4

Tablo 21'in devamı

Karadeniz	31	14,6
Ege	24	11,3
Akdeniz	18	8,5
Doğu Anadolu	16	7,5
Güneydoğu Anadolu	12	5,7
Toplam	212	100,0

Tabloya genel olarak bakıldığında öğretmenlerin bölgelere dağılımında anormal bir durum gözükmemektedir. En fazla katılım Marmara, en az katılım Güneydoğu Anadolu bölgesinden olmuştur. Ankete katılan öğretmenlerin katıldıkları illeri gösteren tablo ek-2'de sunulmuştur.

4.1.8. Öğretmenlerin Uygulanmakta Olan Programla İlgili Bilgi Durumları

Ankete katılan öğretmenlerin uygulanmakta olan yapılandırmacı DKAB öğretim programıyla ilgili tanıtım, seminer vb. bilgilendirmeye katılma durumu, yeni programı okuma durumu, yeni programın ölçme ve değerlendirme bölümünü okuma durumu ve Alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemi ile ilgili makale, dergi, kitap, rapor vb. okuma durumuna ait verilerin dağılımı Tablo 22'de verilmiştir.

Tablo 22. Öğretmenlerin Uygulanmakta Olan Programla İlgili Bilgi Durumları

Öğretmenlerin Uygulanmakta Olan Programla İlgili Bilgi Durumları	F	%	Cevap
Yeni programları tanıtım ve bilgilendirme (seminer) çalışmasına katılım durumu	166	66,9	Evet
	82	33,1	Hayır

Tablo 22'nin davamı

Yeni DKAB programını okuma durumu	209	85,3	Evet
	36	14,7	Hayır
Yeni programın ölçme ve değerlendirme bölümünü okuma durumu	202	83,1	Evet
	41	16,9	Hayır
Alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemi ile ilgili makale, dergi, kitap, rapor vb. okuma durumu	156	64,2	Evet
	87	35,8	Hayır

Yukarıdaki tabloya bakıldığında, 2005 sonrasında uygulamaya konulan yapılandırmacı ilköğretim ve orta öğretim DKAB programını tanıtım, değerlendirme gibi bilgilendirme toplantılarına, ankete katılan öğretmenlerin % 66,9 gibi büyük bir kısmının katıldığı anlaşılmaktadır.

Öğretmenlerin % 85,3'ünün yeni programı okuduğu, bahsedilen programların ölçme ve değerlendirme bölümlerini % 83,1'i tamamen veya kısmen okuduğu görülmektedir. Buradan, % 16,9 gibi az bir kısmı hariç, diğerlerinin programda anlatılan yapılandırmacı ölçme değerlendirme yaklaşımı ve alternatif ölçme araçlarını bir şekilde okuduğu sonucuna ulaşılabilir. Burada önemli gelişme olduğu görülmektedir. Nitekim, Kaymakcan (2009) araştırmasında, öğretmenlerin % 38,5'inin mevcut programını tamamen incelediğini, % 51,2'sinin programı kısmen incelediğini ve % 51,2'sinin ise programı incelemediği bulgusuna ulaşmıştır.

Ankete katılan öğretmenlerin % 64,2 gibi bir kısmının, alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemleri ile ilgili makale, dergi, kitap, rapor vb. kaynak okuduğu görülmektedir. Bu verilerden, öğretmenlerin önemli bir kısmının alternatif ölçme ve değerlendirme anlayışı ve teknikleri hakkında bilgi sahibi olduğu sonucuna ulaşılabilir.

4.1.9. Öğretmenlerin Ölçme Ve Değerlendirme Bilgisi ve Yeterlik Durumları

Ankete katılan öğretmenlere ölçme ve değerlendirme bilgisi ve yeterlik durumları ile ilgili sorulan soruya verdikleri cevapları gösteren verilerin dağılımı Tablo 23'te verilmiştir.

Tablo 23. Öğretmenlerin Ölçme Ve Değerlendirme Bilgisi ve Yeterlik Durumları

Öğretmenlerin Ölçme Ve Değerlendirme Bilgisi Ve Yeterlik Durumu	F	%	Cevap
Ölçme ve değerlendirme konusunda yeterli eğitim alma durumu	73	29,4	Evet
	52	21,0	Hayır
	123	49,6	Kısmen
Ölçme ve değerlendirme konusunda hizmet içi eğitim alma durumu	84	35,1	Evet
	155	64,9	Hayır
Ölçme ve değerlendirme konusunda hizmet içi eğitim ihtiyacı durumu	137	56,6	Evet
	105	43,4	Hayır

Yukarıdaki tabloya bakıldığında, ankete katılan öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme konusunda yeterli eğitim alıp almadıkları sorusuna, öğretmenlerin % 29,4'ü yeterli eğitim aldığını, % 21,0'i yeterli eğitim almadığını ve yaklaşık yarıya yakını olan % 49,6'sı ise kısmen yeterli eğitim aldığını söylemiştir. Öğretmenlerin % 64,9'u ölçme ve değerlendirme konusunda hizmet içi eğitim almadığını belirtmişlerdir. Buna göre öğretmenlerin % 79'u ölçme ve değerlendirme konusunda kısmen veya yeterli düzeyde eğitim alırken, % 21'inin ise yeterli düzeyde eğitim almadığı söylenebilir.

Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme konusunda hizmet içi eğitime ihtiyacı olup olmadığı sorulduğunda öğretmenlerin yarıdan fazlası olan % 56,6'sı ihtiyacı olduğunu söylerken, % 43,4'ü ise ihtiyacı olmadığını belirtmiştir.

Bu verilere göre bir çelişki var gibi gözükmemektedir. Fakat tablo 22 ile tablo 21 karşılaştırmalı olarak beraber incelendiğinde aşağıdaki yorum yapılabilir.

Öğretmenlerin % 21,0'i öğretmen olmadan önce ölçme ve değerlendirme alanında yeterli eğitim almadığını, öğretmen olduktan sonra da % 64,9'u hizmet içi eğitim almadığını söylemesine rağmen, öğretmenlerin % 43,4'ünün ölçme konusunda hizmet içi eğitime ihtiyacının olmadığını söylemeleri dikkat çekmektedir. Bir önceki tablo 21 incelendiğinde bu durum açıklanabilir. Bu tablodaki verilere göre, öğretmenlerin % 66,9'unun yeni programlarla ilgili bilgilendirme toplantılarına katıldığı, % 85,3'ünün

programları okuduğu, % 83,1'inin programın ölçme ve değerlendirme bölümünü bir şekilde okuduğu, % 64,2'sinin yapılandırmacılıkla ilgili makale, dergi ve kitap gibi kaynakları okuduğu anlaşılmaktadır. Bunun sonucu olarak, öğretmenler alternatif ölçme değerlendirme ile ilgili kendi imkanları ile bilgi sahibi olduklarını ve bu konuda hizmet içi eğitim almaya ihtiyaç duymadıklarını düşünmektedirler. Buna ilaveten öğretmenlerin hizmet içi eğitimin faydalı olmayacağını düşündüğü sonucuna da ulaşılabilir. Ayrıca, yeni mezun olan öğretmenlerin ölçme konusunda hizmet içi eğitime ihtiyaç duymadığı şeklinde cevap vermiş olmaları da olasıdır. Çünkü, normal koşullarda öğretmenlerin % 29,4'ü ölçme konusunda yeterli eğitim aldığını söylemesine rağmen ve yaklaşık % 65'i hizmet içi eğitim almamasına rağmen öğretmenlerin sadece % 56,6'sı hizmet içi eğitime ihtiyacı olduğunu belirtmiştir.

4.2. Okulların Fiziki Alt Yapılarına Ait Bulgular

Bu bölümde, ankete katılan öğretmenlerin çalıştıkları okulların fiziki alt yapı durumu, bilişim teknolojilerini kullanma durumunu gösteren tablolar yer alacaktır.

Buradaki veriler dolaylı yönden ölçme ve değerlendirme konusunda önemlidir. Çünkü, araştırmada üzerinde durulan alternatif ölçme araçlarını kullanmak için bazı fiziksel, teknik ve bilişim ekipmanları gibi donanımlara ihtiyaç vardır.

Aşağıda, ankete katılan öğretmenlerin çalıştıkları okullarda öğretmenlerin ve öğrencilerin istediğinde internete erişim imkanı olup olmama durumu, fotokopi ve çıktı hizmetlerinden faydalanma durumu ve okullarda DKAB dersliği olup olmadığını belirlemek için sorulara verilen yanıtlar aşağıdaki tablodadır.

Tablo 24. Okulların Fiziksel Ve Teknik Alt Yapı Durumu

Okulların Fiziksel Ve Teknik Alt Yapı Durumu	F	%	Cevap
Öğretmenlerin istediğinde internet erişim imkanı var mı?	186	76,5	Evet
	10	4,1	Hayır
	47	19,3	Kısmen

Tablo 24'ün devamı

Öğrencilerin istediğinde internete erişim imkanı var mı?	113	46,5	Evet
	30	12,3	Hayır
	100	41,2	Kısmen
Fotokopi, çıktı alma vb. hizmetlerine ulaşım imkanı var mı?	185	75,5	Evet
	14	5,7	Hayır
Okullarda DKAB dersliği bulunma durumu	56	23,0	Evet
	187	77,0	Hayır

Tablo 24'e bakıldığında, ankete katılan öğretmenlerin çalıştığı okullarda öğretmenlerin internet hizmetinden her zaman veya kısmen faydalananların oranı % 95,8, hiç faydalanamayanların ise % 4,1 olduğu görülmektedir. Yine aynı şekilde öğrencilerin internet hizmetinden her zaman veya kısmen faydalananların oranı % 87,7, hiç faydalanamayanların ise % 12,3 olduğu görülmektedir. Fotokopi çekme ve çıktı alabilme imkanına sahip öğretmenlerin oranının % 94,3, bu imkana sahip olamayanların ise % 5,7 olduğu görülmektedir. Bu verilere bakınca, okullarımızın büyük bir kısmının internete erişim hizmetleri, fotokopi ve çıktı alma hizmetleri konusunda yeterli düzeyde alt yapının olduğu söylenebilir. Bu durumun, DKAB dersinde alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanmada önemli kolaylık sağlayacağı söylenebilir.

Tablo 24 verilerine göre, ankete katılan öğretmenlerin çalıştığı okulların % 77,0'ünde DKAB dersliği olmadığı, % 23,0'ünde ise DKAB dersliği bulunduğu anlaşılmaktadır. Öğrenci merkezli eğitim uygulamaları için ders esaslı dersliklerin olması önem arz etmektedir. Burada ise, okulların çok önemli kısmında ders esaslı derslik olmadığı anlaşılmaktadır.

4.3. Öğretmenlerin Ölçme – Değerlendirme Süreci Ve Eğilimlerine Ait Bulgular

Bu kısımda, öğretmenlerin derslerinde kullandıkları ölçme ve değerlendirme araçlarının neler olduğu, bu süreci nasıl sürdürdükleri ve geleneksel ve alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşım, yöntem ve teknikleri konusundaki görüşleri ile karşılaştıkları sorunların neler olduğuna dair bulgular tablolar halinde sunulacaktır.

4.3.1. Öğretmenlerin Alternatif Ölçme Ve Değerlendirme Yeterlikleri

Ankete katılan öğretmenlerin, “Alternatif Ölçme Ve Değerlendirme” tekniklerini bilme durumuna ait yeterlik düzeylerine ilişkin verdikleri cevaplar Tablo 25’de verilmiştir.

Tablo 25. Öğretmenlerin “Alternatif ÖD” Alanındaki Yeterlikleri

“Alternatif Ölçme Ve Değerlendirme” Teknikleri	Öğretmenlerin Teknikleri Bilme Yeterliliği			Toplam	Dağılım
	Yeterli	Yetersiz	Kısmen Yeterli		
Performans görevi	138	13	85	236	F
	58,5	5,5	36,0	100,0	%
Proje ödevi	120	20	92	232	F
	51,7	8,6	39,7	100,0	%
Öğrenci ürün dosyası (Portfolyo)	74	62	96	232	F
	31,9	26,6	41,4	100,0	%
Gözlemler	117	23	88	228	F
	51,3	10,1	38,6	100,0	%
Dereceleme ölçekleri (Rubric)	59	55	114	228	F
	25,9	24,1	50,0	100,0	%
Görüşme (Mülakat)	117	24	88	229	F
	51,1	10,5	38,4	100,0	%
Öz değerlendirme	111	30	86	227	F
	48,9	13,2	37,9	100,0	%
Akran değerlendirme	84	42	103	229	F
	36,7	18,3	45,0	100,0	%

Tablo 25'in devamı

Sözlü sunum	141	16	77	234	F
	60,3	6,8	32,9	100,0	%
Anekdotlar	92	41	97	230	F
	40,0	17,8	42,2	100,0	%
Sergileme	95	29	104	228	F
	41,7	12,7	45,6	100,0	%
Tartışma	134	16	80	230	F
	58,3	6,9	34,8	100,0	%
Tutum ölçekleri	72	40	114	226	F
	31,9	17,7	50,4	100,0	%
Kavram haritaları	128	19	86	233	F
	54,9	8,2	36,9	100,0	%
Toplam Ortalama	1482	430	1310	3222	F
	46,0	13,3	40,7	100,0	%

Ankete katılan öğretmenlere, “Alternatif Ölçme Ve Değerlendirme” tekniklerini ne düzeyde bildikleri ve bu konudaki yeterli düzeyleri sorulmuş olup verilen cevapların dağılımı tablo 25’de yer almıştır. Buna göre; “Alternatif Ölçme Ve Değerlendirme” tekniklerinden Performans görevi, Proje ödevi, Öğrenci ürün dosyası (Portfolyo), Gözlemler, Dereceleme ölçekleri (Rubric), Görüşme (Mülakat), Öz değerlendirme, Akran değerlendirme, Sözlü sunum, Anekdotlar, Sergileme, Tartışma, Tutum ölçekleri ve Kavram haritaları ile ilgili bilgi yeterli düzeylerine verdikleri cevapların dağılımının ortalaması şu şekildedir.

Öğretmenlerin ortalama olarak % 46,0’sı “Alternatif Ölçme Ve Değerlendirme” tekniklerini bilme düzeylerini yeterli bulmuş; ortalama % 40,7’si kısmen yeterli bulmuştur. % 13,3’ü ise kendilerinin bu teknikleri yeterli düzeyde bilmediklerini belirtmişlerdir. Buna göre, ankete katılan öğretmenlerin % 86,7’sinin “Alternatif Ölçme

Ve Değerlendirme” tekniklerini bilme konusunda kendilerini yeterli gördükleri sonucuna ulaşılabilir. Ayrıca kullanılması zorunlu alternatif ölçme teknikleri olan performans ve projelerin bilinme oranlarının çok yüksek olması olumlu bir durumdur. Bu sonucun tablo 22 ve 23’teki sonuçlarla da uyumlu olduğu görülmektedir.

Fakat tablodaki her bir teknik ayrı ayrı incelendiğinde bazılarının ortalamadan uzaklaştığı görülmektedir. Örneğin, sürece dayalı performans belirlemede yardımcı bir araç olan “öğrenci ürün dosyası (Portfolyo)” % 26,6 oranla en az bilinen tekniktir. Bu tekniği % 24,1 ile “dereceleme ölçekleri (Rubric)” takip ederken, üçüncü sırada en az bilinen teknik % 18,3 ile, daha çok duyuşsal alan öğrenmelerinin ölçülmesinde kullanılan “tutum ölçekleri” yer almaktadır.

Öğretmenlerin kendilerini % 94,5 ile en yeterli gördükleri teknik “performans görevi”dir. Bunu % 93,2 ile “sözlü sunum” takip ederken onu % 93,1 ile “tartışma” takip etmektedir.

Proje ödevi, gözlem, görüşme, öz değerlendirme ve kavram haritaları tekniklerini bilme yeterliklerinin ortalamasının yani % 46,0’nın üstünde olduğu görülmektedir.

4.3.2. Öğretmenlerin Geleneksel Ölçme-Değerlendirme Yeterlikleri

Bir önceki tabloda öğretmenlerin “alternatif” ölçme ve değerlendirme tekniklerini bilme yeterliği oranları verilmiştir. Burada ise ankete katılan öğretmenlerin, “Geleneksel” ölçme ve değerlendirme tekniklerini bilme durumuna ait yeterlik düzeylerine ilişkin verdikleri cevapların dağılımı verilmiştir. Böylece öğretmenlerin geleneksel ve alternatif ölçme tekniklerini bilme yeterlik düzeyleri yüzdeler olarak karşılaştırma fırsatı elde edilecektir. Hangi ölçme tekniklerini daha yeterli düzeyde görme imkanı olacaktır.

Tablo 26. Öğretmenlerin “Geleneksel ÖD” Alanındaki Yeterlikleri

“Geleneksel Ölçme Ve Değerlendirme” teknikleri	Öğretmenlerin Teknikleri Bilme Yeterliliği			Toplam	
	Yeterli	Yetersiz	Kısmen Yeterli		
Uzun cevaplı sorular	161	17	60	238	F
	67,6	7,1	25,2	100,0	%

Tablo 26'nın devamı

Kısa cevaplı sorular	186	8	42	236	F
	78,8	3,4	17,8	100,0	%
Doğru-yanlış soruları	194	11	32	237	F
	81,9	4,6	13,5	100,0	%
Eşleştirme soruları	176	10	49	235	F
	74,9	4,2	20,9	100,0	%
Boşluk doldurma soruları	190	4	43	237	F
	80,2	1,7	18,1	100,0	%
Çoktan seçmeli test soruları	200	6	28	234	F
	85,5	2,5	12,0	100,0	%
Sözlü sınavlar	152	24	58	234	F
	65,0	10,2	24,8	100,0	%
Toplam ortalama	1259	80	312	1651	F
	76,3	4,8	18,9	100,0	%

Öğretmenlere Geleneksel Ölçme Ve Değerlendirme tekniklerinden; Uzun cevaplı sorular, Kısa cevaplı sorular, Doğru-yanlış soruları, Eşleştirme soruları, Boşluk doldurma soruları, Çoktan seçmeli test soruları ve Sözlü sınavları bilme düzeyleri sorulmuştur. Öğretmenlerin ortalama olarak % 76,3'ü bahsedilen geleneksel ölçme tekniklerini yeterli düzeyde bildiklerini, % 18,9'u kısmen yeterli düzeyde bildiklerini söylerken % 4,8 gibi çok az kısmı yeterli düzeyde bilmediğini ifade etmişlerdir. Buna göre, öğretmenlerin geleneksel ölçme tekniklerini iyi bildikleri iddia edilebilir. Bir önceki tablo 25'teki alternatif ölçme tekniklerini bilme yeterlikleri ile karşılaştırıldığında, geleneksel teknikleri bilme düzeyi lehine önemli farklar vardır.

Tabloda yer alan tekniklerin her biri ayrı ayrı incelendiğinde; öğretmenlerin en iyi bildikleri tekniğin % 98,3 ile "boşluk doldurma" tekniği, % 97,5 ile "çoktan seçmeli test" tekniği ve % 96,6 ile "kısa cevaplı sorular" tekniği olduğu görölmektedir.

Öğretmenlerin % 10,2'si “sözlü sınavları” yeterli düzeyde bilmediğini düşündükleri ilk sırada yer alan teknik iken, bunu % 7,1 ile “uzun cevaplı yazılılar” tekniği takip etmektedir.

4.3.3. Öğretmenlerin Ölçme Ve Değerlendirme Tekniklerini Kullanma Sıklığı

Burada öğretmenlerin alternatif ve geleneksel ölçme değerlendirme tekniklerini kullanma sıklığına dair verilere ait tablolar yer alacaktır.

4.3.3.1. Alternatif Ölçme Kullanma Sıklığı

Burada öğretmenlerin alternatif ve geleneksel ölçme değerlendirme tekniklerini kullanma sıklığına dair verilere ait tablolar yer alacaktır.

Tablo 27. Öğretmenlerin “Alternatif” ÖD Tekniklerini Kullanma Sıklığı

Ölçme Ve Değerlendirme Teknikleri	Kullanma Sıklık Düzeyi			Toplam	Dağılım
	Sıkça Kullanırım	Hiç Kullanmam	Ara sıra Kullanırım		
Performans görevi	114	22	96	232	F
	49,1	9,5	41,4	100,0	%
Proje ödevi	55	31	144	230	F
	23,9	13,5	62,6	100,0	%
Öğrenci ürün dosyası (Portfolyo)	32	120	79	230	F
	13,5	52,2	34,3	100,0	%
Gözlemler	70	37	120	227	F
	30,8	16,3	52,9	100,0	%
Dereceli Puanlama ölçekleri (Rubric)	30	106	86	222	F
	13,5	47,7	38,7	100,0	%
Görüşme (Mülakat)	55	62	109	226	F
	24,3	27,4	48,2	100,0	%
Öz değerlendirme	47	69	112	228	F
	20,6	30,3	49,1	100,0	%

Tablo 27'nin devamı

Akran değerlendirme	32	94	97	223	F
	14,3	42,2	43,5	100,0	%
Sözlü sunum	70	27	130	227	F
	30,8	11,9	57,3	100,0	%
Sergileme	42	71	106	219	F
	19,2	32,4	48,4	100,0	%
Tartışma	81	26	121	228	F
	35,5	11,4	53,1	100,0	%
Tutum ölçekleri	30	83	111	224	F
	13,4	37,0	49,6	100,0	%
Kavram haritaları	89	41	97	227	F
	39,2	18,1	42,7	100,0	%
Toplam ortalama	747	789	1408	2944	F
	25,4	26,8	47,8	100,0	%

Öğretmenlerin, “Alternatif” ölçme ve değerlendirme tekniklerini derslerde kullanma sıklığını gösteren tablo 27’de; teknikleri sıkça kullanan öğretmenlerin ortalaması % 25,4, ara sıra kullananların ortalaması % 47,8 ve hiç kullanmayanların ortalaması % 26,8 olarak gözükmektedir. Buna göre, öğretmenlerin DKAB dersinde “Alternatif” ÖD tekniklerini % 73,2 oranında kullandığı söylenebilir. Fakat, ortalama % 26,8’lik bir kısmının bu teknikleri hiç kullanmamaları göz ardı edilmeyecek bir orandır.

