



CUMHURİYET ÜNİVERSİTESİ
Sosyal Bilimler Enstitüsü
Felsefe ve Din Bilimleri Ana Bilim Dalı
Din Eğitimi Bilim Dalı

ORTAOKUL DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ
ÖĞRETMENLERİNİN ALTERNATİF ÖLÇME VE
DEĞERLENDİRME TEKNİKLERİNİ KULLANMA DÜZEYLERİ
VE KARŞILAŞTIKLARI SORUNLAR (SİVAS İLİ ÖRNEĞİ)

Yüksek Lisans Tezi

Mehmet YILDIZ

Sivas
Haziran 2015

CUMHURİYET ÜNİVERSİTESİ
Sosyal Bilimler Enstitüsü
Felsefe ve Din Bilimleri Ana Bilim Dalı
Din Eğitimi Bilim Dalı

ORTAOKUL DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ
ÖĞRETMENLERİNİN ALTERNATİF ÖLÇME VE
DEĞERLENDİRME TEKNİKLERİNİ KULLANMA DÜZEYLERİ VE
KARŞILAŞTIKLARI SORUNLAR (SİVAS İLİ ÖRNEĞİ)

Yüksek Lisans Tezi

Mehmet YILDIZ

Tez Danışmanı
Doç. Dr. M. Fatih GENÇ

Sivas
Haziran 2015

KABUL VE ONAY

Üniversite: : Cumhuriyet Üniversitesi
Enstitü : Sosyal Bilimler Enstitüsü
Ana Bilim Dalı : Felsefe ve Din Bilimleri Ana Bilim Dalı
Bilim Dalı : Din Eğitimi Bilim Dalı
Tezin Başlığı : Ortaokul Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerini Kullanma Düzeyleri ve Karşılaştıkları Sorunlar (Sivas İli Örneği)
Savunma Tarihi : 05.06.2015
Danışmanı : Doç. Dr. M. Fatih GENÇ

Unvanı - Adı Soyadı

İmza

Jüri Başkanı : Prof. Dr. Hüseyin YILMAZ

Üye : Prof. Dr. Nurullah ALTAŞ

Üye : Doç. Dr. M. Fatih GENÇ

Oy Birliği ☒

Oy Çokluğu ☐

Mehmet YILDIZ tarafından hazırlanan Ortaokul Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerini Kullanma Düzeyleri ve Karşılaştıkları Sorunlar (Sivas İli Örneği) başlıklı tez, kabul edilmiştir. .../.../...

Prof. Dr. Alim YILDIZ
Enstitü Müdürü

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü bünyesinde hazırladığım bu Yüksek Lisans tezinin bizzat tarafımdan ve kendi sözcüklerimle yazılmış orijinal bir çalışma olduğunu ve bu tezde;

1. Çeşitli yazarların çalışmalarından faydalandığımda bu çalışmaların ilgili bölümlerini doğru ve net biçimde göstererek yazarlara açık biçimde atıfta bulunduğumu;

2. Yazdığım metinlerin tamamı ya da sadece bir kısmı, daha önce herhangi bir yerde yayımlanmışsa bunu da açıkça ifade ederek gösterdiğimi;

3. Başkalarına ait alıntılanan tüm verileri (tablo, grafik, şekil vb. de dahil olmak üzere) atıflarla belirttiğimi;

4. Başka yazarların kendi kelimeleriyle alıntıladığım metinlerini, tırnak içerisinde veya farklı dizerek verdiğim yine başka yazarlara ait olup fakat kendi sözcüklerimle ifade ettiğim hususları da istisnasız olarak kaynak göstererek belirttiğimi, beyan ve bu etik ilkeleri ihlal etmiş olmam halinde bütün sonuçlarına katlanacağımı kabul ederim.



Mehmet YILDIZ

ÖNSÖZ

Eğitim anlayışlarındaki gelişme ve değişiklikler, eğitim sürecini etkilediği gibi, bu sürecin önemli bir boyutunu oluşturan ölçme ve değerlendirme sürecini de etkilemektedir. Son yıllarda dünyada olduğu gibi ülkemizde de geleneksel eğitim anlayışı terkedilmiş, öğrenciyi merkeze alan, bilginin, öğrenci tarafından bireysel ve özgün olarak yeniden inşa edilerek öğrenildiğini kabul eden yapılandırmacı eğitim anlayışı kabul görmeye başlamıştır. Kabul gören bu anlayış çerçevesinde eğitim öğretimin tüm boyutları gibi ölçme ve değerlendirme boyutu da bu değişiklikten etkilenmiş geleneksel ölçme ve değerlendirmenin yerine alternatif ölçme ve değerlendirme kabul görmeye başlamıştır.

Yeni anlayış gereği tüm öğretim programları gibi İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Programı da yenilenmiştir. Yenilenen İlköğretim DKAB programında geleneksel ölçme ve değerlendirme tekniklerinin yansıra alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine de yer verilmiştir. Bu çalışmada ortaokul DKAB öğretmenlerinin yenilenen İlköğretim DKAB programında öngörülen alternatif ölçme değerlendirme tekniklerini kullanma düzeylerin, karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunlara yönelik çözüm önerilerin belirlenmeye çalışılmıştır.

Çalışma üç bölümde oluşmaktadır. Birinci bölümde araştırmanın problemi, amacı, önemi, metodolojisi ve bu alanda yapılan çalışmalar hakkında bilgi verilmiştir. İkinci bölümde ölçme ve değerlendirmeye ilgili temel kavramlar, yapılandırmacı yaklaşım İlköğretim DKAB Programı ve programda yer alan alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri hakkında bilgi verilmiştir. Üçüncü bölümde ise araştırmanın nicel ve nitel bulgularına, bulgular hakkındaki yorumlara, araştırmayla elde edilen sonuçlara ve bu sonuçlara dayanılarak yapılan önerilere yer verilmiştir.

Bu çalışmanın tamamlanmasında görüş, öneri ve yönlendirmeleriyle yardımlarını esirgemeyen tez danışmanım Doç. Dr. M. Fatih GENÇ'e, katkılarından dolayı Prof. Dr. Nevzat Yaşar AŐIKOĐLU, Prof. Dr. Hüseyin YILMAZ ve Prof. Dr. Alim YILDIZ hocalarıma, araştırmanın nicel ve nitel bulgularının analizinde yardımlarını esirgemeyen Ahmet zcan'a, görüşlerini paylaşan ve desteklerini esirgemeyen değerli ğretmen arkadaşlarıma, sevgili eşime, anne ve babama ve emeği geçen herkese teşekkür ederim.

Mehmet YILDIZ

Sivas - 2015

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ.....	iii
İÇİNDEKİLER.....	v
KISALTMALAR.....	viii
TABLOLAR LİSTESİ.....	ix
ÖZET.....	xi
ABSTRACT.....	xii
I. BÖLÜM.....	1
GİRİŞ.....	1
1. PROBLEM DURUMU.....	1
2. PROBLEM CÜMLESİ.....	4
3. ALT PROBLEMLER.....	5
4. DENENCELER.....	5
5. ARAŞTIRMANIN AMACI.....	6
6. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ.....	7
7. ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ.....	7
8. ARAŞTIRMANIN MODELİ.....	8
9. ARAŞTIRMANIN EVRENİ VE ÖRNEKLEMİ.....	8
10. VERİLERİN TOPLANMASI.....	9
11. VERİLERİN ANALİZİ.....	10
12. SAYILTILAR.....	10
13. SINIRLILIKLAR.....	11
14. TÜRKİYE’DE DİN EĞİTİMİ ALANINDA ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME KONUSUNDA YAPILAN ÇALIŞMALAR.....	11
II. BÖLÜM.....	15
KURAMSAL ÇERÇEVE.....	15
1. ÖLÇME VE DEĞERLENDİRMEYLE İLGİLİ TEMEL KAVRAMLAR.....	15
1.1. Ölçme.....	15
1.2. Değerlendirme.....	18
1.3. Geleneksel ve Alternatif Ölçme ve Değerlendirme.....	21
1.4. Eğitimde Ölçme ve Değerlendirmenin Yeri ve Önemi.....	24
2. YAPILANDIRMACI YAKLAŞIM.....	26

2.1. Yapılandırmacı Yaklaşım Göre Ölçme ve Değerlendirme.....	30
2.2. Yapılandırmacı Yaklaşım Göre Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi.	31
3. İLKÖĞRETİM DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ PROGRAMI.....	34
3.1. İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Programına Göre Ölçme ve Değerlendirme.....	35
3.2 İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Programında Yer Alan Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Teknikleri.....	37
3.2.1. Performans Görevi.....	37
3.2.2. Proje.....	40
3.2.3. Gözlem.....	42
3.2.4. Öz Değerlendirme.....	44
3.2.5. Akran Değerlendirme.....	45
3.2.6. Öğrenci Ürün Dosyası.....	47
3.2.7. Sözlü Sunum.....	51
3.2.8. Kavram Haritası.....	51
3.2.9. Dereceli Puanlama Anahtarı.....	53
II. BÖLÜM.....	56
BULGULAR VE YORUM.....	56
1. ARAŞTIRMAYA KATILAN ÖĞRETMENLERİN BİLGİLERİ.....	56
2. BİRİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLAR.....	57
3. İKİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLAR.....	58
4. ÜÇÜNCÜ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLAR.....	71
5. DÖRDÜNCÜ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLAR...	72
6. BEŞİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLAR.....	74
7. ALTINCI ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLAR.....	81
8. YEDİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLAR.....	88
III. BÖLÜM.....	92
SONUÇLAR VE ÖNERİLER.....	92
1. SONUÇLAR.....	92
2. ÖNERİLER.....	94
KAYNAKÇA.....	96
EKLER.....	102

EK 1: ANKET FORMU.....	102
EK 2: GÖRÜŞME FORMU.....	108
EK 3: ANKET UYGULAMA İZNİ.....	110
ÖZGEÇMİŞ.....	111

KISALTMALAR

a.g.e.: Adı geçen eser

a.g.t.: Adı geçen tez

a.g.m.: Adı geçen makale

AÖD: Alternatif Ölçme ve Değerlendirme

b.k.z.: Bakınız

b.s.: Baskı

c.: Cilt

çev.: Çeviren

DKAB: Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi

Ed.: Editör

f: Frekans

Haz.: Hazırlayan

İKY: İlköğretim Kurumları Yönetmeliği

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

s.: Sayfa/Sayfalar

v.b.: Ve benzeri

v.d.: Ve diğerleri

Yay.: Yayınlar

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo Adı	Sayfa No
Tablo 1: Öğretmenlerin Demografik Özellikleri	56
Tablo 2: Ortaokul DKAB Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme Ve Değerlendirme Tekniklerini Kullanıp Kullanmama Durumları	58
Tablo 3: Performans Görevi Tekniğine İlişkin Bulgular	59
Tablo 4: Proje Görevi Tekniğine İlişkin Bulgular	60
Tablo 5: Gözlem Tekniğine İlişkin Bulgular	62
Tablo 6: Öz ve Akran Değerlendirme Tekniğine İlişkin Bulgular	63
Tablo 7: Öğrenci Ürün Dosyası Tekniğine İlişkin Bulgular	64
Tablo 8: Sözlü Sunum Tekniğine İlişkin Bulgular	66
Tablo 9: Kavram Haritası Tekniğine İlişkin Bulgular	67
Tablo 10: Dereceli Puanlama Tekniğine İlişkin Bulgular	69
Tablo 11: DKAB Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme Değerlendirme Tekniklerini Kullanma Sıklıkları	71
Tablo 12: Alternatif Ölçme Değerlendirme Tekniklerinin Öğrenme Alanlarına Göre Kullanımları	73
Tablo 13: Performans Görevi Tekniği İle İlgili Sorunlar	74
Tablo 14: Proje Görevi Tekniği İle İlgili Sorunlar	75
Tablo 15: Gözlem Tekniği İle İlgili Sorunlar	76
Tablo 16: Öz Ve Akran Değerlendirme Tekniği İle İlgili Sorunlar	77
Tablo 17: Öğrenci Ürün Dosyası Tekniği İle İlgili Sorunlar	78

Tablo 18: Sözlü Sunum Tekniği İle İlgili Sorunlar	78
Tablo 19: Kavram Haritası Tekniği İle İlgili Sorunlar	79
Tablo 20: Dereceli Puanlama Tekniği İle İlgili Sorunlar	80
Tablo 21: Performans Görevi Tekniğini Kullanmama Nedenleri	81
Tablo 22: Proje Görevi Tekniğini Kullanmama Nedenleri	82
Tablo 23: Gözlem Tekniğini Kullanmama Nedenleri	83
Tablo 24: Öz Ve Akran Değerlendirme Tekniğini Kullanmama Nedenleri	84
Tablo 25: Öğrenci Ürün Dosyası Tekniğini Kullanmama Nedenleri	85
Tablo 26: Sözlü Sunum Tekniğini Kullanmama Nedenleri	86
Tablo 27: Kavram Haritası Tekniğini Kullanmama Nedenleri	87
Tablo 28: Dereceli Puanlama Anahtarı Tekniğini Kullanmama Nedenleri	87
Tablo 29: Alternatif Ölçme Değerlendirme Teknikleriyle İlgili Sorunlara İlişkin Çözüm Önerileri	89

ÖZET

YILDIZ, Mehmet,. “Ortaokul Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerini Kullanma Düzeyleri ve Karşılaştıkları Sorunlar (Sivas İli Örneği)”, Yüksek Lisans Tezi, Sivas, 2015.

Bu araştırmanın amacı ortaokullarda görev yapan DKAB öğretmenlerinin, AÖD tekniklerini kullanma düzeylerini belirlemek, uygulamada karşılaşılan sorunları tespit etmek ve bu sorunlara yönelik çözüm önerilerinde bulunmaktır.

Araştırmanın evrenini 2014–2015 eğitim öğretim yılında Sivas il merkezine bağlı ortaokullarda görev yapan 147 Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmeni oluşturmaktadır. Evreni oluşturan 147 öğretmenin tümüne ulaşılması hedeflenmiş, ancak 120’sine ulaşılabilmiştir. Buna göre hedef kitleye ulaşma oranı % 81,63’tür. Ayrıca evren içerisinde rastgele seçilen 10 öğretmenle de görüşme yapılmıştır.

Öğretmenlere uygulanan anketten hem nicel hem de nitel veriler elde edilmiştir. Nicel verilerin analizinde, yüzde ve frekans kullanılarak tablolar hazırlanmış, tabloların altında ise açıklamalar yapılmıştır. Nitel verilerin analizinde ise betimsel analiz teknikleri kullanılmıştır.

Araştırma sonuçları değerlendirildiğinde performans, proje, gözlem ve kavram haritası tekniklerinin kullanılma düzeylerinin diğer tekniklere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin cinsiyet, yaş ve mezun olunan program özelliklerinin AÖD tekniklerini kullanma düzeylerini önemli ölçüde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca AÖD tekniklerinin kullanılmasında karşılaşılan sorunlar belirlenmiş ve bu sorunlara yönelik çözüm önerilerinde bulunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Ortaokul, Alternatif Ölçme ve Değerlendirme.

ABSTRACT

YILDIZ, Mehmet, Secondary School Religious Culture and Ethic Teachers' Level of Using Alternative Techniques of Measurement and Evaluation and the Problems which they have encountered.(Sample Sivas City) Master's Degree Thesis, Sivas, 2015

This study aims to identify secondary school RCE teachers' level of using alternative techniques of measurement and evaluation, to find the encountered problems and to purpose solution suggestions for those problems.

The study group consists of 147 RCE teachers who worked in secondary schools of Sivas city center in 2014-2015 academic years. It was aimed to reach 147 teachers, but only 120 teachers could be reached. So, the percentage of reaching the target group is % 81,63. Moreover, we interviewed with 10 teachers who were chosen randomly from the target group.

Both quantitative and qualitative data were obtained from the questionnaire which was applied to the teachers. While analyzing the quantitative data, charts were prepared by using percentages and frequency values. At the subsections of charts explanations were written. While analyzing the qualitative data we used descriptive analysis techniques.

When we evaluated the results of the study, it was seen that of performance works, projects, observation and concept map techniques were used much more than the rest of the techniques. It was found that teachers' gender, age and the graduated programs dramatically affected their level of using techniques of measurement and evaluation. Furthermore, the problems which were encountered while using alternative techniques of measurement and evaluation were detected and some suggestions to solve those problems were made.

Keywords: Religious Culture and Ethic, Secondary School, Alternative Techniques of Measurement and Evaluation

I. BÖLÜM

GİRİŞ

Giriş bölümünde problem durumu, problem cümlesi, alt problemler, araştırmanın amacı ve önemi, yöntemi, modeli, evreni, verilerin toplanması ve analizi, denenceler, sayıtlar ve sınırlılıklar bölümleri yer almaktadır.

1. PROBLEM DURUMU

Çağımızda hızla gelişen bilim ve teknoloji, eğitimin her alanını etkilemekte ve özellikle eğitim yaklaşımlarında köklü değişimleri zorunlu kılmaktadır. Bu anlamda bilginin hızla yenilenerek üretildiği çağımızda birey ve toplumun geleceği, bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma ve üretme becerilerine bağlı bulunmaktadır. Bu becerilerin kazanılması ve hayat boyu sürdürülmesi bilgi üretimine dayalı çağdaş bir eğitimi gerektirmektedir. Bu gelişim sürecinde öğrencilerin; anlama, sıralama, sınıflandırma, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, tahmin etme, analiz-sentez yapma ve değerlendirme, bilgiyi araştırma, yorumlama ve zihninde yapılandırma, kendini ifade etme, iletişim kurma, arkadaşlarıyla iş birliği yapma, tartışma gibi çeşitli ve üst düzey zihinsel becerileri kazanmaları beklenmektedir (MEB 2010a: 2).

Okulun en önemli işlevlerinden bir tanesi, bilginin yeni kuşaklara aktarılması, öğrencilerin hayata hazırlanması olarak belirtilmektedir. Ancak sadece bilginin aktarılması şeklinde gerçekleşen bir eğitim, öğrencileri gerçek hayata hazırlayamadığı gerekçesiyle sıkça eleştirilmektedir. Okullarda öğrenilen bilgi, okul ortamında ve okul içi bağlamlarda kullanılabilirken, bu bilginin daha sonra gerçek hayatta kullanılmasında gerekli başarı elde edilememektedir. Bunun yerine bilginin gerçek bağlamlar içinde öğrenilmesi gerektiği üzerinde durulmakta ve bunun daha anlamlı, kalıcı ve etkili olacağı vurgulanmaktadır (Zengin 2010: 1). Bu bağlamda günümüzde bilim ve teknoloji alanındaki bu gelişmelere paralel olarak okulların amaçları, daha doğrusu öğrencilerde oluşması beklenen nitelikler de oldukça

değişmiştir. Artık günümüz insanından bağımsız öğrenme, problem çözme, iletişim becerileri, empati, zor anlarda isabetli kararlar alıp bunları uygulayabilme, yaratıcı düşünme, işbirliğine yatkın olma, kendi kendini yönetebilme, eleştirel düşünme vb. nitelik ve becerilere sahip olarak okullarından mezun olmaları beklenmektedir (Ev 2010: 117).

Eğitim kurumlarının bu görevlerini yerine getirebilmeleri ise, eğitim programları ile öğrencilerin nitelikleri ve bu programları öğrencilere uygulama sorumluluğunu üstlenen öğretmenlerin niteliklerine bağlıdır. Bu bağlamda çağdaş bir eğitim ihtiyacı ve çağın gerektirdiği özelliklerle donanmış bireylerin yetiştirilmesi çabası “eğitimde reform” çalışmalarını başlatmış ülkelerin eğitim sistemlerinde ve eğitim programlarının yeniden oluşturulmasına, eğitim ortamlarının yeniden düzenlenmesine kadar değişikliklerin olmasına sebep olmuştur (Bahar vd. 2014: x1).

Eğitim alanındaki bu yeni gelişmelerin sonuçları ülkemizde de yakından takip edilmiş olup, 2005 yılında Milli Eğitim Bakanlığınca eğitim sistemimizde köklü bir değişiklik yapılmış ve yapılandırımcı eğitim anlayışı esas alınarak ders programları hazırlanmış ve uygulamaya konulmuştur. Bu doğrultuda 2007–2008 eğitim-öğretim yılından geçerli olmak üzere 28.12.2006 tarihinde yeni İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı hazırlanmıştır.

Genel olarak programda birçok yenilik getirici bakış açısı bulunmaktadır. Programın öncelikle öğrenciyi merkeze alan ve geleneksel yöntemlerden farklı yöntemler öneren bir yapısı vardır. Bu anlamda programda pozitivist bilim anlayışının eğitimdeki uzantısı olarak kabul edilen davranışçı kuramlar yerine, post-modern bilim anlayışı ile uyumlu yapılandırımcı yaklaşımın tercih edilmiştir (Aydın 2007: 7).

Bir öğretim programı amaçlar, muhteva, öğretme-öğrenme süreçleri ve değerlendirme olmak üzere dört temel boyuttan oluşmaktadır (Demirel 2007: 36). Programın bu öğeleri birbirleriyle etkileşim halinde olmakla birlikte program geliştirilirken benimsenen eğitim anlayışı programın tüm boyutlarına da

yansımaktadır. Tüm boyutlarıyla yenilenen İlköğretim DKAB Programı'nın ölçme ve değerlendirme boyutu da benimsenen yapılandırmacı eğitim anlayışına göre şekillenmiştir.

Yapılandırmacı yaklaşım öğrenmede bireysel farklılıkları dikkate alıp, bireyin, kendine özgülüğünü ön plana çıkararak sahip olduğu bilgilerle yeni aldığı bilgileri kendine özgü biçimde yapılandırıdığını öne sürer. Bu durum öğretim yöntem ve tekniklerinin mümkün olduğunca çeşitlendirilmesini gerekli kılmakla beraber ölçme ve değerlendirmede öğrencilere bilgi, beceri ve tutumlarını sergileyebilecekleri çoklu değerlendirme fırsatlarının sunulmasını da gerektirir (MEB 2010b: 206).

Eğitim, bireyin davranışlarında kendi yaşantıları yoluyla değişmeler meydana getirme sürecidir (Ertürk 1993: 12). Bir süreç olarak ifade edilen eğitimin hedefi; bireyde istenilen davranışları geliştirmek, bireyin kusurlu davranışları düzeltmek ve bireyin istenmeyen davranışlarını silmektir. Bireylere verilen eğitimin sonunda istenen yönde davranışların oluşması beklenir. Bu hedeflere ulaşıp ulaşılmadığı, ulaşıldı ise ne ölçüde ulaşıldığını belirlemek için ölçme ve değerlendirmeye ihtiyaç vardır. Yapılandırmacı yaklaşımda öğretim işi süreç olarak görüldüğü için ölçme ve değerlendirme işlemi de bu doğrultuda yapılır. Bu anlayışta amaç, ortaya çıkan ürünü değerlendirmekten çok, öğrencinin öğretim süreci boyunca sergilediği performansı değerlendirmektir.

İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı bu noktalardan hareketle yeni ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarına önem vermektedir. Programa göre DKAB derslerinde geleneksel ölçme ve değerlendirme tekniklerine (kısa cevaplı, uzun cevaplı, çoktan seçmeli, doğru-yanlış, eşleştirmeli testler) ilaveten alternatif ölçme ve değerlendirme teknik ve araçlarının (performans görevi, proje ödevi, öğrenci ürün dosyası, sözlü sunum, gözlem, öz değerlendirme, akran değerlendirme, kavram haritaları, dereceli puanlama anahtarı) kullanılması öngörülmektedir (MEB 2010a: 213).

Öğretmenler bazen öğrencilerin, sınavlarında veya ödevlerinde sergilediklerinden daha fazlasını bildiklerine inanırlar. Bu sorunu aşmak için öğretmenlerin, öğrencilerin başarısını değerlendirmede birkaç yöntemi birlikte kullanması gerekir. Bu durum her öğrenciye ne bildiğini gösterme konusunda daha fazla şans tanır. Öğretmenin de birkaç aracı birlikte kullanarak öğrencinin ne bildiğini ve ne yapacağını bilmesi bu konuda kendine daha fazla güven duymasını sağlayabilir. Tartışma, açık uçlu sorular ve sunular öğrenci hakkında bilgi edinmenin en iyi yollarındandır. Bunlardan hiçbiri tek başına yeterli değildir (MEB 2010b: 207).

DKAB dersinde ölçme ve değerlendirme, öğrencilerin sadece ne bilip bilmediklerini belirlemek için değil, aynı zamanda neyi bildiklerini görmek ve sahip oldukları bilgi ve becerileri, günlük yaşantıda kullanma ve uygulayabilmelerine katkıda bulunmak için yapılır. Bu nedenle Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Programı, her öğrencinin bireysel farklılıklarından dolayı kendini farklı yansıtabileceği düşüncesiyle değişik ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanmayı önermektedir (MEB 2010a: 213). Bu bağlamda programın uygulayıcıları olan öğretmenlerin, DKAB programında öngörülen bu alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini hangi düzeyde kullandıkları ve ne tür sorunlarla karşılaştıkları araştırılması gereken bir konudur.

2. PROBLEM CÜMLESİ

Ortaokul DKAB öğretmenleri alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini hangi düzeyde kullanmaktadırlar ve bu tekniklerin kullanımında ne tür sorunlarla karşılaşmaktadırlar?

3. ALT PROBLEMLER

1. Ortaokul DKAB öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanıp kullanmama durumları nasıldır.
2. Ortaokul DKAB öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanıp kullanmama durumları;

- a. Cinsiyet
- b. Yaş
- c. Mezun olunan yükseköğretim programı
- ç. Hizmet yılı
- d. Lisansüstü eğitim durumu
- e. Haftalık girilen ders saati sayısı
- f. Ders yapılan sınıfların mevcudu
- g. Ölçme değerlendirme dersi alıp almama durumu
- ğ. Ölçme değerlendirme konusunda hizmet içi eğitim alıp almama durumuna

göre nasıl bir farklılık göstermektedir?

3. Alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanan ortaokul DKAB öğretmenlerinin, bu teknikleri kullanma sıklıkları nasıldır?

4. Alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanan ortaokul DKAB öğretmenlerinin, öğrenme alanlarına göre bu teknikleri kullanma durumları nasıldır?

5. Alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanan ortaokul DKAB öğretmenlerinin, bu teknikleri kullanırken karşılaştıkları sorunlar nelerdir?

6. Alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanmayan ortaokul DKAB öğretmenlerinin, bu teknikleri kullanmama nedenleri nelerdir?

7. Öğretmenlerin, ortaokul DKAB dersinde alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanırken karşılaşılan sorunlara yönelik çözüm önerileri nelerdir?

4. DENENCELER

1. Ortaokul DKAB öğretmenleri arasında alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullananların sayısı azdır.

2. Ortaokul DKAB öğretmenleri arasında alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanıp kullanmama durumunu öğretmenlerin; cinsiyet, yaş, mezun olunan yükseköğretim programı, hizmet yılı, lisansüstü eğitim alıp almama durumu, haftalık girilen ders saati sayısı, sınıfların mevcudu, ölçme değerlendirme dersi alıp almama durumu ve ölçme değerlendirme konusunda hizmet içi eğitim alıp almama özellikleri etkilemektedir.

3. Ortaokul DKAB öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanma sıklıkları düşüktür.

4. Ortaokul DKAB öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanma durumları öğrenme alanlarına göre farklılaşmaktadır.

5. Ortaokul DKAB öğretmenleri alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanırken çeşitli sorunlarla karşılaşmaktadırlar.

6. Ortaokul DKAB öğretmenleri çeşitli sebeplerden dolayı alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanmamaktadırlar.

5. ARAŞTIRMANIN AMACI

2006–2007 yılında uygulamaya konulan İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Programı’nda öğrencinin değerlendirilmesinde sadece öğrenme ürünü değil, öğrenme sürecinin de dikkate alınması, bireysel ve grup olarak göstermiş olduğu performanslarının değerlendirilmeye katılması önerilmektedir. Öğrenci hakkında karar verilirken geleneksel ölçme yöntemlerinden farklı olarak görüşme, tutum ölçekleri, öz değerlendirme, akran değerlendirme, gözlem, öğrenci ürün dosyaları, performans görevi ve projelerin kullanılması tavsiye edilmektedir (MEB 2010a: 213). Söz konusu alternatif ölçme-değerlendirme yöntemleri öğrencilerin eksiklerinin zamanında tespit edilmesine, öğrenci hakkında farklı kaynaklardan bilgilerin toplanmasına, öğrencinin bir bütün olarak tüm yönleriyle değerlendirilmesine ve öğretmenin de öğretimini öğrencilerin ihtiyaçlarına göre yeniden planlamasına fırsat vermektedir. Ancak alternatif değerlendirme araçlarının sunduğu bu fırsatlardan yararlanmak bu yöntemlerin etkili biçimde kullanılmasına bağlıdır.

Bu bağlamda bu araştırmanın amacı, Sivas il merkezi ve merkeze bağlı köylerdeki ortaokullarda görev yapmakta olan DKAB dersi öğretmenlerinin alternatif ölçme değerlendirme tekniklerini kullanma düzeylerini belirlemek, öğretmenlerin bu düzeyleri ile cinsiyet, yaş, mezun olunan yükseköğretim programı, hizmet yılı, lisansüstü eğitim alıp almama durumu, haftalık girilen ders saati sayısı, sınıfların mevcudu, ölçme değerlendirme dersi alıp almama durumu ve ölçme

değerlendirme konusunda hizmet içi eğitim alıp almama özellikleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek, bu teknikler kullanılırken karşılaşılan sorunları tespit etmek ve bu sorunlara yönelik çözüm önerileri sunmaktır.

6. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Öğretim programlarının ölçme-değerlendirme unsuru, eğitimin başarı düzeyini ve eksiklikleri ortaya çıkarması açısından önemlidir. Öğretmenler, ölçme-değerlendirme sayesinde öğrencilerinin başarı düzeyleri hakkında fikir sahibi olabilirler. Eğitimde istenilen başarıya ulaşılamaması durumunda ise aksaklığın nerede olduğu ölçme ve değerlendirme süreci ile tespit edilebilmektedir.

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.

Bu araştırma, ortaokul DKAB dersi öğretmenlerinin yeni programda öngörülen alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanma düzeylerini ve karşılaştıkları sorunları ortaya koymak ve çıkan sonuçlara göre çözüm önerilerini üretmek ve gerektiğinde ilgili birey ve birimlerin bundan faydalanmasını sağlamak açısından önemlidir.

Yapılan literatür incelemesinde DKAB öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanma düzeyleri ile bu süreçte karşılaştıkları sorunlara yönelik bir çalışma yapılmamıştır. Bu bağlamda çalışmanın literatürdeki önemli bir boşluğu doldurabileceği ve bu alanda yapılacak incelemelere de çok yönlü ışık tutabileceği düşünülmektedir.

7. ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

Araştırma “alan araştırması” yöntemiyle yapılmıştır. Eğitim biliminde ve sosyal bilimlerde yapılan alan araştırmaları, laboratuvar dışında yani gerçek hayatın ve günlük yaşamın içinde gerçekleşir. Bu nedenle herhangi bir yapaylık söz konusu değildir. Saha araştırması da denilen alan araştırmalarında elde edilen sonuçlar, diğer gruplara ve gerçek hayata genellendiğinde oluşabilecek hata oranı azdır (Kaptan, 1998: 52). Alan araştırmalarında veriler gözlem, anket, mülakat vb. tekniklerle toplanabilir (Şahin 2011: 140)

Araştırmanın kuramsal temelini ortaya koymak için literatür taraması yapılmış, alternatif ölçme ve değerlendirmeye ilgili mevcut kaynaklara başvurulmuştur.

8. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Ortaokul DKAB öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanma düzeylerini ve karşılaştıkları sorunları belirlemek için yapılan bu çalışma, tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Tarama modeli, geçmişte ya da halen varolan bir durumu varolduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma modelidir. Araştırılmak istenen konu ya da olay, doğal ortamında ve olduğu gibi tanımlanır (Karasar 2014: 77). Betimsel çalışmalarda ihtiyaç duyulan veriler, hedef kitle olarak tanımlanan çalışma evrenindeki birey ya da objelerden çeşitli araçlar kullanılarak toplanır. Betimsel çalışmalarda en çok kullanılan veri toplama tekniği anket ve mülakattır (Kaptan 1998: 61).

9. ARAŞTIRMANIN EVRENİ VE ÖRNEKLEMİ

Araştırma Sivas il merkezinde ve merkeze bağlı köylerde görev yapan Ortaokul DKAB öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanma düzeylerini ve karşılaştıkları sorunları konu almaktadır.

Araştırmanın evrenini 2014–2015 eğitim öğretim yılında Sivas il merkezine bağlı ortaokullarda görev yapan 147 Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmeni

oluşturmaktadır. Evreni oluşturan 147 öğretmenin tümüne ulaşılması hedeflenmiş, ancak 120'sine ulaşılabilmiştir. Buna göre hedef kitleye ulaşma oranı % 81,63'tür. Bu oranın evreni temsil edecek nitelikte olduğu kabul edilmiştir. Ayrıca evren içerisinde rastgele seçilen 10 öğretmenle de görüşme yapılmıştır.

10. VERİLERİN TOPLANMASI

Araştırmada veri toplama aracı olarak anket ve mülakat tekniği kullanılmıştır. Anket kağıt-kalem yoluyla bireyin ya da grubun kendisi hakkında bilgi vermesi şeklindedir (Kaptan 1998: 138). Mülakat ise araştırılan konuda veri toplamak amacıyla araştırmacının soruları sözlü ve genellikle yüz yüze olmak koşulu ile sorduğu sözel bilgi toplama tekniğidir (Kaptan 1998: 143).

Deneklere araştırmacı tarafından ortaokul DKAB öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanma düzeylerini ve karşılaşılan sorunları belirlemek amacıyla geliştirilen anket kullanılmıştır. Anket 3 bölümden oluşmaktadır. 1. bölümde örneklemin kişisel bilgilerini belirlemeye yönelik sorular yer almaktadır. 2. bölümde örneklemin adı geçen alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanma düzeylerini ve karşılaştıkları sorunları belirlemeye yönelik sorular yer almaktadır. 3. bölümde ise örneklemin alternatif ölçme ve değerlendirmede karşılaşılan sorunlara yönelik çözüm önerilerini belirlemeye yönelik sorular yer almaktadır.

Söz konusu anket gerekli izinler alındıktan sonra evreni oluşturan öğretmenlere araştırmacı tarafından bizzat ulaştırılmış ve yine aynı yolla toplanmıştır.

Görüşme ise evren içerisinde rastgele seçilen 10 kişiyle yapılmıştır. Görüşmede öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanırken karşılaştıkları sorunları, bu sorunlara yönelik çözüm önerilerini ve kullanılmayan tekniklerin kullanılmama nedenlerini belirlemeye yönelik aşağıdaki 4 görüşme sorusu yöneltilmiştir:

1. Alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanırken hangi sorunlarla karşılaşyorsunuz?
2. Alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanırken karşılaştığınız bu sorunlara yönelik çözüm önerileriniz nelerdir?
3. Alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri içerisinde kullanmadığınız teknikleri kullanmama nedenleriniz nelerdir?
4. Alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin kullanımıyla ilgili belirtmek istediğiniz başka husus var mı? Varsa belirtiniz.

11. VERİLERİN ANALİZİ

Öğretmenlere uygulanan anketten hem nicel hem de nitel veriler elde edilmiştir. Araştırmanın birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü alt problemleri için elde edilen nicel verilerin analizinde SPSS 20.0 (Statistical Package for the Social Sciences) bilgisayar programından yararlanılmıştır. Verilerin analizinde yüzde ve frekans kullanılarak tablolar hazırlanmış, tabloların altında ise açıklamalar yapılmıştır. Karşılaştırma yapılması gereken durumda karşılaştırmalar yüzde oranları kullanılarak yapılmıştır.

Araştırmanın beşinci, altıncı ve yedinci alt problemleri için elde edilen nitel verilerin analizinde betimsel analiz teknikleri kullanılmıştır. Bu doğrultuda katılımcılardan elde edilen veriler, görüşme formunda yöneltilen sorulara göre sorunlar, nedenler ve öneriler ana temaları altında incelenmiştir. Daha sonra her bir tema için alt temalar belirlenmiş ve bu alt temaların frekansları verilmiştir. Öğretmenler birden fazla sorun, neden ve öneri belirttikleri için, bazı temalarda frekansların toplamı katılımcı sayısından fazla olmuştur. Ayrıca tabloların altında açıklamalarda bulunulmuş ve bu açıklamalarda, öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen verilere de yer verilmiştir.

12. SAYILTILAR

Bu araştırmada;

1. Ortaokul DKAB öğretmenlerinin, alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanma düzeylerinin; cinsiyet, yaş, mezun olunan yükseköğretim programı, hizmet yılı, lisansüstü eğitim alıp almama durumu, haftalık girilen ders saati sayısı, ders yapılan sınıfların mevcudu, ölçme değerlendirme dersi alıp almama durumu ve ölçme değerlendirme konusunda hizmet içi eğitim alıp almama durumuna göre farklılaştığı kabul edilmiştir.

2. Alternatif ölçme değerlendirme teknikleri kullanılırken bazı sorunlarla karşılaşıldığı kabul edilmiştir.

3. Araştırmaya katılan öğretmenlerin, veri toplama aracı olarak kullanılacak olan ölçekleri gerçeğe uygun şekilde yanıtlayacakları kabul edilmiştir.

4. Veri toplama aracı olarak kullanılan anketin; öğretmenlerin ölçme-değerlendirme tekniklerini kullanım düzeyini, bu konuda karşılaştıkları sorunları ve bu sorunlara yönelik çözüm önerilerini ortaya koyma açısından yeterli olduğu varsayılmıştır.

13. SINIRLILIKLAR

Araştırma;

1. 2014–2015 eğitim–öğretim yılında Sivas merkez ve merkeze bağlı köylerdeki ortaokullarda görev yapan DKAB öğretmenleriyle;

2. Öğretmenlerin İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Programı’nda adı geçen alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanma düzeyleriyle;

3. Ölçme aracının uygulandığı zaman dilimiyle;

4. Değişkenleri ölçmeye yönelik uygulanacak ölçeklerle toplanacak bilgilerle sınırlıdır.

14. TÜRKİYE’DE DİN EĞİTİMİ ALANINDA ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME KONUSUNDA YAPILAN ÇALIŞMALAR

Türkiye’de DKAB dersinin ölçme ve değerlendirme boyutuna yönelik sınırlı sayıda araştırma yapılmıştır. Bu araştırmalar şöyledir:

Güngör (2001) tarafından yapılan “İlköğretim II. Kademe Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Sorunları” adlı araştırmada DKAB öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme konusundaki yeterliklerinin tespit edilmesi problem olarak alınmıştır. Araştırma bu alanda yapılan ilk müstakil çalışma olması nedeniyle önemlidir. Araştırma sonuçlarına göre, DKAB öğretmenleri ölçme ve değerlendirmenin öğretimdeki yeri ve öneminin farkında olmalarına rağmen, bunun gerektirdiği usul ve esasları uygulamada yeterli ve hassas değillerdir.

Rençber (2010) tarafından yapılan “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Algıları” adlı araştırmada DKAB öğretmenlerinin yeni programda öngörülen ölçme ve değerlendirme ile ilgili görüşleri tespit edilmiş ve bu görüşlerin; cinsiyet, mezun olunan üniversite, mezun olunan bölüm, görev süresi, lisansüstü eğitim yapıp-yapmama durumu, haftalık girilen ders saati sayısı, ders yapılan sınıfların ortalama mevcudu, ölçme değerlendirme konusunda düzenlenen hizmet içi eğitim kurslarına katılım durumu, alanla ilgili (ilahiyat ve eğitim) akademik yayınları takip etme durumu ve alanla ilgili düzenlenen bilimsel etkinliklere (sempozyum, panel vb.) katılım durumu faktörlerine göre farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır.

Çakmak (2011) tarafından yapılan “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme Teknikleri ve Öğretmenlerin Bunları Kullanma Düzeyleri” adlı çalışmada ilköğretim ve ortaöğretim DKAB 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 olduğu bu çalışmada araştırılmıştır.

Gündoğdu (2011) tarafından yapılan “İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Öğrenci Başarısını Değerlendirme Yeterlikleri: İstanbul Örneği” adlı araştırmada 2008-2009 yılında ilköğretim okullarında Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersine giren resmi-özel okul öğretmenlerinin öğrenci başarısını değerlendirme yeterlikleri araştırılmıştır. Araştırmada ilişkisel tarama modeli ve anket tekniği kullanılmıştır. İstanbul'un 16 ilçesinden elde edilen geçerli kabul edilen 557 anket verisi, SPSS paket programıyla analiz edilmiştir. Araştırma sonuçlarından mezuniyet türünün, lisansüstü eğitimin, hizmet öncesinde alınan ölçme ve değerlendirme eğitiminin öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yeterliklerinde farklılaşmalara neden olmadığı anlaşılmaktadır. Buna karşın branştan/branşdışı olma, yaş grubu, hizmet süresi, kurum türü, hizmet içinde ölçme ve değerlendirme eğitimi, yeterlik algısı ve meslek sevgisi öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yeterliklerinde anlamlı farklılaşmalara yol açmaktadır. Cinsiyetin de ölçme ve değerlendirmenin bazı boyutlarında etkili bir faktör olduğu görülmüştür. Öğretmenler bir ölçme aracı olarak en çok performans görevini tercih etmekle beraber geleneksel araçlar, alternatif araçlara göre daha yaygın kullanılmaktadır. Araştırmanın sonuçlarına göre, DKAB öğretmenleri öğrencilerin başarısının değerlendirilmesinde yeterlidirler. Ayrıca öğretmenler, eğitim bölgesi çalışmalarını ölçme ve değerlendirme açısından verimli bulmakta, programda yer alan süre ve duaların ezberlenmesini gerekli görmekte, öğrencilerin sınıf geçmesinde ölçme ve değerlendirme sonuçlarına genel itibarıyla bağlı kalmaktadırlar. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği Bölümü mezunu öğretmenlerin DKAB dersinde daha farklı ölçme ve değerlendirme kriter ve uygulamaları beklentisi bu bölümde dikkat çeken hususlardan biri olmuştur.

Ulu (2011) tarafından yapılan “İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Derslerinde Kullandıkları Ölçme ve Değerlendirme Teknikleri İle Programın Önerdiği Tekniklerin Karşılaştırılması: Kahramanmaraş Örneği” adlı araştırmada yeni hazırlanan DKAB dersi öğretim programında yer alan ölçme ve değerlendirme tekniklerinin verimliliği incelenmiştir. Çalışmanın ilk bölümünde araştırmanın yöntemine yer verilmiştir. İkinci bölümde ise yapılandırmacı yaklaşımda ölçme ve değerlendirme tekniklerine yer verilmiştir. Üçüncü bölümde

ise, Kahramanmaraş'ta görev yapan on beş Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenleriyle görüşmeler yapılarak öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme aşamasında karşılaştıkları problemler incelenmiştir. Yapılan araştırmalar sonucunda yeni programın, ölçme ve değerlendirme işinde, öğretmenlere büyük kolaylıklar getirdiği tespit edilmiştir.

II. BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE

1. ÖLÇME VE DEĞERLENDİRMEYLE İLGİLİ TEMEL KAVRAMLAR

1.1. Ölçme

Sözlükte “Öğrencilerin belli bir alan veya konudaki gelişme ve başarılarını uygun araçlar ve yöntemler uygulayarak sayısal sonuçlarla belirleme işi.” olarak tanımlanmıştır (TDK 2010). Eğitim alanını yakından ilgilendiren ölçme kavramı eğitimciler tarafında da ele alınmış ve farklı tanımları yapılmıştır.

Ölçmeyi “Belli bir nesnenin ya da nesnelerin belli bir özelliğe sahip olup olmadığının, sahipse sahip oluş derecesinin gözlenip gözlem sonuçlarının sembollerle ve özellikle sayı sembolleriyle ifade edilmesidir.” şeklinde tanımlayan Tekin’e göre ölçme bir betimleme işidir (Tekin 2007: 31). Yani bir nesnenin özelliklerinin betimlenmesi, tanımlanması ve bu tanımlanan sonuçların da sayılarla veya sembollerle ifade edilmesi ölçmedir.

Turgut ise ölçmeyi “Bir niteliğin gözlemlenip gözlem sonuçlarının sayılarla ya da başka sembollerle gösterilmesi” olarak tanımlamıştır (Turgut 1995: 12).

Binbaşıoğlu’na göre ölçme, gözlenen, ölçülen nesne ya da özellikleri bir ölçü birimine göre anlatım işlemidir. Buna, nesnelere ya da bireylere, belirli bir özelliğe, sahip oluş derecelerini belirtmek için, belirli kurallara uyarak, simgesel değerler verme işlemi de denir (Binbaşıoğlu 1983: 1).

Ölçme, varlık veya olayların belli bir özelliğe sahip oluş derecelerini belirleme işlemidir (Özçelik 1981: 10).

Ölçme, bir birim kullanarak, ölçmek istediğimiz şeyin o birime göre benzerliğini veya farkını bulmaktır (Öcal, Ay 1994: 6).

Tanımlardan da anlaşılacağı üzere ölçme işleminde üç önemli nokta vardır. Bunlar; ölçülecek olan nesnede herhangi bir özelliğin var olup olmaması, var olan özelliğin var oluş derecesi ve varolan bu özelliğin ölçme sonucunda sayı ya da sembollerle ifade edilmesidir. Bu noktalardan hareketle ölçmeyi şöyle tanımlayabiliriz: Ölçme, herhangi bir nesnenin herhangi bir özelliğe sahip olup olmadığını belirlemek, sahip olunan bu özelliğin niceliğini tespit etmek ve elde edilen verileri sayı ya da sembollerle ifade etmektir (Kızılabdullah 2004: 109).

Ölçme işlemiyle yaptığımız şey aslında bir özelliği tespit etmektir. Ancak belirli bir özelliğe sahip olup olmama açısından varlıklar veya olaylar arasında fark vardır. Bu farklar ölçme için temel oluşturur. Şayet her şey eşit özelliklere sahip olsaydı, bu durumda ölçmenin de bir anlamı kalmazdı (Tekin 2007: 31). Uzunluk, sıcaklık, derinlik, nem, yağış miktarı, nabız, depremin şiddeti, zekâ, başarı, sınavdan alınan puan... Bunların hepsi varlıklarda ya da olaylarda bulunan niteliklerdir. Bu nitelikleri tespit etmek ve “ne kadar?” sorusuna cevap bulmak birer ölçmedir. Bu bakımdan ölçme bizim hayatımızla iç içedir (Yılmaz, Sünbül 2004: 307).

Ölçme hayatımızla iç içe olduğu kadar eğitimle de yakından ilgilidir. Bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirmek için yapılan eğitim süreci sonunda bireyin hangi davranışları ne düzeyde kazandığını belirlemek için de ölçmeye ihtiyaç duyulur. Ayrıca ölçmeyle elde edilen sonuçlar, eğitim programı ve eğitim süreci hakkında değerlendirme yapmaya da olanak sağlar.

Ölçmeye konu olan özelliklerden bazıları doğrudan gözlemlenebilirken, bazıları dolaylı yollarla gözlemlenir. Bu açıdan ölçme işlemi doğrudan ölçme ve dolaylı ölçme olarak ikiye ayrılır. Ölçmeye konu olan özelliklerin kendileri ile aynı türden bir araçla ölçülmesine doğrudan ölçme denir. Uzunluğun veya ağırlığın ölçülmesi buna örnek olarak gösterilebilir. Ölçmeye konu olan özelliğin doğrudan

ölçülemediği durumlarda, ölçülen özelliğin kendisiyle ilgi olduğu bilinen ya da sanılan başka özelliğin gözlemlenmesi sonucu yapılan ölçmeye ise dolaylı ölçme denir (Demirel 2007: 211). Örneğin havanın sıcaklığını ölçmek için termometre kullanılmaktadır. Ancak, termometre havanın kendisini ölçmemektedir aslında. Termometre içindeki cıva havanın sıcaklığına göre yükselip alçalmaktadır. Biz bu yükselme ve alçalma sonucuna bakarak havanın sıcaklığını belirlemiş olmaktadır.

Eğitimde ölçme konusu olan özelliklerin çok azı doğrudan gözlenebilir. Sözelimi, elle yapılan işler dışında, yanlışsız ve güzel okuyabilme, iyi konuşabilme gibi bazı özellikler doğrudan gözlenebilir. Bunlarda ölçme konusu olan davranışla gözlenen davranış aynıdır. Eğitimde yapılan ölçmeler genellikle dolaylı ölçmedir. Örneğin, zeka veya başarıyı ölçmek istediğimiz zaman doğrudan ölçmeyiz. Ancak bireyin tepkilerine bakarak bir ölçme işlemi yapabiliriz. Bireyin zeki veya başarılı olup olmadığına doğru cevapladığı soru sayısına bakarak cevap verebiliriz (Tekin 2007: 32).

Dolaylı ölçme de olsa doğrudan ölçme de olsa başarılı bir ölçme yapabilmek için, kullanılan ölçme aracında bazı özelliklerin bulunması gerekir. Eğitimde kullanılan ölçme araçları içinde bu durum aynıdır. Ölçme aracında bulunması gereken özellikler şöyledir:

Geçerlik, bir ölçme aracının ölçmeyi amaçladığı özelliği, başka bir özellik ile karıştırmadan doğru olarak ölçebilme derecesidir (Tekin 2007: 42). Daha açık bir ifadeyle ölçme aracının kullanılış amacına hizmet etme derecesine geçerlik denir. Ölçme aracı kullanılış amacına ne oranda hizmet ediyorsa, o oranda geçerlik özelliğine sahiptir (Yılmaz, Sünbül 2004: 322). Örneğin uzunluğu ölçmek için geliştirilen ölçme aracı metredir. Uzunluğu ölçmek için metre dışında bir araç geçerlik özelliğine sahip değildir ve doğru sonuçlar vermez.

Ölçme aracında bulunması gereken diğer özellik güvenirliktir. Güvenirlik ölçme araçlarına karışan hatalarla ilgilidir. Güvenirlik, ölçme aracının aynı özelliği her uygulandığında aynı sonucu verecek şekilde ölçme özelliğine denir (Yılmaz,

Sünbül 2004: 318). Yani ölçme aracı kararlı bir yapıda olarak ölçüm yapmalı, her uygulandığında aynı ya da birbirine yakın sonuçlar vermelidir. Bu da ölçme aracının duyarlılık, tutarlılık ve kararlılığına bağlıdır (Demirel 2007: 211).

Kararlılık, ölçülen özellikte zamana bağlı olarak değişme meydana gelmemek koşuluyla, bir özelliğin aynı ölçme aracıyla farklı zamanlarda ölçülmesi durumunda aynı ölçme sonuçlarının elde edilmesi durumudur. Tutarlılık, ölçme aracında yer alan her bir maddenin, ölçme aracının bütünüyle ölçülmek istenen özelliği ölçebilmesiyle ilgilidir. Duyarlılık ise ölçme aracının birimi ile ilgilidir. Birim küçüldükçe duyarlılık artar (Bahar 2006: 14).

Ne kadar dikkat edilirse edilsin ölçme sonuçlarına çeşitli yollardan hata karışabilir. Özellikle eğitimde yapılan ölçmelerin genellikle dolaylı ölçme olması, ölçme sonuçlarına hata karışma olasılığını artırmaktadır. Bu hatalar; kullanılan araçtan, ölçme yönteminden, ölçmeyi yapan kişiden, ölçme yapılan ortamdaki, ölçme yapılan bireylerin bütün bu etkenlerle etkileşiminden kaynaklanabilir (Turgut 1995: 27–28). Bu yüzden en duyarlı araçlarla ve en doğru sanılan yöntemlerle yapılan ölçmelerde bile bir miktar hata payı olduğu söylenebilir.

Ölçme sonuçlarının güvenilir olması için ölçme hatalarının asgari düzeye indirilmesi gereklidir. Bu yüzden öğretmenler; öğrenci başarısını belirtecek davranışları seçerken, ölçme araçlarını geliştirirken, uygularken ve sonuçlarını yorumlarken dikkatli olmalıdır.

Ölçme aracı geçerli ve güvenilir olmasının yansırı kullanışlı da olmalıdır. Ölçme aracının kullanışlı olması, onun geliştirilmesinin, çoğaltılmasının, uygulanmasının ve puanlanmasının kolay ve ekonomik olmasıdır (Özbek 2011: 82). Kullanılması zor olan, ileri derecede uzmanlık gerektiren, emek, para ve zaman yönünden ağır sayılabilecek gerekleri olan bir test kullanışlı değildir (Özçelik 1981: 70).

1.2. Değerlendirme

Ölçme ile yakından ilişkili bir kavram olan değerlendirme; ölçme sonuçlarının, aynı alana ait kriter ile kıyaslanarak bir değer yargısına ve oradan da bir karara ulaşmaktır (Yılmaz, Sünbül 2004: 316). Binbaşıoğlu'na göre değerlendirme; çeşitli ölçme ya da ölçme yerine geçen gözlemler sonucunda varılan yargıyı belirten genel bir terimdir ve eğitimde, özellikle öğretimde amaçlara ne derece yaklaşıldığının bir ölçüsünü verir (Binbaşıoğlu 1983: 10).

Tanımlardan anlaşılacağı üzere ölçme ile değerlendirme birlikte yapılır. Bu nedenle ölçme ile değerlendirme çoğu zaman birbirine karıştırılmaktadır. Oysaki ölçme bir betimleme işlemidir. Değerlendirme ise bir yargılama işlemidir ve ölçme sonucunun bir ölçütle karşılaştırılmasına dayanır (Turgut 1995: 31).

Ölçme ve değerlendirme arasındaki ilişkiyi ve farkı Sünbül ve Yılmaz şöyle ifade etmişlerdir:

1. Değerlendirme ölçmeyi de içerisine alan bir kavramdır. Bu yüzden ölçmeye göre daha kapsamlıdır.
2. Ölçme ve değerlendirme sürecinde, önce ölçme işlemi daha sonra değerlendirme süreci gelir. Bu sıra değişmez. Ölçme sonucuna dayanmayan bir değerlendirme olsa olsa bir önyargı ya da temelsiz bir tahmin olabilir.
3. Ölçme daima objektiftir. Bir anlamda fotoğraf çeker gibi mevcut durumu ortaya koymalıdır. Değerlendirme ise sübjektiftir. Ortaya konulan kıstaslara göre değişecektir (2004: 317).

Tanımlardan anlaşılacağı üzere değerlendirmenin ölçme, ölçüt ve karar olmak üzere üç temel ögesi vardır. Ölçmenin ne olduğunu yukarıda açıklamıştık. Değerlendirme sürecinin ikinci ve en önemli ögesi ölçüttür. Ölçüt değerlendirmeye tabi tutulan özelliğin yeterli ya da yetersizliğini ortaya koymak için ölçme sonuçlarının kıyaslandığı kriterdir. Karar ise ölçme sonucunun ölçütle kıyasından sonra ulaşılan değer yargısıdır (Demirel 2007: 215–216).