Tablonun ayrıntılarına bakıldığında ve her teknik ayrı ayrı olarak incelendiğinde bazılarının dikkat çektiği görülecektir. Örneğin, bu tekniklerden sıkça kullanılanlar arasında “performans görevi” ortalamasının yaklaşık iki katına yakın bir oranla % 49,1 ile ilk sırada yer almaktadır. Bu büyük farkın sebebi, bu tekniğin bakanlık tarafından kullanılmasının zorunlu tutulması ve e-okulda verilecek notlar arasında olması olabilir. Fakat burada, “proje ödevinin” sıkça kullanılma oranının % 23,9 olması bu açıklamayla çelişiyor gözükmektedir. Okullardaki uygulamaya bakıldığında aslında çelişki olmadığı görülecektir. Okullarda proje ödevi her öğretim yılında her öğrencinin en az bir dersten

almak zorunda olduğu bir uygulamadır. Öğrenciler genelde proje ödevlerini, zorlandıkları ve notlarını yükseltmek istediği derslerden aldıkları için DKAB dersinden çok az proje ödevi almaktadırlar. Öğretmenler de zorunlu olmadığı için öğrencilere proje ödevi vermemektedirler.

Tabloya bakıldığında, performans görevinden sonra sıkça kullanılan teknik olarak “kavram haritası” tekniği % 39,2 ile en sık kullanılan ikinci teknik olup bunu % 35,5 ile “tartışma” tekniği takip etmektedir.

Öğretmenlerin yarısından fazlasının % 52,2 ile en az kullandığı tekniğin “öğrenci ürün dosyası (portfolyo)” olduğu görülmektedir. Bunu % 47,7 ile “dereceli puanlama ölçekleri” ve % 42,2 ile “akran değerlendirme” tekniği takip etmektedir. Bu sonuçları tablo 26 ile karşılaştırıldığında anlamlı bir ilişki olduğu görülür. Tablo 26’da, öğretmenlerin AÖD tekniklerini bilme yeterlik düzeyleri yer almaktadır. Öğretmenlerin en az kullandığı teknikler olan portfolyo, dereceli puanlama ölçekleri, akran değerlendirme ve tutum ölçeği tekniklerini bilme yeterliklerinin düşük olduğu görülmektedir. Bunun doğal sonucu olarak öğretmenler yeterli düzeyde bilmediği teknikleri kullanmadığı sonucuna ulaşılabilir.

Fakat burada bir çelişki göze çarpmaktadır. Öğretmenler performans görevini en sık kullandıklarını belirtmelerine rağmen dereceli puanlama anahtarını kullanmadıklarını söylemişlerdir. Halbuki dereceli puanlama anahtarları performans ve projelerle beraber kullanılan yardımcı bir tekniktir. Öğretmenlerin bu tekniği uygulamada kullandıklarını fakat adına aşına olmadıkları kanaatine varılmıştır. Nitekim, öğretmenlere performans ve projelerle beraber dereceli puanlama anahtarı verip vermediklerini öğrenmek için sorulan başka bir soruya öğretmenlerin % 68,2’si verdiğini belirtmişlerdir.

4.3.3.2. Geleneksel Ölçme Ve Değerlendirme Kullanma Sıklığı

Öğretmenlerin “Geleneksel” ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanma sıklığına ait dağılım aşağıdadır.

Tablo 28: Öğretmenlerin “Geleneksel” ÖD Tekniklerini Kullanma Sıklığı

Ölçme Ve Değerlendirme Teknikleri	Kullanma Sıklık Düzeyi			Toplam	Dağılım
	Sıkça Kullanırım	Hiç Kullanmam	Ara Sıra Kullanırım		
Uzun cevaplı sorular	35	66	130	231	F
	15,2	28,5	56,3	100,0	%
Kısa cevaplı sorular	146	2	84	232	F
	62,9	0,9	36,2	100,0	%
Doğru-yanlış soruları	127	12	95	234	F
	54,3	5,1	40,6	100,0	%
Eşleştirme soruları	100	18	116	234	F
	42,7	7,7	49,6	100,0	%
Boşluk doldurma soruları	133	5	95	233	F
	57,1	2,1	40,8	100,0	%
Çoktan seçmeli test soruları	201	1	34	236	F
	85,2	0,4	14,4	100,0	%
Sözlü sınavlar	30	82	117	229	F
	13,1	35,8	51,1	100,0	%
Toplam ortalama	772	186	671	1629	F
	47,4	11,4	41,2	100,0	%

Yukardaki tabloya bakıldığında, ankete katılan öğretmenlerin “geleneksel” ölçme tekniklerini ortalama olarak % 47,4 oranında sıkça kullandığı, % 11,4 oranında hiç kullanmadıkları ve % 41,2 oranında da ara sıra kullandıkları görülmektedirler.

Tablo ayrıntılı olarak incelendiğinde, öğretmenlerin en sık kullandığı “geleneksel” ölçme tekniğinin % 99,6 ile “çoktan seçmeli test” tekniği, % 99,1 ile “kısa cevaplı sorular” ve % 97,9 ile “boşluk doldurma soruları” tekniği olduğu görülmektedir.

En az kullanılan teknik % 64,2’lik oranla “sözlü sınavlar” iken onu % 71,5 ile “açık uçlu uzun cevaplı sorular” tekniği takip etmektedir. İlköğretimde sözlü sınavlar kullanılmadığı için kullanılma oranı düşük çıkmış olabilir.

4.3.4. Öğretmenlerin Kullandığı Ölçme – Değerlendirme Yaklaşımları

Öğretmenlerin derslerinde genel olarak hangi ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarını kullandığını belirlemek için sorulan soruya verilen cevapların dağılımı aşağıdadır.

Tablo 29. Öğretmenlerin Derslerde Kullandığı Ölçme – Değerlendirme Yaklaşımları

Kullanılan Ölçme – Değerlendirme Yaklaşımları	F	%
Sadece “Alternatif Ölçme – Değerlendirme” tekniklerini kullananlar	8	3,4
Sadece “Geleneksel Ölçme – Değerlendirme” tekniklerini kullananlar	37	15,8
“Geleneksel ve Alternatif” teknikleri beraber kullananlar	189	80,8
Toplam	234	100,0

Tablodaki verilere göre ankete katılan öğretmenlerin büyük bir kısmı olan % 80,8’i “Geleneksel ve Alternatif” teknikleri beraber kullandığını belirtmişlerdir. Bu sonuçlar, DKAB programının ölçme ve değerlendirme felsefesiyle uygunluk arz etmektedir. Nitekim, daha önce de değinildiği gibi programda ölçme ve değerlendirme bölümünde “alternatif ölçme ve değerlendirme” yaklaşımından geleneksel ölçme araçlarına alternatif ölçme araçlarının kullanılması gerektiğinin anlaşılmasında belirtilmiştir. Verilere göre öğretmenlerin uygulamada büyük oranda buna katıldığı görülmektedir. Sadece “Alternatif Ölçme – Değerlendirme” tekniklerini kullandığını söyleyenlerin % 3,4 gibi küçük bir oranda olması bunu teyit etmektedir.

4.3.5. Alternatif Ölçme – Değerlendirmenin Kullanılmama Nedenleri

Tablo 29’da da görüldüğü gibi DKAB öğretmenlerinin bir kısmı “Alternatif Ölçme – Değerlendirme” tekniklerini ya hiç kullanmamakta veya tablo 27’de görüldüğü gibi çok az kullanmaktadır. Hatta bazı teknikleri ankete katılanların yarısından fazlası hiç kullanmamaktadır. Burada, öğretmenlerin “Alternatif Ölçme – Değerlendirme” yaklaşım ve tekniklerini kullanmama nedenlerini öğrenmek amacıyla sorulan soruya verdikleri cevapların çeşitleri ve bunların oranları aşağıda yer almaktadır.

Tablo 30. Öğretmenlerin “Alternatif ÖD” Yöntemlerini Kullanmama Nedenleri

Kullanmama nedenleri	F	%
Yeterince bilmiyorum.	43	32,8
Uygulaması uzun zaman alıyor.	26	19,8
Dersine girdiğimiz öğrenci sayısı çok fazla.	25	19,1
Sınıf mevcutlarının kalabalık olması.	15	11,5
Hazırlamasının zor olması	12	9,2
Bu yöntemlerin DKAB için uygun olmaması.	6	4,6
Okuması ve puanlamasının zor olması.	4	3,0
Toplam	132	100,0

Ankete katılan öğretmenlerin % 32,8'i AÖD yöntem ve tekniklerini yeterince bilmediği için kullanmadığını belirtmişlerdir. Bu faktörün diğer kullanmama nedenlerinin neredeyse iki katına yakın bir oranda olması dikkat çekmektedir. Öğretmenler AÖD tekniklerini kullanmama nedeni olarak; % 19,8'i bu yöntemleri uygulamanın uzun zaman aldığı için kullanmadığını, % 19,1'i dersine girdiği öğrenci sayısının çok fazla olduğundan kullanmadığını, % 11,5'i sınıf mevcutları kalabalık olduğu için kullanmadığını, % 9,2'si bu araçların hazırlanmasının zor olduğu için kullanmadığını, % 4,6'sı bu yöntemlerin DKAB için uygun yöntemler olmadığı ve % 3,0'ü okuması ve puanlaması zor olduğu için kullanmadığını belirtmiştir.

Tablodaki bu veriler diğer verilerle karşılaştırıldığında uyum olduğu anlaşılmaktadır. Daha önceki tablolarda öğretmenlerin % 21,0'inin ölçme ve değerlendirme konusunda yeterli eğitim almadığı ve 49,6'sının kısmen eğitim aldığı, % 56,6'sının hizmet içi eğitime ihtiyacı olduğu görülmüştü. Öğretmenlerle ilgili bilgiler bölümünde görüldüğü gibi öğretmenlerin % 67,9'u yirmi saatin üzerinde derse girmektedir. İlköğretimde çalışan bir öğretmen bu durumda ortalama olarak 11 ile 15 arasında, lisede ise 15 ile 30 arasında sınıfa derse girmektedir. Sınıfların 90,3'ünün ortalama mevcudu yirminin üzerinde idi. Bu durumda, DKAB öğretmenleri AÖD tekniklerini dersine girdikleri bu kadar çok öğrenciye ve kalabalık sınıflarda uzun zaman aldığı için uygulayamayacaktır.

4.3.6. Sadece Geleneksel Ölçme – Değerlendirmenin Kullanılma Sebepleri

Ankete katılan öğretmenlerin % 15,8'i olan 37 kişinin sadece “geleneksel” ÖD yöntemlerini kullandığı tablo 29'da görülmüştü. Öğretmenleri buna iten sebebin ne olduğuna dair “dersinizde sadece geleneksel ölçme yöntemlerini kullanıyorsanız bunun sebepleri nelerdir” sorusuna öğretmenlerin verdiği cevaplar aşağıda verilmiştir.

Tablo 31. Sadece Geleneksel Ölçme – Değerlendirmenin Kullanılma Sebepleri

Sadece geleneksel ölçme yöntemlerini kullanma sebepleri	F	%
Hazırlaması ve uygulaması kolay olduğu için.	50	45,9
Daha az zamanımı aldığı için.	19	17,4
Puanlaması kolay olduğu için.	15	13,8
Alternatif ölçme yöntemlerini bilmediğim için.	14	12,8
Mevzuatta yapılması istendiği için.	7	6,4
Ekonomik olduğu için.	4	3,7
Toplam	109	100,0

Tabloya bakıldığında derslerinde sadece “geleneksel” ÖD yöntemlerini kullanan öğretmenlerin en önemli gerekçesi % 45,9 oranla bu ölçme araçlarını hazırlama ve uygulamasının kolay olmasıdır. Bunu % 17,4 ile geleneksel araçların öğretmenlerin daha az zamanını alması ve % 13,8 ile puanlamasının kolay olması etkeni takip etmektedir. Burada, öğretmenlerin % 12,8'inin AÖD tekniklerini bilmediği için geleneksel ölçme tekniklerini kullandığı dikkat çekmektedir.

4.3.7. Öğretmenlerin Yazılı Sınav Uygulama Biçimleri

Öğretmenlere, yazılı sınavları nasıl yaptığı sorusu sorulmuş olup alınan cevapların dağılımı aşağıdadır.

Tablo 32. Öğretmenlerin Yazılı Sınavları Uygulama Biçimleri

Öğretmenlerin Yazılı Sınavları Yapma Biçimi	F	%
Sınavı karma (klasik, test, eşleştirme, doğru-yanlış, boşluk doldurma, kısa cevaplı vb.) olarak yapanlar.	189	80,8
Hepsini çoktan seçmeli test yapanlar	26	11,1
Sınavların birini klasik diğerini çoktan seçmeli test yapanlar	19	8,1
Toplam	234	100,0

Öğretmenlerin yazılı sınavları yapma biçimlerine ait yukarıdaki tablodan anlaşıldığına göre öğretmenlerin % 80,8 gibi önemli bir kısmı sınavları karma biçimde hazırlamaktadır. Sınav kağıdında geleneksel ölçme tekniklerinin her birinden soru çeşidi bulunduğu anlaşılmaktadır. Bu durum ölçmede çoğulculuğu sağlaması bakımından olumlu bir durumdur. Öğretmenlerin % 11,1'i soruların hepsini test olarak yaparken, % 8,1'i sınavların birini klasik sorular diğerini test sorularıyla yapmaktadır.

4.3.8. Öğretmenlerin Yazılı Sınavları Hazırlama Biçimleri

Öğretmenlerin yazılı sorularını nasıl hazırladığını tespit etmek için sorulan soruya ankete katılan öğretmenlerin verdikleri cevaplar aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 33. Öğretmenlerin Yazılı Sınavları Hazırlama Biçimleri

Öğretmenlerin Yazılı Sınavları Hazırlama Biçimleri	F	%
İnternette indirip düzenleyerek kullananlar	141	60,3
Her sınav sorusunu kendisi yeniden hazırlayanlar	75	32,0
Daha önce hazırladığı sınavı tekrar kullananlar	9	3,8
İnternette indirip aynen kullananlar	2	0,9
Diğer	7	3,0
Toplam	234	100,0

Bu verilere bakıldığında, ankete katılan öğretmenlerin yarıdan fazlası olan % 60,3'ü yazılı sınav sorularını internetten indirip düzenleyerek kullananlar olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin % 32,0'si ise her sınav sorusunu kendisi yeniden hazırlayıp kullandığını söylemektedir. DKAB öğretmenlerinin bilişim teknolojilerini kullanmaları alternatif ölçme araçlarının kullanılmasının artırılmasında avantaja dönüştürülebilir. Öğretmenlerin % 3,8 gibi az bir kısmı ise, önceki sınav sorularını tekrar kullanmaktadır.

Buradaki bulgular ile Kaymakcan'ın (2009) yaptığı araştırma bulguları örtüşmektedir. Onun bulgularına göre DKAB öğretmenlerinin % 26,7'si sadece bilgisayara sahipken, % 63,3'ü hem bilgisayara hem de internete sahiptir ve sadece % 10 gibi az bir kısmı bilgisayara sahip değildir. Bulgulardan anlaşıldığına göre DKAB öğretmenleri bilişim teknolojilerini yeterince kullanmaktadırlar.

4.3.9. Öğretmenlerin Ölçme – Değerlendirme Tutumları

Ankete katılan öğretmenlerin çeşitli ölçme değerlendirme durumlarına karşı tutumlarını tespit etmek için sorulan sorulara verdikleri cevapların dağılımı aşağıdaki tablodadır.

Tablo 34. Öğretmenlerin Ölçme – Değerlendirme Tutumları

Ölçme ve Değerlendirme Süreci		Katılıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Toplam	
		F	%	F	%	F	%	F	%
1.	DKAB dersinde öğrenciler notla değerlendirilmemelidir.	72	31,4	128	55,9	29	12,7	229	100,0
2.	DKAB dersinde 'Geleneksel ÖD.' tekniklerini kullanmak yeterlidir	32	14,0	162	71,1	34	14,9	228	100,0
3.	DKAB dersinin amacına ulaşması için programdaki 'Alternatif ÖD' teknikleri kullanılmalıdır	170	74,9	18	7,9	39	17,2	227	100,0
4.	'SBS', ve 'YGS' gibi merkezi sınavlar sadece test tekniği ile yapıldığı sürece 'AÖD' başarılı olarak uygulanamaz.	125	55,3	45	19,9	56	24,8	226	100,0

Tablo 34'ün devamı

5.	Proje ve performans dışındaki AÖD araçları e-okulda olmadığından kullanılmamaktadır	104	47,3	46	20,9	70	31,8	220	100,0
6.	Performans ve proje görevleri internetten bulunup getirildiği için öğrenciye faydası olmuyor.	138	61,3	49	21,8	38	16,9	225	100,0

Bu tablodaki verilere bakarak ankete katılan öğretmenlerin yarısından fazlası olan % 55,9'unun DKAB dersinde ölçme ve değerlendirme yapılmaması ve not verilmemesi düşüncesine katılmamaktadır. Fakat öğretmenlerin % 31,4'ü ise bu düşünceye katılmaktadır. Bu verilere bakarak DKAB öğretmenlerinin yaklaşık üçte biri derste not olmaması gerektiğini düşünmektedir.

DKAB dersinde 'Geleneksel ÖD' tekniklerini kullanmak yeterlidir görüşüne katılan öğretmenlerin oranı % 14,0 iken, bu görüşe katılmayanların oranı ise % 71,1'dir. Buna göre, öğretmenlerin büyük bir kısmının DKAB dersinde alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımını benimsediği sonucuna ulaşılabılır.

Tablonun 4. Satırındaki verilere göre öğretmenlerin % 55,3'ü 'SBS', ve 'YGS' gibi merkezi sınavların sadece test tekniği ile yapıldığı sürece alternatif ölçme yöntemlerinin başarılı olarak uygulanamayacağını düşünmektedir. Bu sonucun Tablo 36'nın 1. Satırındaki verilerle paralel olduğu görülmektedir. Tablo 36'da öğretmenlerin alternatif ölçme yaparken karşılaştığı sorunlar arasında, öğretmenlerin % 91,9'u "merkezi sınavların (SBS, YGS vb.) öğrenci ve velilerce daha çok önemsenmesini" bir sorun olarak görmekteirler.

Öğretmenlerin her ne kadar % 20,9'u katılmasa da % 47,3'ü, Proje ve performans dışındaki AÖD araçlarının e-okulda not vermek için kullanılmadığından öğretmenler tarafından kullanılmadığını düşünmektedirler.

Öğretmenlerin % 21,8'i katılmasa da % 61,3'ü öğrencilere verdikleri performans görevi ve proje ödevlerinin internetten bulunup getirildiği için öğrenciye faydasının olmadığını düşünmektedir. Bu sonuca bakarak, performansa dayalı değerlendirme sürecinin öğrencilerce doğru anlaşılmadığı yorumu yapılabilir. İnternetin öğrenmede devre dışı

bırakılması mümkün olmamakla birlikte, öğretmen ve öğrencilerin bu aracı nasıl kullanacağına çözüm bulmaları gerektiği söylenebilir.

4.3.10. Öğretmenlerin Performans Görevi ve Proje Ödevini Kullanma Durumu

Ankete katılan öğretmenlere, “alternatif ölçme ve değerlendirme” tekniklerinden en çok kullanılan ve e-okul’da da bulunan performans görevi ve proje ödevini uygulama biçimlerini belirlemeye yönelik sorulan sorunun cevabı aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 35. Öğretmenlerin Performans Görevi ve Proje Ödevi Uygulamaları

Performans ve Proje Uygulamaları		Cevap	F	%
1	Tüm öğrencilere her dönem bir performans ödevi veriyor musunuz?	Evet	181	80,1
		Hayır	45	19,9
	Performans ve proje verirken öğrencilere “dereceli puanlama anahtarı” verir misiniz?	Evet	131	68,2
		Hayır	61	31,8
	Öğrencilere verdiğiniz proje ve performans görevi ürünlerinin sergilemesini yaptırıyor musunuz?	Evet	161	71,2
		Hayır	65	28,8
Performans Ve Projeleri Okuma Ve Puanlama Biçimi			F	%
2	Kendi hazırladığım Dereceli Puanlama Anahtarına göre okurum		113	49,6
	Dereceli Puanlama Anahtarı kullanmam		65	28,5
	Kitap veya internetten aldığım Dereceli Puanlama Anahtarına göre okurum		50	21,9

Yukarıdaki tabloya bakıldığında, öğretmenlerin % 80,1’inin öğrencilere her dönem performans görevi verdikleri, % 68,2’sinin verdikleri performans ve projelerle beraber dereceli puanlama anahtarı verdikleri ve buna göre okudukları anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin % 31,8’inin dereceli puanlama anahtarı vermediklerini belirtmesine dayanarak, öğretmenlerin performans ve projeleri objektif kriterlere göre okumadıkları, genel kanaate göre puan verdikleri sonucuna ulaşılabilir. Eğer bu madde doğru işlemiş geçerli bir madde ise, öğretmenlerin neredeyse üçte birine yakınının böyle yapması düşündürücüdür. Tablodaki verilere göre öğretmenlerin % 71,2’sinin performans ve projeleri sergilemeleri ise olumlu bir durumdur.

Tablonun ikinci satırındaki verilerden öğretmenlerin dereceli puanlama anahtarlarını nasıl elde ettiği görülmektedir. Buna göre öğretmenlerin % 49,6'sı kendi hazırladığı, % 21,9 ise kitap veya internetten aldığı “dereceli puanlama anahtarına” göre okuyup puanlama yapmaktadır. “dereceli puanlama anahtarını” hiç kullanmayanların oranı ise % 28,5'tir.

4.3.11. Alternatif Ölçme – Değerlendirme Yaparken Karşılaşılan Sorunlar

Okullarda öğretmenler alternatif ölçme ve değerlendirme yaparken bazı sorunlarla karşılaştığı bilinmektedir. Fakat, bu sorunlar nelerdir ve hangi oranda etkili olduğu bilinmemektedir. Aşağıdaki tabloda bu soruların cevabına ait bulgular yer almaktadır.