Değerlendirme sürecinde kullanılan ölçüt değerlendirmeyi dolayısıyla kararı da etkilemektedir. Kullanılan ölçüte göre değerlendirme mutlak değerlendirme ve bağıl değerlendirme olmak üzere ikiye ayrılır. Değerlendirmede kullanılacak olan ölçüt önceden belirlenmişse, bu ölçüte mutlak ölçüt, bu ölçüte göre yapılan değerlendirmeye de mutlak değerlendirme denir. Ancak kullanılacak ölçüt ölçme sonuçlarının ortalamasına göre belirlenecekse, bu ölçüte bağıl ölçüt, bu ölçüte göre yapılan değerlendirmeye de bağıl değerlendirme denir (Yılmaz, Sünbül 2004: 315–317).

Eğitim süreci içerisinde yapılan değerlendirmeler yapılış amacına göre sınıflandırılmaktadır. Tanıma ve yerleştirmeye yönelik değerlendirme, öğrencilerin belirli bir programa yerleştirilmesinde kullanılan değerlendirme türü olup, yerleştirmenin yapılacağı program açısından özellikle öğrencinin ön koşul öğrenme düzeylerinin belirlenmesi yani hazır bulunuşluk düzeyinin belirlenmesi amacıyla yapılan değerlendirme türüdür. Bu tür değerlendirmede, eğer öğrenci belli giriş davranışlarına sahipse, bu giriş davranışlarından başlanmaz ve dersin ilk konusundan başlanarak devam edilir. Eğer öğrenci bu giriş davranışlarına sahip değilse, öğrencinin bu kurs veya ders öncesinde bilmesi gerekli olan bu davranışlar öğrencilere kazandırıldıktan sonra dersin ilk konularına geçilir. Bu değerlendirme başlangıç aşamasında yapılabildiği gibi öğrenme güçlüklerinin hissedildiği durumlarda da yapılabilmektedir (Ertürk 1993: 113).

Biçimlendirme ve yetiştirmeye yönelik değerlendirme, eğitim sürecinde eğitim programlarında kazandırılması ön görülen davranışların kazandırılması aşamasında, öğrencilerin öğrenme hızları veya herhangi bir içeriğe yönelik öğrenme güçlüklerinin belirlenmesi ve belirlenen güçlüklerin giderilmesi amacıyla yapılan değerlendirme türüdür (Yaşar 2011: 34). Bir ders saati, bir ünite ya da bölüm sonunda, öğrencilerin o ders ya da üniteye yönelik öğrenme eksikliklerini ve eksikliklere neden olabilecek güçlükleri belirleyip gidermek amacıyla kullanılır. Bu değerlendirme türünde elde edilen sonuçlara dayalı olarak not verme ya da başka amaçlarla öğrenci başarısını değerlendirme yoluna gidilmemelidir. Bu değerlendirmenin amacı, öğretim ve öğrenmenin verimliliğini artırmak ve

uygulanmakta olan programın etkililiği hakkında uygulayıcılara önemli derecede dönüt sağlamaktır.

Değer biçmeye yönelik değerlendirme, öğretim dönemi içinde veya sonunda, programın öngördüğü hedeflere ulaşıp ulaşılmadığına bakılarak öğrenci, öğretmen ve programla ilgili yargılarda bulunulan değerlendirmelerdir (Bahar vd. 2014: 4). Bu değerlendirmede amaç, öğrencilerin, eğitim sisteminin işlem basamağında ulaştıkları düzey ile eğitim programlarında yer alan hedeflere ulaşma derecesi ve eğitim programının bunu gerçekleştirebilme gücünü belirlemektir (Yaşar 2011b: 34). Bu değerlendirme türü, genellikle bir öğretim devresi içerisinde veya bir dönem sonunda yapılır. Ara sınav ve yılsonu sınavı bu tür değerlendirmeye örnektir. Bunun neticesinde bir not takdir edilir ve öğrencinin o dersten başarılı olup olmadığına karar verilir (Tekin 2007: 28).

1.3. Geleneksel ve Alternatif Ölçme ve Değerlendirme

Eğitim davranış değişikliklerinin gerçekleştirildiği bir süreç olarak görünmesine rağmen, yapısı itibarıyla girdiler, süreç, çıktılar ve kontrol (ölçme ve değerlendirme) öğelerinden oluşan bir sistemdir (Demirel 2007: 210). Eğitimin tüm bu öğeleri birbirini etkileyecek tarzda dinamik bir yapıya sahiptir. Bu öğelerden herhangi birinde meydana gelen değişim ve gelişmeler, kendisiyle birlikte başka alanları da etkilemektedir. Bu bağlamda eğitimde ortaya çıkan yeni yaklaşımlara paralel olarak öğrenmeye yüklenen farklı anlamlar kuşkusuz eğitim sisteminin vazgeçilmez başka bir öğesi olan ölçme ve değerlendirmeyi etkileyecektir.

Öğrenmeyi “kalıcı izli davranış değişikliği” olarak yorumlayan davranışçı yaklaşımlar, öğrenmenin gerçekleşebilmesi için gözlemlenebilen çıktıların (davranışların) ortaya çıkması gerektiğini savunurlar. Bu sebeple de eğitimin ölçme ve değerlendirme boyutu, eğitim süreci sonunda ortaya çıkan ya da çıkmayan bu davranışları belirlemeye yönelik olarak şekillenmiştir. Bugün geleneksel olarak tanımladığımız bu ölçme değerlendirme anlayışı davranışçı yaklaşımların gerektirdiği bir anlayıştır (Çetin 2013: 20).

Geleneksel ölçme ve değerlendirme anlayışına göre yapılan ölçme ve değerlendirmede ürün yani ortaya çıkan davranışlar önemlidir. Bu anlayışı göre kullanılan ölçme ve değerlendirme araçları daha çok öğrencinin bilgi düzeylerini belirlemeye yönelik araçlardır. Bu bağlamda çoktan seçmeli testler, kısa cevaplı sorular, eşleştirme tipi sorular, doğru-yanlış tipi sorular, açık uçlu sorular, uzun cevaplı sorular eğitim ortamında yıllardır kullandığımız geleneksel ölçme ve değerlendirme teknikleridir (Bahar vd. 2014: 25).

Bugün çağdaş eğitim anlayışında davranışçı yaklaşımlar yerini yapılandırmacı yaklaşıma bırakmıştır. Yapılandırmacı yaklaşım öğrenmeyi daha çok içsel süreçler açısından inceler ve öğrenmenin bireyin zihninde gerçekleştiğini, ön bilgilerini kullanarak yeni gelen bilgileri zihninde kendisinin yeniden yapılandırıldığını savunur. Bu yaklaşım eğitim sürecinin önemli bir ögesi olan ölçme ve değerlendirmeyi de etkilemiş ve bugün alternatif olarak adlandırdığımız ölçme ve değerlendirme anlayışı ortaya çıkmıştır. Yapılandırmacı yaklaşımda bireyin yaşadığı öğrenme süreci önemsendiği için alternatif ölçme ve değerlendirme ürün kadar eğitim sürecinin de değerlendirilmesi gerektiğini savunmaktadır.

Yapılandırmacı yaklaşıma dayanan eğitim anlayışına göre öğrencilerin başarılarının çeşitli ölçme araçları ile çok yönlü olarak değerlendirilmesi esastır. Bu anlayışa göre bireyin sadece bilişsel alandaki bilgilerini değil, her alandaki (bilişsel, duyuşsal, psikomotor) bilgi ve becerilerinin değerlendirilmesi gerekir. Ayrıca yapılandırmacı yaklaşım, her türlü bireysel farklılıkları dikkate alarak bireyin bütün yönleriyle dikkate alındığı çoklu bir ölçme değerlendirme anlayışı ortaya koyar. Bu durum kullanılan ölçme ve değerlendirme tekniklerine de yansımıştır.

Geleneksel tekniklerin dışında kalan diğer ölçme ve değerlendirme teknikleri alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri olarak ifade edilmektedir. (Bahar vd. 2014: 49). Alternatif ölçme ve değerlendirme anlayışına uygun birçok teknik ortaya çıkmıştır. Bahar'a göre bu teknikler tanılayıcı dallanmış ağaç, yapılandırılmış grid, kelime ilişkilendirme, portfolyo (öğrenci ürün dosyası), proje, performans

değerlendirme, gözlem, kavram haritası, görüşme, öz değerlendirme, akran değerlendirme, grup değerlendirmedir (2014: 50).

Alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri tüm derslerde kullanıldığı gibi DKAB dersinde de kullanılmaktadır. DKAB dersinde ölçme ve değerlendirme, öğrencilerin sadece ne bilip bilmediklerini belirlemek için değil, aynı zamanda neyi bildiklerini görmek ve sahip oldukları bilgi ve becerileri, günlük yaşantıda kullanma ve uygulayabilmelerine katkıda bulunmak için yapılmaktadır. Bu nedenle Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Programı, her öğrencinin bireysel farklılıklarından dolayı kendini farklı yansıtabileceği düşüncesiyle değişik ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanmayı önermektedir. Bu yüzden programın ölçme ve değerlendirme kısmında, öğretmenlerin halen kullandıkları klasik ölçme ve değerlendirme teknikleri (çoktan seçmeli, doğru–yanlış, eşleştirmeli testler, yazılı yoklamalar vb.) yanında, süreci değerlendirmek için alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine de (performans görevi, proje ödevi, öğrenci ürün dosyası, sözlü sunum, gözlem, öz değerlendirme, akran değerlendirme, kavram haritaları, dereceli puanlama anahtarı) yer verilmiştir (MEB 2010a: 213). Araştırmamızın konusu İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Programı’nda adı geçen alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleriyle sınırlı olduğu için, araştırmada sadece programda adı geçen alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri üzerinde durulmuştur.

1.4. Eğitimde Ölçme ve Değerlendirmenin Yeri ve Önemi

“Kişinin davranışlarında kendi yaşantıları yoluyla değişimler meydana getirme süreci.” (Ertürk 1993: 12) olarak tanımlanan eğitim planlı eğitim ve plansız eğitim olmak üzere iki şekilde gerçekleşmektedir. İnfomal eğitim olarak adlandırılan plansız eğitim, ailede ya da çevrede verilen eğitim belli bir planlamadan ve amaçtan uzak olarak yaşam süreci içerisinde kendiliğinden gerçekleşmektedir. Okulda verilen eğitim; amaçları, yöntemi, içeriği belirlenmiş, özel bir çevrede ve eğitimi meslek edinenlerin rehberliğinde planlı bir şekilde gerçekleşmektedir. Formal eğitim denen bu süreçte yapılan eğitim amaçlı, planlı ve programlı olmalıdır (Bay 2011: 21-22).

Önceden belirlenmiş bir program çerçevesinde yapılan formal eğitim; girdiler, süreç, çıktılar ve kontrol öğelerinden oluşmaktadır (Yaşar 2011a: 3). Eğitim sürecinin başında öğrencilerin sahip oldukları ön bilgiler, hazırlanmış olan öğretim programı, yönetmelikler, öğretmen ve yönetici özellikleri, öğrenme ortamının özellikleri bu sürecin girdileridir. Eğitim süreci boyunca programda öngörülen amaçları gerçekleştirmek için yapılan uygulama ve etkinlikler, uygulanan yöntem ve teknikler süreç; süreç sonunda elde edilen sonuçlar da çıktılardır. Kontrol ise çıktıları bakarak tüm süreç hakkında bilgi edinmek için yapılan ölçme ve değerlendirme çalışmalarıdır (Demirel 2007: 210).

Formal eğitimin kontrolü ölçme ve değerlendirme vasıtasıyla gerçekleştirilmektedir. Ölçme ve değerlendirme, formal eğitimi oluşturan öğelerin planlandığı gibi işleyip işlemediğini, varsa her hangi bir noktasında işlemeyen kısımların belirlenip sistemin planlandığı gibi işler hale getirilmesi için onarılmasına katkı sağlamaktadır (Yaşar 2011a: 3-4). Bu bağlamda planlı olarak yapılan eğitim sonunda bireyde beklenen davranışların ortaya çıkıp çıkmadığını veya programda belirlenen hedeflerin ne kadarına ulaşıldığı, eğitim sisteminden kaynaklanan sorunlar, eğitim programlarının yöntem ve tekniklerinin etkinliğinin hesaplanması tamamen ölçme ve değerlendirme ile gerçekleştirilebilir.

Aşağıdaki sorular ve cevapları ölçme ve değerlendirmenin eğitim içerisindeki önemini daha iyi anlatmaktadır (Yılmaz 2004: 31):

Cevap Aranılan Soru	Ortaya Çıkan Eğitim Boyutu
1. Niçin eğiteceğiz?	1. Eğitimin Amacı
2. Ne öğreteceğiz?	2. Eğitimin İçeriği
3. Nasıl kazandıracamız?	3. Eğitimin Yöntemi
4. Nerede eğiteceğiz?	4. Eğitimin Ortamı
5. Ne kadar öğrenildiğini, amaçlara ne oranda ulaşıldığını nasıl anlayacağız?	5. Ölçme ve Değerlendirme

Yukarıda da görüldüğü üzere ölçme ve değerlendirme, öğretimi tamamlayan bir süreçtir. Eğitim sürecinin sonunda “Ne kadar öğrenildi?” sorusunun cevabı ölçme

ve değerlendirme ile elde edilir. Ayrıca ölçme ve değerlendirmeyeyle hedef davranışların ne kadarını gerçekleştirildiği, gerçekleştirilemeyen amaçların neler olduğu, hangi konuların yeterince öğrenildiği, hangilerinde eksiklerin bulunduğu ve bu eksikliklerin neler olduğu, yanlış öğrenmeler ve yeterince öğrenilmeyen konuların hangileri olduğu tespit edilir ve ileriki dersler bunları göz önüne alarak planlanır. Bu sayede öğrencilerimize doğru ve etkili geri bildirimler verilir. Onlara daha etkili rehberlik yapılabilir.

Ölçme ve değerlendirme faaliyeti sayesinde amaçlar ve hedef davranışlar yeniden gözden geçirilir. Bunlar öğrencilerin özelliklerine uygun hale getirilir ve bu şekilde ifade edilir. Öğretim metodundan, öğrenmenin ortamından, dersin içeriğinden ve diğer faktörlerden kaynaklanan ve öğrenmeleri olumsuz yönde etkileyen değişkenler ölçme ve değerlendirmeyeyle tespit edilebilir ve düzeltilir. Bu yüzden ölçme ve değerlendirme eğitim sürecinin ayrılmaz bir parçasıdır.

Turgut'a göre ölçme ve değerlendirme;

1. Öğrenciye davranışını nasıl değiştireceği, nasıl geliştireceği hakkında bilgi verir.
2. Başarılı olan öğrenciyi motive eder.
3. Öğrenci hakkında verilecek kararlara dayanak olur.
4. Öğretmenin kendi öğretiminin ne derecede etkili olduğunu kestirmesine yardım eder.
5. Yöneticilere ve diğer ilgililere bilgi verir.

Görüldüğü üzere eğitim sisteminin işleyişine ilişkin yeterli ve uygun dönüt elde etmek, gerekli düzeltmelere yer vermek için ölçme-değerlendirmeye ihtiyaç duyulmaktadır. Eğitimde, eğitim programının sağlam olup olmadığını anlama, öğretimde başvuru olan metotların etkililik derecesinin saptanması, öğrencileri başarılı olabilecekleri düşünülen alanlara yönlendirebilme, öğrencilerin öğrenme güçlüklerini belirleme, öğrencilerin başarılarını saptama ve ölçme ve değerlendirme ögesinin iyi işleyip işlemediğini görme gibi amaçlarla yapılan değerlendirmelerin hepsi ölçme ve değerlendirme sonuçlarına dayanmaktadır (Baykul 2000: 89-90).

DKAB dersleri için de durum farklı değildir. DKAB derslerinde uygulanan ölçme ve değerlendirmeye;

1. Öğrencilerin din ve ahlak konularındaki öğrenme durumlarını teşhis ederek öğretim programında belirtilen kazanımların edinim düzeyi belirlenir
2. Öğrenmeyi daha anlamlı hâle getirebilmek amacı ile dönüt sağlanır.
3. Öğrencilerin gelecekteki öğrenme ihtiyaçları belirlenir,
4. Velilere, çocuklarının öğrenmesi ile ilgili bilgi sağlanır.
5. Öğrenme öğretme stratejilerinin ve program içeriğinin dengeliliği ve etkililiğini izlenir (MEB 2010b: 206).

2. YAPILANDIRMACI YAKLAŞIM

Öğrenme-öğretme sürecinin nasıl gerçekleştiğini açıklamak için bu güne kadar pek çok öğrenme teorisi ortaya atılmıştır. Günümüzde gelişen bilim ve teknolojiye paralel olarak öğretme öğrenme süreci de değişmiştir. Bu değişimle birlikte öğreten hâkimiyetine, söze, anlatıma ve ezberciliğe dayanan, öğrenenin genelde izleyen, dinleyen ve ezberleyen konumda olduğu tek yönlü geleneksel öğrenme yaklaşımlarının yerine; karşılıklı etkileşimin yoğun olduğu, öğrenenin aktif bir rol alarak kendisinin öğrendiği anlayışlar kabul görmeye başlamıştır (Parladır 2005: 35). Bu anlayışlar doğrultusunda yapılandırmacı veya oluşturmacı öğrenme teorisi (constructivisim) günümüzde en çok kabul gören anlayışlardan biri olmuştur. Literatürde, inşâcılık, oluşturmacılık, etkileşimcilik, yapılandırıcılık, yapısalcılık ya da yeniden kurmacılık gibi pek çok isimle anılmasına rağmen, en yaygın kullanımın yapılandırmacılık olduğunu söyleyebiliriz (Şimşek 2004: 133-134).

Wittrock tarafından geliştirilen ve Ausubel'in "Öğrenmeyi etkileyen en önemli faktör öğrencinin mevcut bilgi birikimidir." şeklinde ifade edilen düşüncesine dayanan yapılandırmacı yaklaşım; bireyin öğrenme sürecinde yeni bilgilerle hâlihazırda sahip olduğu bilgiler ve anlayış arasında bir bağlantı oluşturarak kendine özgü bir dünya, kendine özgü bir bakış açısı oluşturduğunu kabul eder.

Yapılandırmacılık öğretimle ilgili bir yaklaşım değil, bilgi ve öğrenme ile ilgili bir yaklaşımdır. Bu yaklaşım öğrenenin bilgiyi temelden inşa etmesine dayanır (Demirel 2007: 210). Bu yaklaşıma göre, öğrenme anne karnında başlar, çocuk okula gelinceye kadar bir dizi bilgi ve beceriyi öğrenir. Öğrencinin zihni boş bir kara kutu ya da doldurulacak bir kova değildir. Bu nedenle öğrencinin okul öncesinde öğrendikleri yani, ön bilgileri dikkate alınır. Çünkü yeni bilgiler ön bilgilere ve zihinsel yapıya dayalı anlamlandırılır. Her kazanılan bilgi bir sonraki bilgiyi yapılandırmak için zemin olarak kullanılır. Bunun için düşünme, anlama, sorgulama, sorun çözme, değerlendirme gibi etkinlikler yapılır. Bunlar yeni bilgileri zihinde aktif biçimde yapılandırmaya, ön bilgileri zenginleştirmeye ve zihinsel yapıyı geliştirmeye yardım eder (Güneş 2010: 6).

Yapılandırmacı yaklaşıma göre öğrenme sürecinde ön bilgileri harekete geçirme, gelişim düzeyini dikkate alma, etkili iletişim kurma, anlam kurma, uygulama ve değerlendirme önemli kavramlardır. Öğrenen merkezli eğitimi temel alan yapılandırmacı yaklaşım, öğrenme sürecinde öğrenci katılımına ve öğretmen rehberliğine ağırlık vermektedir (MEB 2010a: 9). Öğrencinin pasif olduğu ve öğretmen merkezli geleneksel yaklaşımın aksine, öğrencinin daha aktif olduğu bir yaklaşımdır. Öğrenci, bilgiyi hazır olarak öğrenen kişi değil; bilgiyi araştıran, projeler hazırlayan ve bilgiyi üreten kişidir.

Yapılandırmacı yaklaşıma göre oluşturulan hedefler, bireyin ön bilgilerinden hareketle yeni bilgi ve bulgulara ulaşabilecek nitelikte hazırlanmalıdır. Hedefler, bireye doğrudan bilgi verici nitelikte olmamalı, bireyi araştırmaya, incelemeye, keşfetmeye, sorgulamaya, deney yapmaya, sınamaya, fikir yürütmeye, mantıksal çıkarımlarda bulunmaya sevk etmelidir. Bu hedeflere ulaşmak için düzenlenen içerik, öğrenciye doğrudan bilgi vermek yerine, öğrencinin bilgiye ulaşmasını sağlayıcı ipuçları verecek şekilde düzenlenmelidir. Yapılandırmacı yaklaşımda içerik probleme dayalı olarak düzenlenmelidir. İçerik, öğrencide bilişsel ve zihinsel çelişkiler oluşturmalı ve bu çelişkiler öğrenciyi düşünmeye, araştırmaya, keşfetmeye

sevk etmeli; bunun sonucunda da öğrenci bilgiyi anlamlandırarak yeni bilgilere ulaşmalıdır.

Yapılandırmacı yaklaşım, öğrenci merkezli bir eğitim ortamı düzenlemeyi hedefler. Öğrenci, öğrenme-öğretme sürecine aktif olarak katılmalı ve kendi öğrenmesinden sorumlu olmalıdır. Bu yaklaşımda öğretmenin rolü ise, öğrencinin öğrenmesini kolaylaştıran bir rehber, bir yardımcı veya kılavuz olmaktır. Yapılandırmacı yaklaşıma göre düzenlenen öğrenme sürecinde, öğrencilere yaşantı zenginliği sağlanmalıdır. Bunun için de bu süreçte farklı strateji, yöntem ve teknikler kullanılmalıdır. Öğretmen; öğrenciyi merkeze almalı, öğrencilerin ön bilgilerinden hareketle, onların ilgi ve ihtiyaçlarını göz önünde bulundurmak suretiyle katılımcı gözlemci olarak öğrenme-öğretme sürecini yönlendirmelidir. Bu süreçte öğretmen, öğrencilere doğrudan bilgi vermemeli, bilgiye ulaşma ve bilgiyi kullanma aşamalarında öğrencilere rehberlik etmelidir (Şentürk, Baş 2010: 66-67).

Bu bağlamda Brooks ve Brooks, (1993) yapılandırmacılığın beş temel ilkesini aşağıdaki gibi belirtmişlerdir (Ocak, Tavlı 2010: 51-55):

1. Öğrencileri konuya ilgi uyandıran problemlere yönleltmek
2. Öğrenmeyi en genel kavramlarla yapılandırmak
3. Öğrencilerin bireysel görüşlerini ortaya çıkarmak ve bu görüşlere değer vermek
4. Eğitim programını öğrenci görüşlerine göre yönlendirmek
5. Öğrenmelerin değerlendirilmesini öğretim kapsamında ele almak

Yapılandırmacı yaklaşımda bilginin nasıl yapılandırıldığı konusu üç şekilde ele alınır. Bunlar, bilişsel yapılandırmacılık, sosyal yapılandırmacılık ve radikal yapılandırmacılıktır. Bilişsel yapılandırmacılar, bilginin nasıl oluşturulduğunu açıklamada Piaget'nin öğrenme teorisini kullanırlar. Bu teoriye göre; öğrenme, özümleme, düzenleme ve bilişsel denge teorileriyle açıklanır. Bilişsel Yapılandırmacılıkta başlangıç noktası, kişinin o ana kadar sahip olduğu bilgiler ve bu bilgilerin oluşturduğu bilişsel yapıdır. Bu bilişsel yapı dengededir. Kişi yeni bilgiyi

bu bilişsel yapısını kullanarak anlamlandırır. Kişi, yeni bilgiyi önceki bilgileriyle çelişmeden ilişkilendirebiliyorsa, bilişsel yapısının içine özümленir. Yeni bilginin özümленmesiyle, kişi yeni bir bilişsel dengeye ulaşır. Eğer yeni bilgi kişinin önceki bilgisiyle çelişiyorsa, kişi yeni bilgiyi var olan bilişsel yapısının içine özümlemeyecektir. Bu durumda, kişi bir bilişsel dengesizlik yasar ve yeni bilgiyi bilişsel yapısına özümleyebilmek için bilişsel yapısında bir düzenlemeye gitmek zorunda kalır. Bu düzenlemeyi gerçekleştirirken, yeni bilgi de kişinin bilişsel yapısına özümленir ve kişi yeni bir bilişsel dengeye ulaşır (Kılıç 2001: 10-11).

Sosyal yapılandırmacılıkta ise bilgi sosyal etkileşimlerle oluşur. Sosyal yapılandırmacılığın en önemli temsilcisi Vygotsky'dir. Vygotsky, çocuğun dil ve deneyimleri yoluyla sosyal çevresiyle etkileşerek öğrendiğini, sosyal çevrenin ve bu sosyal çevredeki insanların çocukların öğrenmesini etkilediğini savunur. O, kaliteli bir sosyal çevrede oluşacak etkileşimin, çocukların bilişsel gelişimini hızlandırabileceğini kabul eder. Ona göre bilişsel gelişim sonu olmayan ve sürekli gelişen bir özelliktir.

Bilişsel ve sosyal yapılandırmacılığın dayandığı kabul bilginin kişinin dışında ve aktarabilecek bir gerçekler bütünü olmadığı, kişi tarafından içselleştirilerek oluşturulduğudur. Bu ikisi sadece bilginin nasıl oluşturulduğunu açıklarken ayrılırlar. Bilişsel yapılandırmacılar bilgili kişi tarafından bilişsel olarak oluşturulduğunu savunurlar. Kişinin çevresiyle etkileşimine önem verirler, ama bu sosyal yapılandırmacılarınki kadar değildir. Oysa sosyal yapılandırmacılar öğrenmeyi açıklarken bile sosyal etkileşimi kullanırlar (Kılıç 2001: 13-14).

Radikal yapılandırmacılık ise Glasersfeld'in öznel bilgi anlayışına dayalı olarak şekillenmiştir. Bu yaklaşımda birey, bilgiyi etkin şekilde kendisi oluşturur. (Güneş 2010: 17) Bu yönüyle bilişsel yapılandırmacılığa benzer. Ama bilişsel yapılandırmacılığa göre daha ileri gitmiş, yapılandırma işinde söz sahibini tamamen birey yapmıştır. Radikal yapılandırmacılar nesnel gerçekliğin varlığı veya yokluğunu tartışıp, tek gerçeğin öznel gerçeklik olduğunu savunmaktadırlar. Bu sebeple bireye

bilgi transferi yapılması yerine; bireyin, öznel deneyimleri yoluyla bilgiyi tamamen kendisinin yapılandırması gerektiği görüşünü savunurlar. (Ocak, Çınar 2010: 60).

2.1. Yapılandırmacı Yaklaşım Göre Ölçme ve Değerlendirme

Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımında ölçme ve değerlendirme öğretim programının en önem verilen öğelerinden birisidir. Zira yapılandırmacı yaklaşıma uygun olarak geliştirilen öğretim programlarında ölçme ve değerlendirme; öğrenme sürecini ve becerilerin gelişme durumunu belirlemeye yönelik olarak, öğrenme süreci boyunca uygulanmaktadır. Bu yüzden yapılandırmacı yaklaşımda hedeflerin ve öğrenme yaşantılarının belirlenmesinde olduğu gibi ölçme ve değerlendirmede de öğrenci merkezlik esas alınmıştır.

Yapılandırmacı yaklaşımda bireyin yaşadığı öğrenme süreci önemsendiğinden ölçme ve değerlendirme de bu sürece göre şekillenmiştir. Bu yaklaşıma göre üründen çok süreç ele alınır ve öğrencinin bilgiyi yapılandırma süreçleri değerlendirilir. Böylece elde edilen sonuçtan çok, öğrencinin yaşadığı öğrenme süreci değerlendirilmektedir. Bu yüzden yapılandırmacı yaklaşımda değerlendirme, geleneksel değerlendirmelerden çok farklıdır.

Klasik yaklaşımlarda ölçme ve değerlendirme, ezberlenmiş bilginin hatırlanması şeklinde ve öğretim sürecinden bağımsız olarak yapılmaktaydı. Oysa yapılandırmacı yaklaşımda değerlendirme, öğretimden ayrı değil; öğretimin içinde yer alan, öğretime yön veren ve devam eden bir süreç olarak görülmektedir. Geleneksel anlayışta değerlendirme, sürecin sonunda yapılır ve sonuca yöneliktir. Yapılandırmacı yaklaşımda ise, değerlendirme süreçten ayrı değil, sürecin bir parçasıdır ve değerlendirme ürüne, performansa yöneliktir.

Geleneksel anlayışa göre ölçme ve değerlendirme, öğretmen tarafından yapılan sonuca yönelik bir çalışmadır. Ancak yapılandırmacı yaklaşıma göre ölçme ve değerlendirme, eğitim ve öğretim etkinliklerinin bir parçasıdır ve sadece öğretmen tarafından yapılmaz. Ölçme ve değerlendirme sürecine öğretmenin yanında öğrenci, akran öğrenci ve veli de katılır (Akpınar 2010: 18-19). Böylece öğrenci, tek kişi

tarafından kısa süreli değil de, birçok kişi tarafından uzun bir süreç dâhilinde değerlendirilir. Bu şekilde yapılan değerlendirme de bireyi en iyi şekilde tanımlamaktadır (Şentürk, Baş 2010: 67).

Klasik anlayışta kullanılan değerlendirme ölçekleri; yazılı yoklamalar, sözlü yoklamalar, kısa cevaplı, çoktan seçmeli, doğru yanlış testleridir. Yapılandırmacı yaklaşıma uygun olarak geliştirilen öğretim programlarının ölçme-değerlendirme basamağında ise, öğrenciyi merkeze alarak öğrencilerin bireysel farklılıkları ve üründen çok sürecin değerlendirilmesi üzerinde odaklanan alternatif ölçme değerlendirme yöntemleri yer almaktadır. Bahar ve arkadaşlarının “Geleneksel tekniklerin dışında kalan diğer ölçme ve değerlendirme teknikleri” olarak tanımladıkları bu teknikler şunlardır: Tanılayıcı dallanmış ağaç, yapılandırılmış grid, Kelime ilişkilendirme, öz değerlendirme, grup değerlendirme, akran değerlendirme formları, gözlem tekniği, görüşmeler, projeler, performans ödevleri, portfolyolar, kavram haritaları (Bahar vd. 2014: 50).

2.2. Yapılandırmacı Yaklaşıma Göre Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi

Türkiye’de DKAB dersleri dâhil olmak üzere din eğitiminde geleneksel İslam öğretimi anlayışının günümüz ihtiyaçlarını karşılama konusunda yetersiz olduğu görülmüştür (Kaymakcan 2007: 79). Bu yetersizlik beraberinde din eğitimi ve öğretiminde anlayış değişikliği ihtiyacını getirmiştir. Bu ihtiyaca binaen 2004 yılından itibaren ülkemizde, eğitim anlayışındaki değişikliğe paralel olarak ilk ve ortaöğretim DKAB ders programlarında da değişikliğe gidilmiştir. Yapılan değişiklikler kapsamında 2005 yılında ortaöğretim DKAB programı, 2006 yılında da ilköğretim DKAB programı yenilenmiştir. Yenilenen bu programlar yapılandırmacı yaklaşım temel alınarak hazırlanmıştır (MEB 2010a: 9); (MEB 2010b: 10).

Yapılandırmacı yaklaşıma göre gerçeklik bireysel bilinç tarafından yapılandırılmakta, basitçe dışarıda duran bir şey olmaktan ziyade insanın ortaya koyduğu bir şey olarak değerlendirilmekte ve insan her şeyin ölçüsü kabul edilerek gerçeklik öznel deneyim ve bireysel algılara indirgenmektedir. Yapılandırmacı

yaklaşım, aynı zamanda hiç bir kesin doğrunun ve gerçeğin olamayacağı görüşünü ileri sürmekte, tek bir doğru ve gerçeğin mümkün olmadığı fikrini ön plana çıkarıp gerçek ve doğruyu oldukça göreceli hale getirerek, çoklu hakikatleri onaylamaktadır (Zengin 2010: 157). Bu açıklamalar doğrultusunda yapılandırmacı yaklaşımda bilginin ne olduğunun ve bir şeyi bilmenin ne anlama geldiğinin geleneksel anlayıştan oldukça farklı olduğunun söyleyebiliriz. Bu farklılıklar Yurdakul tarafından şu şekilde ifade edilmektedir (Yurdakul 2005: 39-40):

1. Bilgi bireyden bağımsız değildir, nesnel bir şekilde bulunmaz, dolayısıyla bir başkasına aktarılamaz, bu nedenle de bilginin öznelliği esastır.
2. Herkes için geçerli olabilecek tek bir doğru bulunmadığından birey sayısınca doğrudan söz etmek mümkündür, kısacası bu konuda görecelilik esastır.
3. Öğrenmenin gerçekleşmesi bilgiyle etkileşime girmeyi ve bireysel bir çabayı gerektirir.
4. Öğrenmede önemli olan, öğrenenin geçmiş tecrübelerini dikkate alarak onlarla bağlantı kurulmasını başarmaktır.

Bu ilkeler ışığında daha açık ifade etmek gerekirse yapılandırmacılığa göre bilgi öznedir (Okumuşlar 2008: 26). Yani hakikat bireyden bireye farklı olabilir. Bu durum din eğitimi açısından tartışma konusu olmuştur.

Kaymakcan'a göre kendi içerisinde vurgu seviyesi farklı olsa da dinlerde hakikatin mutlaklığına ve herkesten bağımsız olarak var olduğuna inanılmaktadır. Bu ise yapılandırmacı yaklaşımın temel felsefesi ile örtüşmemektedir. Hiçbir dinin mutlak anlamda hakikati savunmadığını öngören göreceli bir din anlayışı ise dini çoğulculuk içerisinde görülmelidir. Bu nedenle yapılandırmacı yaklaşım çok çoğulcu din eğitimi modelleri ile uyumludurlar (Kaymakcan 2007: 182).

Kaymakcan, Türkiye gibi, öğrencilerin dindarlık düzeyinin yüksek olduğu ve İslam dininin hakikati temsil etme konusunda diğer dinlerden daha üstün olduğu inancının hakim olduğu toplumlarda, din öğretiminde göreceliliği öngören

yapılandırmacı yaklaşımı esas alarak, İslam'ın öğretiminin etkin olarak yapılması ve kabul görmesinin mümkün olamayacağı kanaatindedir (Kaymakcan2007: 183).

Kaymakcan, bir dinde mezhepler veya dini yorumların varlığının, o dine inananların yorum ve deneyiminden bağımsız olarak herkes tarafından kabul gören temel dini esasların var olmadığı anlamına gelemeyeceğini ve bunun o dinin mensupları tarafından kabul edilebilirliğinin ise zor olacağını ifade etmektedir. Bu nedenle Kaymakcan, çoğulcu din eğitimi yaklaşımlarıyla daha çok örtüşen yapılandırmacı yaklaşımın din eğitiminde uygulanması üzerinde düşünmek gerektiğine vurgu yapmaktadır (Kaymakcan 2007: 183).

Kaymakcan'a göre, Türkiye'de okullarda yapılandırmacılık bağlamında strateji geliştirirken bir din veya mezhebin doktriner boyutunu içeren ve genel kabul gören temel esaslarından ziyade; dinin teorik esaslarından yola çıkarak oluşan, inananların fert ve toplum içerisindeki deneyimlerinin yapılandırmacılığa göre öğretilmesi daha doğru olacaktır. O'na göre dini metinler ve ilkelerden yola çıkarak oluşan deneyimler ve bunların sosyal hayata yansımaları mutlak anlamda kutsal değildir. Farklı algılama ve yaşama biçimleri her zaman için mümkündür ve dini açıdan kabul edilebilir (Kaymakcan 2007: 183).

Grimmitt ise yapılandırmacı yaklaşımın dayandığı felsefî arka planın, din eğitim ve öğretimi açısından problem olarak algılandığını ve bu yaklaşımın din öğretiminde uygulanabilmesi için yeniden yorumlanması ve düzenlenmesi gerektiğini belirtmektedir. Bu bağlamda Grimmit yapılandırmacı perspektiften nasıl bir din öğretimi yapılabileceğine dair önerilerinde; öğrenci merkezli deneyimlere öncelik verilmesi, teorik dini bilgilerle öğrenci deneyimlerinin ilişkilendirilmesi, öğretmenin öğrencilerin farklı düşünce ve inançları yanında din açısından kabul edilebilir bazı açıklamalar yapması gibi hususları ön plana çıkarmaktadır. Aynı konuda özellikle radikal ve sosyokültürel yapılandırmacılığın pedagojik uygulamalar açısından pek uygun olmadığını, bu nedenle bu teorilerin din eğitimi açısından yeniden düşünülmesi ve düzenlenmesi gerektiğine işaret etmektedir (Zengin 2010: 146).

Okumuşlar'a göre de dini bilgiler hakkında bireysel algı ve tasavvurların bulunması kaçınılmazdır. Bu nedenle dinde yorum farklılıklarının olması yadırganacak bir durum değildir. Ancak dini bilgilerin kutsal kaynaklı olup hakikati ifade etmesi ile ontolojik farklılık nedeniyle insan bilgisini aşan konuların birey tarafından yorumlanması arasında sorunlar çıkabilmektedir. Bu sorunların çözümü için de dini öğretimin sunulduğu ana kaynaklardaki bilgiler esas alınmalı ve bu kaynakların belirlediği sınırlar içinde yorumlar kabul edilmelidir. Yapılandırmacı yaklaşıma göre din eğitimi, değişmesi mümkün olmayan dini bilgilerin fertlerin algı biçim ve düzeylerine göre sunulup onların dinin sınırları içinde tasavvurlar gerçekleştirmelerine yardımcı olarak bilgiyi zihinlerinde yapılandırmalarını sağlamalıdır (2008: 78). Bu bağlamda öğrenenlerin tüm farklı yorumlarına rağmen, özellikle dinin değişmez kabul edilen inanç ve ibadet konuları noktasında nesnel bir açıklamanın ve yorumun üzerinde durmak son derece önemli bir konudur. Bu noktada öğretici konumunda olan öğretmenlerin rehberlik ve yönlendirmeleri önemli görülmektedir (Zengin 2010: 146).

3. İLKÖĞRETİM DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ PROGRAMI

Çağımızda hızla gelişen bilim ve teknoloji, eğitimin her alanını etkilemekte ve özellikle eğitim yaklaşımlarında köklü değişimleri zorunlu kılmaktadır. Bu anlamda bilginin hızla yenilenerek üretildiği çağımızda birey ve toplumun geleceği, bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma ve üretme becerilerine bağlı bulunmaktadır. Bu becerilerin kazanılması ve hayat boyu sürdürülmesi bilgi üretimine dayalı çağdaş bir eğitimi gerektirmektedir. Bu gelişim sürecinde öğrencilerin; anlama, sıralama, sınıflandırma, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, tahmin etme, analiz-sentez yapma ve değerlendirme, bilgiyi araştırma, yorumlama ve zihninde yapılandırma, kendini ifade etme, iletişim kurma, arkadaşlarıyla iş birliği yapma, tartışma gibi çeşitli ve üst düzey zihinsel becerileri kazanmaları beklenmektedir. Diğer derslerle birlikte Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinde de bu becerilerin kazandırılması gerekmektedir. Bu düşünce çerçevesinde ilköğretim programlarının yenilenmesi çalışmalarıyla

beraber Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programı yeniden geliştirilmiştir (MEB 2010a: 2)

Genel olarak programda birçok yenilik getirici bakış açısı bulunmaktadır. Programın öncelikle öğrenciyi merkeze alan ve geleneksel yöntemlerden farklı yöntemler öneren bir yapısı vardır. Bu anlamda programda pozitivist bilim anlayışının eğitimdeki uzantısı olarak kabul edilen davranışçı kuramlar yerine, post-modern bilim anlayışı ile uyumlu yapılandırmacı yaklaşımın tercih edildiği görülmektedir (Aydın 2007: 7).

İlköğretim DKAB Öğretim Programı hazırlanırken biyolojik, sosyal, kültürel ve ahlaki yönleriyle bir bütün olarak düşünülen insan, eğitimin hem öznesi hem de nesnesi olarak ele alınmıştır. Bu sebeple programda öğrenciyi, öğrenme ve bilgi üretme süreçlerinde etkin kılan program geliştirme yaklaşımları temel alınmış ve bu bağlamda yapılandırmacı yaklaşım, çoklu zekâ, öğrenci merkezli öğrenme gibi öğrenci merkezli kuramları esas alan eğitimsel yaklaşım benimsenmiştir (MEB 2010a: 9)

İlköğretim DKAB Programı hazırlanırken esas alınan yukarıdaki anlayış, programın temel boyutları olan amaç, konu, eğitim öğretim süreçleri ve değerlendirme öğelerine de yansımıştır. Araştırmamızın konusu ölçme ve değerlendirmeye yönelik olduğu için programın sadece ölçme ve değerlendirme boyutu üzerinde duracağız.

3.1. İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Programı'na göre Ölçme ve Değerlendirme

Bir öğretim programı amaçlar, muhteva, öğretme-öğrenme süreçleri ve değerlendirme olmak üzere dört temel boyuttan oluşmaktadır (Demirel 2007: 36). Programın bu öğeleri birbirleriyle etkileşim halinde olmakla birlikte program geliştirilirken benimsenen eğitim anlayışı programın tüm boyutlarına da

yansımaktadır. İlköğretim DKAB Programı'nın ölçme ve değerlendirme boyutu da benimsenen eğitim anlayışına göre şekillenmiştir.

Şu an uygulanmakta olan İlköğretim DKAB Programı yapılandırmacı anlayış esas alınarak hazırlanmıştır. DKAB Programı'nın ölçme ve değerlendirme süreci, mahiyetini yukarıda açıkladığımız bu yaklaşıma göre belirlenmiştir. Yapılandırmacı yaklaşımda öğretim işi süreç olarak görüldüğü için ölçme ve değerlendirme işlemi de bu doğrultuda yapılır. Bu anlayışta amaç, ortaya çıkan ürünü değerlendirmekten çok, öğrencinin öğretim süreci boyunca sergilediği performansı değerlendirmektir.

DKAB dersinde ölçme ve değerlendirmeyle programların istenilen başarıyı gösterip göstermediği, öğrencilerden beklenen bilgi, beceri ve tutumların gelişip gelişmediği tespit edilir. Ölçme ve değerlendirme ile eğitim ve öğretim sürecinin sürekli izlenmesi her aşamada ortaya çıkan sorunları tespit etme ve çözme imkânı verir.

Benimsenen anlayış gereği DKAB dersinde değerlendirme çalışmaları sadece sonuca yönelik olmamalıdır. Süreç de değerlendirilerek öğrencilerin öğrenme eksiklikleri, güçlük çektikleri alanlar belirlenebilir ve zamanında önlemler alınabilir.

Programa göre yapılacak olan değerlendirme çalışmaları dersin amaçları ve kazanımlarına uygun olarak öğretim etkinlikleri ile birlikte yürütülmelidir. DKAB dersinde yapılacak değerlendirme çalışmalarıyla öğrencilerin bu derste gelişimlerine katkı sağlamak, tespit edilen eksikliklerini gidermek birinci amaç olmalıdır.

Programa göre DKAB dersinde ölçme ve değerlendirmeyle öğrencilerin okuduğunu anlama, eleştirme, yorumlama, bilgi toplama, analiz etme, sorgulama, problem çözme gibi üst düzey becerileri, farklı araç ve yöntemler kullanılarak ölçülüp değerlendirilmelidir. Ayrıca, öğrencilerin öğrendikleri ile gerçek yaşam arasında ilişki kurma becerileri de değerlendirme sürecinde dikkate alınmalıdır. Öğrenenleri birbirleri ile karşılaştırmak yerine onlara öğrenmelerini paylaşmaları ve

daha fazla öğrenmeleri için fırsat verilmelidir. 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.

Bu bağlamda İlköğretim DKAB Programı'na göre ölçme ve değerlendirme sürecinde, kısa cevaplı, uzun cevaplı, çoktan seçmeli, doğru-yanlış, eşleştirmeli testler gibi geleneksel tekniklerin yanı sıra; performans görevi, proje ödevi, öğrenci ürün dosyası, sözlü sunum, gözlem, öz değerlendirme, akran değerlendirme, kavram haritaları, dereceli puanlama anahtarı gibi alternatif ölçme ve değerlendirme teknik ve araçlarının kullanılması öngörülmektedir (MEB 2010a: 213).

3.2. İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Programı'nda Yer Alan Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Teknikleri

Yapılandırmacı yaklaşım öğrenmede bireysel farklılıkları dikkate alan, bireyin kendine özgülüğünü 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: 206). İlköğretim DKAB Programı'nda bu noktalardan hareketle yeni ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarına yer verilmiştir.

Bu bölümde İlköğretim DKAB Programı'nda yer alan alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinden bahsedilmiştir.

3.2.1. Performans Görevi

İlköğretim DKAB Programı'na göre performans görevi, programda öngörülen eleştirel düşünme, problem çözme, okuduğunu anlama, yaratıcılığını kullanma, araştırma yapma gibi öğrencinin bilişsel, duyuşsal, psiko-motor alandaki becerilerini aynı anda kullanmasını, geliştirmesini ve bir ürünün ortaya konmasını gerektiren çalışmalardır (MEB 2010a: 214). Bu görevlerle öğrencilere birden çok

beceriye kullanma, bu becerileri geliştirme ve sergileme imkânı sağlanmakta ve öğrencilerin derslerde kazandırılması hedeflenen üst düzey becerilerdeki gelişimlerini günlük yaşamla ilişkilendirerek göstermeleri beklenmektedir.

Performans görevleri de diğer ölçme ve değerlendirme yöntemleri gibi öğretim programlarındaki kazanımların edinim düzeyini belirler. Söz konusu belirleme öğrenci tarafından bir ürünün ortaya konması şekline olabileceği gibi, bir performansın sergilenmesi şeklinde de olabilir. Bunun için öğretmenler, öğrencilerin bilgilerini hazırlamış oldukları ürüne göre ya da sergilemiş oldukları performansa göre değerlendirirler (Metin 2013: 1647). Bu yönüyle performans göreviyle hem süreç hem de ürün değerlendirilmektedir.

Performans görevleri; öğrencilerin, internetten ya da ansiklopedilerden bilgileri aynen aktarmalarını değil; bilgiyi edinme, düzenleme, kritik etme, kendini ifade etme, yaratıcılığı ve vücut dilini kullanma gibi hem bilişsel hem psikomotor hem de duyuşsal becerilerini işe koşmalarını sağlamalıdır. Performans görevinde önemli olan, elde edilen bilginin özgün bir biçimde yeniden yorumlanmasına imkân veren becerilerin ortaya konulmasıdır. Performans görevinde amaç, öğrencilerin sahip oldukları becerileri değerlendirmektir (MEB 2009).

Performans ödevleri, öğrencinin neyi bildiğinden çok, neyi yapabileceğini değerlendirme amacını taşır. Bu bağlamda öğretmenler, performans görevleri ile öğrencilerin yaptıkları analizleri, problem çözmelerini, yaptıkları deneyleri, verdikleri kararları, arkadaşları ile iş birliği içinde çalışmalarını, sözel sunumlarını ve bir ürünü oluşturmalarını doğrudan gözlemleyebilir ve onlara not verebilirler (MEB 2010a: 213). Sonuçta, öğrenciye dönüt olarak hangi becerilerinin başarılı, hangilerinin başarısız olduğu iletilir (Semerci 2001: 436).

Derse hazırlık veya öğrenmelerin pekiştirilmesi amacıyla verilen araştırmalar ya da çalışmalarla performans görevleri karıştırılmamalıdır. Performans görevleri, öğrencilerin ders kitaplarında yer alan ve rutin bir biçimde ev ödevi olarak çözdükleri alıştırmalar sorularından çok daha fazlasını ifade eder. Bir performans

görevini günlük ev ödevinden ayıran en önemli özellik, derste edinilen bilgi ve becerileri üst düzey zihinsel becerilerle ilişkilendirerek yeni bir problemi çözmeyi gerektiren bir etkinlik olmasıdır (Alıcı 2011: 132).

Alıcı performans görevinin hazırlanmasında genel olarak izlenmesi gereken ve öğrenciye yol gösterecek olan adımları şöyle sıralamıştır (Alıcı 2011: 132):

1. Performans görevinin hangi sınıf düzeyine ait olduğunun belirlenmesi,
2. Performans görevinin ilgili olduğu dersin adının belirlenmesi,
3. Performans görevinin ilgili olduğu dersin konusunun belirlenmesi,
4. Performans görevinin hangi kazanımlara yönelik olarak düzenlendiğinin belirlenmesi,
5. Performans görevine ilişkin problem durumunun ortaya konması,
6. Performans görevinin yerine getirilmesinde öğrencinin izleyeceği yönergenin düzenlenmesi,
7. Performans görevinin nasıl değerlendirileceğinin açıklanması.

Performans görevleri çok kısa zaman içerisinde hazırlanan basit çalışmalar değildir. Öğretmenlerin performans görevi hazırlarken daha titiz ve dikkatli hareket etmeleri gerekmektedir. Bu anlamda performans görevlerinde araştırma gerekiyorsa, araştırmanın maddi olarak öğrenciye yük getirecek, öğrencinin ulaşmakta zorlanacağı kaynaklardan verilmemesine ve görevin öğrenci seviyesinin üzerinde olmamasına özen gösterilmelidir. Bu çalışmalarda öğrencinin kendi çabası ile ulaşabileceği kaynaklara yönlendirilmesi esas alınmalıdır. Velilerin gerekli kaynak ve materyallere ulaşma, yol gösterme vb. konularda öğrencilere yardımları dışında, verilen görevi yapmak gibi katkılarının olmamasına dikkat edilmelidir. Velilerin veya başkalarının yaptıkları çalışmalarla öğrenci performansı değerlendirilemez. Bu sebeple öğrenci tarafından yapılmayan çalışmalar değerlendirilmemelidir. Öğretmen, öğrencilerin çalışmalarını gerçekleştirdiği süreci gözlemlemeli ve anında geri bildirim vermelidir (MEB 2009).

Performans görevleriyle öğrencilerin, yazma ve kendini ifade etme, araştırma yapma, sunum yapabilme becerileri gelişmektedir. Bu değerlendirmenin öğrencinin

problem çözme, bilimsel süreç becerileri ve üst düzey düşünme becerilerini geliştirdiği ifade edilmektedir. Bunun yanı sıra performans değerlendirme anlayışıyla yapılan etkinliklerin, kavram öğretiminde etkili olduğu ve kavram yanlışlarını giderdiği belirtilmektedir.

Performans görevleriyle yapılan değerlendirme anlayışının öğrencilere sağladığı bu olumlu katkılarının yanında bazı sınırlılıkları da bulunmaktadır. Eğer performans görev konusu doğru bir şekilde ifade edilmezse, ölçülecek çıktılar açık bir şekilde tanımlanmazsa, ölçütler açık bir şekilde ifade edilmezse ve performansların derecelendirilmesinde ölçütler dikkatlice tanımlanmazsa öğrenciye verilen performans görevleri etkili olmamaktadır. Bunun yanı sıra performans görevlerini hazırlamak çok zaman alıcıdır ve uzmanlık gerektirmektedir. Bu durumda öğretmenlerin performans görevlerini sınıfında kullanmak istememesine neden olabilir. Ayrıca, yalnızca bir ya da iki performans görevinden elde edilen sonuçlara bakılarak öğrencinin performansı hakkında yorum yapmak mümkün değildir. Bu bakımda öğrencilerin tam olarak neyi yapıp neyi yapamadığını belirlemek için yıl içerisindeki farklı ödevlerden elde edilen bilgilerin toplanarak performans ile ilgili bir genellemeye gidilmesi gerekir. Bunun içinde çok fazla zaman gerekmektedir (Metin 2013: 1648).

Bahar ve arkadaşlarına göre performans görevlerinin dezavantajları, zaman alıcı olması, öğrencilere zor gelmesi, karmaşık durumlarda değerlendirme ölçütlerinin belirlenmesinin zor olması ve pahalı olmasıdır (Bahar vd. 2014: 104).

3.2.2. Proje

Proje, öğrencilerin grup hâlinde veya bireysel olarak istedikleri bir alanda/konuda inceleme, araştırma ve yorum yapma, görüş geliştirme, yeni bilgilere ulaşma, özgün düşünce üretme ve çıkarımlarda bulunma amacıyla ders öğretmeni rehberliğinde yapacakları çalışmalardır (MEB 2010a: 216).

Projeler, öğrencinin bir sorunu veya konuyu ele alıp çeşitli yönleriyle bu sorunu tanımlaması, tanımladığı sorun için olası çözüm önerileri geliştirmesi, sorunu

çözmek için veriler elde etmesi, verileri analiz ederek bulgulara dönüştürmesi, elde ettiği bulgulara dayalı olarak sorunun çözümü için öneriler geliştirmesi ve bu süreci raporlaştırarak sunması süreçlerini kapsar (Gelbal 2013: 85).

Öğrenci merkezli bir öğrenme yöntem olan proje, bireysel ve grup etkinlikleri için uygun bir yöntemdir (Bahar vd. 2014: 82). Projeler, birkaç hafta hatta birkaç ayda tamamlanabilen genişletilmiş performans görevleri olarak da düşünülebilir. Proje çalışmalarında, öğrenciler problemi ortaya koyar, seçenekler üzerinde düşünür, çözümleri planlar ve kendi çözümlerini gösterir (Alıcı 2011: 139).

Proje, performans ödevine benzemekle birlikte performans ödevinden daha kapsamlıdır ve bilimsel araştırma süreçlerinin uygulanmasını gerektirmektedir. Proje, okullarda öğrencilerin üst düzey davranış göstermelerine olanak sağlayan bir uygulamadır. Proje görevi öğrenciyi araştırma süreci içene katar ve yaşayarak öğrenme ortamı sağlar. Ders öğretmeni rehberliğinde yapılan projeler ile öğrencilerin istedikleri bir alan veya konuda araştırma yapabilme becerileri, yorum yapabilmeleri, yeni bilgilere ulaşabilmeleri, özgün düşünce üretebilmeleri ve çıkarımlarda bulunmaları amaçlanmaktadır (Gelbal 2013: 85).

Öğrencilere bireysel ya da grup içindeki görevlerinde kendini geliştirme fırsatları sunan projeler, kendine özgü puanlama standartları ve ayrıntılı yönergeler gerektirir (MEB 2010b: 210).

Proje geliştirme süreci uzun, karmaşık ve zorlu bir süreçtir. Bu ödevler, öğrencilerin yaratıcılık, araştırma, iletişim gibi üst düzey zihinsel becerilerini geliştirir. Projenin tasarımından ortaya konulmasına kadar geçen süreç, bilimsel süreç basamaklarını içereceğinden bilimsel süreç becerilerinin gelişmesine yardımcı olur. (MEB 2010a: 216).

Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliğine göre her öğrenci bir ders yılında istediği ders veya derslerden bireysel ya da grup çalışması şeklinde en az bir proje ödevi hazırlar (İKY 2014: 22).