Tablo 36. Öğretmenlerin “Alternatif ÖD” Yaparken Karşılaştığı Sorunlar

Karşılaşılan Sorunlar		Evet		Hayır		Toplam	
		F	%	F	%	F	%
1.	Merkezi sınavların (SBS, YGS vb.) öğrenci ve velilerce daha çok önemsenmesi.	192	91,9	17	8,1	209	100,0
2.	Ders süresi Alternatif ÖD yapmaya yeterli değil.	165	77,1	49	22,9	214	100,0
3.	Ölçme araçlarını hazırlama uzun zaman alıyor.	165	76,4	51	23,6	216	100,0
4.	Öğrencilerin süreç değerlendirmeye karşı isteksiz oluşu.	147	69,7	64	30,3	211	100,0
5.	Bu ölçme araçlarının nasıl kullanılacağına programda yeterince açıklanmamış olması.	119	60,4	78	39,6	197	100,0
6.	Puanlama ve okunmasının zor olması.	125	59,2	86	40,8	211	100,0
7.	Hazırlama ve uygulanmasının maddi maliyetinin fazla olması.	116	58,9	81	41,1	197	100,0
8.	Öğrenciler din dersi notunu önemsemiyorlar.	99	46,0	116	54,0	215	100,0

Tablo 36'nın devamı

9.	Maliyetli olduğundan velilerin bu ölçme araçlarına karşı olması.	90	44,6	112	55,4	202	100,0
10.	Sınıflar kalabalık.	94	44,3	118	55,7	212	100,0
11.	Okulun fotokopi, bilgisayar, internet vb. gibi fiziksel eksiklerinin olması.	79	38,2	128	61,8	207	100,0
12.	Uygulanacak ölçme araçlarıyla ilgili yeterli bilgiye sahip değilim.	72	33,8	141	66,2	213	100,0
13.	Hangi ölçme aracını uygulayacağına karar veremiyorum.	55	25,8	158	74,2	213	100,0
14.	Hiçbir sorunla karşılaşmıyorum	26	13,8	163	86,2	189	100,0

Tabloya bakıldığında Ankete katılan öğretmenlerin AÖD sürecinde, hiçbir sorunla karşılaşmayan % 13,8'lik kısım hariç diğerlerinin birçok sorunla çeşitli düzeylerde karşılaştığı görülmektedir. Bunlar arasında ilk sırada yer alan sorun % 91,9 ile merkezi sınavların (SBS, YGS vb.) öğrenci ve velilerce daha çok önemsenmesi iken bunu % 77,1 ile ders süresinin Alternatif ölçme yapmaya yeterli olmaması sorunu takip etmektedir. Öğretmenlerin % 76,4'ü ölçme araçlarını hazırlamanın uzun zaman almasını, % 69,7'si öğrencilerin süreç değerlendirmeye karşı isteksiz oluşunu, % 60,4'ü alternatif ölçme tekniklerinin nasıl kullanılacağına programda yeterince açıklanmamış olmasını ve % 59,2'si puanlama ve okunmasının zor olmasını sorun olarak görmektedirler. Yine öğretmenlerin % 58,9'u bu teknikleri hazırlama ve uygulamasının maddi maliyetinin fazla olmasını, % 46,0'sı öğrencilerin din dersi notunu önemsememelerini, % 44,6'sı alternatif ölçme tekniklerinin maliyetli olduğu için velilerin bu ölçme araçlarına karşı olmasını, % 44,3'ü sınıflar kalabalık olmasını, % 38,2'si okulun fotokopi, bilgisayar, internet vb. gibi fiziksel eksiklerinin olmasını sorun olarak görmektedirler. Öğretmenlerin üçte birine yakını olan % 33,8'i uygulanacak alternatif ölçme araçlarıyla ilgili yeterli bilgiye sahip olmamasını ve % 25,8'i ise hangi ölçme aracını uygulayacağına karar verememesini sorun olarak görmektedir.

Bu tabloda, alternatif ölçme sürecinde öğretmenlerin en çok yaşadığı sorunlar yer almaktadır. Bir öğretmenin karşılaştığı birden fazla sorunu seçtiği için hangi sorunun

daha fazla yaşandığı tespit edilmeye çalışılmıştır. En yüksek orana sahip sorun en çok kişinin karşılaştığı sorun anlamına gelmektedir.

4.4. Öğretmenlerin Alternatif Ölçme Ve Değerlendirme Tekniklerini Kullanmalarının Çeşitli Değişkenlere Göre Dağılımı

Bu bölümde, öğretmenlerin derslerinde kullandığı ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının çeşitli değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğini görebilmek için anket sonuçları SPSS programı vasıtasıyla ki kare bağımsızlık testi ile analiz edilerek tablo haline getirilmiştir. Bu bağlamda, öğretmenlere sorulan “alternatif” ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanma sıklığına dair verilen cevaplar incelenmiştir. Fakat, tüm “alternatif” ölçme tekniklerini değişkenlere göre analiz etmek yerine, alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımını en iyi temsil ettiği düşünülen ve aynı zamanda ilköğretim ve ortaöğretim DKAB programlarında yer alan “portfolyo (ürün dosyası)”, “dereceleme ölçekleri”, “öz değerlendirme” ve “akran değerlendirme” teknikleri teker teker analiz edilecektir. Bu dört tekniğin diğer alternatif teknikleri temsil ettiği kabul edilecektir. Bu teknikler buradan itibaren “alternatif ölçme teknikleri” olarak anlaşılacak ve kabul edilecektir. Çünkü tüm teknikleri değişkenlere göre tek tek analiz etmek çalışmanın hacmini gereksiz yere artıracaktır. Ayrıca, tüm teknikleri değişkenlere göre tek tek analiz edilmiş ve bahsedilen dört teknikle paralel p değeri sonuçlarına ulaşılmıştır. Tablolarda, değişkenlere ait cevabı boş bırakanların teknikleri kullanma sıklığına ait veriler yer kaplamaması için silinmiştir.

Öğretmenlerin “alternatif ölçme tekniklerini” kullanma sıklığının; cinsiyete, kıdeme, öğretmenlerin mezuniyetine, okulların statüsüne, haftalık girilen ders saatine, sınıfların ortalama mevcuduna, öğretmenlerin DKAB programını ve programın ölçme bölümünü okumalarına, yeni DKAB programının tanıtım ve bilgilendirme seminerine katılmalarına, ölçme ve değerlendirme ile ilgili hizmet içi eğitim alma ve kaynak okuma durumuna, okullarda DKAB dersliği bulunma durumuna, öğretmen ve öğrencilerin okullardan internete erişim imkanına ve fotokopi vb. hizmetlerden faydalanma durumuna göre değişip değişmediğini belirlemek için yapılan ki kare bağımsızlık testi sonuçlarının yer aldığı tablolar aşağıda yer almaktadır.

Tablolar yorumlanırken şu usule riayet edilecektir. Tabloların içinde yer alan her bir tekniğe ait değişkenlerin yer aldığı alt tablonun en sağında bulunan ki – kare (Pearson

Ki-Kare) sütunundaki p değerine bakılacaktır. P değeri $p < ,05$ şartını sağladığı durumlarda, incelenen değişkenle bahsedilen alternatif ölçme tekniği arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişki olduğu, dolayısıyla incelenen ölçme tekniği ile ilgili değişken arasında ilişki olduğu kabul edilecektir. Bu ilişkinin yönü hakkında bilgi verilecektir.

4.4.1. Öğretmenlerin Alternatif Ölçme Ve Değerlendirme Tekniklerini Kullanmalarının Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımı

Ankete katılan öğretmenlerin “alternatif ölçme tekniklerini” kullanmalarının cinsiyete değişkenine göre dağılımı aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 37. Alternatif ÖD Tekniklerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımı

1. PORTFOLYO (ÖĞRENCİ ÜRÜN DOSYASI)						Toplam	Pearson Ki-Kare	
Cinsiyeti		Sıkça Kullanırım	Hiç Kullanmam	Ara Sıra Kullanırım	Boş			
Erkek	F	22	91	60	17	190	,724	
	%	11,6	47,9	31,6	8,9	100,0		
Kadın	F	9	29	19	3	60		
	%	15,0	48,3	31,7	5,0	100,0		
Toplam	F	31	120	79	20	250		
	%	12,4	48,0	31,6	8,0	100,0		
2. DERECELEME ÖLÇEKLERİ						Toplam		Pearson Ki-Kare
Cinsiyeti		Sıkça Kullanırım	Hiç Kullanmam	Ara Sıra Kullanırım	Boş			
Erkek	F	19	81	68	22	190	,363	
	%	10,0	42,6	35,8	11,6	100,0		
Kadın	F	11	25	18	6	60		
	%	18,3	41,7	30,0	10,0	100,0		
Toplam	F	30	106	86	28	250		
	%	12,0	42,4	34,4	11,2	100,0		

Tablo 37'nin devamı

3. ÖZ DEĞERLENDİRME						Toplam	Pearson Ki-Kare	
Cinsiyeti		Sıkça Kullanırım	Hiç Kullanmam	Ara Sıra Kullanırım	Boş			
Erkek	F	31	52	90	17	190	,284	
	%	16,3	27,4	47,4	8,9	100,0		
Kadın	F	16	17	22	5	60		
	%	26,7	28,3	36,7	8,3	100,0		
Toplam	F	47	69	112	22	250		
	%	18,8	27,6	44,8	8,8	100,0		
4. AKRAN DEĞERLENDİRME						Toplam		Pearson Ki-Kare
Cinsiyeti		Sıkça Kullanırım	Hiç Kullanmam	Ara Sıra Kullanırım	Boş			
Erkek	F	21	69	78	22	190	,294	
	%	11,1	36,3	41,1	11,6	100,0		
Kadın	F	11	25	19	5	60		
	%	18,3	41,7	31,7	8,3	100,0		
Toplam	F	32	94	97	27	250		
	%	12,8	37,6	38,8	10,8	100,0		

Yukarıdaki tablonun ki – kare değeri olan p değerlerine bakıldığında; 1. alt tablonun (port folyo) p değeri ,724, 2. alt tablonun (dereceleme ölçekleri) p değeri ,363, 3. alt tablonun (öz değerlendirme) p değeri ,284 ve 4. alt tablonun (akran değerlendirme) p değeri ,294 olduğundan ve hiçbir alt tabloda $p < ,05$ şartı sağlanmadığı için istatistiksel olarak; “alternatif ölçme tekniklerini” kullanma düzeyi ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir ilişki yoktur. Öğretmenlerin “alternatif ölçme tekniklerini” kullanma sıklığında cinsiyet faktörü etkili değildir.

4.4.2. Öğretmenlerin Alternatif Ölçme Ve Değerlendirme Tekniklerini Kullanmalarının Kıdeme Göre Dağılımı

Aşağıdaki tabloda “alternatif ölçme tekniklerini” kullanmanın öğretmenlerin kıdemlerine göre dağılımı yer almaktadır.

Tablo 38. Alternatif ÖD Tekniklerinin Kıdeme Göre Ki-Kare Testi Sonuçları

1. PORTFOLYO (ÖĞRENCİ ÜRÜN DOSYASI)							Pearson Ki-Kare	
Kıdem Yılı		Sıkça Kullanırım	Hiç Kullanmam	Ara Sıra Kullanırım	Boş	Toplam		
0-5 Yıl	F	7	37	18	8	70	,867	
	%	10,0	52,9	25,7	11,4	100,0		
6-10 Yıl	F	8	30	19	3	60		
	%	13,3	50,0	31,7	5,0	100,0		
11-15 Yıl	F	3	16	9	3	31		
	%	9,7	51,6	29,0	9,7	100,0		
16-20 Yıl	F	7	15	14	1	37		
	%	18,9	40,5	37,8	2,7	100,0		
21-30 Yıl	F	6	20	18	5	49		
	%	12,2	40,8	36,7	10,2	100,0		
Toplam	F	31	120	79	20	250		
	%	12,4	48,0	31,6	8,0	100,0		
2. DERECELEME ÖLÇEKLERİ								Pearson Ki-Kare
Kıdem Yılı		Sıkça Kullanırım	Hiç Kullanmam	Ara Sıra Kullanırım	Boş	Toplam		
0-5 Yıl	F	10	28	21	11	70	,092	
	%	14,3	40,0	30,0	15,7	100,0		
6-10 Yıl	F	11	34	11	4	60		
	%	18,3	56,7	18,3	6,7	100,0		
11-15 Yıl	F	1	14	12	4	31		
	%	3,2	45,2	38,7	12,9	100,0		
16-20 Yıl	F	4	13	16	4	37		
	%	10,8	35,1	43,2	10,8	100,0		
21-30 Yıl	F	4	16	24	5	49		
	%	8,2	32,7	49,0	10,2	100,0		
Toplam	F	30	106	86	28	250		
	%	12,0	42,4	34,4	11,2	100,0		

Tablo 38'in devamı

3. ÖZ DEĞERLENDİRME							Pearson Ki-Kare	
Kıdem Yılı		Sıkça Kullanırım	Hiç Kullanmam	Ara Sıra Kullanırım	Boş	Toplam		
0-5 Yıl	F	13	23	24	10	70	,326	
	%	18,6	32,9	34,3	14,3	100,0		
6-10 Yıl	F	8	17	31	4	60		
	%	13,3	28,3	51,7	6,7	100,0		
11-15 Yıl	F	3	11	14	3	31		
	%	9,7	35,5	45,2	9,7	100,0		
16-20 Yıl	F	9	10	17	1	37		
	%	24,3	27,0	45,9	2,7	100,0		
21-30 Yıl	F	13	7	25	4	49		
	%	26,5	14,3	51,0	8,2	100,0		
Toplam	F	47	69	112	22	250		
	%	13	23	24	10	70		
4. AKRAN DEĞERLENDİRME								Pearson Ki-Kare
Kıdem Yılı		Sıkça Kullanırım	Hiç Kullanmam	Ara Sıra Kullanırım	Boş	Toplam		
0-5 Yıl	F	7	32	19	12	70	,178	
	%	10,0	45,7	27,1	17,1	100,0		
6-10 Yıl	F	7	22	26	5	60		
	%	11,7	36,7	43,3	8,3	100,0		
11-15 Yıl	F	4	11	13	3	31		
	%	12,9	35,5	41,9	9,7	100,0		
16-20 Yıl	F	7	17	10	3	37		
	%	18,9	45,9	27,0	8,1	100,0		
21-30 Yıl	F	6	11	28	4	49		
	%	12,2	22,4	57,1	8,2	100,0		
Toplam	F	32	94	97	27	250		
	%	12,8	37,6	38,8	10,8	100,0		

Yukarıdaki tablonun ki-kare değeri olan p değerlerine bakıldığında; 1. alt tablonun (portfolyo) p değeri ,867, 2. alt tablonun (dereceleme ölçekleri) p değeri ,092, 3. alt tablonun (öz değerlendirme) p değeri ,326 ve 4. alt tablonun (akran değerlendirme) p

değeri ,178 olduğundan ve hiçbir alt tabloda $p < ,05$ şartı sağlanamadığı için istatistiksel olarak; “alternatif ölçme tekniklerini” kullanma düzeyi ile kıdem değişkeni arasında anlamlı bir ilişki yoktur. Öğretmenlerin “alternatif ölçme tekniklerini” kullanmalarında mesleki kıdem yılı faktörü etkili unsur değildir.

4.4.3. Öğretmenlerin Alternatif Ölçme Ve Değerlendirme Tekniklerini Kullanmalarının Mezun Olunan Programa Göre Dağılımı

Aşağıdaki tabloda, ankete katılan öğretmenlerin mezun olduğu program ile öğretmenlerin “alternatif ölçme tekniklerini” kullanma düzeyini gösteren ki-kare testi sonuçları verilmektedir.

Tablo 39. Alternatif ÖD Tekniklerinin Mezuniyete Göre Ki-Kare Testi Sonuçları

1. PORTFOLYO (ÖĞRENCİ ÜRÜN DOSYASI)							Pearson Ki-Kare	
Mezuniyeti		Sıkça Kullanırım	Hiç Kullanmam	Ara Sıra Kullanırım	Boş	Toplam		
DKAB Öğretmenliği	F	5	29	19	6	59	,832	
	%	8,5	49,2	32,2	10,2	100,0		
İlahiyat (Eski)	F	21	65	45	12	143		
	%	14,7	45,5	31,5	8,4	100,0		
İlahiyat (Yeni)	F	5	20	9	2	36		
	%	13,9	55,6	25,0	5,6	100,0		
Yüksek İslam Enstitüsü	F	0	4	3	0	7		
	%	,0	57,1	42,9	,0	100,0		
Toplam	F	31	120	79	20	250		
	%	12,4	48,0	31,6	8,0	100,0		
2. DERECELEME ÖLÇEKLERİ								Pearson Ki-Kare
Mezuniyeti		Sıkça Kullanırım	Hiç Kullanmam	Ara Sıra Kullanırım	Boş	Toplam		
DKAB Öğretmenliği	F	5	29	19	6	59		,302
	%	8,5	49,2	32,2	10,2	100,0		
İlahiyat (Eski)	F	21	65	45	12	143		
	%	14,7	45,5	31,5	8,4	100,0		
İlahiyat (Yeni)	F	5	20	9	2	36		
	%	13,9	55,6	25,0	5,6	100,0		

Tablo 39'un devamı

Yüksek İslam Enstitüsü	F	0	4	3	0	7		
	%	,0	57,1	42,9	,0	100,0		
Toplam	F	30	106	86	28	250		
	%	12,0	42,4	34,4	11,2	100,0		
3. ÖZ DEĞERLENDİRME							Pearson Ki-Kare	
Mezuniyeti		Sıkça Kullanırım	Hiç Kullanmam	Ara Sıra Kullanırım	Boş	Toplam		
DKAB Öğretmenliği	F	5	29	19	6	59	,915	
	%	8,5	49,2	32,2	10,2	100,0		
İlahiyat (Eski)	F	21	65	45	12	143		
	%	14,7	45,5	31,5	8,4	100,0		
İlahiyat (Yeni)	F	5	20	9	2	36		
	%	13,9	55,6	25,0	5,6	100,0		
Yüksek İslam Enstitüsü	F	0	4	3	0	7		
	%	,0	57,1	42,9	,0	100,0		
Toplam	F	47	69	112	22	250		
	%	18,8	27,6	44,8	8,8	100,0		
4. AKRAN DEĞERLENDİRME								Pearson Ki-Kare
Mezuniyeti		Sıkça Kullanırım	Hiç Kullanmam	Ara Sıra Kullanırım	Boş	Toplam		
DKAB Öğretmenliği	F	5	29	19	6	59	,495	
	%	8,5	49,2	32,2	10,2	100,0		
İlahiyat (Eski)	F	21	65	45	12	143		
	%	14,7	45,5	31,5	8,4	100,0		
İlahiyat (Yeni)	F	5	20	9	2	36		
	%	13,9	55,6	25,0	5,6	100,0		
Yüksek İslam Enstitüsü	F	0	4	3	0	7		
	%	,0	57,1	42,9	,0	100,0		
Toplam	F	32	94	97	27	250		
	%	12,8	37,6	38,8	10,8	100,0		

Yukarıdaki tablonun ki-kare değeri olan p değerlerine bakıldığında; 1. alt tablonun (portfolyo) p değeri ,832, 2. alt tablonun (dereceleme ölçekleri) p değeri ,302, 3. alt tablonun (öz değerlendirme) p değeri ,915 ve 4. alt tablonun (akran değerlendirme) p

değeri ,495 olduğundan ve hiçbir alt tabloda $p < ,05$ şartı sağlanamadığı için istatistiksel olarak; “alternatif ölçme tekniklerini” kullanma düzeyi ile mezun olunan fakülte değişkeni arasında anlamlı bir ilişki yoktur. Öğretmenlerin “alternatif ölçme tekniklerini” kullanmalarında mezun olduğu fakülte faktörü etkili unsur değildir.

4.4.4. Öğretmenlerin Alternatif Ölçme Ve Değerlendirme Tekniklerini Kullanmalarının Okulların Statüsüne Göre Dağılımı

Aşağıdaki tabloda, ankete katılan öğretmenlerin çalıştıkları okulların statüsü ile öğretmenlerin “alternatif ölçme tekniklerini” kullanma düzeyini gösteren ki-kare testi sonuçları verilmektedir.

Tablo 40. Alternatif ÖD Tekniklerinin Okulların Statüsüne Göre Ki-Kare Testi

1. PORTFOLYO (ÖĞRENCİ ÜRÜN DOSYASI)							Pearson Ki-Kare
Okulun Statüsü		Sıkça Kullanırım	Hiç Kullanmam	Ara Sıra Kullanırım	Boş	Toplam	
Devlet Okulu	F	29	117	76	17	239	,02
	%	12,1	49,0	31,8	7,1	100,0	
Özel Okul	F	2	3	1	1	7	
	%	28,6	42,8	14,3	14,3	100,0	
Toplam	F	31	120	79	20	250	
	%	12,4	48,0	31,6	8,0	100,0	
2. DERECELEME ÖLÇEKLERİ							Pearson Ki-Kare
Okulun Statüsü		Sıkça Kullanırım	Hiç Kullanmam	Ara Sıra Kullanırım	Boş	Toplam	
Devlet Okulu	F	30	102	83	24	239	,02
	%	12,6	42,7	34,7	10,0	100,0	
Özel Okul	F	2	3	1	1	7	
	%	28,6	42,8	14,3	14,3	100,0	
Toplam	F	30	106	86	28	250	
	%	12,0	42,4	34,4	11,2	100,0	

Tablo 40'ın devamı

3. ÖZ DEĞERLENDİRME							Pearson Ki-Kare
Okulun Statüsü		Sıkça Kullanırım	Hiç Kullanmam	Ara Sıra Kullanırım	Boş	Toplam	
Devlet Okulu	F	46	67	107	19	239	,118
	%	19,2	28,0	44,8	7,9	100,0	
Özel Okul	F	1	2	3	1	7	
	%	14,3	28,6	42,9	14,3	100,0	
Toplam	F	47	69	112	22	250	
	%	18,8	27,6	44,8	8,8	100,0	
4. AKRAN DEĞERLENDİRME							Pearson Ki-Kare
Okulun Statüsü		Sıkça Kullanırım	Hiç Kullanmam	Ara Sıra Kullanırım	Boş	Toplam	
Devlet Okulu	F	30	93	92	24	239	,103
	%	12,6	38,9	38,5	10,0	100,0	
Özel Okul	F	2	1	3	1	7	
	%	28,6	14,3	42,9	14,3	100,0	
Toplam	F	32	94	97	27	250	
	%	12,8	37,6	38,8	10,8	100,0	

Yukarıdaki tablonun ki-kare değeri olan p değerlerine bakıldığında; 1. alt tablonun (portfolyo) p değeri ,02, 2. alt tablonun (dereceleme ölçekleri) p değeri ,02, 3. alt tablonun (öz değerlendirme) p değeri ,118 ve 4. alt tablonun (akran değerlendirme) p değeri ,103 olduğundan; 1 ve 2. Alt tablolarında $p < ,05$ şartı sağlanırken 3 ve 4. alt tablolarında $p < ,05$ şartı sağlanamamıştır. Bu sebeple, öğretmenlerin çalıştıkları okulların statüsü ile “alternatif ölçme teknikleri” arasında bulunan portfolyo ve dereceleme ölçeği teknikliklerini kullanma düzeyi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Fakat aynı durum öz ve akran değerlendirme tekniği için söz konusu olmamıştır. Sonuç olarak, “alternatif ölçme tekniklerini” kullanma düzeyi ile öğretmenlerin çalıştıkları okulların statüsü değişkeni arasında kısmen anlamlı bir ilişki olduğu söylenebilir. Tablolar incelendiğinde bu ilişkinin özel okullar lehine olduğu görülmektedir. Yani, özel okullarda çalışan öğretmenler portfolyo ve dereceleme ölçeklerini devlet okullarında çalışanlara göre daha çok kullanmaktadır.