Araştırma projelerinin seçiminde, öğrencilerin düzeyi, ilgi ve ihtiyaçları, hangi beceri ve kazanımları gerçekleştirmek üzere projenin yürütüleceği, projenin maliyeti ve ne kadar sürede gerçekleştirilebileceği gibi kriterlerin göz önünde bulundurulması gerekir. Öğrencilerden beklenen, bu kriterleri göz önünde bulundurarak proje önerileri üretmeleri; öğretmenlerden beklenen ise, öğrencilerle birlikte proje önerilerini inceleyerek bu projelerin gerçekleştirilebilirliğine karar vermeleri ve öğrencileri projenin çeşitli aşamalarında ya da ihtiyaç duydukları anlarda yönlendirmeleridir. Bu anlamda projelerinin planlanması, gerçekleştirilmesi, sunulması ve değerlendirilmesinde aşağıdaki ilkeler göz önünde bulundurulmalıdır:

1. Proje kapsamı açık bir biçimde belirlenmelidir.
2. Her grubun ya da öğrencinin farklı projelerde yer alması sağlanmalıdır.
3. Aynı projede yer alan öğrencilerin projenin çeşitli aşamalarında aktif rol almaları sağlanmalıdır.
4. Projenin gerçekleştirilme aşamaları ile ilgili bir çalışma planı oluşturulmalıdır.
5. Projelerin değerlendirilmesinde kullanılacak ölçme araçları önceden hazırlanmalı ve öğrenciler bu ölçme araçlarında yer alan ölçütlerden haberdar edilmelidir.
6. Öğrencilerin gerçekleştirdikleri projelerle ilgili öz değerlendirme, akran değerlendirme ve/veya grup değerlendirme yapmasına olanak sağlanmalıdır.
7. Tamamlanan projeler, öğretmen ve sınıftaki öğrenciler dışındaki gruplarla (diğer sınıflardaki öğrenciler, veliler, başka okullardaki öğrenciler vb.) paylaşılmalı; öğrencilerin deneyimlerini ve heyecanlarını paylaşmaları sağlanmalıdır (Alıcı 2011: 140) .

Bir proje ödevi 6 aşamadan oluşur. Bunlar; konunun seçilmesi, amacın belirlenmesi, bilgi toplama, deney yapma, bulgular ve tartışma ve son olarak yazıdır. Proje ile tüm çalışmaları yazılı bir biçimde düzenlemenin en iyi yollarından birisi, tüm bu düzenlemeyi katlanabilir poster biçiminde yapmaktır. Bu

sayede çalışmaların taşınması, saklanması ve sergilenmesinde kolaylık sağlanır (Bahar vd. 2014: 85-86).

3.2.3. Gözlem

Gözlem, öğrencilerin öğrenmelerini ve gelişimlerini izlemek ve değerlendirmek amacıyla yararlanılan tekniklerdendir (Alıcı 2011: 143). Gözlem tekniği, bireysel ve grup etkinliklerinde, alternatif ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin uygulandığı ortamlarda öğrencilerin ortaya koyduğu gözlenebilir her türlü performansı izlemek ve değerlendirmek amacı ile kullanılabilir. Bu nedenle, kendi başına ayrı bir teknik olarak düşünülebileceği gibi diğer teknikleri tamamlayıcı bir teknik olarak da görülebilir (Bahar vd. 2014: 114).

Öğretmenlerin gözlem becerileri ve tuttukları gözlem kayıtları, öğrencilere DKAB 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; soru ve önerilere verdikleri cevapları, sınıf içi tartışmalara katılımlarını, grup çalışmalarına ve tartışmalarına katılımlarını, öğretim sürecinde yapılan görev ve materyallere öğrencinin gösterdiği tepkiyi gözlemler (MEB 2010a: 216).

Alıcı'ya göre gözlem tekniği üç aşamada uygulanır. İlk aşamada öğretmenin gözlemek istediği özelliği tanımlaması ve daha sonra da bu özelliğin varlığını ya da yokluğunu ifade eden davranışsal göstergeleri (ölçütleri) tanımlaması gerekir. Bir sonraki aşamada, belirlenen ölçütlerin gözlenerek kaydedilmesinde hangi ölçme aracından yararlanılacağına belirlenmesi gerekir. Gözlem sonuçlarının kaydedilmesinde ise çoğunlukla kontrol listelerinden yararlanılmaktadır. Üçüncü aşamada öğretmen, gözlemi nasıl yapacağını belirlemelidir. Gözlem, katılımlı veya katılımsız gözlem olmak üzere iki şekilde gerçekleştirilebilir. Katılımlı gözlemde öğretmen, gözlemek istediği koşulların içinde kendisi de doğrudan yer alır. Katılımsız gözlemde ise öğretmenin, aktif katılımcı olmaksızın dışarıdan gözlem yapması söz konusudur (Alıcı 2011: 143).

Gözlem formlarının standart bir şekli yoktur. Gözlem formları, gözlenmek istenen kazanım veya öğrenme durumuna bağlı olarak, farklı formatlarda özel ve genel değerlendirme kriterleri esas alınarak hazırlanabilir. Bu nedenle çeşitli şekillerde hazırlanmış gözlem formlarıyla karşılaşmak mümkündür (Bahar vd. 2014: 116). Ancak standart olarak gözlem formlarının düzenlenmesinde, ilk aşamadan son aşamaya kadar öğrenciden beklenen özellikler sırasıyla yazılır. Öğrenciden beklenen davranışların iki çıktısı olduğunda (gözlendi-gözlenmedi gibi) gözlem formu kontrol listesi olarak adlandırılır. Kontrol listesinde gösterilebilecek her hareketin karşısına “Gözlendi” ve “Gözlenmedi” kutuları konulur. Öğrencinin gözlenen davranışlarının sayısı performans göstergesi olarak alınır. Bazen bir davranış tam olarak gösterilmeyebilir. Kısmi olarak gösterilebilir ise kontrol listesi dereceli olarak hazırlanabilir (Gelbal 2013: 87-88).

Daha kolay ve daha objektif bir gözlem yapabilmek için; ölçütleri koyarken bütün öğrenciler için aynı standartlar kullanılmalı, her öğrenci değişik durumlarda, farklı günlerde ve birkaç kez gözlemlenmeli, her öğrenci değişik özellik, beceri ve davranışlara göre değerlendirilmeli, yapılan gözlem için değerlendirme ve gözlemin yapıldığı zaman kaydedilmelidir. (MEB 2010a: 216).

3.2.4. Öz Değerlendirme

Belli bir konuda bireyin kendi kendisini değerlendirmesine öz değerlendirme denir. Daha açık bir ifadeyle öz değerlendirme, öğrencilerin kendi çalışmalarının uygunluğuna ilişkin ölçütleri belirledikleri ve bu ölçütlerin ne kadarını karşıladıklarına ilişkin kararları kendilerinin verdikleri değerlendirme türüdür (Alıcı 2011: 143).

Öz değerlendirme, bireyin güçlü ve zayıf yönlerini tanımlarına, kendi yeteneklerini keşfetmelerine yardımcı bir yaklaşımdır. Öz değerlendirme; öğrencilerin okulda yaptıkları çalışmaları, nasıl düşündüğünü ve nasıl yaptığını değerlendirmelerini gerektirir. Performansının düzeyi hakkında karar vermek için kişisel ya da kişiler arası kriter koymada öğrencilere fırsatlar sunar. Bu

değerlendirme öğrencilerin motivasyonlarını yükselten çalışmalardır (Gelbal 2013: 81). Öğrencilerin değişik durumlarda davranışlarını kontrol altına almalarını sağlar (MEB 2010b: 216). Kişi kendisiyle ilgili çıkarımlar konusunda dışarıdan bir gözlemciden daha fazla bilgiyi öz değerlendirme sayesinde edinebilir. Öz değerlendirme kişideki değişimin daha gerçekçi biçimde tanımlanmasına yardımcı olur (Yurdabakan 2011: 63).

Öz değerlendirme yapması istenen öğrencilere bir dereceli puanlama anahtarına benzer form verilir. Fakat bu formlar not vermek amacıyla kullanılmaz. Bunlar öğrenci gelişimini izlemek için kullanılır. Öz değerlendirme formlarının öğrenci tarafından doldurulacak olması bu formların güvenilirliğini olumsuz etkileyebilir. Öz değerlendirmenin önemi, öğrenciler tarafından anlaşılmadığı sürece bu tekniğin tanılayıcı veya ölçme amaçlı olarak kullanılması fazla bir şey ifade etmez. Bu yüzden öz değerlendirme formunun öğrencilerin kendilerini tanımlarındaki, güçlü ve zayıf yönlerinin ne olduğunu keşfetmelerindeki rolü, öğretmenlerce öğrencilere iyi ifade edilmelidir (Bahar vd. 2014: 136).

Öz değerlendirmenin bazı sınırlılıkları söz konusudur. Öğrencinin; kendi öğrenmelerini değerlendirmede yanlış davranması, kendi yeteneklerinin farkında olmadığı için öz değerlendirme yapamaması, kendisini öz değerlendirme yapma konusunda yeterli görmemesi veya değerlendirme işinin sadece öğretmen tarafından yapılması gerektiğine inanması, öz değerlendirmenin sağlıklı bir biçimde yapılmasını engelleyen faktörler arasında sıralanabilir (Alıcı 2011: 147).

3.2.5. Akran Değerlendirme

Sınıf içindeki öğrenciler birbirlerini daha iyi tanıyabilirler. Birbirlerinin üstün veya geliştirilmesi gerekli görülen yönlerini daha iyi görebilirler. Bu nedenle öğrencilerin birbirlerini değerlendirmelerine fırsat verilmelidir. (Gelbal 2013: 81). Bu fırsat akran değerlendirme tekniği ile mümkün olur. Akran değerlendirme, öğrencilerin birbirlerinin yaptıkları çalışmaları değerlendirmelerini ifade eder. Akran değerlendirme çoğunlukla hem ürünün hem de sürecin değerlendirildiği durumlarda ve grup çalışmaları söz konusu olduğunda gerçekleştirilmektedir (Alıcı 2011: 149).

İlköğretim DKAB Programı'na göre öğrencilerin, arkadaşlarının hazırladığı görev, araştırma, proje, rapor vb. çalışmaları değerlendirmesi olarak tanımlanan (MEB 2010a: 217) akran değerlendirmesi, öz değerlendirmeden farklılık arz eder. Burada amaç, öğrencinin kendini değerlendirmesi değil, bir başka öğrencinin çalışmasını değerlendirmesidir (Bahar vd. 2014: 138).

Öz değerlendirme ve akran değerlendirme genellikle birlikte kullanılır. Akran değerlendirme, öz değerlendirmeye yardımcı olur. Diğerlerinin performanslarını değerlendiren öğrenciler, kendi performanslarına ilişkin bir anlayış kazanırlar (Alıcı 2011: 149). Eğitim öğretim sürecinde, öz değerlendirme ve akran değerlendirme çalışmalarının, öğrencilere not vermek için değil, etkili öğrenme için kullanılması önerilir (MEB 2010a: 218).

Öz değerlendirmede olduğu gibi akran değerlendirmede subjektif bir değerlendirme yöntemidir. Bu nedenle yapılan değerlendirme yanlılık içerebilir. Öğrencilerin değerlendirme sonuçlarının öğrenme eksikliğini belirleme amacıyla kullanılması durumunda, ölçütler öğrencilere verildiğinde ve daha fazla uygulama yapıldığında sübjektiflik azalabilir (Gelbal 2013: 81). Öğretmenin akran değerlendirmenin önemini ve nasıl yapılması gerektiğini öğrencilerine açıklaması gerekir. Öz değerlendirmede olduğu gibi, akran değerlendirme çalışmaları da belirli aralıklarla rutin olarak gerçekleştirildiğinde, öğrencilerin bir süre sonra nesnel bir biçimde akran değerlendirme yapmaya başladıkları görülecektir (Alıcı 2011: 149). Ayrıca Akran değerlendirmesinde değerlendirmeciler rasgele seçilerek, arkadaşlık faktörünün sonuçları en az düzeyde etkilemesi sağlanabilir. Çoklu ve tekli seviyede gerçekleştirilebilecek bu değerlendirmede en etkin yol birden fazla değerlendirmecinin bir çalışmanın her elemanını veya bileşenini ayrı ayrı değerlendirmesidir. Bu şekilde tutarlılık sağlanabilir (Bahar vd. 2014: 138).

Öğrencilerin birbirlerini değerlendirmeleri iki türlü olabilir. Bunlardan ilki, sınıftaki her bir öğrenciyi diğer öğrencilerin değerlendirmesidir. Böylece bir öğrenci için çok sayıda ölçme elde edilebilir. Elde edilen ölçmeler öğrenci hakkında oldukça faydalı bilgiler verebilir. İkinci değerlendirme ise öz değerlendirmeyi de içinde

bulunduran bir değerlendirme yöntemidir. Öğrencinin kendisini diğer öğrencilerin her biri ile karşılaştırarak kendisinin ve arkadaşlarının eksik ve güçlü yönlerini ortaya çıkarabilir. Bu şekilde yapılan değerlendirmeler ile oldukça fazla bilgi toplanabilir. Fazlaca toplanan bilgilerin özetlenmesi ve buradan anlam çıkarıcı sonuçlar bulunması öğretmenin ve diğer eğitimcilerin oldukça fazla zamanlarını alabilir (Gelbal 2013: 81).

Akran değerlendirme sürecinde iki unsur önemli bir role sahiptir. Bunlar değerlendirme sürecinde kullanılan ölçütler ve akranların değerlendirme sonunda birbirlerine sundukları dönütlerdir. Akran değerlendirmenin yapılabilmesi için değerlendirme ölçütlerinin önceden belirlenmiş olması gerekir. Değerlendirme ölçütlerini gerekirse öğretmen kendi belirler ya da bu ölçütlere öğrencilerle birlikte karar verir (Alıcı 2011: 149). Akran değerlendirmede, öğrencilerin yanlış davranışlarını önlemek için ölçütlerin öğrencilere verilmesi yararlı olur. Ölçütlerin öğrenciler tarafından iyi anlaşılıp benimsenmiş olması akran değerlendirme sürecinin etkililiğinde son derece önemlidir. Akran dönütünde ise, öğrenciler önceden tanımlanmış ölçütleri kullanarak diğer öğrencilerin çalışma ve performanslarının yansıtıcı eleştirisini yapmaktadırlar ve onlara dönüt sağlamaktadırlar (Koç 2011: 1966).

Öğrencilerin akran değerlendirme yoluyla diğer öğrenciler tarafından değerlendirilmesi ve geribildirim alması, öğrenme süreçlerine çok önemli katkıda bulunur. Akran değerlendirme sayesinde öğrenciler, arkadaşlarının çalışmalarındaki yeterlik düzeylerini değerlendirirken kendilerinin eleştirel düşünme becerileri gelişir. Akran değerlendirme, öğretmene öğrencilerin gelişim ve yeterlik düzeyleri hakkında geri bildirim sağlar (MEB 2010a: 217).

3.2.6. Öğrenci Ürün Dosyası

Yapılandırmacı yaklaşıma göre hazırlanan yeni İlköğretim DKAB Programı ile birlikte yaygın olarak kullanılan ve öğrencinin öğrenme sürecinde bireysel ve grup olarak göstermiş olduğu performansını değerlendirmede kullanılan alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarından biri de öğrenci ürün dosyası (portfolyo) dır. En genel anlamıyla portfolyo öğrencilerin dönem veya yıl boyunca yaptıkları

Çalışmaların belli standartlara göre organize edilmiş bir koleksiyonudur (Bahar vd. 2014: 75).

Portfolyolar, bireylerin belirli bir alanda belli amaçlarla gerçekleştirdikleri çalışmaları, etkinlikleri vb. kronolojik bir biçimde kapsayan ve o çalışma sürecinde bireyin performansının ve gelişiminin genel bir fotoğrafını ortaya koymayı amaçlayan kişisel dosyalar olarak ta düşünülebilir. Portfolyoların dilimizdeki karşılığı, “gelişim dosyaları, ürün dosyaları, seçki dosyaları” olarak ta ifade edilmektedir (Alıcı 2011: 136; Bahar vd. 2014: 75).

İlköğretim DKAB Programı’na göre ğrenci ürün dosyası, öğrencilerin bir ya da birkaç alandaki çalışmalarını, harcadığı çabayı, 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 ğrenci ürün dosyası, aynı zamanda hem ğretmen hem de ğrenci için bir değerlendirme aracıdır (MEB 2010a: 218).

Programa göre ğrenci ürün dosyaları; öğrencilerin tipik performanslarının kaydedilerek gelecek yıllarda öğretmenlere veri sağlamak, öğrencinin gelişimini kanıtlarla ve daha sağlıklı izlemek, ailelere öğrencinin performansını gösteren örnekler sağlamak ve aileyi eğitime katmak, öğrencinin öz disiplin ve sorumluluk bilincini geliştirmek ve kendi kendini değerlendirme becerisi kazandırmak, bir konu alanında iyi bir performans gösterdiğinde öğrencileri bu performans hakkındaki düşüncelerle teşvik etmek, güdülemek, ğretim programında gelişmeye ihtiyaç olan alanları belirlemek ve öğrencileri değerlendirmek amacıyla yapılır (MEB 2010a: 218-219).

rn dosyası oluşturmanın dört aşaması vardır (Gelbal 2013: 95):

1. Toplama: Öğrencinin yapmış olduğu her çalışmanın toplanacağı daha önceden bildirilir. Yapılan çalışmaların üzerine tarih atarak gelişim süreci izlenir.

2. Seçme: Öğrencinin yapmış olduğu çalışmalar içerisinde bazıları seçilir. Seçme işi öğretmenin rehberliğinde öğrenci tarafından yapılır.

3. Yansıtma: Öğrencinin gelişim dosyasında yer alan çalışmalarını arkadaşlarına, ailesine ve öğretmenlerine sunduğu aşamadır. Dosyasında bulunan çalışmaları neden seçtiğini, çalışmaları yaparken yaşadığı sorunlar ile bu sorunları nasıl çözdüğünü sunması istenilir.

4. Sonuç: Bu aşamada gelişim dosyasında yer alan çalışmaları niçin yaptığı sorusu yanıtlanmaya çalışılır. Yapılan çalışmalardan ne öğrendiği ortaya konulur.

Ürün dosyalarının değerlendirmesinde genel olarak bir sınıflama cetveli olan puanlama ölçekleri kullanılması uygundur. En genel anlamda bir portfolyo için değerlendirme ölçütleri aşağıdaki kriterler dikkate alınarak yapılabilir (Bahar vd. 2014: 75):

Bütünlük: İstenilen çalışmalar dosyada var mı? Seçilen ürünler dönem/yıl boyunca edinilen becerileri yansıtıyor mu?

Tertip ve Düzen: Tüm çalışmalar için uygun başlıklar kullanılmış mı? Çalışmalar içindekiler bölümüne uygun sıralanmış mı? Çalışma kağıtları temiz ve düzenli mi?

Yansıtma: Seçilen çalışmalar öğrencinin gelişimini yansıtıyor mu? Gözlemler ayrıntılı ve mantıklı mı?

Ürün dosyası kullanmanın avantajlarını şu şekilde sıralamak mümkündür (Ocak 2006: 220): Ürün dosyalarında ürün ve süreç birlikte değerlendirilir. Bu nedenle ürün dosyaları, öğrenme ve değerlendirmeyi bütünleştirir. Ayrıca ürün dosyalarında değerlendirme tek bir puanla sınırlı değildir. Ürün dosyaları öğrencinin gelişimi hakkında daha fazla bilgi verir ve öğrencileri kendi kendilerine öğrenmeye teşvik eder. Bu sayede öğrenciler değerlendirme sürecinin bir parçası olduklarını hissederler.

Öğrencilerin, yaşam boyu öğrenme için gerekli olan yeteneklerinin gelişiminde ürün dosyaları önemli rol oynar. Bunun için ürün dosyası ile kazanılan

bilgi anlamlı ve önemlidir. Uygun ve anlaşılabilir bir içerikle öğrencilerin çalışma örneklerinin devamlılığını sağlar. Ürün dosyaları öğrencilerin düşünme yeteneklerini değerlendirmeye de olanak sağlar. Ürün dosyaları aileyi de kapsayan bir değerlendirme biçimidir.

Öğrenci ürün dosyalarını değerlendirmenin bazı zorlukları ise şu şekilde özetlenebilir: Ürün dosyası değerlendirme uzun zaman alan ve pahalı olan bir değerlendirme yöntemidir. Değişik konulara yönelik olması ve çok sayıda ürünün biriktirilmesi nedeniyle geçerlik ve güvenilirliğine ilişkin kanıt arama yolları testler veya diğer sınama yöntemlerine göre daha zayıf kalmaktadır. Öğrenciler bazen nelerin yapılacağı veya biriktirileceği konusunda şüpheye düşebilir ya da biriktirme işlemleri için tanınan sürenin yeterli olmayacağı endişesine kapılabilirler. Her derse biriktirilen malzemeleri getirmelerini istemek öğrencileri sıkıntıya sokabilir veya getirmelerine rağmen üzerinde çalışılmaması ya da çalışılabilmesi için yeterli sürenin ayrılmaması sorun yaratabilir. Biriktirilenler arasında öğrencinin çabasını temsil etmeyen ürünler yer alabilir veya kimi ürünler öğrenme amaçlarıyla yeterince örtüşmeyebilir. Çok çeşitli ürünlerin biriktirilmesi değerlendirme ölçütlerinin tanımlanmasını zora sokabilir. Bir ürünü değerlendirirken kullanılan ölçütler bir başka ürünü değerlendirmek için geçerli olmayabilir (Yurdabakan 2011: 62).

Öğretmenler, öğrencilerin ürün dosyalarına neleri koyacakları ya da çıkaracakları, performanslarını nasıl yansıtacakları gibi konularda karar vermelerinde yardım etmelidirler (Deveci vd. 2006: 165). İlköğretim DKAB Programı'na göre ürün dosyası konusunda öğretmen; öğrenci ürün dosyasını sınıfa tanıtmalı ve varsa bir örneğini öğrencilere göstermelidir. Ayrıca öğretmen, öğrencilere ürün dosyasının bir değerlendirme aracı olduğunun söylemeli ve öğrenciye ürün dosyası hazırlamada rehber olacak bir metin hazırlamalıdır. Öğretmen tarafından öğrenci ürün dosyalarında nelerin bulunabileceğinin söylenmelidir. (projeler, araştırmalar, problemler, stratejiler dereceli puanlama anahtarları, yazılar vb.)

Yapılan çalışmalardan belli dönemlerde en iyi ürün seçilmelidir. Ayrıca öğrencilerden, her öğrenme ürünüyle ilgili materyali seçmek için bir gerekçe

göstermeleri ve çalışmalarını eleştirmeleri istenmelidir. Öğretmen tarafından öğrencilere akranlarıyla birlikte ürünlerini paylaşma fırsatı verilmelidir. Her aşamanın nasıl değerlendirileceği açıklanmalı, puanlama konusunda öğrencilere bilgi verilmelidir. Son olarak öğretmen; öğrenci ürün dosyasıyla ilgili olarak, öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerini belirten bir yazı yazıp dosyaya eklenmesi gibi, öğrencilere geri bildirimde bulunmalıdır (MEB 2010a: 220).

3.2.7. Sözlü Sunum

Sözlü sunum, konuşma, dil eğitimi, dil sanatları gibi birçok alanda kullanılabilir. Öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri hakkında bilgi sağlar. Sözlü sunumlar öğrencilerin hatırlama, kavrama ve hitap düzeyleri hakkında bilgi toplamak için uygun araçlardır.

Sözlü sunumlar, kısa cevap gerektiren sorular gibi yapılandırıldığında, öğrencilerin sahip olduğu bilgiler kısa bir sürede değerlendirilebilir. Bu yolla öğretim süreci içerisinde öğretimin ve değerlendirmenin eş zamanlı yürütülmesi kolaylaşmaktadır. Sözlü sunumların değerlendirilmesinde dereceli puanlama anahtarlarının yanında sergilenecek beceriye göre kontrol listeleri, öz değerlendirme ve akran değerlendirme formları kullanılır (MEB 2010a: 225).

Sözlü sunum, kullanım amacı bakımından tartışma tekniğine çok benzer. Özellikle performans görevleri ve proje ödevlerinin sınıfta beş dakikalık sunumu yaptırılabilir (Çakmak 2011: 94).

3.2.8. Kavram Haritası

Kavram, nesnelerin veya olayların ortak özelliklerini kapsayan ve bir ortak ad altında toplayan genel tasarım, mefhum, konsept, nosyon olarak tanımlanmaktadır. Kavram haritası ise bir kavramın alt kavramları ve kavramlar arası ilişkileri hiyerarşik bir şekilde görmeye yardım eden bir şemadır. Kavram haritaları tek başına bir ölçme ve değerlendirme yöntemi değildir. Kavram haritaları, kavramlar arasındaki ilişkiyi genelden özele doğru ele alıp görsel hale getirerek somut veriler sunmayı amaçlayan bir öğretim yöntemidir.

Temeli Ausubel'in anlamlı öğrenme teorisine dayanan kavram haritaları 1970'li yılların sonuna doğru J. D. Novak tarafından geliştirilmiştir (Bahar vd. 2014: 122). Novak, kavram haritalarının bilgileri organize etmede, öğrencilerle kavramların anlamlılığını tartışmada, yanlış anlamaları gidermede ve yüksek düzeyde düşünme yeteneği geliştirmede kullanılabileceğini belirtmektedir (Gelbal 2013: 91).

İlköğretim DKAB programına göre kavram haritaları, bilgiyi organize etmek ve sunmak için yapılmış 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 oluşturur. Kavram haritaları; bir konunun öğretiminde, öğrenmeyi kolaylaştırmada, öğrenme sürecini kontrol etmede ve kavram yanlışlarını ortaya çıkarmada, değerlendirme yapmada kullanılabilir. (MEB 2010a: 225).

Bahar ve arkadaşlarına göre kavram haritaları altı temel özelliğe sahiptir (2014: 122). Bunlar:

1. Kavramların Seçimi: Bir konunun anlaşılması için gerekli olan önemli kavramların tespiti yapılır.
2. Hiyerarşi: Seçilen kavramlar en genelden en özele doğru sıralanır.
3. Ara Bağlantılar: Hiyerarşik akışı gösteren, kavramlar arasında ilişkilerin oklarla belirlenir.
4. Çapraz Bağlantılar: Aynı ve farklı hiyerarşik seviyelerdeki kavramlar arasındaki bağlantı kurulur.
5. Ara ve Çapraz Bağlantıların Adlandırılması: Oklarla belirtilen kavramlar arasındaki ilişkilere “sahiptir”, “içerir” gibi fiiller konulur.
6. Önermeler: Kavram haritasında birbirine bağlanmış iki kavram ve aralarındaki ilişki bir önerme oluşturur.

Bir öğrenme ve öğretme tekniği olduğu kadar ölçme ve değerlendirme tekniği olarak da kullanılabilen kavram haritaları her ders için uygun bir görsel araçtır.

Kavram haritalarının bir ölçme aracı olarak kullanılabilmesi için; öğrencilerin bir alandaki bilgi yapısını gösteren delilleri ortaya koymasının sağlayacak bir ödev, öğrenci cevapları için bir format ve öğrencilerin kavram haritalarının dorulukla değerlendirilmesini sağlayan bir puanlama sistemi olmalıdır (Bahar vd. 2014: 127).