4.4.5. Öğretmenlerin Alternatif Ölçme Ve Değerlendirme Tekniklerini Kullanmalarının Sınıfların Ortalama Mevcutlarına Göre Dağılımı

Aşağıdaki tabloda, ankete katılan öğretmenlerin çalıştıkları okulların ortalama sınıf mevcutları ile öğretmenlerin “alternatif ölçme tekniklerini” kullanma düzeyini gösteren ki-kare testi sonuçları verilmektedir.

Tablo 41. Alternatif ÖD Tekniklerinin Sınıfların Ortalama Mevcutlarına Göre Ki-Kare Testi Sonuçları

1. PORTFOLYO (ÖĞRENCİ ÜRÜN DOSYASI)							Pearson Ki-Kare	
Sınıf Mevcudu		Sıkça Kullanırım	Hiç Kullanmam	Ara Sıra Kullanırım	Boş	Toplam		
1-20 Kişi	F	2	10	7	5	24	,270	
	%	8,3	41,7	29,2	20,8	100,0		
21-30 Kişi	F	14	65	37	12	128		
	%	10,9	50,8	28,9	9,4	100,0		
31-40 Kişi	F	10	33	25	3	71		
	%	14,1	46,5	35,2	4,2	100,0		
41- Üstü Kişi	F	4	12	8	0	24		
	%	16,7	50,0	33,3	,0	100,0		
Toplam	F	31	120	79	20	250		
	%	12,4	48,0	31,6	8,0	100,0		
2. DERECELEME ÖLÇEKLERİ								Pearson Ki-Kare
Sınıf Mevcudu		Sıkça Kullanırım	Hiç Kullanmam	Ara Sıra Kullanırım	Boş	Toplam		
1-20 Kişi	F	1	11	6	6	24	,073	
	%	4,2	45,8	25,0	25,0	100,0		
21-30 Kişi	F	13	56	42	17	128		
	%	10,2	43,8	32,8	13,3	100,0		
31-40 Kişi	F	10	29	28	4	71		
	%	14,1	40,8	39,4	5,6	100,0		
41- Üstü Kişi	F	6	10	8	0	24		
	%	25,0	41,7	33,3	,0	100,0		
Toplam	F	30	106	86	28	250		
	%	12,0	42,4	34,4	11,2	100,0		

Tablo 41'in devamı

3. ÖZ DEĞERLENDİRME							Pearson Ki-Kare	
Sınıf Mevcudu		Sıkça Kullanırım	Hiç Kullanmam	Ara Sıra Kullanırım	Boş	Toplam		
1-20 Kişi	F	4	7	9	4	24	,390	
	%	16,7	29,2	37,5	16,7	100,0		
21-30 Kişi	F	18	35	61	14	128		
	%	14,1	27,3	47,7	10,9	100,0		
31-40 Kişi	F	16	20	31	4	71		
	%	22,5	28,2	43,7	5,6	100,0		
41- Üstü Kişi	F	8	7	9	0	24		
	%	33,3	29,2	37,5	,0	100,0		
Toplam	F	47	69	112	22	250		
	%	18,8	27,6	44,8	8,8	100,0		
4. AKRAN DEĞERLENDİRME								Pearson Ki-Kare
Sınıf Mevcudu		Sıkça Kullanırım	Hiç Kullanmam	Ara Sıra Kullanırım	Boş	Toplam		
1-20 Kişi	F	4	7	8	5	24	,139	
	%	16,7	29,2	33,3	20,8	100,0		
21-30 Kişi	F	10	52	49	17	128		
	%	7,8	40,6	38,3	13,3	100,0		
31-40 Kişi	F	11	28	27	5	71		
	%	15,5	39,4	38,0	7,0	100,0		
41- Üstü Kişi	F	6	7	11	0	24		
	%	25,0	29,2	45,8	,0	100,0		
Toplam	F	32	94	97	27	250		
	%	12,8	37,6	38,8	10,8	100,0		

Yukarıdaki tablonun ki-kare değeri olan p değerlerine bakıldığında; 1. alt tablonun (portfolyo) p değeri ,273, 2. alt tablonun (dereceleme ölçekleri) p değeri ,073, 3. alt tablonun (öz değerlendirme) p değeri ,390 ve 4. alt tablonun (akran değerlendirme) p değeri ,139 olduğundan ve hiçbir alt tabloda $p < ,05$ şartı sağlanmadığı için istatistiksel olarak; “alternatif ölçme tekniklerini” kullanma düzeyi ile öğretmenlerin çalıştıkları okulların ortalama sınıf mevcudu değişkeni arasında anlamlı bir ilişki yoktur.

Öğretmenlerin “alternatif ölçme tekniklerini” kullanmalarında sınıf mevcutları faktörü etkili unsur değildir.

4.4.6. Öğretmenlerin Alternatif Ölçme Ve Değerlendirme Tekniklerini Kullanmalarının Girilen Ders Saati Sayısına Göre Dağılımı

Aşağıdaki tabloda, ankete katılan öğretmenlerin haftalık girdikleri ders saati sayısı ile öğretmenlerin “alternatif ölçme tekniklerini” kullanma düzeyini gösteren ki-kare testi sonuçları verilmektedir.

Tablo 42. Alternatif ÖD Tekniklerinin Girilen Ders Saati Sayısına Göre Ki-Kare Testi Sonuçları

1. PORTFOLYO (ÖĞRENCİ ÜRÜN DOSYASI)							Pearson Ki-Kare	
Girilen Ders Saati Sayısı		Sıkça Kullanırım	Hiç Kullanmam	Ara Sıra Kullanırım	Boş	Toplam		
15-20 Saat	F	11	35	23	9	78	,303	
	%	14,1	44,9	29,5	11,5	100,0		
21-25 Saat	F	10	31	19	3	63		
	%	15,9	49,2	30,2	4,8	100,0		
26-30 Saat	F	10	53	32	7	102		
	%	9,8	52,0	31,4	6,9	100,0		
Toplam	F	31	120	79	20	250		
	%	12,4	48,0	31,6	8,0	100,0		
2. DERECELEME ÖLÇEKLERİ								Pearson Ki-Kare
Girilen Ders Saati Sayısı		Sıkça Kullanırım	Hiç Kullanmam	Ara Sıra Kullanırım	Boş	Toplam		
15-20 Saat	F	12	30	25	11	78		,824
	%	15,4	38,5	32,1	14,1	100,0		
21-25 Saat	F	8	27	22	6	63		
	%	12,7	42,9	34,9	9,5	100,0		
26-30 Saat	F	10	47	35	10	102		
	%	9,8	46,1	34,3	9,8	100,0		
Toplam	F	30	106	86	28	250		
	%	12,0	42,4	34,4	11,2	100,0		

Tablo 42'nin devamı

3. ÖZ DEĞERLENDİRME							Pearson Ki-Kare	
Girilen Ders Saati Sayısı		Sıkça Kullanırım	Hiç Kullanmam	Ara Sıra Kullanırım	Boş	Toplam		
15-20 Saat	F	17	24	30	7	78	,552	
	%	21,8	30,8	38,5	9,0	100,0		
21-25 Saat	F	13	13	30	7	63		
	%	20,6	20,6	47,6	11,1	100,0		
26-30 Saat	F	15	32	48	7	102		
	%	14,7	31,4	47,1	6,9	100,0		
Toplam	F	47	69	112	22	250		
	%	18,8	27,6	44,8	8,8	100,0		
4. AKRAN DEĞERLENDİRME								Pearson Ki-Kare
Girilen Ders Saati Sayısı		Sıkça Kullanırım	Hiç Kullanmam	Ara Sıra Kullanırım	Boş	Toplam		
15-20 Saat	F	11	29	28	10	78	,610	
	%	14,1	37,2	35,9	12,8	100,0		
21-25 Saat	F	11	19	24	9	63		
	%	17,5	30,2	38,1	14,3	100,0		
26-30 Saat	F	9	44	42	7	102		
	%	8,8	43,1	41,2	6,9	100,0		
Toplam	F	32	94	97	27	250		
	%	12,8	37,6	38,8	10,8	100,0		

Yukarıdaki tablonun ki-kare değeri olan p değerlerine bakıldığında; 1. alt tablonun (portfolyo) p değeri ,303, 2. alt tablonun (dereceleme ölçekleri) p değeri ,824, 3. alt tablonun (öz değerlendirme) p değeri ,552 ve 4. alt tablonun (akran değerlendirme) p değeri ,610 olduğundan ve hiçbir alt tabloda $p < ,05$ şartı sağlanmadığı için istatistiksel olarak; “alternatif ölçme tekniklerini” kullanma düzeyi ile öğretmenlerin haftalık girdikleri ders saati sayısı değişkeni arasında anlamlı bir ilişki yoktur. Öğretmenlerin “alternatif ölçme tekniklerini” kullanmalarında haftalık girilen ders saati faktörü etkili unsur değildir.

4.4.7. Alternatif Ölçme Ve Değerlendirme Tekniklerini Kullanmanın Seminer Almaya Göre Dağılımı

Bu bölümde, ankete katılan öğretmenlerin kullandığı ölçme ve değerlendirme tekniklerinin; öğretmenlerin mesleki hayatlarında ölçme ve değerlendirme ile ilgili “hizmet içi eğitim alma”, uygulanmakta olan “DKAB öğretim programı ile ilgili tanıtım, seminer vb. bilgilendirmeye katılma”, “DKAB öğretim programının ölçme ve değerlendirme bölümünü okuma”, yapılandırmacılığın “ölçme ve değerlendirme yöntemi ile ilgili herhangi bir kaynak (makale, dergi, kitap, rapor vb.) okuma”, öğretmenlerin çalıştığı okulda “Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi dersliği bulunması”, okulda “öğretmen ve öğrencilerin, istediği zaman kullanabileceği internete erişim imkanı” bulunma ve okulda; “çıktı almak, fotokopi çekmek vb.” ihtiyacı için rahatlıkla kullanabileceği yazıcı, fotokopi makinesi vb. imkan olup olmaması durumuna göre farklılık gösterip göstermediği incelenecektir.

Aşağıdaki tabloda, ankete katılan öğretmenlerin DKAB programını tanıtım seminerine katılım durumu ile öğretmenlerin “alternatif ölçme tekniklerini” kullanma düzeyi arasındaki ilişkiyi gösteren ki-kare testi sonuçları verilmektedir.

Tablo 43. Alternatif ÖD Tekniklerini Kullanmanın DKAB Programı İle İlgili Seminer Almaya Göre Ki-Kare Testi Sonuçları

1. PORTFOLYO (ÖĞRENCİ ÜRÜN DOSYASI)						Pearson Ki-Kare
Seminere Katılma Durumu		Sıkça Kullanırım	Hiç Kullanmam	Ara Sıra Kullanırım	Boş Toplam	
Evet	F	24	74	58	10	166
	%	14,5	44,6	34,9	6,0	100,0
Hayır	F	7	46	20	9	82
	%	8,5	56,1	24,4	11,0	100,0
Toplam	F	31	120	79	20	250
	%	12,4	48,0	31,6	8,0	100,0

Tablo 43'ün devamı

2. DERECELEME ÖLÇEKLERİ							Pearson Ki-Kare
Seminere Katılma Durumu		Sıkça Kullanırım	Hiç Kullanmam	Ara Sıra Kullanırım	Boş	Toplam	
Evet	F	20	67	67	12	166	,014
	%	12,0	40,4	40,4	7,2	100,0	
Hayır	F	10	39	18	15	82	
	%	12,2	47,6	22,0	18,3	100,0	
Toplam	F	30	106	86	28	250	
	%	12,0	42,4	34,4	11,2	100,0	
3. ÖZ DEĞERLENDİRME							Pearson Ki-Kare
Seminere Katılma Durumu		Sıkça Kullanırım	Hiç Kullanmam	Ara Sıra Kullanırım	Boş	Toplam	
Evet	F	35	44	77	10	166	,022
	%	21,1	26,5	46,4	6,0	100,0	
Hayır	F	12	25	34	11	82	
	%	14,6	30,5	41,5	13,4	100,0	
Toplam	F	47	69	112	22	250	
	%	18,8	27,6	44,8	8,8	100,0	
4. AKRAN DEĞERLENDİRME							Pearson Ki-Kare
Seminere Katılma Durumu		Sıkça Kullanırım	Hiç Kullanmam	Ara Sıra Kullanırım	Boş	Toplam	
Evet	F	24	54	75	13	166	,008
	%	14,5	32,5	45,2	7,8	100,0	
Hayır	F	8	40	21	13	82	
	%	9,8	48,8	25,6	15,9	100,0	
Toplam	F	32	94	97	27	250	
	%	12,8	37,6	38,8	10,8	100,0	

Yukarıdaki tablonun ki-kare değeri olan p değerlerine bakıldığında; 1. alt tablonun (portfolyo) p değeri ,041, 2. alt tablonun (dereceleme ölçekleri) p değeri ,014, 3. alt tablonun (öz değerlendirme) p değeri ,022 ve 4. alt tablonun (akran değerlendirme) p değeri ,008 olduğundan; alt tabloların $p < ,05$ şartını sağladığı görülmektedir. Bu sebeple, öğretmenlerin DKAB programlarını tanıtım ve bilgilendirme vb. seminere

katılmaları ile “alternatif ölçme tekniklerini” kullanma düzeyi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Sonuç olarak, “alternatif ölçme tekniklerini” kullanma düzeyi ile öğretmenlerin DKAB programlarını tanıtım ve bilgilendirme vb. seminere katılma değişkeni arasında anlamlı ilişki olduğu söylenebilir. Tablolar incelendiğinde bu ilişkinin seminere katılanlar lehine olduğu görülmektedir. Yani, seminer alan öğretmenler “alternatif ölçme tekniklerini” almayanlara göre daha çok kullanmaktadır.

4.4.8. Öğretmenlerin Alternatif Ölçme Ve Değerlendirme Tekniklerini Kullanma Sıklığının DKAB Programını Okuma Durumuna Göre Dağılımı

Aşağıdaki tabloda, ankete katılan öğretmenlerin DKAB programını okuma durumu ile öğretmenlerin “alternatif ölçme tekniklerini” kullanma düzeyleri arasındaki ilişkiyi gösteren ki-kare testi sonuçları verilmektedir.

Tablo 44. Alternatif ÖD Tekniklerini Kullanmanın DKAB Programını Okuma Durumuna Göre Ki-Kare Testi Sonuçları

1. PORTFOLYO (ÖĞRENCİ ÜRÜN DOSYASI)							Pearson Ki-Kare
DKAB Programını Okuma Durumu		Sıkça Kullanırım	Hiç Kullanmam	Ara Sıra Kullanırım	Boş	Toplam	
Evet	F	29	99	67	14	209	,083
	%	13,9	47,4	32,1	6,7	100,0	
Hayır	F	2	20	10	4	36	
	%	5,6	55,6	27,8	11,1	100,0	
Toplam	F	31	120	79	20	250	
	%	12,4	48,0	31,6	8,0	100,0	
2. DERECELEME ÖLÇEKLERİ							Pearson Ki-Kare
DKAB Programını Okuma Durumu		Sıkça Kullanırım	Hiç Kullanmam	Ara Sıra Kullanırım	Boş	Toplam	
Evet	F	28	86	76	19	209	,055
	%	13,4	41,1	36,4	9,1	100,0	
Hayır	F	2	19	8	7	36	
	%	5,6	52,8	22,2	19,4	100,0	
Toplam	F	30	106	86	28	250	
	%	12,0	42,4	34,4	11,2	100,0	

Tablo 44'ün devamı

3. ÖZ DEĞERLENDİRME							Pearson Ki-Kare	
DKAB Programını Okuma Durumu		Sıkça Kullanırım	Hiç Kullanmam	Ara Sıra Kullanırım	Boş	Toplam		
Evet	F	42	53	99	15	209	,052	
	%	20,1	25,4	47,4	7,2	100,0		
Hayır	F	3	15	12	6	36		
	%	8,3	41,7	33,3	16,7	100,0		
Toplam	F	47	69	112	22	250		
	%	18,8	27,6	44,8	8,8	100,0		
4. AKRAN DEĞERLENDİRME								Pearson Ki-Kare
DKAB Programını Okuma Durumu		Sıkça Kullanırım	Hiç Kullanmam	Ara Sıra Kullanırım	Boş	Toplam		
Evet	F	28	75	87	19	209	,075	
	%	13,4	35,9	41,6	9,1	100,0		
Hayır	F	4	18	8	6	36		
	%	11,1	50,0	22,2	16,7	100,0		
Toplam	F	32	94	97	27	250		
	%	12,8	37,6	38,8	10,8	100,0		

Yukarıdaki tablonun ki-kare değeri olan p değerlerine bakıldığında; 1. alt tablonun (portfolyo) p değeri ,083, 2. alt tablonun (dereceleme ölçekleri) p değeri ,055, 3. alt tablonun (öz değerlendirme) p değeri ,052 ve 4. alt tablonun (akran değerlendirme) p değeri ,075 olduğu ve tüm alt tabloların $p < ,05$ şartını sağlamadığı görülmektedir. Bu sebeple, öğretmenlerin DKAB programlarını okumaları ile “alternatif ölçme tekniklerini” kullanma düzeyi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşılabilir. Fakat tabloların p değerlerinin ,05 değerine çok yakın olduğu da görülmektedir. Sonuç olarak, “alternatif ölçme tekniklerini” kullanma düzeyi ile öğretmenlerin DKAB programlarını okuma değişkeni arasında, okuyanlar lehine az da olsa anlamlı ilişki olduğu söylenebilir.

Aslında bu değişkenin “alternatif ölçme tekniklerini” kullanma düzeyine katkı yapması beklenirdi. Demek ki öğretmenler programları yeterli düzeyde okumamışlar veya programlardaki bilgiler uygulamada öğretmenlere yeterince katkı yapmamıştır.

4.4.9. Alternatif Ölçme Ve Değerlendirme Tekniklerini Kullanma Sıklığının DKAB Programının Ölçme Bölümünü Okuma Durumuna Göre Dağılımı

Aşağıdaki tabloda, ankete katılan öğretmenlerin ilköğretim ve ortaöğretim DKAB programında yer alan “ölçme ve değerlendirme” bölümünü okuma durumu ile öğretmenlerin “alternatif ölçme tekniklerini” kullanma düzeyleri arasındaki ilişkiyi gösteren ki-kare testi sonuçları verilmektedir.

Tablo 45. Alternatif ÖD Tekniklerini Kullanmanın DKAB Programının Ölçme Bölümünü Okuma Durumuna Göre Ki-Kare Testi Sonuçları

1. PORTFOLYO (ÖĞRENCİ ÜRÜN DOSYASI)							Pearson Ki-Kare
DKAB Programının Ölçme Bölümünü Okuma		Sıkça Kullanırım	Hiç Kullanmam	Ara Sıra Kullanırım	Boş	Toplam	
Evet	F	29	93	67	13	202	,000
	%	14,4	46,0	33,2	6,4	100,0	
Hayır	F	2	27	9	3	41	
	%	4,9	65,9	22,0	7,3	100,0	
Toplam	F	31	120	79	20	250	
	%	12,4	48,0	31,6	8,0	100,0	
2. DERECELEME ÖLÇEKLERİ							Pearson Ki-Kare
DKAB Programının Ölçme Bölümünü Okuma		Sıkça Kullanırım	Hiç Kullanmam	Ara Sıra Kullanırım	Boş	Toplam	
Evet	F	27	82	74	19	202	,001
	%	13,4	40,6	36,6	9,4	100,0	
Hayır	F	3	24	9	5	41	
	%	7,3	58,5	22,0	12,2	100,0	
Toplam	F	30	106	86	28	250	
	%	12,0	42,4	34,4	11,2	100,0	

Tablo 45'in devamı

3. ÖZ DEĞERLENDİRME							Pearson Ki-Kare	
DKAB Programının Ölçme Bölümünü Okuma		Sıkça Kullanırım	Hiç Kullanmam	Ara Sıra Kullanırım	Boş	Toplam		
Evet	F	43	51	94	14	202	,000	
	%	21,3	25,2	46,5	6,9	100,0		
Hayır	F	4	17	16	4	41		
	%	9,8	41,5	39,0	9,8	100,0		
Toplam	F	47	69	112	22	250		
	%	18,8	27,6	44,8	8,8	100,0		
4. AKRAN DEĞERLENDİRME								Pearson Ki-Kare
DKAB Programının Ölçme Bölümünü Okuma		Sıkça Kullanırım	Hiç Kullanmam	Ara Sıra Kullanırım	Boş	Toplam		
Evet	F	28	70	86	18	202	,000	
	%	13,9	34,7	42,6	8,9	100,0		
Hayır	F	4	24	8	5	41		
	%	9,8	58,5	19,5	12,2	100,0		
Toplam	F	32	94	97	27	250		
	%	12,8	37,6	38,8	10,8	100,0		

Yukarıdaki tablonun ki-kare değeri olan p değerlerine bakıldığında; 1. alt tablonun (portfolyo) p değeri ,000, 2. alt tablonun (dereceleme ölçekleri) p değeri ,001, 3. alt tablonun (öz değerlendirme) p değeri ,000 ve 4. alt tablonun (akran değerlendirme) p değeri ,000 olduğu ve tüm alt tabloların $p < ,05$ şartını sağladığı görülmektedir. Bu sebeple, öğretmenlerin DKAB programlarının ölçme bölümünü okumaları ile “alternatif ölçme tekniklerini” kullanma düzeyi arasında ölçme bölümünü okuyanlar lehine istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Sonuç olarak, öğretmenlerin DKAB programlarının ölçme bölümünü okumaları “alternatif ölçme tekniklerini” kullanma sıklığına güçlü bir katkı yaptığı söylenebilir ki bu beklenen bir durumdur.

4.4.10. Alternatif Ölçme Ve Değerlendirme Tekniklerini Kullanma Sıklığının Öğretmenlerin Kaynak Okuma Durumuna Göre Dağılımı

Aşağıdaki tabloda, ankete katılan öğretmenlerin yapılandırmacılık ve alternatif “ölçme ve değerlendirme” yaklaşımı ile ilgili kitap, dergi, makale vb. kaynakları okuma durumu ile öğretmenlerin “alternatif ölçme tekniklerini” kullanma düzeyleri arasındaki ilişkiyi gösteren ki-kare testi sonuçları verilmektedir.

Tablo 46. Alternatif ÖD Tekniklerini Kullanmanın Öğretmenlerin Kaynak Okuma Durumuna Göre Ki-Kare Testi Sonuçları

1. PORTFOLYO (ÖĞRENCİ ÜRÜN DOSYASI)							Pearson Ki-Kare
Öğretmenlerin Kaynak Okuma Durumu		Sıkça Kullanırım	Hiç Kullanmam	Ara Sıra Kullanırım	Boş	Toplam	
Evet	F	27	63	57	9	156	,000
	%	17,3	40,4	36,5	5,8	100,0	
Hayır	F	4	56	21	6	87	
	%	4,6	64,4	24,1	6,9	100,0	
Toplam	F	31	120	79	20	250	
	%	12,4	48,0	31,6	8,0	100,0	
2. DERECELEME ÖLÇEKLERİ							Pearson Ki-Kare
Öğretmenlerin Kaynak Okuma Durumu		Sıkça Kullanırım	Hiç Kullanmam	Ara Sıra Kullanırım	Boş	Toplam	
Evet	F	24	56	63	13	156	,000
	%	15,4	35,9	40,4	8,3	100,0	
Hayır	F	6	49	22	10	87	
	%	6,9	56,3	25,3	11,5	100,0	
Toplam	F	30	106	86	28	250	
	%	12,0	42,4	34,4	11,2	100,0	

Tablo 46'nın devamı

3. ÖZ DEĞERLENDİRME							Pearson Ki-Kare	
Öğretmenlerin Kaynak Okuma Durumu		Sıkça Kullanırım	Hiç Kullanmam	Ara Sıra Kullanırım	Boş	Toplam		
Evet	F	41	29	77	9	156	,000	
	%	26,3	18,6	49,4	5,8	100,0		
Hayır	F	6	40	33	8	87		
	%	6,9	46,0	37,9	9,2	100,0		
Toplam	F	47	69	112	22	250		
	%	18,8	27,6	44,8	8,8	100,0		
4. AKRAN DEĞERLENDİRME								Pearson Ki-Kare
Öğretmenlerin Kaynak Okuma Durumu		Sıkça Kullanırım	Hiç Kullanmam	Ara Sıra Kullanırım	Boş	Toplam		
Evet	F	26	50	67	13	156	,000	
	%	16,7	32,1	42,9	8,3	100,0		
Hayır	F	6	44	28	9	87		
	%	6,9	50,6	32,2	10,3	100,0		
Toplam	F	32	94	97	27	250		
	%	12,8	37,6	38,8	10,8	100,0		

Yukarıdaki tablonun ki-kare değeri olan p değerlerine bakıldığında; 1. alt tablonun (portfolyo) p değeri ,000, 2. alt tablonun (dereceleme ölçekleri) p değeri ,000, 3. alt tablonun (öz değerlendirme) p değeri ,000 ve 4. alt tablonun (akran değerlendirme) p değeri ,000 olduğu ve tüm alt tabloların $p < ,05$ şartını sağladığı görülmektedir. Bu sebeple, öğretmenlerin yapılandırmacılık ve alternatif “ölçme ve değerlendirme” yaklaşımı ile ilgili kitap, dergi, makale vb. kaynakları okumaları ile “alternatif ölçme tekniklerini” kullanma düzeyi arasında kaynak okuyanlar lehine istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Sonuç olarak, öğretmenlerin yapılandırmacılık ve alternatif “ölçme ve değerlendirme” ile ilgili kaynak okumaları “alternatif ölçme tekniklerini” kullanma sıklığına güçlü bir katkı yaptığı söylenebilir ki bu beklenen bir durumdur.

4.4.11. Alternatif Ölçme Ve Değerlendirme Tekniklerini Kullanma Sıklığının Hizmet İçi Eğitim Alma Durumuna Göre Dağılımı

Aşağıdaki tabloda, ankete katılan öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme ile ilgili hizmet içi eğitim alma durumu ile öğretmenlerin “alternatif ölçme tekniklerini” kullanma düzeyleri arasındaki ilişkiyi gösteren ki-kare testi sonuçları verilmektedir.

Tablo 47. Alternatif ÖD Tekniklerini Kullanmanın Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitim Alma Durumuna Göre Ki-Kare Testi Sonuçları

1. PORTFOLYO (ÖĞRENCİ ÜRÜN DOSYASI)							Pearson Ki-Kare	
Hizmet İçi Eğitim Alma Durumu		Sıkça Kullanırım	Hiç Kullanmam	Ara Sıra Kullanırım	Boş	Toplam		
Evet	F	19	27	32	6	84	,000	
	%	22,6	32,1	38,1	7,1	100,0		
Hayır	F	11	89	45	10	155		
	%	7,1	57,4	29,0	6,5	100,0		
Toplam	F	31	120	79	20	250		
	%	12,4	48,0	31,6	8,0	100,0		
2. DERECELEME ÖLÇEKLERİ								Pearson Ki-Kare
Hizmet İçi Eğitim Alma Durumu		Sıkça Kullanırım	Hiç Kullanmam	Ara Sıra Kullanırım	Boş	Toplam		
Evet	F	13	24	40	7	84	,001	
	%	15,5	28,6	47,6	8,3	100,0		
Hayır	F	16	79	43	17	155		
	%	10,3	51,0	27,7	11,0	100,0		
Toplam	F	30	106	86	28	250		
	%	12,0	42,4	34,4	11,2	100,0		

Tablo 47'nin devamı

3. ÖZ DEĞERLENDİRME							Pearson Ki-Kare
Hizmet İçi Eğitim Alma Durumu		Sıkça Kullanırım	Hiç Kullanmam	Ara Sıra Kullanırım	Boş	Toplam	
Evet	F	29	15	34	6	84	,000
	%	34,5	17,9	40,5	7,1	100,0	
Hayır	F	16	53	74	12	155	
	%	10,3	34,2	47,7	7,7	100,0	
Toplam	F	47	69	112	22	250	
	%	18,8	27,6	44,8	8,8	100,0	
4. AKRAN DEĞERLENDİRME							Pearson Ki-Kare
Hizmet İçi Eğitim Alma Durumu		Sıkça Kullanırım	Hiç Kullanmam	Ara Sıra Kullanırım	Boş	Toplam	
Evet	F	20	27	29	8	84	,001
	%	23,8	32,1	34,5	9,5	100,0	
Hayır	F	10	64	66	15	155	
	%	6,5	41,3	42,6	9,7	100,0	
Toplam	F	32	94	97	27	250	
	%	12,8	37,6	38,8	10,8	100,0	

Yukarıdaki tablonun ki-kare değeri olan p değerlerine bakıldığında; 1. alt tablonun (portfolyo) p değeri ,000, 2. alt tablonun (dereceleme ölçekleri) p değeri ,001, 3. alt tablonun (öz değerlendirme) p değeri ,000 ve 4. alt tablonun (akran değerlendirme) p değeri ,001 olduğu ve tüm alt tabloların $p < ,05$ şartını sağladığı görülmektedir. Bu sebeple; öğretmenlerin “ölçme ve değerlendirme” ile ilgili hizmet içi eğitim almaları ile “alternatif ölçme tekniklerini” kullanma düzeyi arasında hizmet içi eğitim alanlar lehine istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Sonuç olarak, öğretmenlerin “ölçme ve değerlendirme” ile ilgili hizmet içi eğitim almaları “alternatif ölçme tekniklerini” kullanma sıklığına güçlü bir katkı yaptığı söylenebilir ki bu beklenen bir durumdur.

4.5. Alternatif Ölçme Ve Değerlendirme Tekniklerini Kullanma Sıklığının Okulların Fiziki Alt Yapı Durumuna Göre Dağılımı

Bu kısımda, okulların fiziksel alt yapı durumlarının öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanma düzeyine etki edip etmediği araştırılacaktır. Uygulanan ankette okullarda DKAB dersliği bulunup bulunmadığı, okullarda istenildiği zaman öğretmen ve öğrencilerin internete erişim imkanı olup olmadığı ve öğretmenlerin çıktı alma, fotokopi çekme vb. hizmetlerden faydalanıp faydalanmadığı sorulmuştu. Aşağıda gelecek tablolarda, yukarıda değinilen fiziksel alt yapı değişkenleri ile öğretmenlerin “alternatif ölçme tekniklerini” kullanma düzeyleri arasındaki ilişkiyi gösteren ki-kare testi sonuçları verilmektedir.

4.5.1. Alternatif Ölçme Ve Değerlendirme Tekniklerini Kullanma Sıklığının Okullarda DKAB Dersliği Bulunma Durumuna Göre Dağılımı

Aşağıdaki tabloda, ankete katılan öğretmenlerin çalıştıkları okullarda DKAB dersliği bulunma durumu ile öğretmenlerin “alternatif ölçme tekniklerini” kullanma düzeyleri arasındaki ilişkiyi gösteren ki-kare testi sonuçları verilmektedir.

Tablo 48. Alternatif ÖD Tekniklerini Kullanmanın Okullarda DKAB Dersliği Bulunma Durumuna Göre Ki-Kare Testi Sonuçları

1. PORTFOLYO (ÖĞRENCİ ÜRÜN DOSYASI)							Pearson Ki-Kare
DKAB Dersliği Durumu		Sıkça Kullanırım	Hiç Kullanmam	Ara Sıra Kullanırım	Boş	Toplam	
Var	F	7	26	20	3	56	,000
	%	12,5	46,4	35,7	5,4	100,0	
Yok	F	24	93	57	13	187	
	%	12,8	49,7	30,5	7,0	100,0	
Toplam	F	31	120	79	20	250	
	%	12,4	48,0	31,6	8,0	100,0	

Tablo 48'in devamı

2. DERECELEME ÖLÇEKLERİ							Pearson Ki-Kare	
DKAB Dersliği Durumu		Sıkça Kullanırım	Hiç Kullanmam	Ara Sıra Kullanırım	Boş	Toplam		
Var	F	12	20	18	6	56	,001	
	%	21,4	35,7	32,1	10,7	100,0		
Yok	F	18	85	66	18	187		
	%	9,6	45,5	35,3	9,6	100,0		
Toplam	F	30	106	86	28	250		
	%	12,0	42,4	34,4	11,2	100,0		
3. ÖZ DEĞERLENDİRME								Pearson Ki-Kare
DKAB Dersliği Durumu		Sıkça Kullanırım	Hiç Kullanmam	Ara Sıra Kullanırım	Boş	Toplam		
Var	F	11	10	29	6	56	,000	
	%	19,6	17,9	51,8	10,7	100,0		
Yok	F	36	58	81	12	187		
	%	19,3	31,0	43,3	6,4	100,0		
Toplam	F	47	69	112	22	250		
	%	18,8	27,6	44,8	8,8	100,0		
4. AKRAN DEĞERLENDİRME								Pearson Ki-Kare
DKAB Dersliği Durumu		Sıkça Kullanırım	Hiç Kullanmam	Ara Sıra Kullanırım	Boş	Toplam		
Var	F	10	23	16	7	56	,002	
	%	17,9	41,1	28,6	12,5	100,0		
Yok	F	22	70	79	16	187		
	%	11,8	37,4	42,2	8,6	100,0		
Toplam	F	32	94	97	27	250		
	%	12,8	37,6	38,8	10,8	100,0		

Yukarıdaki tablonun ki-kare değeri olan p değerlerine bakıldığında; 1. alt tablonun (portfolyo) p değeri ,000, 2. alt tablonun (dereceleme ölçekleri) p değeri ,001, 3. alt tablonun (öz değerlendirme) p değeri ,000 ve 4. alt tablonun (akran değerlendirme) p değeri ,002 olduğu ve tüm alt tabloların $p < ,05$ şartını sağladığı görülmektedir. Bu sebeple; öğretmenlerin çalıştıkları okullarda DKAB dersliği bulunma durumu ile “alternatif ölçme tekniklerini” kullanma sıklık düzeyi arasında DKAB dersliği bulunanlar lehine istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Sonuç

olarak, çalıştıkları okullarda DKAB dersliği bulunan öğretmenler “alternatif ölçme tekniklerini” daha çok kullanmaktadır.

4.5.2. Alternatif Ölçme Ve Değerlendirme Tekniklerini Kullanma Sıklığının Okullarda Fotokopi Hizmetleri Bulunma Durumuna Göre Dağılımı

Aşağıdaki tabloda, ankete katılan öğretmenlerin çalıştıkları okullarda çıktı alma ve fotokopi çekme vb. hizmetleri bulunma durumu ile öğretmenlerin “alternatif ölçme tekniklerini” kullanma düzeyleri arasındaki ilişkiyi gösteren ki-kare testi sonuçları verilmektedir.

Tablo 49. Alternatif ÖD Tekniklerini Kullanmanın Okullarda Fotokopi Hizmetleri Bulunma Durumuna Göre Ki-Kare Testi Sonuçları

1. PORTFOLYO (ÖĞRENCİ ÜRÜN DOSYASI)							Pearson Ki-Kare	
Fotokopi Hizmeti Durumu		Sıkça Kullanırım	Hiç Kullanmam	Ara Sıra Kullanırım	Boş	Toplam		
Var	F	27	85	59	14	185	,000	
	%	14,6	45,9	31,9	7,6	100,0		
Yok	F	2	8	4	0	14		
	%	14,3	57,1	28,6	,0	100,0		
Kısmen Var	F	2	27	15	2	46		
	%	4,3	58,7	32,6	4,3	100,0		
Toplam	F	31	120	79	20	250		
	%	12,4	48,0	31,6	8,0	100,0		
2. DERECELEME ÖLÇEKLERİ								Pearson Ki-Kare
Fotokopi Hizmeti Durumu		Sıkça Kullanırım	Hiç Kullanmam	Ara Sıra Kullanırım	Boş	Toplam		
Var	F	37	51	82	15	185	,000	
	%	20,0	27,6	44,3	8,1	100,0		
Yok	F	4	5	5	0	14		
	%	28,6	35,7	35,7	,0	100,0		
Kısmen Var	F	6	13	24	3	46		
	%	13,0	28,3	52,2	6,5	100,0		
Toplam	F	47	69	112	22	250		
	%	12,0	42,4	34,4	11,2	100,0		

Tablo 49'un devamı

3. ÖZ DEĞERLENDİRME							Pearson Ki-Kare	
Fotokopi Hizmeti Durumu		Sıkça Kullanırım	Hiç Kullanmam	Ara Sıra Kullanırım	Boş	Toplam		
Var	F	37	51	82	15	185	,000	
	%	20,0	27,6	44,3	8,1	100,0		
Yok	F	4	5	5	0	14		
	%	28,6	35,7	35,7	,0	100,0		
Kısmen Var	F	6	13	24	3	46		
	%	13,0	28,3	52,2	6,5	100,0		
Toplam	F	47	69	112	22	250		
	%	18,8	27,6	44,8	8,8	100,0		
4. AKRAN DEĞERLENDİRME								Pearson Ki-Kare
Fotokopi Hizmeti Durumu		Sıkça Kullanırım	Hiç Kullanmam	Ara Sıra Kullanırım	Boş	Toplam		
Var	F	25	64	76	20	185	,000	
	%	13,5	34,6	41,1	10,8	100,0		
Yok	F	2	6	6	0	14		
	%	14,3	42,9	42,9	,0	100,0		
Kısmen Var	F	5	24	14	3	46		
	%	10,9	52,2	30,4	6,5	100,0		
Toplam	F	32	94	97	27	250		
	%	12,8	37,6	38,8	10,8	100,0		

Yukarıdaki tablonun ki-kare değeri olan p değerlerine bakıldığında; 1. alt tablonun (portfolyo) p değeri ,000, 2. alt tablonun (dereceleme ölçekleri) p değeri ,000, 3. alt tablonun (öz değerlendirme) p değeri ,000 ve 4. alt tablonun (akran değerlendirme) p değeri ,000 olduğu ve tüm alt tabloların $p < ,05$ şartını sağladığı görülmektedir. Bu sebeple; öğretmenlerin çalıştıkları okullarda çıktı alabilme ve fotokopi çekebilme durumu ile “alternatif ölçme tekniklerini” kullanma sıklık düzeyi arasında bu hizmetlerin bulunduğu okullarda çalışan öğretmenler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Sonuç olarak, öğretmenlerin çalıştıkları okullarda çıktı alma ve fotokopi hizmetlerinden faydalanan öğretmenler “alternatif ölçme tekniklerini” daha çok kullanmaktadır.

4.5.3. Alternatif Ölçme Ve Değerlendirme Tekniklerini Kullanma Sıklığının Okullarda Öğretmenin İnternete Erişim Durumuna Göre Dağılımı

Aşağıdaki tabloda, ankete katılan öğretmenlerin çalıştıkları okullarda istediği zaman internete erişim durumu ile öğretmenlerin “alternatif ölçme tekniklerini” kullanma düzeyleri arasındaki ilişkiyi gösteren ki-kare testi sonuçları verilmektedir.

Tablo 50. Alternatif ÖD Tekniklerini Kullanmanın Okullarda Öğretmenin İnternete Erişim Durumuna Göre Ki-Kare Testi Sonuçları

1. PORTFOLYO (ÖĞRENCİ ÜRÜN DOSYASI)							Pearson Ki-Kare	
Öğretmenin İnternete Erişim Durumu		Sıkça Kullanırım	Hiç Kullanmam	Ara Sıra Kullanırım	Boş	Toplam		
Var	F	29	84	59	14	186	,000	
	%	15,6	45,2	31,7	7,5	100,0		
Yok	F	0	9	1	0	10		
	%	,0	90,0	10,0	,0	100,0		
Kısmen Var	F	1	26	18	2	47		
	%	2,1	55,3	38,3	4,3	100,0		
Toplam	F	31	120	79	20	250		
	%	12,4	48,0	31,6	8,0	100,0		
2. DERECELEME ÖLÇEKLERİ								Pearson Ki-Kare
Öğretmenin İnternete Erişim Durumu		Sıkça Kullanırım	Hiç Kullanmam	Ara Sıra Kullanırım	Boş	Toplam		
Var	F	26	72	68	20	186	,004	
	%	14,0	38,7	36,6	10,8	100,0		
Yok	F	0	7	3	0	10		
	%	,0	70,0	30,0	,0	100,0		
Kısmen Var	F	4	26	13	4	47		
	%	8,5	55,3	27,7	8,5	100,0		
Toplam	F	30	106	86	28	250		
	%	12,0	42,4	34,4	11,2	100,0		

Tablo 50'nin devamı

3. ÖZ DEĞERLENDİRME							Pearson Ki-Kare	
Öğretmenin İnternete Erişim Durumu		Sıkça Kullanırım	Hiç Kullanmam	Ara Sıra Kullanırım	Boş	Toplam		
Var	F	41	47	85	13	186	,000	
	%	22,0	25,3	45,7	7,0	100,0		
Yok	F	0	5	5	0	10		
	%	,0	50,0	50,0	,0	100,0		
Kısmen Var	F	4	17	21	5	47		
	%	8,5	36,2	44,7	10,6	100,0		
Toplam	F	47	69	112	22	250		
	%	18,8	27,6	44,8	8,8	100,0		
4. AKRAN DEĞERLENDİRME								Pearson Ki-Kare
Öğretmenin İnternete Erişim Durumu		Sıkça Kullanırım	Hiç Kullanmam	Ara Sıra Kullanırım	Boş	Toplam		
Var	F	27	68	73	18	186	,000	
	%	14,5	36,6	39,2	9,7	100,0		
Yok	F	0	8	2	0	10		
	%	,0	80,0	20,0	,0	100,0		
Kısmen Var	F	3	18	21	5	47		
	%	6,4	38,3	44,7	10,6	100,0		
Toplam	F	32	94	97	27	250		
	%	12,8	37,6	38,8	10,8	100,0		

Yukarıdaki tablonun ki-kare değeri olan p değerlerine bakıldığında; 1. alt tablonun (portfolyo) p değeri ,000, 2. alt tablonun (dereceleme ölçekleri) p değeri ,004, 3. alt tablonun (öz değerlendirme) p değeri ,000 ve 4. alt tablonun (akran değerlendirme) p değeri ,000 olduğu ve tüm alt tabloların $p < ,05$ şartını sağladığı görülmektedir. Bu sebeple; öğretmenlerin çalıştıkları okullarda istedikleri zaman internete erişim imkanına sahip olma durumu ile “alternatif ölçme tekniklerini” kullanma sıklık düzeyi arasında internete erişim imkanı olan okullarda çalışan öğretmenler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Sonuç olarak, çalıştıkları okullarda istediklerinde internete erişim imkanına sahip olan öğretmenler “alternatif ölçme tekniklerini” daha çok kullanmaktadır.