Ölçme ve değerlendirme amacıyla kavram haritaları kullanılırken sırasıyla şu aşamaların takip edilmesi yararlı olur: Önceden hazırlanmış bir kavram haritası öğrencilere örnek gösterilmelidir. Bu örnekte kavramların harita üzerinde nasıl birleştiği tartışılıp açıklanmalıdır. Harita üzerindeki çapraz bağlantıların neyi ifade ettiği gösterilmelidir. Öğrencilere yeni bir kavram haritası hazırlatmak için onlardan en çok bildikleri kavramları listelemeleri istenmeli ve gerekirse öğretmen her öğrenciye yardım etmelidir. Sonra öğrencilerden bu kavramları genelden özele doğru sıralamaları istenir. Hangi kavramın konuyla en çok ilişkili olduğu sorulup bunu daire içine almaları istenir. Öğrencilerin konuyla ilgili en önemli kavramdan daha az önemli olana doğru kavram ilişkisini hazırlamasına fırsat verilir. Öğrencilere, kendi kavram haritalarına dayanan kısa bir hikâye yazdırılır (MEB 2010a: 226).

3.2.9. Dereceli Puanlama Anahtarı

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: 231). Daha açık bir ifadeyle dereceli puanlama anahtarı; bir öğrenciye veya gruba yaptırılan bir etkinlikle kazandırılmak istenen bilgi, beceri veya tutumun, belirlenen kritere bağlı olarak ne düzeyde kazandırıldığını belirlemek amacıyla hazırlanan dereceli anahtarlardır. Sınavlar için hazırlanan cevap anahtarlarının daha gelişmiş ve daha çok etkinlikleri değerlendirmede kullanılanlarıdır (Yalçinkaya 2009: 47). Dereceleme ölçekleri öğrenci performansının hangi düzeyde olduğunu yansıtması bakımından oldukça önemlidir.

Öğrencilerin performanslarını tanımlayan, sınırları iyi çizilmiş belli sayıdaki kategorileri taşıyan puanlama anahtarlarının bütüncül (holistik) ve analitik (tahlili) olmak üzere iki biçimi vardır. Bütüncül puanlama anahtarı, öğretmenin genel süreci

veya ürünü bir bütün olarak, parçalarını dikkate almadan puanlamasını içerir. Analitik puanlama anahtarı ise önce performans veya ürünün parçalarının ayrı ayrı puanlamasını, sonra da bu bireysel puanları toplayarak toplam puanın hesaplanmasını gerektirir (Bahar vd. 2014: 51).

Bütüncül puanlama anahtarı bir çalışmanın bütününe ilişkin bir kararı kısa bir sürede vermenin gerekli olduğu durumlarda analitik puanlama ölçeklerine göre daha etkindir. Ayrıca, bütüncül puanlama anahtarı öğrencinin belli konularda genel anlamda performansına ilişkin bir kanaatin elde edilmesi, öğrencinin o konudaki yeteneklerine ilişkin daha iyi bilgi verebilir. Fakat puanlamada kullanmak zorunda olduğumuz ölçütlerimiz arttıkça bütüncül puanlama anahtarının kullanımı zorlaşır. Ayrıca dikkate alınan ölçüt içerisinde, öğrencilerin performanslarında çeşitlilik artarsa bütüncül puanlama anahtarlarının kullanımı zorlaşır. Bu gibi durumlarda analitik puanlama anahtarları daha elverişlidir. Çünkü kullandığımız kriterlerin ağırlıklarının ayarlanması, ayrı ayrı puanlanması daha kolaydır. Analitik puanlama anahtarları öğrencilerin formatif amaçlı bilgilendirilmesinde, öğretimi gerçekleştirme ve planlamada daha fazla bilgi verir (Bahar vd. 2014: 52-53).

İlköğretim DKAB Programı'na göre dereceli puanlama anahtarları; öğrencinin performansındaki eksiklikler ve düzeltilmesi gerekenler konusunda geri bildirim elde etmeyi sağladığı, öğrencilerin çalışmalarının üst düzey zihinsel beceri niteliğinde olup olmadığına karar vermede yardımcı olduğu, öğretmenlerin öğrencileri değerlendirmek için harcadıkları süreyi azalttığı, öğretmenin, öğrencisinin çalışmasını değerlendirirken daha nesnel olmasını sağladığı ve öğrencilere bir ödevi tamamlarken kendi performanslarını değerlendirebilecekleri standartlar ve ölçütler sağladığı için kullanılmalıdır (MEB 2010a: 231).

Dereceli puanlama anahtarları; performans ödevleri, araştırma kağıtları, araştırma projeleri ya da öğrenci gelişim dosyalarının değerlendirilmesinde; gözlem ve görüşmelerin kaydedilmesinde; öz değerlendirme, akran değerlendirme ya da grup değerlendirme çalışmalarının gerçekleştirilmesinde sıklıkla kullanılan ölçme araçlarıdır (Alıcı 2011: 154). Dereceli puanlama anahtarları hazırlanırken amaç her

öğrenciyi tıpa tıp aynı eserler üretmeye zorlamak değil, tam aksine onların özgün düşünce üretme yeteneklerini bastırmadan öğrenme ve öğretme amaçlarına uygun süreçleri yaşayarak ve uygulayarak kendilerini en iyi şekilde ifade etmelerine ve değerlendirmecilerin esere daha nesnel yaklaşabilmelerine zemin hazırlamaktır. Bundan dolayı İlköğretim DKAB Programı'nın uygulanmasında başarıya ulaşılabilmesi için dereceleme ölçeklerinin her bir değerlendirme etkinliği için öğrenci ve velilerle zamanı geldiğinde paylaşılacak tarzda oluşturulması şarttır (MEB 2010b: 207).

Dereceli puanlama anahtarlarında, ölçülmek istenen özelliğin göstergesi olacak ölçütler ve alt ölçütler ile bu ölçütlere karşılık gelen kategoriler yer alır. Her ölçüt, aynı kategorilere göre derecelendirilir. Kategorilerin sayısının ve bu kategorilerde kullanılacak ifadelerin ölçülmek istenen özelliklerle uyumlu olması gerekir.

Dereceli puanlama anahtarları genellikle 3-5 kategoriden oluşmaktadır. Dereceli puanlama anahtarlarında ölçülen özelliğin kalitesi (kategoriler) “çok iyi”, “iyi”, “orta” ve “zayıf” gibi veya benzer biçimde sıfatlarla ya da “daima”, “sık”, “bazen” ve “hiç” gibi sıklık ölçüleriyle veya bunlara karşı getirilecek sıra sayılarıyla belirtilir (Turgut, Baykul 2014: 264). Dereceli puanlama anahtarlarında kullanılan kategorilerinin sayısı arttıkça ve kategorilerinin tanımları ayrıntılandırıldıkça, analitik puanlama gerçekleşir. Genel izlenime dayalı bir puanlamadan daha ayrıntılı bir puanlamaya gidildikçe, puanlamanın nesnelliği dolayısıyla da güvenilirliği artacaktır (Alıcı 2011: 155-159).

Dereceli puanlama anahtarları geliştirilirken öncelikli olarak ölçeğin hangi amaçla geliştirildiği belirlenir. Sonrasında ölçülecek özelliğin belirlenen amaca göre yeterlik düzeylerine karar verilir. Akabinde ölçmeye çalışılan davranış, ürün ya da becerilerin anahtarı oluşturulur. Oluşturulan anahtara göre her yeterlik düzeyi için kısa ölçütler belirlenir. Son olarak kullanılacak ölçeğin bir taslağı hazırlanır (MEB 2010a: 232). Gerekli inceleme yapıldıktan sonra oluşturulan ölçek (dereceli puanlama anahtarı) uygulanır.

III. BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, araştırmaya katılan öğretmenlerin bilgileri tablolar ve açıklamalarıyla verilmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen verilere göre araştırmanın alt problemleri analiz edilmiş ve analiz sonuçlarına dayalı yorumlar yapılmıştır. Verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgular ve yorum, çalışmanın alt problemlerinin sırasına göre sunulmuştur.

1. ARAŞTIRMAYA KATILAN ÖĞRETMENLERİN BİLGİLERİ

Araştırmamıza katılan öğretmenlerin demografik özellikleri aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 1: Öğretmenlerin demografik özellikleri (N=120)

		%	f
Cinsiyet	Bay	60,8	73
	Bayan	39,2	47
Yaş	20-30	23,3	28
	31-40	50,0	60
	41-50	21,7	26
	51 ve üzeri	5,0	6
Mezun Olunan Yüksek Öğretim Programı	Yüksek İslam Enst.	1,7	2
	İlahiyat Fak. (Eski)	49,2	59
	İlahiyat Fak. (Yeni)	11,7	14
	DKAB	36,7	44
	Diğer	0,8	1
Lisansüstü Eğitim	Evet	32,5	39
	Hayır	67,5	81

Haftalık Ders Saati	15-20	16,7	20
	21-25	38,3	46
	26-30	45,0	54
Ortalama Sınıf Mevcudu	1-20	10,0	12
	21-30	64,2	77
	31-40	25,0	30
	41-50	0,8	1
	51 ve üzeri	0	0
Ölçme Değerlendirme Dersi Alma	Evet	95,8	115
	Hayır	4,2	5
Hizmet İçi Eğitim	Evet	28,3	34
	Hayır	71,7	86

Yukarıdaki tablo incelendiğinde katılımcıların 73'ünün erkek, 47'sinin bayan olduğu görülmektedir. Erkek öğretmenin daha çok olduğu katılımcılar yaş bakımından incelendiğinde ise yarısının 31-40 yaş arasında olduğu görülmektedir. Bu durum, DKAB dersine giren öğretmenlerin yaş ortalamasının düşük olduğunu göstermektedir. Mezun olunan okul dikkate alındığında, öğretmenlerin yarısının hazırlık sınıfı olan ilahiyat fakültesi mezunu olduğu, yine büyük bölümünün DKAB öğretmenliği programından mezun olduğu ortaya çıkmaktadır. Katılımcıların yaklaşık 3'te 1'i lisansüstü eğitim yapmışken, yarıya yakınının haftalık 21-30 saat arasında dersi olduğu görülmektedir. Katılımcıların büyük bölümünün ortalama sınıf mevcudu 21-30 öğrenci arasında iken, 51 ve üzeri öğrencisi olan öğretmen bulunmamaktadır. Bu durum ortalama sınıf mevcutlarının çok yüksek olmadığını göstermektedir. Ayrıca çalışmaya katılan öğretmenlerin tamamına yakınının ölçme değerlendirme dersi aldığı görülmesine rağmen büyük çoğunluğunun alternatif ölçme değerlendirme teknikleri konusunda hizmet içi eğitim almadığı tespit edilmiştir.

2. BİRİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmanın birinci alt problemi “Ortaokul DKAB öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanıp kullanmama durumları nasıldır?” şeklinde idi. Bu alt problemi analiz etmek için, öğretmenlerin ankete verdikleri

cevapların yüzde ve frekansları hesaplanmış ve bulgular aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 2: Ortaokul DKAB öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanıp kullanmama durumları

	Performans Görevi		Proje Görevi		Gözlem		Öz ve Akran Değerlendirme		Öğrenci Ürün Dosyası		Sözlü Sunum		Kavram Haritası		Dereceli Puanlama Anahtarı	
	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f
Evet	68,3	82	85,8	103	61,7	74	16,7	20	20,8	25	90,8	109	86,7	104	45,0	54
Hayır	31,7	38	14,2	17	38,3	46	83,3	100	79,2	95	9,2	11	13,3	16	55,0	66

Yukarıdaki tablo incelendiğinde, öğretmenlerin en çok kullandığı ölçme değerlendirme tekniğinin % 90,8 ile sözlü sunum olduğu görülmektedir. Sözlü sunumdan sonra en çok kullanılan teknikler sırasıyla kavram haritası (% 86,7), proje görevi (% 85,8) ve performans görevidir (%68,3). Öğretmenlerin en az kullandığı ölçme değerlendirme tekniği ise öz ve akran değerlendirme (% 16,7) ve öğrenci ürün dosyasıdır (% 20,8).

2014'te İlköğretim Kurumları Yönetmeliği'nde yapılan değişiklikle öğrenci başarısını değerlendirme konusunda performans görevine yer verilmemesi (İKY 2014: 22), bu tekniğin kullanılma oranını azaltmıştır. Daha önceki araştırmalarda (Çakmak 2011: 173; Gündoğdu 2011: 151; Ulu 2011: 62), bu teknik en çok kullanılan AÖD tekniği iken, bu araştırmada 3. sıraya gerilemiştir. Bu durum; İKY'de öğrenci başarısını değerlendirme konusunda yer alan tekniklerin, öğretmenlerin bu teknikleri kullanıp kullanmama durumlarını etkilediğini ve yönetmelikte yer alan tekniklerin daha çok kullanıldığını göstermektedir.

3. İKİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmanın ikinci alt problemi “Ortaokul DKAB öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanıp kullanmama durumları;

a. Cinsiyet

b. Yaş

c. Mezun olunan yükseköğretim programı

ç. Hizmet yılı

d. Lisansüstü eğitim durumu

e. Haftalık girilen ders saati sayısı

f. Ders yapılan sınıfların mevcudu

g. Ölçme değerlendirme dersi alıp almama durumu

ğ. Ölçme değerlendirme konusunda hizmet içi eğitim alıp almama durumuna

göre nasıl bir farklılık göstermektedir?” şeklindeydi. Bu alt problemi analiz etmek için öğretmenlerin her bir ölçme değerlendirme tekniği için ankete verdikleri cevaplar yukarıda yer alan değişkenler kapsamında analiz edilmiş ve bulgular, yüzde ve frekanslar halinde aşağıdaki tablolarda verilmiştir.

Tablo 3: Performans Görevi Tekniğine İlişkin Bulgular

		Kullanıyorum		Kullanmıyorum	
		%	f	%	f
Cinsiyet	Bay	57,3	47	68,4	26
	Bayan	42,7	35	31,6	12
Yaş	20-30	28,1	23	13,2	5
	31-40	45,1	37	60,5	23
	41-50	20,7	17	23,7	9
	51 ve üzeri	6,1	5	2,6	1
Mezun Olunan Yüksek Öğretim Programı	Yüksek İslam Enst.	1,2	1	2,6	1
	İlahiyat Fak. (Eski)	48,8	40	50,0	19
	İlahiyat Fak. (Yeni)	12,2	10	10,5	4
	DKAB	36,6	30	36,8	14
	Diğer	1,2	1	0	0
Lisansüstü Eğitim	Evet	34,1	28	28,9	11
	Hayır	65,9	54	71,1	27
Haftalık Ders Saati	15-20	20,7	17	7,9	3
	21-25	35,4	29	44,7	17
	26-30	43,9	36	47,4	18
Ortalama Sınıf	1-20	11,0	9	7,9	3

Mevcudu	21-30	64,6	53	63,2	24
	31-40	23,2	19	28,9	11
	41-50	1,2	1	0	0
	51 ve üzeri	0	0	0	0
Ölçme Değerlendirme Dersi Alma	Evet	98,8	81	89,5	34
	Hayır	1,2	1	10,5	4
Hizmet İçi Eğitim	Evet	29,3	24	26,3	10
	Hayır	70,7	58	73,7	28

Tablo 3 incelendiğinde, performans görevi tekniğini kullanma oranının bayanlarda daha çok olduğu görülmektedir. Bulgular yaş bakımından incelendiğinde, 20-30 yaş ve 51 yaş ve üzeri olan öğretmenlerin performans görevi tekniğini daha yüksek oranlarda kullandıkları ortaya çıkmaktadır. Mezun olunan yükseköğretim programı açısından bu tekniğin kullanılma durumunda önemli bir fark yoktur. Örneğin, hazırlık sınıfı olmayan ilahiyat fakültesinden mezun olan 59 öğretmenden 19'u bu tekniği kullanmazken, 40 öğretmen kullanmakta; benzer şekilde DKAB programından mezun olan 44 öğretmenden 14'ü kullanmazken, 30'u kullanmaktadır. Ayrıca lisansüstü eğitim almanın performans tekniğini kullanmada farklılık oluşturduğu görülmektedir. Haftalık ders saati açısından, 15-20 saat aralığında derse giren öğretmenlerin performans tekniğini daha çok kullandığı sonucuna varılmıştır. Ortalama sınıf mevcudu bakımından ise, öğrenci sayısı 1-20 arasında olan öğretmenlerin bu tekniği diğerlerine oranla daha çok kullandığı görülmektedir. Ölçme değerlendirme dersi almanın performans tekniğini kullanma üzerinde etkili olduğu görülürken, hizmet içi eğitim alıp almamanın bu tekniği kullanma üzerinde önemli bir etkisinin olmadığı görülmektedir.

Tablo 4: Proje Görevi Tekniğine İlişkin Bulgular

		Kullanıyorum		Kullanmıyorum	
		%	f	%	f
Cinsiyet	Bay	62,1	64	52,9	9
	Bayan	37,9	39	47,1	8
Yaş	20-30	22,3	23	29,4	5
	31-40	52,4	54	35,3	6
	41-50	20,4	21	29,4	5

	51 ve üzeri	4,9	5	5,9	1
Mezun Olunan Yüksek Öğretim Programı	Yüksek İslam Enst.	1,9	2	0	0
	İlahiyat Fak. (Eski)	45,6	47	70,6	12
	İlahiyat Fak. (Yeni)	10,7	11	17,6	3
	DKAB	40,8	42	11,8	2
	Diğer	1,0	1	0	0
Lisansüstü Eğitim	Evet	32,0	33	35,3	6
	Hayır	68,0	70	64,7	11
Haftalık Ders Saati	15-20	15,5	16	23,5	4
	21-25	41,7	43	17,6	3
	26-30	42,7	44	58,8	10
Ortalama Sınıf Mevcudu	1-20	8,7	9	17,6	3
	21-30	65,0	67	58,8	10
	31-40	25,2	26	23,5	4
	41-50	1,0	1	0	0
	51 ve üzeri	0	0	0	0
Ölçme Değerlendirme Dersi Alma	Evet	96,1	99	94,1	16
	Hayır	3,9	4	5,9	1
Hizmet İçi Eğitim	Evet	27,2	28	35,3	6
	Hayır	72,8	75	64,7	11

Tablo 4 incelendiğinde, proje tekniğini kullanma oranının erkeklerde daha yüksek olduğu görülürken, yaş değişkeni açısından, 31-40 yaş aralığında olan öğretmenlerin proje tekniğini kullanmayı daha çok tercih ettikleri görülmektedir. Mezun olunan yükseköğretim programı açısından ise, hazırlık sınıfı olmayan ilahiyat fakültesinden mezun öğretmenlerin proje tekniğini kullanmamayı tercih ettikleri görülürken, DKAB mezunlarının oldukça yüksek oranda bu tekniği kullanmayı tercih ettikleri görülmektedir. Lisansüstü eğitim, ortalama sınıf mevcudu, ölçme değerlendirme dersi alma ve hizmet içi eğitim alma gibi faktörler proje tekniğinin kullanımı üzerinde önemli bir farklılık göstermezken, haftalık ders saati açısından özellikle 21-25 saat derse giren öğretmenlerin önemli oranda proje tekniğini kullandıkları görülmektedir.

Aslında proje tekniğinin kullanılma oranının değişkenlerden etkilenmemesi gerekirdi. Çünkü İlköğretim Kurumları Yönetmeliği'ne göre, her öğrencinin bir eğitim yılında en az bir dersten proje görevi alması gerekmektedir (İKY 2014: 22). Bu durum aynı zamanda tüm öğretmenlerin proje tekniğini kullanıyor olmaları anlamına da gelir. Bu durumda sonuçlarda değişkenlere göre önemli bir fark oluşmaması gerekirdi. Ancak sonuçları incelediğimizde erkek olan, 31-40 yaş aralığında olan, DKAB mezunu olan ve 21-25 aralığında dersi olan öğretmenlerde proje tekniğini kullanma oranının çok daha yüksek olduğu görülmektedir. Sonuçlarında ortaya çıkan bu farklılığın, öğrencilerin DKAB dersinden proje görevi alıp almama durumlarından kaynaklandığı söylenebilir. Araştırmamızın 6. alt problemine ilişkin sonuçlardan da anlaşılabacağı üzere öğrencilerin, proje almak için DKAB dersini tercih etmedikleri ve bu tekniği kullanmayan öğretmenlerin de bu nedenle kullanmadıkları görülmektedir (Bkz. Tablo 22).

Tablo 5: Gözlem Tekniğine İlişkin Bulgular

		Kullanıyorum		Kullanmıyorum	
		%	f	%	f
Cinsiyet	Bay	63,5	47	56,5	26
	Bayan	36,5	27	43,5	20
Yaş	20-30	24,3	18	21,7	10
	31-40	47,3	35	54,3	25
	41-50	23,0	17	19,6	9
	51 ve üzeri	5,4	4	4,3	2
Mezun Olunan Yüksek Öğretim Programı	Yüksek İslam Enst.	1,4	1	2,2	1
	İlahiyat Fak. (Eski)	50,0	37	47,8	22
	İlahiyat Fak. (Yeni)	10,8	8	13,0	6
	DKAB	36,5	27	37,0	17
	Diğer	1,4	1	0	0
Lisansüstü Eğitim	Evet	29,7	22	37,0	17
	Hayır	70,3	52	63,0	29
Haftalık Ders Saati	15-20	16,2	12	17,4	8

	21-25	36,5	27	41,3	19
	26-30	47,3	35	41,3	19
Ortalama Sınıf Mevcudu	1-20	8,1	6	13,0	6
	21-30	62,2	46	67,4	31
	31-40	28,4	21	19,6	9
	41-50	1,4	1	0	0
	51 ve üzeri	0	0	0	0
Ölçme Değerlendirme Dersi Alma	Evet	94,6	70	97,8	45
	Hayır	5,4	4	2,2	1
Hizmet İçi Eğitim	Evet	35,1	26	17,4	8
	Hayır	64,9	48	82,6	38

Tablo 5 incelendiğinde, erkek öğretmenlerin gözlem tekniğini kullanmayı daha çok tercih ettikleri görülmekle beraber, cinsiyet açısından önemli bir farklılık görülmemektedir. Ayrıca yaş, mezun olunan yükseköğretim programı, lisansüstü eğitim, haftalık ders saati, ortalama sınıf mevcudu ve ölçme değerlendirme dersi alma değişkenlerinin bu tekniğin kullanımında önemli bir farklılık oluşturmadığı bulunmuştur. Bununla birlikte, hizmet içi eğitim almanın gözlem tekniğini kullanmada etkili olduğu, hizmet içi eğitim alanların bu tekniği kullanmayı daha çok tercih ettikleri görülmektedir.

Tablo 6: Öz ve Akran Değerlendirme Tekniğine İlişkin Bulgular

		Kullanıyorum		Kullanmıyorum	
		%	f	%	F
Cinsiyet	Bay	45,0	9	64,0	64
	Bayan	55,0	11	36,0	36
Yaş	20-30	25,0	5	23,0	23
	31-40	35,0	7	53,0	53
	41-50	35,0	7	19,0	19
	51 ve üzeri	5,0	1	5,0	5
Mezun Olunan Yüksek Öğretim Programı	Yüksek İslam Enst.	0	0	2,0	2
	İlahiyat Fak. (Eski)	65,0	13	46,0	46
	İlahiyat Fak. (Yeni)	5,0	1	13,0	13

	DKAB	25,0	5	39,0	39
	Diğer	5,0	1	0	0
Lisansüstü Eğitim	Evet	35,0	7	32,0	32
	Hayır	65,0	13	68,0	68
Haftalık Ders Saati	15-20	15,0	3	17,0	17
	21-25	30,0	6	40,0	40
	26-30	55,0	11	43,0	43
Ortalama Sınıf Mevcudu	1-20	10,0	2	10,0	10
	21-30	70,0	14	63,0	63
	31-40	20,0	4	26,0	26
	41-50	0	0	1,0	1
	51 ve üzeri	0	0	0	0
Ölçme Değerlendirme Dersi Alma	Evet	100,0	20	95,0	95
	Hayır	0	0	5,0	5
Hizmet İçi Eğitim	Evet	30,0	6	28,0	28
	Hayır	70,0	14	72,0	72

Tablo 6 incelendiğinde, öz ve akran değerlendirme tekniğini bayanların erkeklerden daha çok kullandıkları görülmektedir. Yaş değişkeni açısından ise 31-40 yaş aralığındaki öğretmenlerin bu tekniği daha az kullandıkları görülürken, 41-50 yaş aralığındaki öğretmenlerin ise öz ve akran değerlendirme tekniğini kullanmayı daha çok tercih ettikleri görülmektedir. Mezun olunan yükseköğretim programı değişkeni açısından, hazırlık sınıfı olmayan ilahiyat fakültesi mezunlarının öz ve akran değerlendirme tekniğini kullanmayı daha çok tercih ettikleri görülürken, DKAB programından mezun olanların daha az kullandığı ortaya çıkmaktadır. Bulgulara göre lisansüstü eğitim durumu, haftalık ders saati, ortalama sınıf mevcudu, ölçme değerlendirme dersi alıp almama durumu ve hizmet içi eğitim durumu öz ve akran değerlendirme tekniğinin kullanılması üzerinde önemli bir farklılık oluşturmadığı bulunmuştur.

Tablo 7: Öğrenci Ürün Dosyası Tekniğine İlişkin Bulgular

		Kullanıyorum		Kullanmıyorum	
		%	f	%	F
Cinsiyet	Bay	64,0	16	60,0	57
	Bayan	36,0	9	40,0	38

Yaş	20-30	16,0	4	25,3	24
	31-40	52,0	13	49,5	47
	41-50	20,0	5	22,1	21
	51 ve üzeri	12,0	3	3,2	3
Mezun Olunan Yüksek Öğretim Programı	Yüksek İslam Enst.	4,0	1	1,1	1
	İlahiyat Fak. (Eski)	48,0	12	49,5	47
	İlahiyat Fak. (Yeni)	4,0	1	13,7	13
	DKAB	40,0	10	35,8	34
	Diğer	4,0	1	0	0
Lisansüstü Eğitim	Evet	36,0	9	31,6	30
	Hayır	64,0	16	68,4	65
Haftalık Ders Saati	15-20	16,0	4	16,8	16
	21-25	32,0	8	40,0	38
	26-30	52,0	13	43,3	41
Ortalama Sınıf Mevcudu	1-20	8,0	2	10,5	10
	21-30	60,0	15	65,3	62
	31-40	28,0	7	24,2	23
	41-50	4,0	1	0	0
	51 ve üzeri	0	0	0	0
Ölçme Değerlendirme Dersi Alma	Evet	100,0	25	94,7	90
	Hayır	0	0	5,3	5
Hizmet İçi Eğitim	Evet	40,0	10	25,3	24
	Hayır	60,0	15	74,7	71

Tablo 7 incelendiğinde; cinsiyet, yaş, lisansüstü eğitim, haftalık ders saati, ortalama sınıf mevcudu ve ölçme değerlendirme dersi alma değişkenlerinin öğrenci ürün dosyası tekniğini kullanmada önemli bir farklılık oluşturmadığı görülmektedir. Bununla birlikte yeni ilahiyat fakültesi mezunlarının, bu tekniği daha çok kullanmama eğilimi gösterdikleri görülürken, hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin almayanlara göre bu tekniği daha çok kullandıkları görülmektedir.

Bu sonuçlara göre öğretmenlerin öğrenci ürün dosyası tekniğini kullanıp kullanmama durumlarında, öğretmenlerin bu teknik hakkındaki bilgi durumlarının

etkili olduğu söylenebilir. Ölçme ve değerlendirme konusunda hizmet içi eğitim alan öğretmenlerde, bu tekniği kullanılma oranının kullanılmama oranına göre daha yüksek olması, bu durumun göstergesidir.