4.5.4. Alternatif Ölçme Ve Değerlendirme Tekniklerini Kullanma Sıklığının Okullarda Öğrencilerin İnternete Erişim Durumuna Göre Dağılımı

Aşağıdaki tabloda, ankete katılan öğretmenlerin çalıştıkları okullarda öğrencilerin istediği zaman internete erişim durumu ile öğretmenlerin “alternatif ölçme tekniklerini” kullanma düzeyleri arasındaki ilişkiyi gösteren ki-kare testi sonuçları verilmektedir.

Tablo 51. Alternatif ÖD Tekniklerini Kullanmanın Okullarda Öğrencilerin İnternete Erişim Durumuna Göre Ki-Kare Testi Sonuçları

1. PORTFOLYO (ÖĞRENCİ ÜRÜN DOSYASI)							Pearson Ki-Kare	
Öğrencinin İnternete Erişim Durumu		Sıkça Kullanırım	Hiç Kullanmam	Ara Sıra Kullanırım	Boş	Toplam		
Var	F	22	45	40	7	114	,000	
	%	19,3	39,5	35,1	6,1	100,0		
Yok	F	2	19	9	1	31		
	%	6,5	61,3	29,0	3,2	100,0		
Kısmen Var	F	7	56	29	8	100		
	%	7,0	56,0	29,0	8,0	100,0		
Toplam	F	31	120	79	20	250		
	%	12,4	48,0	31,6	8,0	100,0		
2. DERECELEME ÖLÇEKLERİ								Pearson Ki-Kare
Öğrencinin İnternete Erişim Durumu		Sıkça Kullanırım	Hiç Kullanmam	Ara Sıra Kullanırım	Boş	Toplam		
Var	F	16	39	49	10	114	,000	
	%	14,0	34,2	43,0	8,8	100,0		
Yok	F	6	17	7	1	31		
	%	19,4	54,8	22,6	3,2	100,0		
Kısmen Var	F	8	50	29	13	100		
	%	8,0	50,0	29,0	13,0	100,0		
Toplam	F	30	106	86	28	250		
	%	12,0	42,4	34,4	11,2	100,0		

Tablo 51'in devamı

3. ÖZ DEĞERLENDİRME							Pearson Ki-Kare	
Öğrencinin İnternete Erişim Durumu		Sıkça Kullanırım	Hiç Kullanmam	Ara Sıra Kullanırım	Boş	Toplam		
Var	F	28	26	53	7	114	,000	
	%	24,6	22,8	46,5	6,1	100,0		
Yok	F	4	11	15	1	31		
	%	12,9	35,5	48,4	3,2	100,0		
Kısmen Var	F	15	32	43	10	100		
	%	15,0	32,0	43,0	10,0	100,0		
Toplam	F	47	69	112	22	250		
	%	18,8	27,6	44,8	8,8	100,0		
4. AKRAN DEĞERLENDİRME								Pearson Ki-Kare
Öğrencinin İnternete Erişim Durumu		Sıkça Kullanırım	Hiç Kullanmam	Ara Sıra Kullanırım	Boş	Toplam		
Var	F	21	34	49	10	114	,000	
	%	18,4	29,8	43,0	8,8	100,0		
Yok	F	2	16	12	1	31		
	%	6,5	51,6	38,7	3,2	100,0		
Kısmen Var	F	9	44	35	12	100		
	%	9,0	44,0	35,0	12,0	100,0		
Toplam	F	32	94	97	27	250		
	%	12,8	37,6	38,8	10,8	100,0		

Yukarıdaki tablonun ki-kare değeri olan p değerlerine bakıldığında; 1. alt tablonun (portfolyo) p değeri ,000, 2. alt tablonun (dereceleme ölçekleri) p değeri ,000, 3. alt tablonun (öz değerlendirme) p değeri ,000 ve 4. alt tablonun (akran değerlendirme) p değeri ,000 olduğu ve tüm alt tabloların $p < ,05$ şartını sağladığı görülmektedir. Bu sebeple; öğretmenlerin çalıştıkları okullarda öğrencilerin istedikleri zaman internete erişim imkanına sahip olma durumu ile öğretmenlerin “alternatif ölçme tekniklerini” kullanma sıklık düzeyi arasında internete erişim imkanı olan okullarda çalışan öğretmenler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Sonuç olarak, istediklerinde internete erişim imkanına sahip öğrencilerin okullarında çalışan öğretmenler “alternatif ölçme tekniklerini” daha çok kullanmaktadır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Çalışmadan birçok sonuç elde edilmiştir. Bu sonuçlar daha anlaşılır olması için konularına göre guruplara ayrılarak maddeler halinde sunulmuştur.

Öğretmenlerin DKAB Programı Ve Ölçme – Değerlendirme İle İlgili Hazır Bulunuşluk Düzeyleri

1. Öğretmenlerin % 70'i DKAB programını tanıtım, değerlendirme, bilgilendirme vb. toplantılara katılmış olup % 85'i yeni programı okumuş ve % 83'ü bahsedilen programın ölçme ve değerlendirme bölümlerini tamamen veya kısmen okumuştur. Ayrıca öğretmenlerin % 64'ü “alternatif ölçme ve değerlendirme” yöntemleri ile ilgili makale, dergi, kitap, rapor vb. kaynak okumuştur.

2. Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme konusunda % 29'u yeterli, yarısı (% 50) kısmen yeterli eğitim aldığını ve % 21'i ise yeterli eğitim almadığını düşünmektedir. Ayrıca öğretmenlerin % 65'i ölçme ve değerlendirme konusunda hizmet içi eğitim almadığını belirtirken; % 57'si hizmet içi eğitime ihtiyacı olduğunu, % 43'ü ise ihtiyacı olmadığını belirtmiştir.

Okulların Fiziki Altyapı Durumuna Ait Bulgular

1. Ankete katılan öğretmenlerin çalıştıkları okullardan sadece % 23'ünde DKAB dersliği bulunurken % 77'sinde DKAB dersliği bulunmamaktadır.

2. Öğretmenlerin çalıştığı okullarda öğretmenlerin internet hizmetinden her zaman veya kısmen faydalanma imkanına sahip olanları % 96 iken, buna sahip olamayanlar ise % 4'tür. Aynı şekilde, öğrencilerin internet hizmetinden her zaman veya kısmen faydalanma imkanına sahip olanlar % 88 iken, buna sahip olamayanlar ise % 12'dir.

3. Öğretmenlerin % 94'ü çalıştığı okullarda fotokopi çekme ve çıktı alabilme imkanına sahip iken, bu imkana sahip olamayanlar % 6'dır.

Öğretmenlerin “Alternatif” Ölçme Ve Değerlendirme Tekniklerini Bilme Yeterlikleri

1. Öğretmenlerin ortalama olarak % 46'sı “Alternatif Ölçme Ve Değerlendirme” tekniklerini bilme konusunda kendilerini yeterli düzeyde bulurken; ortalama % 41'i

kısmen yeterli bulmuştur. % 13'ü ise kendilerini bu teknikleri bilme konusunda yeterli düzeyde bulmamıştır. Buna göre, ankete katılan öğretmenlerin % 87'sinin "Alternatif Ölçme Ve Değerlendirme" tekniklerini bilme konusunda kendilerini yeterli gördükleri sonucuna ulaşılabilir.

2. Öğretmenlerin kendilerini en iyi bildikleri ve yeterli gördükleri teknik % 94,5 ile "performans görevi" tekniğidir. Bunu % 93,2 ile "sözlü sunum" tekniği takip ederken onu % 93,1 ile "tartışma" tekniği takip etmektedir.

3. Öğretmenlerin en az bildiği teknikler % 27 oranla, sürece dayalı performans belirlemede yardımcı bir araç olan "öğrenci ürün dosyası (Portfolyo)" tekniği, % 24 ile "dereceleme ölçekleri (Rubric)" tekniği ve % 18 oranla en az bilinen teknik daha çok duyuşsal alan öğrenmelerinin ölçülmesinde kullanılan "tutum ölçekleri" tekniğidir.

Öğretmenlerin "Alternatif" Ölçme Ve Değerlendirme Tekniklerini Derslerinde Kullanma Sıklık Düzeyleri

1. Öğretmenlerin ortalama % 25'i "Alternatif" ölçme ve değerlendirme tekniklerini derslerde sıkça kullanırken % 48'i ara sıra kullanmış ve % 27'si ise hiç kullanmamıştır. Buna göre, öğretmenlerin DKAB dersinde "Alternatif" ölçme ve değerlendirme tekniklerini % 73 oranında sıkça veya ara sıra kullandığı söylenebilir ki bu önemli bir orandır.

2. Alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin sıkça ve ara sıra kullanılması beraber değerlendirildiğinde öğretmenlerin en fazla kullandığı teknik % 90,5 ile "performans görevi" birinci sırada yer alırken ikinci en fazla kullanılan teknik % 89 ile "tartışma" tekniği ve üçüncü sırada ise % 88 ile "sözlü sunum" tekniği yer almaktadır.

3. Öğretmenlerin en az kullandığı alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinden "öğrenci ürün dosyası (portfolyo)" % 48 oranla ilk sırada yer alırken onu % 52 oranla "dereceli puanlama ölçekleri" ikinci sırada takip etmekte ve üçüncü en az kullanılan teknik ise % 58 oranla "akran değerlendirme" tekniği olmaktadır. Bu sonuçları bir bütün olarak karşılaştırıldığında anlamlı bir ilişki olduğu görülür. Öğretmenlerin en az kullandığı teknikler olan portfolyo, dereceli puanlama ölçekleri ve akran değerlendirme tekniklerini bilme yeterliklerinin de düşük olduğu görülmektedir. Bunun doğal sonucu

olarak öğretmenlerin yeterli düzeyde bilmediği teknikleri kullanmadığı sonucuna ulaşılabilir.

Öğretmenlerin “Geleneksel” Ölçme Ve Değerlendirme Tekniklerini Bilme Yeterlikleri

1. Öğretmenler, geleneksel ölçme ve değerlendirme tekniklerini ortalama olarak % 76 oranında “yeterli” düzeyde bilirken, % 19’u “kısmen yeterli” düzeyde bilmekte ve % 5 gibi çok az bir kısmı bu teknikleri bilme düzeylerini “yetersiz” bulmaktadır. Buna göre, öğretmenlerin geleneksel ölçme tekniklerini iyi bildikleri iddia edilebilir. Bir önceki alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleriyle karşılaştırıldığında, öğretmenlerin geleneksel ölçme ve değerlendirme tekniklerini alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinden ortalama olarak daha iyi bildikleri sonucuna ulaşılabilir.

2. Öğretmenlerin en iyi bildiği geleneksel ölçme tekniği % 98,3 oranla “boşluk doldurma” tekniği iken bunu % 97,5 ile “çoktan seçmeli test” tekniği takip etmekte ve üçüncü en iyi bilinen teknik % 95,8 oranla “eşleştirme soruları” tekniğidir.

3. En az bilinen geleneksel ölçme tekniklerine bakıldığında, öğretmenlerin % 10,2’si “sözlü sınavlar” tekniğini bilme konusunda kendilerini yetersiz görürken bunu % 7,1 ile “uzun cevaplı yazılılar” tekniği takip etmektedir.

Öğretmenlerin “Geleneksel” Ölçme Ve Değerlendirme Tekniklerini Derslerinde Kullanma Sıklık Düzeyleri

1. Öğretmenler, “geleneksel” ölçme tekniklerini ortalama olarak % 48 oranında sıkça kullanırken, % 11 oranında hiç kullanmamışlardır. Öğretmenlerin ortalama % 41’i ise bu teknikleri ara sıra kullanmışlardır. Öğretmenler “geleneksel” ölçme tekniklerini ortalama olarak % 89 oranında sıkça veya ara sıra kullanırken, ortalama % 11 oranında hiç kullanmamışlardır. Bu sonuçlar alternatif ölçme tekniklerinin ortalama kullanma sıklık düzeyleri ile karşılaştırıldığında, geleneksel ölçme tekniklerinin ortalama daha fazla kullanıldığı sonucuna ulaşılır.

2. Öğretmenlerin en sık kullandığı “geleneksel” ölçme tekniğine bakıldığında ilk sırada % 99,6 ile “çoktan seçmeli test” tekniği yer alırken bunu, % 99,1 ile “kısa cevaplı

sorular” tekniği takip etmiş ve üçüncülüğü ise % 97,9 ile “boşluk doldurma soruları” tekniği takip etmiştir.

3. Öğretmenlerin en az kullandığı “geleneksel” ölçme tekniği olarak % 35,8’lik hiç kullanılmama oranıyla “sözlü sınavlar” ilk sırada yer alırken bunu % 28,5 hiç kullanılmama oranı ile “açık uçlu uzun cevaplı sorular” tekniği takip etmiştir.

Öğretmenlerin “Alternatif Ölçme Ve Değerlendirme” Tekniklerini Kullanmak İstememelerinde Etkili Olan Faktörler

Elde edilen bulgulara göre; öğretmenlerin % 33’ü alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini “yeterince bilmediği” için kullanmadığını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin diğer kullanmama nedenleri ve oranlarına bakıldığında öğretmenlerin; % 20’si bu yöntemlerin “uygulaması uzun zaman aldığı” için kullanmadığını, % 19’u “dersine girdiği öğrenci sayısının çok fazla” olduğundan kullanmadığını, % 12’si “sınıf mevcutları kalabalık” olduğu için kullanmadığını, % 9’u bu araçların “hazırlanması zor olduğu” için kullanmadığını, % 5’i bu yöntemlerin “DKAB için uygun yöntemler olmadığını” düşündüğu için ve % 3’ü bunların “okuması ve puanlaması zor olduğu” için kullanmadığını belirtmiştir.

Öğretmenlerin Yazılı Sınavları Uygulama Ve Hazırlama Biçimleri

1. Öğretmenlerin % 81 gibi önemli bir kısmının sınavları karma biçimde yaptığı ve sınav kağıdında geleneksel ölçme tekniklerinin her birinden soru çeşidi bulundurduğu anlaşılmaktadır. Bu durum ölçmede çoğgülcülüğu sağlaması bakımından olumludur. Öğretmenlerin % 8’i sınavların birini klasik sorular diğerini test sorularıyla yaparken, % 11’i soruların hepsini test olarak yapmaktadır.

2. Öğretmenlerin yazılı sınavları hazırlama biçimlerine bakıldığında, öğretmenlerin yarıdan fazlası olan % 60’ının yazılı sınav sorularını internetten indirip düzenleyerek kullananlar olduğu, % 32’sinin ise her sınav sorusunu kendisi yeniden hazırlayıp kullandığı sonucuna ulaşılmaktadır. Öğretmenlerin % 3,8 gibi az bir kısmı ise, önceki sınav sorularını tekrar kullanmaktadır.

Öğretmenlerin Ölçme – Değerlendirme Ve Bu Süreçle İlgili Çeşitli Görüş, Düşünce Ve Tutumları

1. Öğretmenlerin % 31'i DKAB dersinde ölçme ve değerlendirme yapılmaması ve not verilmemesi düşüncesine katılmakta iken, yarısından fazlası olan % 56'sı ise bu düşünceye katılmamaktadır. Bu verilere bakarak DKAB öğretmenlerinin yaklaşık üçte biri derste not olmaması gerektiğini düşünmektedir.
2. DKAB dersinde “geleneksel ölçme ve değerlendirme” tekniklerini kullanmak yeterlidir görüşüne katılan öğretmenlerin oranı % 14 iken, bu görüşe katılmayanların oranı ise % 71'dir. Buna göre, öğretmenlerin büyük bir kısmının DKAB dersinde alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımını benimsediği sonucuna ulaşılabilir.
3. Öğretmenlerin % 55'i 'SBS', ve 'YGS' gibi merkezi sınavların sadece test tekniği ile yapıldığı sürece alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının başarılı olarak uygulanamayacağını düşünmektedir.
4. Öğretmenlerin her ne kadar % 21'i katılmasa da yarıya yakını olan % 47'si, proje ve performans dışındaki “alternatif ölçme ve değerlendirme” teknikleri e-okulda not vermek için kullanılmadığından, öğretmenlerin bu teknikleri kullanmadığını düşünmektedir.
5. Öğretmenlerin % 22'si katılmasa da % 61'i öğrencilere verdikleri performans görevi ve proje ödevlerinin internetten bulunup getirildiği için öğrenciye faydasının olmadığını düşünmektedir.

Öğretmenlerin “Alternatif Ölçme Ve Değerlendirme” Sürecinde Karşılaştıkları Sorunlar

Öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar ve bunların oranlarına bakıldığında; bunlar arasında ilk sırada yer alan ve öğretmenlerin % 92'sine göre en önemli sorun “merkezi sınavların (SBS, YGS vb.) öğrenci ve velilerce daha çok önemsenmesi” sorunudur. Bunu % 77 ile “ders süresinin alternatif ölçme yapmaya yeterli olmaması” sorunu takip etmektedir. Öğretmenlerin % 76'sı “ölçme araçlarını hazırlamanın uzun zaman almasını”, % 70'i “öğrencilerin süreç değerlendirmeye karşı isteksiz oluşunu”, % 60'ı “alternatif ölçme tekniklerinin nasıl kullanılacağına programda yeterince açıklanmamış olmasını” ve %

59'u ise "alternatif ölçmenin puanlama ve okunmasının zor olmasını" ve "alternatif teknikleri hazırlama ve uygulamanın maddi maliyetinin fazla olmasını" sorun olarak görmektedirler. Yine öğretmenlerin % 46'sı "öğrencilerin din dersi notunu önemsememelerini", % 45'i alternatif ölçme tekniklerinin maliyetli olduğu için "velilerin bu ölçme araçlarına karşı olmasını", % 44'ü "sınıfların kalabalık olmasını" sorun olarak görmektedir. Öğretmenlerin üçte birinden fazlası olan % 34'ü "uygulanacak alternatif ölçme araçlarıyla ilgili yeterli bilgiye sahip olmamasını" sorun olarak görmektedir. Hiçbir sorunla karşılaşmayan öğretmenlerin oranı ise % 14'tür.

Öğretmenlerin "Alternatif Ölçme Tekniklerini" Kullanma Sıklığının Çeşitli Değişkenlere Göre Durumu

Öğretmenlerin "alternatif ölçme tekniklerini" kullanma sıklığının; cinsiyete, kıdeme, öğretmenlerin mezuniyetine, okulların statüsüne, haftalık girilen ders saatine, sınıfların ortalama mevcuduna, öğretmenlerin DKAB programını ve programın ölçme bölümünü okumalarına, yeni DKAB programının tanıtım ve bilgilendirme seminerine katılmalarına, ölçme ve değerlendirme ile ilgili hizmet içi eğitim alma ve kaynak okuma durumuna, okullarda DKAB dersliği bulunma durumuna, öğretmen ve öğrencilerin okullardan internete erişim imkanına ve fotokopi vb. hizmetlerden faydalanma durumu gibi çeşitli değişkenlere göre değişip değişmediğini belirlemek için yapılan ki kare bağımsızlık testi sonuçlarından elde edilen bulgulara göre;

1. Öğretmenlerin "alternatif ölçme tekniklerini" kullanma sıklığı ile; cinsiyet değişkeni, öğretmenlerin kıdem yılı değişkeni, mezun olunan fakülte değişkeni, öğretmenlerin çalıştıkları okulların ortalama sınıf mevcudu değişkeni ve öğretmenlerin haftalık girdikleri ders saati sayısı değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu değişkenler, öğretmenlerin "alternatif ölçme tekniklerini" kullanma sıklığına hiçbir şekilde etki etmemektedir. Aynı şekilde, öğretmenlerin DKAB programlarını okumaları ile "alternatif ölçme tekniklerini" kullanma düzeyi arasında da istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşılabilir. Fakat tabloların p değerlerinin ,05 değerine çok yakın olduğu da görülmektedir. Sonuç olarak, "alternatif ölçme tekniklerini" kullanma düzeyi ile öğretmenlerin DKAB programlarını okuma değişkeni arasında, okuyanlar lehine az da olsa anlamlı ilişki olduğu söylenebilir.

2. Öğretmenlerin “alternatif ölçme tekniklerini” kullanma sıklığı ile öğretmenlerin çalıştıkları okulların statüsü arasında kısmi bir istatistiksel anlamlılık ilişkisi vardır. Buna göre, özel okullarda çalışan öğretmenler “alternatif ölçme teknikleri” arasında bulunan portfolyo ve dereceleme ölçeği teknikliklerini daha fazla kullanırken aynı durum öz ve akran değerlendirme tekniği için söz konusu olmamıştır. Sonuç olarak, “alternatif ölçme tekniklerini” kullanma düzeyi ile öğretmenlerin çalıştıkları okulların statüsü değişkeni arasında kısmen anlamlı bir ilişki olduğu söylenebilir.

3. Öğretmenlerin “alternatif ölçme tekniklerini” kullanma sıklığı ile; öğretmenlerin DKAB programlarını tanıtım ve bilgilendirme vb. seminere katılma değişkeni arasında seminere katılanlar lehine, öğretmenlerin DKAB programlarının ölçme bölümünü okuma değişkeni arasında okuyanlar lehine, öğretmenlerin yapılandırmacılık ve alternatif “ölçme ve değerlendirme” yaklaşımı ile ilgili kitap, dergi, makale vb. kaynakları okuma değişkeni arasında bunları okuyanlar lehine ve öğretmenlerin “ölçme ve değerlendirme” ile ilgili hizmet içi eğitim alma değişkeni arasında eğitim alanlar lehine istatistiksel olarak anlamlı ilişki bulunmuştur. Buna göre; DKAB programlarını tanıtım ve bilgilendirme vb. seminerine katılan öğretmenler, DKAB programlarının ölçme bölümünü okuyan öğretmenler, alternatif “ölçme ve değerlendirme” yaklaşımı ile ilgili kitap, dergi, makale vb. kaynakları okuyan öğretmenler ve “ölçme ve değerlendirme” ile ilgili hizmet içi eğitim alan öğretmenler diğer öğretmenlere göre “alternatif ölçme tekniklerini” daha fazla kullanmaktadır.

Öğretmenlerin “alternatif ölçme tekniklerini” kullanma sıklığı ile; öğretmenlerin çalıştıkları okullarda DKAB dersliği bulunma değişkenine göre bulunanlar lehine, öğretmenlerin çalıştıkları okullarda çıktı alabilme ve fotokopi çekebilme imkanı değişkenine göre bu imkana sahip olanlar lehine, öğretmenlerin çalıştıkları okullarda istedikleri zaman internete erişim imkanına sahip olma değişkenine göre bu imkana sahip olanlar lehine ve öğretmenlerin çalıştıkları okullarda öğrencilerin istedikleri zaman internete erişim imkanına sahip olma değişkenine göre bu imkana sahip olanlar lehine istatistiksel olarak anlamlı ilişki olduğu bulunmuştur. Buna göre; çalıştıkları okullarda DKAB dersliği bulunan öğretmenler bulunmayanlar göre, çalıştıkları okullarda çıktı alabilme ve fotokopi çekebilme imkanına sahip olan öğretmenler bu imkana sahip olmayanlara göre, öğretmenlerin çalıştıkları okullarda öğretmen ve

öğrencilerin istedikleri zaman internete erişim imkanına sahip olan öğretmenler bu imkanlara sahip olmayanlara göre “alternatif ölçme tekniklerini” daha fazla kullandığı sonucuna ulaşılmaktadır.

ÖNERİLER

Öğretmenlere yönelik şu önerilerde bulunulabilir:

1. Öğretmenler DKAB dersi programlarını tam ve etkili olarak okumalı, programın felsefesi ve yaklaşımlarına aşina olmalıdır. Programda yer alan ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarını ve tekniklerini mutlaka okumalıdır. Bununla yetinmeyip, yapılandırmacılık ve özellikle yapılandırmacılığın ölçme ve değerlendirme yaklaşımını öğrenme konusunda kendilerini geliştirmelidirler. Bu bağlamda, çalışmamızda ele alınan geleneksel ve alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine yer verilmiştir. Öğretmenler bu tekniklerin özellikleri, nasıl hazırlanacağı ve uygulanacağı, üstün ve zayıf yönlerinin neler olduğu ile ilgili bilgilere sahip olmalıdırlar.

2. Derslerde ölçme ve değerlendirme sürecini geleneksel anlayışın dışında sürdürmelidirler. Mutlaka alternatif ölçme tekniklerini kullanmalıdırlar. Performansa dayalı durum belirlemeye yönelik ölçme ve değerlendirme yaklaşımını benimsemelidirler. Ölçme ve değerlendirme ile öğretim sürecini bir bütün olarak ele almalıdırlar. Süreç değerlendirme daha çok kullanılmalı. Sadece bilişsel alan öğrenmeleri değil duyuşsal alan kazanımlarını da ölçme yaklaşımı benimsenmeli. Puanlama yaparken objektifliği artırıcı önlemleri almalıdırlar. Mutlaka dereceli puanlama anahtarları vb. yardımcı araçlar kullanılmalıdır. Din dersi öğretmenin haksızlık yaptığı ve taraflı davrandığı imajı oluşmasına fırsat verilmemelidir. Performans ve projelerin internetten indirilip getirilen ödevler olmaması sağlanmalıdır. Verilecek performans ve projelerin konuları dersin kazanımlarına paralel olarak öğrenci ihtiyaçları, çevre koşulları ve öğrenciye faydası göz önüne alınarak hayatın içinden yaşayan problemlere yönelik ve ilgi çekici konular belirlenerek verilmelidir. Performans ve projelerin ürün ve sonuçlarının sınıflarda veya duvar gazetelerinde, etkinlik köşelerinde sergilemeleri sağlanmalıdır.

3. Yazılı sınavları karma ve her teknikten soru çeşidi içerecek şekilde hazırlamaya dikkat edilmelidir. Ders içi etkinliklere katılım ve sözlü sınav notları verilirken,

performansa ve sürece dayalı alternatif ölçme teknikleri ile öğrenci değerlendirmelerine dayalı alternatif araçlar kullanılmaya dikkat edilmelidir. Öğretmenler öğrencileri için e-portfolyolar tutabilirler ve bunları not olarak öğrencilere yansıtabilirler.

Alanda araştırma yapacak din eğitimcilerine yönelik şu önerilerde bulunabiliriz. Alternatif ölçme tekniklerinin DKAB dersinde uygulanmasının olumlu ve olumsuz sonuçlarını ortaya koyacak alan araştırmaları yapılmalı. İlköğretimden orta öğretime kadar tüm sınıflardaki DKAB dersinin öğrenme alanlarında kullanılabilecek alternatif ölçme teknikleri konusunda, öğretmenlerin derslerinde kullanabileceği örnek çalışmalar yapılmalı. Özellikle duyuşsal alan öğrenmelerini ölçmeye yönelik teknikler geliştirilmelidir. Alternatif ölçmenin din dersi kazanımlarının gerçekleşmesine etkisi araştırılmalıdır.

Milli Eğitim Bakanlığı ve ilgili birimlerine yönelik kısa ve uzun vadeli önerilerimiz ise;

1. Okullarımızın fiziksel alt yapılarının iyi düzeyde olduğu bulunmuştur fakat internet ve bilişim teknolojilerinin daha da iyileştirilmesi ve daha fazla kullanım imkanı sağlanması yoluna gidilmelidir. Özellikle okullarda DKAB dersliklerinin kurulmasına hız verilmelidir. Çünkü bu değişkenler alternatif ölçmeye olumlu katkı yapmaktadır. Ayrıca, sınıf mevcutlarının düşürülmeye çalışılması devam edilmeli.

2. Öğretmenlerimizin ölçme ve değerlendirme konusunda, özellikle alternatif ölçme konusunda bilgilendirilmesi gerekmektedir. Öğretmenlerimizin sadece % 29'u ölçme konusunda yeterli aldığını, % 21'i ise yeterli eğitim almadığını düşünmektedir. Bulgularımıza göre, öğretmenlerin ölçme tekniklerini bilme ile uygulama düzeyi arasında doğrusal bir ilişki vardır. Öğretmenler bilmediği tekniği kullanmamaktadırlar. Ayrıca öğretmenlerin % 60'ı alternatif ölçme araçlarının nasıl kullanılacağına programda yeterince açıklanmamış olduğunu düşünmektedir. Bu konuda çalışmalara hız verilmelidir.

3. Öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme konusunda eğitilmeleri için, uzaktan eğitim yoluyla, internet üzerinden hizmet içi eğitim yapılabilir. Bu alanda doyurucu içerikte siteler kurulabilir. Öğretmenlere gönderilen öğretmen kılavuz kitaplarıyla veya ayrıca basılı dokümanlarla alternatif ölçme yaklaşım ve tekniği öğretmenlere ulaştırılabilir. Bu teknikler öğretmenler tarafından kolayca ve maliyetsizce

kullanılabilir hale getirilmeli. Nitekim; DKAB programlarını tanıtım ve bilgilendirme vb. seminerine katılan öğretmenler, DKAB programlarının ölçme bölümünü okuyan öğretmenler, alternatif “ölçme ve değerlendirme” yaklaşımı ile ilgili kitap, dergi, makale vb. kaynakları okuyan öğretmenler ve “ölçme ve değerlendirme” ile ilgili hizmet içi eğitim alan öğretmenler diğer öğretmenlere göre “alternatif ölçme tekniklerini” daha fazla kullanmaktadır.

4. e-okulda alternatif ölçme yapmaya uygun alt yapı geliştirilmeli. Öğretmenlerin çok büyük bir kısmı, alternatif ölçme yaparken karşılaştıkları sorun olarak SBS ve YGS gibi merkezi sınavların çoktan seçmeli test ile yapıldığı için ve velilerin bu sınavlara önem verdiği için alternatif ölçme yapamadıklarını belirtmektedir. Bakanlık buna bir çözüm bulmalıdır. Ayrıca, öğretmenlerin % 77 gibi büyük kısmı ders süresinin alternatif ölçme için yeterli olmadığını, bu durumun alternatif ölçme için engel olduğunu düşünmektedir. Bakanlık buna çözüm bulmalıdır.

Din dersi öğretmeni yetiştiren fakültelerin üzerine de sorumluluklar düşmektedir. Öğretmenlerin sadece üçte birine yakını ölçme ve değerlendirme konusunda yeterli eğitim aldığını belirtmektedir. Lisans döneminde ölçme konusunda, özellikle alternatif ölçme konusunda yeterli eğitim verilmelidir. Fakültelerde yapılan öğretim yapılandırmacı anlayışa uygun olmanın yanında yapılan ölçme ve değerlendirme de alternatif anlayışa uygun olmalıdır. Bu konuda uygulamaya ağırlık verilmelidir.

KAYNAKÇA

- AKYÜZ, Yahya (2005), *Türk Eğitim Tarihi M.Ö 1000-M.S. 2004*, Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- ALGAN, Serkan (2008), *İlköğretim 6. Ve 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının Ölçme Ve Değerlendirme Ögesinin Öğretmen Görüşleri Açısından İncelenmesi*, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- ALTUNIŞIK, Remzi (2004), *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri*, Sakarya Kitabevi, Adapazarı.
- ARSLAN, Mehmet (2007), “Eğitimde Yapılandırmacı Yaklaşımlar”, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, Cilt 40, Sayı 1, Sayfa 41-61.
- ATAÇ AKSU, Bengü (2008), *Özgün Değerlendirme Tekniği Bağlamında Avrupa Dil Gelişim Dosyası Uygulamalarının Okuma Becerisine Etkisi*, Basılmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- AYDIN, Fatih, Mehmet Bahar, Erol Karakırık (2004), “Alternatif Bir Ölçme Değerlendirme Tekniği: Yapılandırılmış İletişim Gridi”, *VI. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi*, Eylül, İstanbul.
- AYDOĞDU, Mustafa ve Teoman Kesercioğlu (2005), *İlköğretimde Fen ve Teknoloji Öğretimi*, Anı Yayıncılık, Ankara.
- BAHAR, Mehmet (2001), “Çoktan Seçmeli Testlere Eleştirel Bir Yaklaşım Ve Alternatif Metotlar”, *Kuram Ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, Haziran, Sayfa 23 – 38
- BAHAR, Mehmet ve Zekeriya Nartgül, Soner Durmuş, Bayram Bıçak (2010), *Geleneksel – Tamamlayıcı Ölçme Ve Değerlendirme Teknikleri Öğretmen El Kitabı*, Pegem Akademi, Ankara.
- BAŞTÜRK, Ramazan (2005), “Performans Değerlendirme Üzerine Genel Bir Bakış”, *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, Sayı 21, Anı Yayıncılık, Ankara.

- BAYKUL, Yaşar ve Selahhattin Gelbal, Hülya Kalecioğlu (2001), *Eğitimde Ölçme Ve Değerlendirme*, MEB Yayınları, Ankara.
- BAYRAKÇEKEN, Samih (2009), “Test Geliştirme”, Editör: KARİP, Emin, *Ölçme Ve Değerlendirme*, Pegem Akademi, 3. Baskı, Ankara.
- BEKİROĞLU, Feral Ogan (2004), *Klasik Ve Alternatif Ölçme Değerlendirme Yöntemleri: Fizikte Uygulamalar*, Nobel Yayınevi, Ankara.
- BERBEROĞLU, Giray (2006), *Sınıf İçi Ölçme Değerlendirme Teknikleri*, Morpa Yayıncılık, İstanbul.
- BIÇAK, Bayram (2008), “Performans Değerlendirme”, Editörler: ERKAN, Serdar ve Müfit Gömleksiz, *Eğitimde Ölçme Ve Değerlendirme*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- BOYACIOĞLU, Handan (2003), *Matematikte Ölçme Ve Değerlendirmenin Öğrenci Başarısına Olan Katkısı*, Basılmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- BULDUR, Serkan (2009), *Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Alternatif Ölçme Ve Değerlendirme Yaklaşımlarına Yönelik Okuryazarlık Ve Öz Yeterlik Düzeylerinin Geliştirilmesi*, Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- ÇELİK, Fethi (2009), “Türk Eğitim Sisteminde Hedefler Ve Hedef Belirlemede Yeni Yönelimler”, *Burdur Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı 6
- ÇEPNİ, Salih (2005), *Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş*, Genişletilmiş 2.Baskı, Trabzon.
- ÇEPNİ, Salih (2009), “Performansların Değerlendirilmesi”, Editör: KARİP, Emin, *Ölçme Ve Değerlendirme*, Pegem Akademi, 3. Baskı, Ankara.
- DEDE, Yüksel ve Süleyman Yaman (2003), “Fen Ve Matematik Eğitiminde Proje Çalışmalarının Yeri, Önemi Ve Değerlendirilmesi”, *G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 23, Sayı 1, sayfa 117-132.
- DEMİREL, Özcan (2002), *Planlamadan Değerlendirmeye Öğretme Sanatı*, Pegem A Yayıncılık, Ankara

- DEMİREL, Özcan (2004), *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme*, Pegem Yayınları, Ankara.
- DİKİCİ, Turgut (2008), *Çoklu Zekâ Kuramında Ölçme Ve Değerlendirme Yöntemlerinin İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersinde Kullanımı*, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- DOĞAN, Nuri (2009), “Sözlü Sınavlar”, Editör: ATILGAN, Hakan, *Eğitimde Ölçme Ve Değerlendirme*, 4. Baskı, Anı Yayıncılık, Ankara.
- DOĞAN, Nuri (2009a), “Yazılı Yoklamalar”, Editör: ATILGAN, Hakan, *Eğitimde Ölçme Ve Değerlendirme*, 4. Baskı, Anı Yayıncılık, Ankara.
- DOĞAN, Nuri (2009b), “Çoktan Seçmeli Testler”, Editör: ATILGAN, Hakan, *Eğitimde Ölçme Ve Değerlendirme*, 4. Baskı, Anı Yayıncılık, Ankara.
- DOĞAN, Nuri (2009c), “Davranışların Ölçülmesi”, Editör: ATILGAN, Hakan, *Eğitimde Ölçme Ve Değerlendirme*, 4. Baskı, Anı Yayıncılık, Ankara.
- DUMAN, Bilal (2004), *Öğrenme Öğretme Kuramları Ve Süreç Temelli Öğretim*, Anı Yayıncılık, Ankara.
- ERDEMİR, Zeynel Abidin (2007), *İlköğretim İkinci Kademe Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme Tekniklerini Etkin Kullanabilme Yeterliklerinin Araştırılması*. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- ERDOĞAN, Tolga (2006), *Yabancı Dil Öğretiminde Portfolyoya Dayalı Değerlendirmenin Öğrenci Başarısı Ve Derse Yönelik Tutumlarına Etkisi*, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- ERKUŞ, Adnan (2006), *Sınıf Öğretmenleri İçin Ölçme Ve Değerlendirme*, Ekinoks Yayınları, Ankara.
- ERSOY, Ersin (2008), *İlköğretim I. Kademe Fen Ve Teknoloji Dersindeki Ölçme Ve Değerlendirme Uygulamasının Değerlendirilmesi*, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

EV, Halit (2010), “Din Kültürü Ve Ahlâk Bilgisi Derslerinde Yapılandırmacı Öğrenme -İmkân Ve Sınırlılıklar-”, *Dokuz Eylül Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, XXXII / 2010, s. 111-137.

GELBAL, Selahattin ve Hülya Kelecioğlu (2007), Öğretmenlerin Ölçme Ve Değerlendirme Yöntemleri Hakkındaki Yeterlik Algıları Ve Karşılaştıkları Sorunlar, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* (H. U. Journal Of Education) 33: 135-145.

GENÇ, Neşe (2008), *Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Ölçme - Değerlendirme Uygulamaları Ve Yeterlik Algıları*, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.

GEREK, Ömer (2006), *Sınıf Öğretmenlerinin Yeni İlköğretim Programı Hakkında Görüş Değerlendirme Ve Yeterlilikleri Üzerine Bir Araştırma*, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

GÜNDOĞDU, Kerim (2009), “Ölçülebilir Öğrenme Amaçlarının Oluşturulması”, Editör: KARİP, Emin, *Ölçme Ve Değerlendirme*, Pegem Akademi, 3. Baskı, Ankara.

GÜNEŞ, Firdevs (2007), *Yapılandırıcı Yaklaşımla Sınıf Yönetimi*, Nobel Yayıncılık, Ankara.

GÜVEN, Semra (2005), “Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımına Göre Hazırlanan 2004 İlköğretim Hayat Bilgisi Dersi Programının Uygulanmasında Sınıf Öğretmeninin Rolü”, *XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Denizli, 28-30 Eylül, Sayfa 251.

[Http://www.bekirhoca.com/makaleler/makale.asp?id=73&Tartışma \(discussion\) metodu](http://www.bekirhoca.com/makaleler/makale.asp?id=73&Tartisma%20metodu) – 04.05.2011.

[Http://www.egitimcigenc.net/act-anlam-cozumleme-tablosu-nedir-egitimdeki-yeri-kullanim-alanlari-t1250.html](http://www.egitimcigenc.net/act-anlam-cozumleme-tablosu-nedir-egitimdeki-yeri-kullanim-alanlari-t1250.html) - 26.04.2011

[Http://www.projeveperformans.com/proje-ve-performans-nedir/degerlendirme-olcekleri-klavuzu.html](http://www.projeveperformans.com/proje-ve-performans-nedir/degerlendirme-olcekleri-klavuzu.html) – 26.04.2011

- İKY, (2011), *Milli Eğitim Bakanlığı, İlköğretim Kurumları Yönetmeliği*
- İÖGM(İlköğretim Genel Müdürlüğü), (2011), http://iogm.meb.gov.tr/files/size_ozel_olcme_ve_degerlendirme.pdf – 26.04.2011
- KAN, Adnan (2009), “Ölçmenin Temel Kavramları”, Editör: ATILGAN, Hakan, *Eğitimde Ölçme Ve Değerlendirme*, 4. Baskı, Anı Yayıncılık, Ankara.
- KAN, Adnan (2009a), “Ödev ve Projeler”, Editör: ATILGAN, Hakan, *Eğitimde Ölçme Ve Değerlendirme*, Anı Yayıncılık, 4. Baskı, Ankara.
- KAPTAN, Fitnat ve Hünkar Korkmaz (2000) “Fen Öğretiminde Tümel (Portfolio) Değerlendirme”, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı: 19, 212-219.
- KAPTAN, Fitnat ve İlke Önal (2006), “Fen Ve Teknoloji Öğretiminde Süreç Temelli Ölçme Ve Değerlendirme Yaklaşımları”, *Çağdaş Eğitim Dergisi*, Sayı 332, Sayfa 6-19, Haziran.
- KARACA, Erol (2008), “Ölçme Ve Değerlendirmede Temel Kavramlar”, Editörler: ERKAN, Serdar ve Müfit Gömleksiz, *Eğitimde Ölçme Ve Değerlendirme*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- KARAHAN, Uğur (2007), *Alternatif Ölçme Değerlendirme Metotlarından Tanılayıcı Dallonmuş Ağaç ve Kavram Haritalarının Biyoloji Öğretiminde Uygulanması*, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- KARAMAN, Davut (2008), *Din Öğretimi Ve Yapılandırmacı Öğrenme Kuramı; Ortaöğretim DKAB Öğretim Programının Değerlendirilmesi*, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- KARASAR, Niyazi (2005), *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, Nobel Yayın Dağıtım, 15. Baskı, Ankara.
- KAYMAKCAN, Recep (2007), “Türkiye’de Din Eğitiminde Çoğulculuk ve Yapılandırmacılık: Yeni Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Programı Bağlamında Bir Değerlendirme”, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, Ocak, 7(1), s. 177–210.

- KAYMAKCAN, Recep (2009), *Öğretmenlerine Göre Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersleri Yeni Eğilimler: Çoğulculuk ve Yapılandırmacılık*, Nesil Matbaacılık, İstanbul.
- KILIÇ, Gülşen Bağcı (2006), *Yeni Yaklaşımlar Işığında İlköğretim Bilim Öğretimi*, Morpa Yayıncılık, İstanbul.
- KIZILABDULLAH, Yıldız (2008), *Yapılandırmacılık Yaklaşımının İlköğretim Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Dersinin Amaçlarının Gerçekleşmesine Etkisi*, Basılmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- KOÇ, Gürcü ve Melek Demirel (2004), “Davranışçılıktan Yapılandırmacılığa: Eğitimde Yeni Bir Paradigma”, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı 27, Sayfa 174-180.
- KONAK, Ömer Ahmet (2011), “PISA 2009 Raporunu Nasıl Okumalıyız?”, *Cito Eğitim: Kuram ve Uygulama*, Mart 2011, Sayı 11, Ankara.
- KORKMAZ, Hünkâr (2004), *Fen Ve Teknoloji Eğitiminde Alternatif Değerlendirme Yaklaşımları*, Yeryüzü Yayınevi, Ankara.
- KUTLU, Ömer (2006), “Üst Düzey Zihinsel Süreçleri Belirleme Yolları: Yeni Durum Belirleme Yaklaşımları”, *Çağdaş Eğitim*, Sayı 335.
- KUTLU, Ömer (2010), “Öğrenci Başarısının Belirlenmesinde Kullanılan Yeni Yaklaşımlar”, Editör: HAKAN, Ayhan, *Öğretmenlik Meslek Bilgisi Alanındaki Gelişmeler*, Açık Öğretim Fakültesi Yayınları, No: 928, 3. Baskı, Eskişehir.
- KUTLU, Ömer ve Celal Deha Doğan, İsmail Karakaya (2010), *Öğrenci Başarısının Belirlenmesi: Performansa Ve Portfolyoya Dayalı Durum Belirleme (Ölçme Ve Değerlendirme Uygulamaları)*, Pegem Akademi, 3. Baskı, Ankara.
- MARAL, Didem Yüce (2009), *Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme Ve Değerlendirme Yeterlilik Düzeyleri Ve Hizmet İçi Eğitim Gereksinimleri*, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- MEB (Millî Eğitim Bakanlığı), (2006), *İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi 6. Sınıf Öğretim Programı ve Kılavuzu*, Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.