Tablo 8: Sözlü Sunum Tekniğine İlişkin Bulgular

		Kullanıyorum		Kullanmıyorum	
		%	f	%	F
Cinsiyet	Bay	61,5	67	54,5	6
	Bayan	38,5	42	45,5	5
Yaş	20-30	22,0	24	36,4	4
	31-40	52,3	57	27,3	3
	41-50	20,2	22	36,4	4
	51 ve üzeri	5,5	6	0	0
Mezun Olunan Yüksek Öğretim Programı	Yüksek İslam Enst.	1,8	2	0	0
	İlahiyat Fak. (Eski)	49,5	54	45,5	5
	İlahiyat Fak. (Yeni)	10,1	11	27,3	3
	DKAB	37,6	41	27,3	3
	Diğer	0,9	1	0	0
Lisansüstü Eğitim	Evet	34,9	38	9,1	1
	Hayır	65,1	71	90,9	10
Haftalık Ders Saati	15-20	14,7	16	36,4	4
	21-25	39,4	43	27,3	3
	26-30	45,9	50	36,4	4
Ortalama Sınıf Mevcudu	1-20	7,3	8	36,4	4
	21-30	66,1	72	45,5	5
	31-40	25,7	28	18,2	2
	41-50	0,9	1	0	0
	51 ve üzeri	0	0	0	0
Ölçme Değerlendirme Dersi Alma	Evet	98,2	107	72,7	8
	Hayır	1,8	2	27,3	3
Hizmet İçi Eğitim	Evet	29,4	32	18,2	2
	Hayır	70,6	77	81,8	9

Tablo 8 incelendiğinde, erkek öğretmenlerin sözlü sunum tekniğini daha çok kullandıkları görülmektedir. Yaş değişkeninin ise sözlü sunum tekniğini kullanmada önemli bir değişken olduğu; 20-30 yaş arası öğretmenler daha çok kullanmama eğilimindeyken, 31-40 yaş arası öğretmenlerin önemli oranda kullanmayı tercih ettikleri görülmektedir. Aynı şekilde hazırlık sınıfı olan ilahiyat fakültelerinden mezun öğretmenler, kullanmamayı tercih ederken; DKAB programından mezun öğretmenler, bu tekniği önemli oranda kullanmayı tercih etmektedirler. Ayrıca lisansüstü eğitim de sözlü sunum tekniğinin kullanımında önemli bir değişkendir. Lisansüstü eğitim gören öğretmenler, bu tekniği kullanmayı daha çok tercih ederken, lisansüstü eğitim görmeyenler kullanmamayı tercih etmektedirler. Haftalık ders saati 15-20 saat arası olan öğretmenler, sözlü sunum tekniğini pek kullanmazken, 21-25 saat arası dersi olan öğretmenler bu tekniği daha çok kullanmaktadırlar. Aynı şekilde ortalama sınıf mevcudu 21-30 arasında olan öğretmenler de sözlü sunum tekniğini kullanmayı daha çok tercih etmektedirler. Ölçme değerlendirme dersi almış olmak da bu tekniğin kullanımı üzerinde etkilidir. Bu dersi alan öğretmenler sözlü sunum tekniğini kullanmayı daha çok tercih ederken, ölçme değerlendirme dersini almayan öğretmenlerin daha çok kullanmamayı tercih ettikleri görülmektedir. Bununla birlikte, hizmet içi eğitimin sözlü sunum tekniğinin kullanımı üzerinde önemli bir fark oluşturmadığı görülmektedir.

Tablo 9: Kavram Haritası Tekniğine İlişkin Bulgular

		Kullanıyorum		Kullanmıyorum	
		%	f	%	F
Cinsiyet	Bay	56,7	59	87,5	14
	Bayan	43,3	45	12,5	2
Yaş	20-30	26,0	27	6,2	1
	31-40	51,0	53	43,8	7
	41-50	18,3	19	43,8	7
	51 ve üzeri	4,8	5	6,2	1
Mezun Olunan Yüksek Öğretim Programı	Yüksek İslam Enst.	1,0	1	6,2	1
	İlahiyat Fak. (Eski)	46,2	48	68,9	11
	İlahiyat Fak.	12,5	13	6,2	1

	(Yeni)				
	DKAB	40,4	42	12,5	2
	Diğer	0	0	6,2	1
Lisansüstü Eğitim	Evet	35,6	37	12,5	2
	Hayır	64,4	67	87,5	14
Haftalık Ders Saati	15-20	16,3	17	18,7	3
	21-25	40,4	42	25,0	4
	26-30	43,3	45	56,3	9
Ortalama Sınıf Mevcudu	1-20	9,6	10	12,5	2
	21-30	66,3	69	50,0	8
	31-40	23,1	24	37,5	6
	41-50	1,0	1	0	0
	51 ve üzeri	0	0	0	0
Ölçme Değerlendirme Dersi Alma	Evet	96,2	100	93,8	15
	Hayır	3,8	4	6,2	1
Hizmet İçi Eğitim	Evet	27,9	29	31,2	5
	Hayır	72,1	75	68,9	11

Tablo 9 incelendiğinde, kavram haritası tekniğini kullanma oranı bayanlarda daha yüksektir. Bulgular yaş açısından incelendiğinde, 20-30 yaş aralığındaki öğretmenlerde bu tekniği kullanma oranı daha yüksek iken; 41-50 yaş aralığındaki öğretmenlerde bu tekniğin kullanılma oranı daha düşüktür. Yani 41-50 yaş arasındaki öğretmenlerin bu tekniği daha az kullandıkları ortaya çıkmaktadır. Hazırlık sınıfı olan eski ilahiyat fakültesinden mezun olan öğretmenlerde kavram haritası tekniğini kullananların oranı kullanmayanlara göre daha düşük iken; DKAB programından mezun olanların bu tekniği kullanma oranları daha yüksektir. Bu sonuca göre mezun olunan yükseköğretim programı kavram haritası tekniğinin kullanımını önemli ölçüde etkilemektedir. Aynı şekilde lisansüstü eğitim yapanlar da bu tekniği daha yüksek oranda kullanmayı tercih etmektedirler. Ortalama sınıf mevcudu 21-30 olan öğretmenlerde bu tekniği kullanma oranı daha yüksekken, sınıf mevcudu 31-40 arasında olanlarda kullanmama oranı daha yüksektir. Bulgulara göre öğretmenlerin, ölçme değerlendirme dersi ve hizmet içi eğitim alma durumları ile haftalık ders saatlerinin bu tekniğin kullanımında önemli bir farklılık oluşturmadığı görülmektedir.

Bulgulara göre 20-30 yaş aralığındaki öğretmenler bu tekniği daha çok kullanmaktadırlar. Bu sonucun tekniğin kendi özelliğinden kaynaklandığı söylenebilir. Kavram haritası tekniği; görsel bir teknik olması, ön hazırlık gerektirmesi ve değerlendirmesinin karmaşık olması sebebiyle, zaman alan ve okuldaki görsel araç gereçlerin kullanılmasını gerektiren bir tekniktir. Bu nedenle kavram haritası tekniğinin, daha genç ve dolayısıyla daha aktif olan öğretmenlerce daha çok kullanılması beklenir. Sonuçlar da bu tahminimizi destekler niteliktedir. Ayrıca 20-40 yaş aralığındaki öğretmenlerde, bayanların oranının yüksek olması, bayan öğretmenlerin bu tekniği daha yüksek oranda kullandıkları sonucunun ortaya çıkmasında da etkili olduğu söylenebilir.

Bulgulara göre DKAB mezunları kavram haritası tekniğini daha çok kullanmaktadırlar. Bu sonucun ortaya çıkmasında DKAB öğretmenliği programında pedagojik formasyon derslerinin daha yoğun bir şekilde yer almasının etkili olduğu söylenebilir. Ayrıca kavram haritası tekniğinin kalabalık sınıflarda uygulanmasının zor olmasından dolayı, mevcudu az olan sınıflarda bu tekniğin kullanılma oranının daha yüksek olduğu söylenebilir.

Tablo 10: Dereceli Puanlama Tekniğine İlişkin Bulgular

		Kullanıyorum		Kullanmıyorum	
		%	f	%	F
Cinsiyet	Bay	53,7	29	66,7	44
	Bayan	46,3	25	33,3	22
Yaş	20-30	24,1	13	22,7	15
	31-40	51,9	28	48,5	32
	41-50	16,7	9	25,8	17
	51 ve üzeri	7,4	4	3,0	2
Mezun Olunan Yüksek Öğretim Programı	Yüksek İslam Enst.	1,9	1	1,5	1
	İlahiyat Fak. (Eski)	46,3	25	51,5	34
	İlahiyat Fak. (Yeni)	11,1	6	12,1	8
	DKAB	40,7	22	33,3	22
	Diğer	0	0	1,5	1

Lisansüstü Eğitim	Evet	35,2	19	30,3	20
	Hayır	64,8	35	69,7	46
Haftalık Ders Saati	15-20	18,5	10	15,2	10
	21-25	37,0	20	39,4	26
	26-30	44,5	24	45,5	30
Ortalama Sınıf Mevcudu	1-20	9,3	5	10,6	7
	21-30	72,2	39	57,6	38
	31-40	16,7	9	31,8	21
	41-50	1,9	1	0	0
	51 ve üzeri	0	0	0	0
Ölçme Değerlendirme Dersi Alma	Evet	96,3	52	95,5	63
	Hayır	3,7	2	4,5	3
Hizmet İçi Eğitim	Evet	31,5	17	25,8	17
	Hayır	68,5	37	74,2	49

Tablo 10 incelendiğinde, dereceli puanlama tekniğini bayan öğretmenlerin erkek öğretmenlerden daha yüksek oranda kullandıkları görülmektedir. Tablodaki bulgulara göre; yaş, mezun olunan yükseköğretim programı, lisansüstü eğitim durumu ve haftalık ders saati gibi değişkenler bu tekniği kullanmada önemli bir fark oluşturmamaktadır. Ortalama sınıf mevcudu değişkeni açısından, 21-30 arasında sınıf mevcudu olan öğretmenlerde bu tekniği kullanma oranı daha yüksekken, 31-40 arasında sınıf mevcudu olan öğretmenlerde, bu tekniği kullanma oranı daha düşüktür. Bu sonuca göre dereceli puanlama tekniği kalabalık sınıflarda daha az kullanılmakta olduğu söylenebilir. Tabloya göre ölçme değerlendirme dersi ve hizmet içi eğitim alma gibi değişkenlerin dereceli puanlama tekniği kullanımı üzerinde önemli bir farklılık oluşturmadığı görülmektedir.

Tablolar genel olarak değerlendirildiğinde alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin kullanılma durumları, öğretmenlerin cinsiyet, yaş ve mezun oldukları programa göre daha çok değişiklik gösterirken; hizmet içi eğitim ve ölçme değerlendirme dersi alma durumlarına göre önemli bir değişiklik göstermemektedir. Alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri, bireysel öğrenme temeline dayanan, hazırlık ve değerlendirme aşamasında daha çok çaba gerektiren tekniklerdir. Bu bağlamda AÖD tekniklerinin kullanılma oranlarının, genç yaşta öğretmenlerce ve

mevcudu daha az olan sınıflarda daha yüksek olması beklenirdi. Ayrıca, pedagojik formasyon aldıkları için DKAB öğretmenliği mezunu olan öğretmenlerin de bu teknikleri daha çok kullanmaları beklenirdi. Özellikle 2005 yılından itibaren yapılandırmacı anlayış esasına göre şekillenmiş bir formasyon eğitimi alan öğretmenlerde bu oranın çok daha yüksek olması gerekirdi. Ancak sonuçlara baktığımızda durum bazı teknikler için çok daha farklıdır. Örneğin; öz ve akran değerlendirme tekniğini 41-50 yaş aralığındaki öğretmenler daha çok kullanmaktayken, DKAB öğretmenliği programından mezun olan öğretmenler daha az kullanmaktadır. Aynı tekniğin kullanımı ortalama sınıf mevcuduna göre farklılaşmamıştır. Bu durumda özellikle yaş, mezun olunan program, ve ortalama sınıf mevcudu değişkenlerinin AÖD tekniklerinin kullanımında anlamlı bir fark oluşturmadığını söyleyebiliriz.

4. ÜÇÜNCÜ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanan ortaokul DKAB öğretmenlerinin, bu teknikleri kullanma sıklıkları nasıldır?” şeklinde idi. Bu alt problemi analiz etmek için, öğretmenlerin ankete verdikleri cevapların yüzde ve frekansları, tabloda her bir teknik için ayrı ayrı gösterilmiş ve tablonun altına açıklamaları yapılmıştır.

Tablo 11: DKAB Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme Değerlendirme Tekniklerini Kullanma Sıklıkları

	Hiç		Haftada bir		Ayda bir		Dönemde bir		Yılda bir	
	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f
Performans	31,7	38	5,0	6	19,2	23	43,3	52	0,8	1
Proje	14,2	17	0,8	1	3,3	4	35,8	43	45,8	55
Gözlem	38,3	46	24,2	29	22,5	27	15,0	18	0	0
Öz ve Akran Değerlendirme	83,3	100	0,8	1	9,2	11	5,0	6	1,2	7
Öğrenci Ürün Dosyası	79,2	95	1,7	2	5,0	6	10,8	13	3,3	4
Sözlü Sunum	9,2	11	40,0	48	32,5	39	16,7	20	1,7	2

Kavram Haritası	13,3	16	30,0	36	52,5	63	4,2	5	0	0
Dereceli Puanlama	55,0	66	4,2	5	11,7	14	26,7	32	2,5	3

Tablo 11 incelendiğinde, en sık kullanılan tekniğin sırasıyla sözlü sunum, kavram haritası ve gözlem olduğu, en az sıklıkta kullanılan tekniğin ise proje olduğu görülmektedir. Alternatif ölçme değerlendirme teknikleri tek tek incelendiğinde; öğretmenlerin performans tekniğini en çok dönemde bir kullandığı, bundan sonra ise en çok oranın hiç kullanmayan öğretmenlere ait olduğu görülmektedir. Proje tekniği ise en çok yılda bir kullanılırken, en az ise haftada bir kullanılmaktadır. Gözlem tekniği ile ilgili en yüksek oran hiç kullanmayan öğretmenlere aittir, kullanan öğretmenlerin ise bu tekniği en yüksek oranda haftada bir kullandığı görülmüştür. Öz ve akran değerlendirme tekniği çok az kullanılırken, kullanan öğretmenlerin ise bu tekniği çoğunlukla ayda bir kullandığı görülmektedir. Öğrenci ürün dosyası da yine öğretmenlerin büyük çoğunluğu tarafından kullanılmazken, bu tekniği kullanan öğretmenlerin çoğu ise dönemde bir kullandıklarını belirtmişlerdir. Sözlü sunum tekniği en çok kullanılan tekniklerden biridir ve öğretmenler bu tekniği çoğunlukla haftada bir ve ayda bir kullandıklarını belirtmişlerdir. Kavram haritası tekniği de sık kullanılan tekniklerden biridir. Bu tekniği kullanan öğretmenlerin büyük çoğunluğu, bu tekniği ayda bir kullanmaktadırlar. Dereceli puanlama anahtarı öğretmenlerin büyük çoğunluğu tarafından kullanılmamasına rağmen, bu tekniği kullanan öğretmenler ise dönemde bir kullandıklarını belirtmişlerdir.

Sonuçlara göre dereceli puanlama anahtarının kullanım sıklığı ile performans ve proje tekniklerinin kullanımı arasında paralellik söz konusudur. Dereceli puanlama anahtarları daha çok bir ürünü veya performansı değerlendirmek için kullanılan tekniklerdir. Bu anlamda performans, proje ve öğrenci ürün dosyası tekniklerinin değerlendirilmesinde dereceli puanlama anahtarlarının kullanıldığını, bu nedenle de bu tekniklerin kullanım periyotlarının benzerlik gösterdiğini söyleyebiliriz.

5. DÖRDÜNCÜ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmanın dördüncü alt problemi “Alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanan ortaokul DKAB öğretmenlerinin, öğrenme alanlarına göre bu teknikleri kullanma durumları nasıldır?” şeklinde idi. Bu alt problemi analiz etmek için öğretmenlerin anketlerde her bir teknik için verdikleri cevaplar analiz edilmiş, yüzde ve frekansları tablolarda gösterilerek açıklamalar yapılmıştır.

Tablo 12: Alternatif Ölçme Değerlendirme Tekniklerinin Öğrenme Alanlarına Göre Kullanımları

	İnanç		İbadet		Hz. Muhammed		Kur'an ve Yorumu		Ahlak		Din ve Kültür	
	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f
Performans	4,9	4	52,4	43	13,4	11	7,3	6	14,6	12	7,3	6
Proje	11,7	12	51,5	53	18,4	19	2,9	3	8,7	9	6,8	7
Gözlem	4,1	3	36,5	27	6,8	5	1,4	1	43,2	32	8,1	6
Öz ve Akran Değerlendirme	15,0	3	25,0	5	10,0	2	10,0	2	20,0	4	20,0	4
Öğrenci Ürün Dosyası	4,0	1	52,0	13	12,0	3	12,0	3	16,0	4	4,0	1
Sözlü Sunum	14,7	16	34,9	38	13,8	15	4,6	5	20,2	22	11,9	13
Kavram Haritası	22,1	23	57,7	60	5,8	6	1,0	1	8,7	9	4,8	5
Dereceli Puanlama	0	0	46,3	25	13,0	7	7,4	4	16,7	9	16,7	9

Tablo 12 incelendiğinde, performans görevi tekniğinin en çok ibadet öğrenme alanında kullanıldığı, en az ise inanç öğrenme alanında kullanıldığı görülmektedir. Proje görevi tekniği ise en çok ibadet öğrenme alanında kullanılırken, en az ise Kur'an ve yorumu öğrenme alanında kullanılmaktadır. Gözlem tekniği, en çok ahlak ve ibadet öğrenme alanlarında kullanılırken, en az Kur'an ve yorumu öğrenme alanında kullanılmaktadır. Öz ve akran değerlendirme tekniği en çok ibadet alanında kullanılırken, en az Hz. Muhammed ve Kur'an ve yorumu öğrenme alanlarında kullanılmaktadır. Sözlü sunum tekniği en çok ibadet alanında kullanılırken, en az Kur'an ve yorumu öğrenme alanında kullanılmaktadır. Kavram haritası en çok ibadet öğrenme alanında kullanılırken, en az Kur'an ve yorumu öğrenme alanında kullanılmaktadır. Dereceli Puanlama tekniği ise en çok ibadet öğrenme alanında kullanılırken, inanç öğrenme alanında hiç kullanılmamaktadır. Tablonun bütününe

bakıldığında, alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin en çok ibadet öğrenme alanında kullanıldığı görülürken, en az Kur'an ve Yorumu öğrenme alanında kullanıldığı tespit edilmiştir.

Sonuçlara göre AÖD teknikleri somut konularda daha çok kullanılırken soyut konularda daha az kullanılmaktadır. İbadet öğrenme alanının daha somut olması AÖD tekniklerinin bu alanda daha çok kullanılmasını sağlarken; inanç, Kur'an ve yorumu öğrenme alanlarının daha soyut olması, AÖD tekniklerinin bu alanlarda daha az kullanılmasına neden olmaktadır. Genç'in değerler eğitime yönelik yaptığı çalışmasında da benzer sonuçlar elde edilmiş, öğretmenlerin soyut olan değerler eğitiminde de AÖD tekniklerini daha az kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır (Genç 2013: 128).

6. BEŞİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR

Araştırmanın beşinci alt problemi “Alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanan ortaokul DKAB öğretmenlerinin, bu teknikleri kullanırken karşılaştıkları sorunlar nelerdir?” şeklinde idi. Bu alt problemin analizinde öğretmenlerin her bir teknik için belirttiği sorunlar ayrı ayrı tablolarda verilmiştir. Tablolar, öğretmenlerin görüşlerinden doğrudan alıntılara da yer verilerek yorumlanmıştır.

Tablo 13: Performans görevi tekniği ile ilgili sorunlar

	f
Verilen görevi öğrenci yerine veliler yapıyor.	42
Öğrenciler araç gereç bulmakta zorlanıyor.	20
Öğrenci ve veliler için ek maliyete neden oluyor.	7
Öğrenci seviyesine göre konu bulmakta zorlanıyorum.	7
Nota dönüştürme konusunda nesnel olamıyorum	11
Verilen görevi öğrenciler internetten hazır alıyor.	2
Öğrenciler ödevi yaparken üstünkörü, araştırmadan ve özenmeden yapıyor.	3
Ödevleri zamanında teslim etmiyorlar.	4
Yazılı notları ile arasında büyük bir fark olması	1

Performans görevi tekniğine ilişkin karşılaştıkları sorunlarla ilgili öğretmenler en çok verilen görevi öğrenci yerine veliler yapıyor ve öğrenciler araç gereç bulmakta zorlanıyor demişlerdir. Performans görevinin uygulanış amacına ve şekline uygun olmayan bu sorunlar öğretmenlerin bu tekniği daha az kullanmalarına yol açmaktadır. Bunların dışında öğretmenler, öğrenci ve veliler için ek maliyete neden olduğunu, öğrenci seviyesine uygun konu bulmakta zorlandıklarını ve nota dönüştürme konusunda nesnel olamadıklarını belirtmişlerdir. Bu konuda ankete katılan bir katılımcı anket formunun “diğer” seçeneğinde *“Yazılı notları ile performans notları arasında çok ciddi fark olabiliyor. Yazılı notları çok yüksek olan bir öğrenci ciddiyetsiz bir performans ödevi hazırlayabiliyor. Bu ödevde de hak ettiği notu verince yazılı ortalamaları düşüyor. Bu durum öğretmeni ve öğrenciyi rahatsız ediyor. Ya da bu durumun tam tersi de olabiliyor”* diyerek performans görevinin değerlendirmenin zor olduğunu belirtmiştir.

Katılımcı 5 *“Performans ve proje ödevleri verildiğinde amacına uygun olarak geri dönüt alınamadığını düşünüyorum. Çünkü çocuklar internetten çıktı alma suretiyle ya da büyüklerine yaptırarak bu görevleri yerine getiriyorlar”* diyerek performans görevinin amacına hizmet etmediğini vurgulamıştır. Yine başka bir anket katılımcısı “diğer” başlığı altında *“Öğrenciler araştırma yapmayı bilmiyor. Uygun ve doğru kaynaktan faydalanmayı bilmiyor ve konu başlığı ile örtüşmeyen ilgisiz konular yazıyor”* diyerek öğrencilerin araştırma konusundaki yetersizliğinin, performans tekniğinin kullanımını olumsuz etkilediğini belirtmiştir.

Tablo 14: Proje görevi tekniği ile ilgili sorunlar

	f
Öğrenciler çalışmaları bilinçsizce yapıyor.	82
Öğrenciler materyal bulmakta zorlanıyor.	19
Öğrenci ve velilere ek maliyete neden oluyor.	7
Değerlendirilmesi çok zaman alıyor.	17
Nota dönüştürme konusunda nesnel olamıyorum.	11
Ödevleri zamanında teslim etmiyorlar.	1
Ödevler tek bir kaynaktan yapılıyor.	1
Ödevleri veliler yapıyor.	1

Proje görevi tekniğine ilişkin olarak öğretmenler, en çok öğrencilerin çalışmaları bilinçsizce yaptıklarından şikayetçi olmuşlardır. Buradaki bilinçsizlikten kastın öğrencilerin, proje ödevini sadece not aracı olarak görmeleri ve bu görevi sadece not yükseltmek için almalarıdır. Ankette kendi görüşünü ifade eden öğretmenlerden birinin “diğer” seçeneğindeki “*Öğrenciler ödevi zamanında teslim etmiyor. Ödev tek bir kaynaktan yapılıyor. Öğrenci bu işi sadece not aracı olarak görüyor. Öğrenci yaptığı çalışmanın önemini kavrayamıyor*” şeklindeki açıklaması bu bilinçsizce yaklaşımını daha açık bir şekilde ortaya koymaktadır. Bunun dışında öğretmenler proje görevi tekniğinin değerlendirmesinin çok zaman aldığını, öğrencilerin materyal bulmakta zorlandıklarını ve öğretmenler nota dönüştürme konusunda nesnel olamadıklarını sorun olarak vurgulamışlardır.

Proje konusunda Katılımcı 7 “*Öğrencilere proje ödevi verildiği zaman yapılmaması ya da velilere yaptırma olayı ile karşı karşıya kalıyorum*” derken Katılımcı 8 “*Öğrencinin kendisinin yapması gereken proje, performans gibi teknikler öğrenciyi hazırcılığa yöneltiyor*” diyerek öğrencilerin bu konudaki bilinçsiz hareketlerini sorun olarak ifade etmişlerdir. Bu bilinçsizlik performans konusunda Katılımcı 5’in de belirttiği gibi proje tekniğinin amacına hizmet etmemesine neden olmaktadır.

Dikkat edilecek olursa performans ve proje görevi konusunda ortaya çıkan sorunlar benzerlik göstermektedir. Öğrencilerin verilen görevi öğrencinin kendisinin yapmayıp veli ya da internet gibi kaynaklardan temin etmesinin ve göreviyle ilgili araç gereç bulmakta zorlanmasının her iki teknik içinde en çok vurgulanan sorun olması, teknikler arasındaki bu benzerliği ortaya çıkarmaktadır. Bu durumun her iki tekniğin de öğretmenlerce uygulanışının ve öğrencilerce algılanışının benzer olmasından kaynaklandığını söyleyebiliriz. Katılımcı 5, Katılımcı 7 ve Katılımcı 8’in yukarıdaki ifadeleri bu düşüncemizi desteklemektedir.

Tablo 15: Gözlem tekniği ile ilgili sorunlar

	f
Her zaman yansız bir gözlem yapamıyorum.	9
Kalabalık sınıflarda uygulayamıyorum.	37

Gözlem sonuçlarını değerlendirmek çok zamanımı alıyor.	20
Gözlem formu oluşturmakta zorlanıyorum.	22

Gözlem tekniği ile ilgili en sık karşılaşılan sorun kalabalık sınıflarda uygulanamamasıdır. Ayrıca öğretmenler, gözlem formu oluşturmakta zorlanılması ve gözlem sonuçlarının değerlendirilmesinin çok zaman aldığını da sorun olarak belirtmişlerdir. Bununla birlikte bazı öğretmenler ise her zaman yansız bir gözlem yapamadıklarını söylemişlerdir.

Sınıfların kalabalık olması gözlem tekniğinin kullanımını olumsuz etkilemektedir. Kalabalık sınıflarda her bir öğrenciyi ayrı ayrı gözlemlemek zor ve zaman alıcı olacağı gibi gözlem sonuçlarının değerlendirilmesi de aynı şekilde zor zaman alıcı olacağı söylenebilir.

Gözlem formu oluşturma uzmanlık gerektiren bir iş olduğunu düşünürsek öğretmenlerin, bu konuda yetersiz olduklarını söyleyebiliriz. Öğretmenlerin, gözlem formu oluşturmadaki bu yetersizliklerine bağlı olarak, yaptıkları gözlemlerde de yansız değerlendirme yapamadıklarını söyleyebiliriz.

Tablo 16: Öz ve Akran değerlendirme tekniği ile ilgili sorunlar

	f
Öğrenciler nasıl değerlendirme yapacaklarını bilmiyorlar.	10
Öğrenciye göre değerlendirme formu oluşturmakta zorlanıyorum.	5
Sonuçları değerlendirmek zaman alıyor.	4
Öğrenciler kendilerini ve arkadaşlarını eleştirmekten çekiniyorlar.	9
Öğrenciler yansız değerlendirme yapamıyor.	11

Öz ve akran değerlendirme tekniği ile ilgili en çok karşılaşılan sorunlar öğrencilerin yansız değerlendirme yapamaması ve nasıl değerlendirme yapacaklarını bilmemesidir. Öğretmenler bunun dışında, öğrencilerin kendilerini ve arkadaşlarını eleştirmekten kaçındıklarını belirtmişlerdir. Bu konuda anket katılımcılarından biri “diğer” seçeneğinde “*Öğrenciler öz ve akran değerlendirme yapacak düzeyde değil. Objektif olamıyorlar veya olayı anlayamıyorlar. Ayrıca bu teknik çok akit alıyor*” diyerek öğrencilerin birbirlerini ve kendilerini değerlendirecek düzeyde olmadıklarını belirtmiştir. Bununla birlikte, Katılımcı 1’in “*Öğrenciler akran*

değerlendirmede ya da öz değerlendirmede subjektif davranabiliyorlar” şeklindeki ifadesi, bu tekniğin nesnel sonuçlar vermediğini ortaya koymaktadır.