- MEB (Millî Eğitim Bakanlığı), (2005), *Orta Öğretim Din Kültürü Ve Ahlâk Bilgisi Dersi (9, 10, 11 Ve 12. Sınıflar) Öğretim Programı*, Ankara.
- MEB (Millî Eğitim Bakanlığı), (2006), *İlköğretim Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Dersi (4, 5, 6, 7 Ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı*, Ankara.
- MEB (Millî Eğitim Bakanlığı), (2010a), *İlköğretim Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Dersi (4, 5, 6, 7 Ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı Ve Kılavuzu*, Ankara
- MEB (Millî Eğitim Bakanlığı), (2010b), *Ortaöğretim Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Dersi (9, 10, 11 Ve 12. Sınıflar) Öğretim Programı*, Ankara
- MEB (Millî Eğitim Bakanlığı), (2011), *Milli Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2010/2011*, Ankara
- MEB OÖKSY (2011), *Milli Eğitim Bakanlığı Orta Öğretim Kurumları Sınıf Geçme ve Sınav Yönetmeliği*
- NARTGÜN, Zekeriya (2008), “Duyuşsal Nitelikler Ve Ölçülmesi”, Editörler: ERKAN, Serdar ve Müfit Gömleksiz, *Eğitimde Ölçme Ve Değerlendirme*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- OKUR, Melek (2008), *4. Ve 5. Sınıf Öğretmenlerinin Fen Ve Teknoloji Dersinde Kullanılan Alternatif Ölçme Ve Değerlendirme Tekniklerine İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi*, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Öğretmenforum (2011), http://www.ogretmenforum.net/kavram_haritalari-t9588.0.html
- 26.04.2011
- ÖNCÜ, Hüseyin (1999), *Eğitimde Ölçme Değerlendirme*, (Geliştirilmiş Ve Gözden Geçirilmiş 3. Baskı), Yaysan A.Ş, Ankara.
- ÖZÇELİK, Durmuş Ali (2010), *Okullarda Ölçme Ve Değerlendirme*, Pegem Akademi, Ankara.
- ÖZER, Bekir (2010), “Öğrenci Merkezli Öğretim”, Editör: HAKAN, Ayhan, *Öğretmenlik Meslek Bilgisi Alanındaki Gelişmeler*, Açık Öğretim Fakültesi Yayınları, No: 928, 3. Baskı, Eskişehir.

- SAĞLAM, Halil İbrahim (2006), *Türkiye'deki Davranışçı Ve Yapılandırmacı Sosyal Bilgiler Öğretim Uygulamalarının Değerlendirilmesi*, Basılmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- SEMERCİ, Çetin (2009), "Eğitimde Ölçme Ve Değerlendirme", Editör: KARİP, Emin, *Ölçme Ve Değerlendirme*, Pegem Akademi, 3. Baskı, Ankara.
- ŞAHAN, Gülsün ve Onur Yılmaz (2007), "İlköğretim Okulları 4.-5. Sınıflarda Yabancı Dil Öğretiminde Yeni Öğretim Teknikleri (Etkinlik Örnekleri)", *1. Ulusal İlköğretim Kongresi. (15-17 Kasım)*, Hacettepe Üniversitesi.
- ŞENEL, Tülay (2008), *Fen Ve Teknoloji Öğretmenleri İçin Alternatif Ölçme Ve Değerlendirme Tekniklerine Yönelik Bir Hizmet İçi Eğitim Programının Etkililiğinin Araştırılması*, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- ŞENTÜRK, Cihad (2009), "Eğitimde Yeniden Yapılanma Ve Yapılandırmacılık", *Eğitim Dergisi*, Sayı 23 (Haziran).
- ŞİŞGİNOĞLU, Filiz (2007), *Çok Alanlı Sanat Eğitiminde Ölçme Ve Değerlendirme*, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- TEKİN, Halil (2010), *Eğitimde Ölçme Ve Değerlendirme*, Yargı Yayınları, 20. Baskı, Ankara.
- TEKİNDAL, Satılmış (2009a), *Okullarda Ölçme Ve Değerlendirme Yöntemleri*, Nobel Yayıncılık, 2. Baskı, Ankara.
- TEKİNDAL, Satılmış (2009b), *Duyuşsal Özelliklerin Ölçülmesi İçin Araç Oluşturma*, Pegem Akademi, 2. Baskı, Ankara.
- TEMEL, Ali (2003), "Çoklu Zekâ Kuramı Bağlamında Eğitimde Yapılabilecekler" *Maltepe Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Dergisi*, Sayı 2003/1
- TURGUT, M. Fuat (1988), *Eğitimde Ölçme Ve Değerlendirme Metotları*, Saydam Matbaacılık, Ankara.
- YALÇINER, Mehmet (2006), *Eğitimde Gözlem Ve Değerlendirme*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

- YAŞAR, Şefik (1998), “Yapısalcı Kuram Ve Öğrenme Öğretme Süreci”, *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 8, Sayı 1-2 (Güz).
- YILMAZ, Ali (2009), “Ölçme – Değerlendirmede Testler”, Editör: KARİP, Emin, *Ölçme Ve Değerlendirme*, Pegem Akademi, 3. Baskı, Ankara.
- YILMAZ, Hasan (2004), Eğitimde Ölçme Ve Değerlendirme, Çizgi Kitabevi Yayınları, Konya.
- YÜZER, Ali Fuat (2009), *İstatistik*, Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları, Eskişehir.
- ZENGİN, Halise Kader (2002), *Eğitsel Oyunlar Ve İlköğretim DKAB Dersinde Kullanımı*, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

EKLER

Ek 1: Anket Formu

Değerli meslektaşlarım!

Elinizdeki bu anket, yapılandırmacı anlayışla hazırlanan öğrenci merkezli Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi(DKAB) dersinde kullanılan alternatif ölçme ve değerlendirme araçları hakkında bilgi toplamaktır. Soruları dikkatli bir şekilde okuyarak uygun seçeneğin yanına X işareti koyunuz. Katkılarınızdan ötürü şimdiden teşekkür ederim.

Alaaddin ÇAKMAK

SAÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Öğrencisi (DKAB Öğretmeni)

Kişisel Bilgiler

1. Cinsiyetiniz nedir?

Kadın () Erkek ()

2. Öğretmenlikte kaçınıcı yılınızdasınız?

0-5() 6-10() 11-15() 16-20() 21-25() 26-..()

3. Mezun olduğunuz program nedir?

() Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği

() İlahiyat Fakültesi(Tezsiz Yüksek Lisans)

() İlahiyat Fakültesi(Eski İlahiyat)

() Yüksek İslam Enstitüsü

(Diğer:.....)

4. Haftalık kaç saat derse giriyorsunuz?

15-20() 21-25() 26-30()

5. Derse girdiğiniz sınıfların ortalama mevcudu kaçtır?

1 – 20 () 21 – 30 () 31 – 40 () 41 – 50 ()

6. Çalıştığınız okulun türü nedir?

Devlet Özel

İlköğretim () ()

Lise () ()

7. Çalıştığınız okulun öğretim şekli nedir?

Tam gün () İkili öğretim ()

8. Çalıştığınız okul hangi ilimizdedir, lütfen yazınız:.....
9. Uygulanmakta olan Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi öğretim programı ile ilgili tanıtım, seminer vb. bilgilendirmeye katıldınız mı?
Evet () Hayır ()
10. Uygulanmakta olan Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi öğretim programını okudunuz mu?
Evet () Hayır ()
11. Uygulanmakta olan yapılandırmacı Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi öğretim programının ‘ölçme ve değerlendirme’ ile ilgili bölümünü okudunuz mu?
Evet () Kısmen () Hayır ()
12. Öğretmen olmadan önceki eğitim hayatınızda ölçme ve değerlendirme ile ilgili yeterli eğitim aldığınızı düşünüyor musunuz?
Evet () Kısmen () Hayır ()
13. Mesleki hayatınızda ölçme ve değerlendirme ile ilgili hizmet içi eğitim aldınız mı?
Evet () Hayır ()
14. Ölçme ve değerlendirme ile ilgili hizmet içi eğitime ihtiyacınız var mı?
Evet () Hayır ()
15. Öğretmenliğe başladıktan sonra yapılandırmacı eğitim anlayışının ölçme ve değerlendirme yöntemi ile ilgili herhangi bir kaynak(makale, dergi, kitap, rapor vb.) okudunuz mu?
Evet () Hayır ()
16. Bilgisayar ve internet kullanabilme durumunuz nedir?
Yeterli () İdare eder () Yetersiz ()
17. Din dersi ile ilgili internet sitelerini takip eder misiniz?
Ederim () Bazen ederim () Etmem ()

Fiziki Alt Yapı

18. Okulunuzda Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi dersliği var mı?
Evet () Hayır ()
19. Okulunuzda öğretmenlerin istediği zaman kullanabileceği internete erişim imkanı var mı? (öğretmenler odası, sınıflar, idare ve Bilişim sınıflarında)
Evet () Kısmen () Hayır ()
20. Okulunuzda öğrencilerin istediği zaman kullanabileceği internete erişim imkanı var mı? (sınıflar veya Bilişim sınıflarında)
Evet () Kısmen () Hayır ()

21. Okulunuzda; çıktı almak, fotokopi çekmek vb. ihtiyacınız için rahatlıkla kullanabileceğiniz yazıcı, fotokopi makinesi vb. imkan var mı?

Evet () Kısmen () Hayır ()

Ölçme Ve Değerlendirme Süreci

22. Öğrencilere ‘ders içi etkinlik’ notunu neye göre verirsiniz?

() Yazılıların ortalamasına göre.

() Derse katılımına göre

() Çalışkan ve tembelliğine göre.

() Terbiye ve haylazlığına göre

(Diğer:.....)

23. Aşağıda verilen ‘alternatif ölçme ve değerlendirme’ tekniklerini bilme düzeyinizi nasıl buluyorsunuz? Uygun alanlara (X) koyunuz.	Yeterli	Kısmen Yeterli	Yetersiz
1. Performans görevi			
2. Proje görevi			
3. Öğrenci ürün dosyası (Portfolyo)			
4. Gözlemler			
5. Dereceleme ölçekleri (Rubric)			
6. Görüşme (Mülakat)			
7. Öz değerlendirme			
8. Akran değerlendirme			
9. Sözlü sunum			
10. Anekdotalar			
11. Sergileme			
12. Tartışma			
13. Tutum ölçekleri			
14. Kavram haritaları			
15. Diğer()			

24. Ölçme ve değerlendirme ile ilgili eğitim almaya ihtiyacınız olduğunu düşünüyorsanız hangi alanda eğitim almak isterdiniz?

() Alternatif ölçme ve değerlendirme yöntem ve teknikleri

() Geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntem ve teknikleri

(Diğer):

25. Aşağıda verilen ‘geleneksel ölçme ve değerlendirme’ tekniklerini bilme düzeyinizi nasıl buluyorsunuz? Uygun alanlara (X) koyunuz.	Yeterli	Kısmen Yeterli	Yetersiz
1. Uzun cevaplı sorular			
2. Kısa cevaplı sorular			
3. Doğru-yanlış sorular			
4. Eşleştirme soruları			
5. Boşluk doldurma soruları			
6. Çoktan seçmeli test soruları			
7. Sözlü sınavlar			

26. Uygulanmakta olan yapılandırmacı din dersinin alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemi ile ilgili görüşünüz nedir?

() Çok olumlu, devam etmeli

() Önceki daha güzeldi, bu değişmeli

() Öncekinden pek farkı yok

(Diğer:.....)

27. Aşağıda çeşitli ölçme ve değerlendirme yöntem ve teknikleri verilmiştir. Derslerde bunları kullanma durumunuza göre karşılarındaki uygun kutucuğa (X) koyunuz	Sıklıkla Kullanırım	Kısmen Kullanırım	Hiç Kullanmam
1. Uzun cevaplı sorular			
2. Kısa cevaplı sorular			
3. Doğru-yanlış sorular			
4. Eşleştirme soruları			
5. Boşluk doldurma soruları			
6. Çoktan seçmeli test soruları			
7. Sözlü sınavlar			
8. Performans görevi			
9. Proje görevi			
10. Öğrenci ürün dosyası (Portfolyo)			
11. Gözlemler			
12. Dereceleme ölçekleri (Rubric)			
13. Görüşme (Mülakat)			
14. Öz değerlendirme			
15. Akran değerlendirme			
16. Sözlü sunum			
17. Anektotlar			
18. Sergileme			
19. Tartışma			
20. Kavram haritaları			
21. Tutum ölçekleri			

28. Dersinizde hangi tür ölçme ve değerlendirme yöntem-tekniklerini kullanıyorsunuz?

- Sadece geleneksel ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanıyorum.
 Geleneksel ve Alternatif ölçme–değerlendirme tekniklerini beraber kullanıyorum
 Sadece Alternatif ölçme–değerlendirme tekniklerini kullanıyorum.

29. Derslerde ‘Alternatif ölçme ve değerlendirme’ yöntemlerini kullanmıyorsanız bunun sebebi nedir? (Önem sırasına göre lütfen 3 seçenek işaretleyiniz)

- Hazırlamasının zor olması
 Yeterince bilinmiyor olması
 Uygulamasının uzun zaman alıyor olması
 Okuması ve puanlamasının zor olması
 Dersine girdiğimiz öğrenci sayısının çok olması
 Sınıfların kalabalık olması
 Bu yöntemlerin DKAB için uygun olmaması.

(Diğr.)

30. Yaptırdığınız performans ve projeleri nasıl okuyorsunuz?

- Kitaptan veya internetten aldığım ‘dereceli puanlama anahtarına’ göre okurum
 Kendi hazırladığım ‘dereceli puanlama anahtarına’ göre okurum
 Dereceli puanlama anahtarı kullanmam, genel kanaate göre not veririm.

(Diğer).....

31. Derslerde sadece ‘geleneksel ölçme ve değerlendirme’ yöntemlerini kullanıyorsanız bunun en önemli sebebi nedir? Lütfen tek seçenek işaretleyiniz.

- Hazırlaması ve uygulaması kolay olduğu için.
 Puanlaması kolay olduğu için.
 Ekonomik olduğu için.
 Daha az zamanımı aldığı için.
 Alternatif ölçme yöntemlerini bilmediğim için.
 Mevzuatta yapılması istendiği için.

(Diğr.)

32. Yazılı sınavlarınızı nasıl yaparsınız?

- Hepsini çoktan seçmeli test yaparım.
 Sınavların birini klasik diğerini test yaparım.
 Sınav kâğıdında klasik, test, eşleştirme, doğru-yanlış, boşluk doldurma, kısa cevaplı sorular karışık olarak bulunur.

33. Yazılı sınav sorularını nasıl hazırlarsınız?

- () Her sınav sorusunu kendim yeniden hazırlarım.
() Daha önce hazırladığım sınavı tekrar kullanırım.
() İnternette indirir ve aynen kullanırım.
() İnternette indirir ve düzenleyerek kullanırım.
() Diğer öğretmenlerden alırım.

	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum
34. Aşağıda yer alan ifadelerden size uygun olan alanlara (X) koyunuz			
DKAB dersinde öğrenciler notla <u>değerlendirilmemelidir.</u>			
DKAB dersinde ‘geleneksel ölçme-değerlendirme’ tekniklerini kullanmak yeterlidir			
DKAB dersinin amacına ulaşması için programda belirtilen ‘alternatif ölçme ve değerlendirme’ teknikleri kullanılmalıdır.			
Ölçme ve değerlendirme yapılırken öğretmenin değil öğrencilerin seçeceği yöntemler kullanılmalıdır.			
‘SBS’, ve ‘YGS’ gibi merkezi sınavlar sadece test tekniği ile yapıldığı sürece ‘alternatif ölçme ve değerlendirme’ okullarda başarılı olarak uygulanamaz.			
Programda yer alan alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarından proje ve performans dışındakiler e-okulda yer almadığı için <u>kullanılmamaktadır.</u>			
Alternatif değerlendirme teknikleriyle öğrenciyi adil ve objektif bir değerlendirme yapabileceğimi düşünmüyorum.			
Performans ve proje görevlerini öğrenciler internette bulup getirdiği için öğrenciye bir faydası olmuyor.			
Kendileri, ilköğretimden üniversiteye kadar geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntemleriyle eğitim gören öğretmenler ‘alternatif ölçme ve değerlendirme’ yöntemlerini kullanmada başarılı <u>olamazlar.</u>			

	Evet	Kısmen	Hayır
35. Aşağıda yer alan ifadelerden size uygun olan alanlara (X) koyunuz			
Tüm öğrencilere her dönem bir performans ödevi veriyor musunuz?			
Ünite sonlarında öz ve akran değerlendirme yaptırıyor musunuz?			
Öğrencilerinize portfolyo (ürün dosyası) hazırlattırıyor musunuz?			
Sınıfta öğrencilere tartışma yaptırıyor musunuz?			
Sınıfta öğrencilere sözlü sunum yaptırıyor musunuz?			
Sınıfta öğrencilerin proje, performans, portfolyo vb. ürünlerin sergilemesini yaptırıyor musunuz?			

Öğrencilerinize; kendinizle ilgili, derste öğrenilen bir konu veya dersin bir ünitesi ile ilgili tutum ölçeği uyguluyor musunuz?			
Öğrencilerinizle ilgili değerlendirme amaçlı gözlem yapar mısınız?			
Öğrencilerinizle değerlendirme amaçlı mülakat(görüşme) yapar mısınız?			
Derste kavram haritası kullanarak değerlendirme yapıyor musunuz?			
DKAB dersi alternatif ölçme ve değerlendirme için uygun bir ders midir?			
Alternatif ölçme ve değerlendirme yapmak için ders süresi yeterli mi?			
Öğrenciler düşük not aldığıında, çeşitli taraflar (aile, idare, öğretmenler vb.) size baskı uyguluyor mu?			
Ölçme ve değerlendirme yapmanın dersinizin öğrencilerce daha çok önemsenip değer vermelerine katkısı oluyor mu?			
Öğrencilerinize not verirken objektif olabildiğinize inanıyor musunuz?			
Performans ve proje ödevi verdiğinizde öğrencilere 'dereceli puanlama anahtarı' veriyor musunuz?			

36. Aşağıda, 'alternatif ölçme ve değerlendirme' yaparken karşılaşılan sorunlardan bazıları verilmiştir. Siz bu sorunlardan hangileri ile karşılaşıyorsanız karşısına (X) koyunuz.	
Hangi ölçme aracını uygulayacağıma karar <u>veremiyorum</u>	
Uygulayacağım ölçme araçlarıyla ilgili yeterli bilgiye sahip değilim.	
Ölçme araçlarını hazırlamanın uzun zaman alıyor.	
Ders süresinin alternatif ölçme ve değerlendirme yapmaya yeterli olmuyor.	
Öğrencilerin din dersi notunu <u>önemsemiyor</u> .	
Sınıfların kalabalık.	
Puanlama ve okunmasının zordur.	
Öğrencilerin süreç değerlendirmeye karşı isteksizler.	
Maliyetli olduğundan velilerin bu ölçme araçlarına karşı çıkıyor	
Bu ölçme araçlarının nasıl kullanılacağıının programda yeterince <u>açıklanmamış</u> oluşu.	
Hazırlama ve uygulanmasının maddi maliyetinin fazla oluşu.	
Okulun fotokopi, bilgisayar, internet vb. gibi fiziksel eksiklerinin olması	
Merkezi sınavların (SBS, YGS vb.) öğrenci ve velilerce daha çok önemsenmesi.	
Hiçbir sorunla karşılaşmıyorum.	

Ek 2: Ankete Katılanların İllere Dağılımı

Tablo XX. Örneklemin İllere Dağılımı

İLLER	KATILAN SAYISI	İLLER	KATILAN SAYISI
ADANA	4	KASTAMONU	1
AFYONKARAHİSAR	2	KAYSERİ	5
AKSARAY	1	KIRIKKALE	1
ANKARA	12	KIRKLARELİ	1
ANTALYA	4	KİRŞEHİR	1
BALIKESİR	3	KOCAELİ	4
BARTIN	1	KONYA	6
BATMAN	2	KÜTAHYA	3
BAYBURT	1	MALATYA	3
BİTLİS	1	MANİSA	5
BOLU	1	MARDİN	2
BURSA	11	MERSİN	6
ÇORUM	3	MUĞLA	2
DENİZLİ	5	MUŞ	2
DİYARBAKIR	1	NİĞDE	2
DÜZCE	1	RİZE	2
EDİRNE	2	SAKARYA	12
ERZURUM	2	SAMSUN	4
GAZİANTEP	4	SİNOP	3
GİRESUN	6	SİVAS	5
HAKKARİ	2	ŞANLIURFA	2
HATAY	4	ŞIRNAK	1
İĞDIR	1	TOKAT	4
İSTANBUL	38	TRABZON	5
İZMİR	7	UŞAK	1
K.MARAŞ	1	VAN	3
KARABÜK	2	YOZGAT	1
KARAMAN	1	ZONGULDAK	1
KARS	1	DİĞER	38
TOPLAM			250

ÖZGEÇMİŞ

1978 yılında Sinop'un Boyabat ilçesinin Kılıçlı Köyü'nde doğdu. İlkokulu köyünde okuduktan sonra Boyabat Merkez Erkek Kuran Kursu'na devam etti. Hafızlığını burada tamamladıktan sonra orta okulu okumak üzere Boyabat İmam Hatip Lisesine kayıt yaptırdı. Liseden 1999 yılında mezun olup aynı yıl Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesini kazandı. Dört yıl lisans eğitiminden sonra bir buçuk yıl Tezsiz Yüksek Lisans yaptı. 2005 yılı Ocak ayında İstanbul Şile ilçesi 50. Yıl İMKB Çok Programlı Lisesi'ne Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmeni olarak atandı. Askerlik dönüşü Sakarya Karasu ilçesi Gölköprü-Baltaköy İlköğretim Okuluna tayin oldu. 2008 yılı Eylül ayında Karasu Manavpınarı İlköğretim okulunda Müdür yardımcısı olarak göreve başladı. 2010 Eylül – 2011 Ocak döneminde TOKİ Demokrasi İlköğretim Okulunda kurucu müdürlük yaptı. Daha sonra Manavpınarı İlköğretim Okulunda Müdür Yardımcılığı görevine geri döndü. Halen aynı göreve devam etmekte olup, evli ve bir çocuk babasıdır.