Öğrencilerin; nasıl değerlendirme yapacaklarını bilmemeleri, kendilerini ve arkadaşlarını değerlendirmekten çekinmeleri nedeniyle de yansız değerlendirme yapamamaları öz ve akran değerlendirme tekniğinin kullanımını olumsuz etkilemektedir.

Tablo 17: Öğrenci ürün dosyası tekniği ile ilgili sorunlar

	f
Değerlendirmek çok zamanımı alıyor.	10
Öğrenciler gerekli araç-gereç ve malzeme bulmakta zorlanıyor.	3
Ürünlerin depolanmasında yer sıkıntısı oluyor.	15
Öğrenciler ürünleri kendileri hazırlamıyor.	8
Öğrenci ve veliler bu konuda bilgisiz.	7
Hepsini değerlendirmek zor oluyor.	1

Öğrenci ürün dosyası tekniği ile ilgili olarak en çok karşılaşılan sorunlar ürünlerin depolanmasında yer sıkıntısı olması ve değerlendirmenin çok zaman almasıdır. Özellikle kalabalık sınıflarda bu sorunun daha ciddi bir hale geleceği söylenebilir. Öğretmenler ayrıca ürünleri öğrencilerin kendilerinin hazırlamadığını ve öğrenci ile velilerin bu konuda bilgisiz olduklarını da belirtmişlerdir. Tıpkı proje ve performansta olduğu gibi öğrencilerce hazırlanmayan ürünler, amacına hizmet etmediği gibi, yanlış değerlendirmelere de yol açabilir. Bu durumun tekniğin kullanımını da olumsuz olarak etkilediği söylenebilir.

Tablo 18: Sözlü sunum tekniği ile ilgili sorunlar

	f
Değer yargıları ve duygular puanlamayı etkiliyor.	9
Zaman sıkıntısından dolayı her öğrenciye uygulanamıyor.	73
Başarılı olup da kendini ifade edemeyen öğrenciler için nesnel sonuç vermiyor.	36
Sınıf yönetimini zorlaştırıyor.	32

Sözlü sunum tekniği ile ilgili en sık karşılaşılan sorun zaman sıkıntısından dolayı her öğrenciye uygulanamamasıdır. Bununla birlikte başarılı olup da kendini

ifade edemeyen öğrenciler için nesnel sonuç vermemesi ve sınıf yönetimini zorlaştırması da oldukça sık karşılaşılan sorunlardandır.

AÖD teknikleri kullanılırken öğrencilerin bireysel özellikleri dikkate alınmalıdır. Sözlü sunum tekniğiyle, kendini ifade etmekte zorlanan bir öğrenci hakkında nesnel bir sonuç elde edilemez. Bu durum öğrencinin yanlış değerlendirilmesine yol açabilir. Bu nedenle öğretmenlerin öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alarak AÖD tekniklerini kullanmaları daha doğru olacaktır.

Sözlü sunum tekniğinde zaman sıkıntısının olması ve sınıf yönetimini zorlaştırması sınıf mevcutlarıyla da ilişkilidir. Kalabalık sınıflarda bu tekniğin uygulanması daha zor hale gelmektedir. Katılımcı 6 bu konuda *“Sözlü sunum kalabalık sınıflarda tam anlamıyla uygulanamıyor. Sınıf mevcudu az ise başarı elde edilebiliyor”* diyerek sınıf mevcutlarının kalabalık oluşunun bu tekniği kullanmada önemli bir sorun olduğunu belirtmiştir.

Katılımcı 2 sözlü sunum konusunda *“Sözlü sunum hem öğrenciler açısından, hem de öğretmen açısından oldukça verimli olsa da projeksiyon eksikliği, bilgisayar sınıfının olmayışı gibi teknik yetersizlikler sebebiyle yeterince uygulanamıyor”* diyerek farklı bir noktaya dikkat çekmiştir. Teknoloji çağında yetişen bir öğrencinin teknolojiyi kullanmadan bir konuyu sunması elbette ki öğrenciyi zorlayacaktır. Bu anlamda sınıflardaki teknik yetersizliklerin de bu tekniği olumsuz etkilediği söylenebilir.

Bu sorunlara rağmen Katılımcı 7 *“Alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinden sözlü sunuma daha çok yer verilmesi gerektiğini düşünüyorum. Öğrencilerde hazır bilgi elde etme ve internetten indirme olayı çok fazla yaşanıyor. Kendini ifade edebilme gücü ve ortaya ürün koymada öğrenciler başarısız. Öğrencilerin klasik yazılı sınavlarından daha düşük notlar alıyor olmaları bu durumu kanıtlamaktadır”* diyerek sözlü sunum tekniğinin öneminden bahsetmiştir.

Tablo 19: Kavram haritası tekniği ile ilgili sorunlar

	f
--	---

Karmaşık olduğu için öğrenciler anlamıyor.	5
Her konuya uygulanamıyor.	57
Hazırlanması ve değerlendirilmesi zor oluyor.	25
Öğrencileri hazırcılığa yönlendiriyor.	14

Öğretmenler, kavram haritası tekniği ile ilgili en sık karşılaşılan sorunun her konuya uygulanamaması olduğunu söylemişlerdir. Kavram haritalarının bir konuda kavramlar arasındaki ilişkiyi ifade etmek için kullanıldığını düşündüğümüzde, her konuya uygulanamayacağını söyleyebiliriz. DKAB dersin özellikle kavramsal ilişkilerin daha yoğun olduğu somut konularda bu tekniğin daha sık kullanılması bu düşüncemizi desteklemektedir (Bkz. Tablo 12). Bu konuda Katılımcı 6 “*Kavram haritalarını özellikle ibadet ve Hz. Muhammed öğrenme alanlarında kullanıyorum. İnanç, Kur'an ve yorumu ve din ve kültür öğrenme alanlarında Kavram haritası kullanımının yetersiz kaldığını düşünüyorum. Çünkü bu tekniğin soyut konularda kullanımı zor oluyor*” diyerek kavram haritası tekniğinin her konuya uygun olmadığını ve daha çok somut konularda kullanılabileceğini ifade etmiştir. Kavram haritalarının hazırlanması ve değerlendirmesinin zor olması ile öğrencileri hazırcılığa yönlendirmesi, öğretmenlerin dile getirdiği diğer önemli sorunlardır.

Tablo 20: Dereceli puanlama tekniği ile ilgili sorunlar

	f
Hazırlanması çok zaman alıyor.	19
Ölçüt belirlemede zorlanıyorum.	10
Değerlendirmek çok zaman alıyor.	32
Değerlendirirken her zaman nesnel olamıyorum.	4

Dereceli puanlama tekniğine ilişkin öğretmenlerin en sık karşılaştıkları sorun değerlendirmesinin çok zaman almasıdır. Özellikle kalabalık sınıflarda her bir öğrenciyi tek tek değerlendirmek için ders süresinin yetersiz kalabilir. Öğretmenler ayrıca hazırlanmasının çok zaman alması ve ölçüt belirlemede zorlanmalarının da diğer önemli sorunlardan olduğunu belirtmişlerdir. Katılımcı 1 bu konuda, “*Dereceli ölçeklerde her öğrenci yeterince ödevini yapmadığından tam değerlendirme yapılamıyor*” diyerek bu tekniği değerlendirmenin zor olduğunu belirtmiştir.

Genel olarak bulgulara baktığımızda; öğretmenler, alternatif ölçme değerlendirme teknikleriyle ilgili sıklıkla zaman problemi, bilgi eksikliği, sınıfların kalabalık olması, sınıfların araç, gereç ve fiziki açıdan yetersiz olması ve öğrencilerin yeterince özen göstermemesi gibi durumları sorun olarak görmektedirler. Bu sorunlar arasında zamanın yetmemesi ile sınıfların kalabalık olmasının birbiriyle ilişkili olduğunu söyleyebiliriz. AÖD teknikleri bireysel eğitim esasına dayandığı için, bu tekniklerin hazırlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi sürecinde her bir öğrenciye zaman ayırmak gerekmektedir. Bu durum kalabalık sınıflarda AÖD tekniklerinin kullanılmasının olumsuz olarak etkilemektedir.

7. ALTINCI ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR

Araştırmanın altıncı alt problemi “Alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanmayan ortaokul DKAB öğretmenlerinin, bu teknikleri kullanmama nedenleri nelerdir?” şeklinde idi. Bu alt problemin analizinde öğretmenlerin her bir teknik için belirttiği kullanmama nedenleri ayrı ayrı tablolarda verilmiştir. Tablolar öğretmenlerin görüşlerinden doğrudan alıntılara da yer verilerek yorumlanmıştır.

Tablo 21: Performans görevi tekniğini kullanmama nedenleri

	f
Hakkında yeterli bilgiye sahip değilim.	4
Ders saati yetersiz	9
Amacına hizmet etmiyor.	12
Objektif sonuçlar elde edilemiyor.	8
Kullanmak zorunlu değil.	28
Genelde velilerin yapması.	1
İnternette hazır veriler indirilmesi	1
Performans görevi kaldırıldı.	1

Performans görevi tekniğini kullanmama nedenleri ile ilgili olarak, öğretmenler en çok bu tekniği kullanmanın zorunlu olmamasını ve tekniğin amacına hizmet etmemesini belirtmişlerdir. Ayrıca ders saatlerinin yetersizliği ve objektif sonuçlar elde edilememesi de dikkat çekici nedenlerden bazılarıdır.

2014'te İKY'de yapılan değişiklikle, öğrenci başarısını değerlendirmede AÖD teknikleri içerisinde sadece proje tekniğine yer verilmiştir. Daha önceki yönetmeliğe göre bir öğrencinin her dönemde en az bir dersten performans görevi alması gerekiyordu. İKY'de yapılan değişiklikle bu zorunluluk ortadan kalkmıştır (İKY 2014: 22). Bu durum, öğretmenlerin performans tekniğini kullanmamalarına neden olmuştur. Performans tekniğiyle ilgili bu değişiklikten önce yapılan araştırmalarda, en çok kullanılan AÖD tekniği performans iken (Çakmak 2011: 173; Gündoğdu 2011: 151; Ulu 2011: 62); bu araştırma sonuçlarına göre, performans tekniğinin kullanım oranının düşük olmasının, yönetmelikteki bu değişiklikten kaynaklandığı söylenebilir.

Performans tekniğinin amacına hizmet etmemesi, öğrencilerin, performans görevlerini yaparken hazırcılığa yönelmelerinden kaynaklanmaktadır. Öğrenciler, performans görevlerini oluştururken interneti veya veliyi kullanmakta, kendileri gereken araştırmayı ve çalışmayı yapmamaktadırlar. Oysa performans görevi, öğrencilerin eleştirel düşünme, problem çözme, okuduğunu anlama, yaratıcılığını kullanma, araştırma yapma gibi becerilerini geliştirmesi için verilmektedir. Araştırma yapmadan, sorgulamadan oluşturulan performans görevleri ise öğrencilerdeki bu becerilerin gelişmesine herhangi bir katkı sağlamayacaktır. Ayrıca bu şekilde oluşturulan performans görevleri, öğrencinin gerçek durumunu yansıtmadığı için, objektif sonuçlar da vermeyecektir. Katılımcı 8, *“Bu teknikler arasında en çok kullandığımız proje ve performans görevidir. Performans görevi amacına hizmet etmediği için bu eğitim öğretim yılında zorunlu olmaktan çıkarıldı”* diyerek bu durumu ifade etmiştir.

Tablo 22: Proje görevi tekniğini kullanmama nedenleri

	f
Öğrenciler proje almak için DKAB dersini tercih etmiyor.	11
Hakkında yeterli bilgiye sahip değilim.	3
Amacına hizmet etmiyor.	3
Objektif sonuçlar elde edilemiyor.	1

Proje görevi tekniğini kullanmama nedenleri ile ilgili olarak, öğretmenler en çok öğrencilerin DKAB dersini proje almak için tercih etmemeleri olduğunu

söylemişlerdir. İKY'ye göre her öğrencinin, bir ders yılında en az bir dersten proje görevi alması gerekir. Burada öğrenciler proje görevi alacağı dersi kendileri seçmektedirler. Bu durum, öğrencileri notlarının düşük olduğu veya notlarını yükseltme ihtiyacı duydukları derslerden proje görevi almaya yöneltmektedir. Katılımcı 8'in *“Öğrenciler proje görevi konusunda DKAB dersini önemsemiyor ve bu dersten proje almak istemiyor. Bu da proje tekniğini kullanmamıza engel oluyor”* şeklindeki ifadesi bu durumu açıklamaktadır. Ayrıca tekniğin amacına hizmet etmemesi ve yeterli bilgiye sahip olunmaması da bu tekniğin kullanılmamasında başlıca nedenlerdendir. Tıpkı performans görevinde olduğu gibi proje görevinde de öğrencilerin, görevlerini internet ya da veli sayesinde oluşturuyor olmaları, proje görevinin de amacına hizmet etmemesine ve objektif sonuçlar vermemesine neden olmaktadır.

Tablo 23: Gözlem tekniğini kullanmama nedenleri

	f
Gereksiz buluyorum.	3
Hakkında yeterli bilgiye sahip değilim.	15
Objektif sonuçlar vermiyor.	11
Her öğrenciyi ayrı ayrı gözlemlemek için ders saati yetmiyor.	31
Kullanmak zorunlu değil	6

Gözlem tekniğini kullanmama nedenleri ile ilgili olarak, öğretmenler en çok ders saatlerinin yetersizliğini vurgulamışlardır. Öğretmenler her öğrenciyi ayrı ayrı gözlemlemek için ders saatinin yetmediğini, ayrıca bu teknik hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıklarını ve tekniğin objektif sonuçlar vermediğini belirtmişlerdir.

Gözlem tekniğinin kullanılmamasına neden olan ders saatinin yetersiz görülmesi aslında sınıf mevcutlarıyla ilişkili bir durumdur. Mevcudu kalabalık olan sınıflarda her öğrenciye vakit ayırmak istenildiğinde, ders saatinin yetersiz kalacağı aşikardır. Bu durum kalabalık sınıflarda gözlem tekniğini uygulamak için zamanın yetersiz kalmasına, dolayısıyla da gözlem tekniğinin uygulanamamasına yol açmaktadır.

Gözlem tekniğinde objektif bir değerlendirme yapabilmek için gözlem formları oluşturulmalıdır. Bu formların oluşturabilmeleri içinde öğretmenlerin bu konu da bilgi sahibi olmaları gerekir. Öğretmenlerin, gözlem tekniği hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları ve gözlem formu oluşturamadıklarından dolayı da objektif bir değerlendirme yapamadıklarını düşünerek bu tekniği kullanmadıklarını söyleyebiliriz.

Tablo 24: Öz ve akran değerlendirme tekniğini kullanmama nedenleri

	f
Öğrencilerin objektif değerlendirme yapacağını düşünmüyorum.	54
Gereksiz buluyorum.	14
Kullanmak zorunlu değil	27
Hakkında yeterli bilgiye sahip değilim.	22
Amacına hizmet etmiyor.	26
Öğrencilerin bu tekniğe hazır olmaması	2
Verimli olmaması	1

Öz ve akran değerlendirme tekniğini kullanmama nedeni olarak, öğretmenler en çok objektif değerlendirme yapacağını düşünmemeleri olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca tekniğin amacına hizmet etmemesi, kullanmanın zorunlu olmaması ve hakkında yeterli bilgi sahibi olmamaları da diğer kullanmama nedenleri arasındadır.

Öz ve akran değerlendirmede değerlendirmeyi yapan öğrencinin kendisidir. Bu yüzden öğretmenler, öğrencilerin kendilerini ve arkadaşlarını değerlendirirken tarafsız olamayacakları kaygısında oldukları söylenebilir. Bu kaygıdan dolayı öğretmenler, öz ve akran değerlendirme tekniğinin amacına hizmet etmeyeceği endişesiyle bu tekniği kullanmamayı tercih etmektedirler. Katılımcı 7'nin "*Akran değerlendirmesi kullanmama sebebim, öğrencilerin isme göre hareket etmelerinden dolayı, bu tekniğin objektiflikten uzak olmasıdır*" diyerek bu durumu ifade etmiştir. Aynı şekilde anket formunda "diğer" seçeneğine kendi görüşünü belirten bir katılımcı da "*Öğrenciler öz ve akran değerlendirme yapacak düzeyde değil. Objektif olamıyorlar veya olayı anlayamıyorlar. Ayrıca bu teknik çok vakit alıyor*" diyerek bu tekniğin, objektiflikten uzak olduğu için amacına hizmet etmediğini vurgulamıştır.

Ayrıca katılımcının bu ifadesi öz ve akran değerlendirme tekniğinin kullanılmamasında zaman sorununun da etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Öz ve akran değerlendirme tekniğinin kullanılmamasında ders süresinin yetersiz kalması da belirleyici bir etkidir. Katılımcı 5'in *“Öğrenci ürün dosyası, öz değerlendirme ve akran değerlendirmeyi pek kullanmıyorum. Çünkü her öğrenci için ayrı zaman ayırmak gerekiyor. Sınıf mevcudu az olan okullarda bu yöntemler aslında kullanılabilir. Belki de biraz kolaycılığa kaçıyoruz”* şeklindeki beyanı bu duruma açıklık getirmektedir. Burada sınıfların kalabalık olması bu tekniğin uygulanmasını olumsuz olarak etkilemekte, ders süresinin yetersiz kalmasına neden olmaktadır. Bu durum öğretmenlerin bu tekniği kullanmamaya yöneltmektedir. Ayrıca İKY'ye göre; proje görevi dışındaki diğer AÖD tekniklerinin, öğretmenin tercihine bırakılmış olması da öğretmenlerin bu tekniği kullanmamalarında etkili olmaktadır. Öğretmenler yukarıdaki sebeplerden dolayı bu tekniği kullanmamayı tercih etmektedirler.

Tablo 25: Öğrenci ürün dosyası tekniğini kullanmama nedenleri

	f
Objektif sonuç vermiyor.	17
Ders saati yetersiz.	55
Öğrenci ve velilere ek maliyete neden oluyor.	16
Hakkında yeterli bilgiye sahip değilim.	21
Kullanmak zorunlu değil.	26
Öğrencilerin dosya tutamaması.	2

Öğrenci ürün dosyası tekniğini kullanmama nedeni olarak, öğretmenler en çok ders saatlerinin yetersiz olduğunu söylemişlerdir. Burada da yine ders saatlerinin yetersiz olmasının sınıfların kalabalık olmasıyla ilişkili olduğu söylenebilir. Sınıfların kalabalık oluşu zamanın yetersiz kalmasına neden olduğu gibi, tüm öğrencilerin ürünlerini takip etmeyi de zorlaştıracaktır. Bu konuda Katılımcı 3, *“sınıfların kalabalık olmasından dolayı ürün dosyalarının takibi zor oluyor”* diyerek bu nedenle öğrenci ürün dosyası tekniğini kullanmadığını belirtmiştir.

Proje dışındaki diğer tekniklerde olduğu gibi bu tekniği kullanmanın zorunlu olmaması ve öğretmenlerin teknik hakkında yeterli bilgiye sahip olmamaları da

teknikğin kullanılmamasında etkili olmaktadır. Öğretmenlerin, AÖD’ye yönelik eğitim almamış olmalarının, zaten isteğe bağlı olan bu teknikğin kullanılmamasında etkili olduğu, teknik hakkındaki bilgi eksikliklerinden dolayı, teknikği kullanmamayı tercih ettikleri söylenebilir.

Teknikğin objektif sonuçlar vermemesi de teknikğin kullanılmamasında önemli bir nedendir. Performans ve projede olduğu gibi öğrencilerin, ürünlerini kendi çabalarıyla oluşturmak yerine velilerine yaptırmalarının ya da internetten hazır almalarının, teknikğin objektif sonuçlar vermemesine neden olduğu, bu sebeple de öğretmenlerce kullanılmadığı söylenebilir. Aslında öğrencilerin ürünleri bu şekilde hazır elde etmelerinin, onların ürün dosyasının önemi hakkındaki bilgisizliklerinden kaynaklandığı söylenebilir. Anket formunda “diğer” başlığı altında kendi görüşünü ifade eden bir öğretmenin “*Öğrenciler ürün dosyası hakkında bilgisiz ve ilgisizler*” şeklindeki ifadesi bu durumu yansıtmaktadır.

Tablo 26: Sözlü sunum teknikğini kullanmama nedenleri

	f
Objektif sonuçlar vermiyor.	3
Ders saati yetersiz.	8
Hakkında yeterli bilgiye sahip değilim.	1
Kullanmak zorunlu değil.	1

Sözlü sunum teknikğini kullanmama nedeni olarak, öğretmenler en çok ders saatlerinin yetersiz olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca objektif sonuçlar vermemesi, kullanmanın zorunlu olmaması ve yeterli bilgiye sahip olmamaları bahsedilen diğer nedenlerdir.

AÖD tekniklerinin kullanılmamasında temel nedenlerden biri olan zaman, sözlü sunum teknikğinin kullanılmamasında da etkili olmaktadır. Diğer tekniklerde olduğu gibi burada da ders saatlerinin yetersiz olmasını, sınıfların kalabalık olmasıyla birlikte değerlendirmek gerekir. Çünkü mevcudu fazla olan sınıflarda, her öğrenciye sözlü sunum yaptırmak, ders sürelerinin yetersiz kalmasına neden olmaktadır.

Tablo 27: Kavram haritası tekniğini kullanmama nedenleri

	f
Objektif sonuçlar vermiyor.	5
Hakkında yeterli bilgiye sahip değilim.	4
Kullanmak zorunlu değil.	7
Amacına hizmet etmiyor.	2
Zaman sıkıntısı	1
Gerekli materyal bulamıyorum.	1

Kavram haritası tekniğini kullanmama nedenleri ile ilgili olarak, öğretmenler en çok bu tekniği kullanmanın zorunlu olmamasını söylemişlerdir. Proje görevi dışındaki diğer AÖD tekniklerinde olduğu gibi, kavram haritası tekniğinin kullanılmamasında, tekniği kullanmanın zorunlu olmaması etkili olmaktadır. Ayrıca tekniğin objektif sonuçlar vermemesi, ölçek hakkında yeterli bilgi sahibi olunmaması ve amacına hizmet etmemesi, bu tekniğin kullanılmamasında etkili olan diğer nedenler arasındadır.

Tablo 28: Dereceli puanlama anahtarı tekniğini kullanmama nedenleri

	f
Hazırlamak uzmanlık gerektiriyor.	38
Objektif sonuçlar vermiyor.	15
Kullanmak zorunlu değil.	12
Amacına hizmet etmiyor.	14
Hazırlamak ve değerlendirmenin zaman alması	1
Hakkında yeterli bilgi sahibi değilim.	1

Dereceli puanlama anahtarı tekniğini kullanmama nedenleri ile ilgili olarak, öğretmenler en çok hazırlamanın uzmanlık gerektirmesini vurgulamışlardır. Ayrıca bu tekniğin objektif sonuçlar vermemesi, amacına hizmet etmemesi ve kullanmanın zorunlu olmaması da diğer kullanmama nedenleri arasındadır.

Dereceli puanlama anahtarları, öğrencilerin proje ve performans görevlerini, sınıf içi performanslarını ve oluşturdukları ürünleri, objektif bir şekilde değerlendirebilmek için oluşturulur. Bu anahtarlarda önemli olan, objektif bir değerlendirme yapabilmek için uygun kriterler oluşturabilmek ve değerlendirmeyi bu kriterlere göre yapabilmektir. Bu anlamda bu anahtarları hazırlayabilmek uzmanlık

gerektiren bir iştir. Bu sebeple dereceli puanlama anahtarı oluşturmada yetersiz kalan öğretmenler bu tekniği kullanmamayı tercih etmektedirler. Tekniğin objektif sonuçlar vermemesi de bu durumla alakalıdır. Zira Uygun kriterleri oluşturmadan yapılan bir değerlendirme, objektif de olmayacaktır. Objektif sonuçlar vermediğinde ise dereceli puanlama anahtarı amacına hizmet etmeyecektir.

Sonuçları genel olarak değerlendirdiğimizde; AÖD tekniklerinin kullanılmamasında, sınıfların kalabalık olması, kalabalık sınıflarda bu teknikleri uygulayabilmek için ders sürelerinin yetersiz kalması en etkili faktördür. Ayrıca bu tekniklerin kullanma zorunluluğunun bulunmaması, bu nedenle de not sisteminde karşılığının olmaması AÖD tekniklerinin kullanılmamasında etkili olmaktadır. Bunların yanı sıra öğretmenlerin, AÖD teknikleri hakkında yeterli bilgiye sahip olmamaları, bu tekniklerin objektif sonuçlar vermeyeceğini ve bu nedenle de AÖD tekniklerinin amacına hizmet etmediğini düşünmeleri, onların bu teknikleri kullanmamalarında etkili olmaktadır. Katılımcı 6'nın *"Öğrencilere not verirken yazılı değerlendirme, proje, ders ve etkinliklere katılım notu veriyoruz. Sistemde ürün dosyası, kavram haritası, öz değerlendirme, akran değerlendirme notları olmadığı için bunları kendi isteğimiz doğrultusunda bazı sınıflarda bazı öğrencilere uyguluyoruz. Ders saatinin yetersizliği, bazı sınıfların kalabalık olması, objektifliğin sağlanamaması da kullanmama sebeplerimden"* şeklindeki ifadesi ve Katılımcı 8'in *"Hazırlama, uygulama ve değerlendirme sürecine ayıracak zaman yetersiz. Çünkü bu süreçler çok zaman istiyor... Sınıf mevcutları bu tekniklerin tam anlamıyla uygulanabilmesi için çok fazla... Proje, performans ve sözlü sunum dışında kalan diğer teknikler hakkında yeterli bilgi yok"* şeklindeki ifadesi, AÖD tekniklerinin kullanılmamasında etkili olan bu sebepleri yansıtmaktadır.

8. YEDİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR

Araştırmanın yedinci alt problemi "Öğretmenlerin ortaokul DKAB dersinde alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanırken karşılaşılan sorunlara yönelik çözüm önerileri nelerdir?" şeklinde idi. Bu alt problemin analizinde,

öğretmenlerin önerileri tablo halinde gösterilmiş ve tablonun altına öğretmen ifadelerinden doğrudan alıntılara da yer verilerek açıklamalar yapılmıştır.

Tablo 29: Alternatif ölçme değerlendirme teknikleriyle ilgili sorunlara ilişkin çözüm önerileri

	f
Ders saati arttırılmalı	65
Kazanımlar azaltılmalı	19
Öğretmenlere AÖD hakkında hizmet içi eğitim verilmeli	51
Alternatif ölçme araçları ile elde edilen sonuçlar sınıf geçmede etkili olmalı	29
Sınıf mevcutları azaltılmalı	63
Not sistemi AÖD'ye uygun olarak düzenlenmeli.	33
Öğrenciler ve veliler AÖD hakkında bilgilendirilmeli	46
Öğretmenin evrak ve resmi iş yükü azaltılmalı	89
Lise giriş puanında okul puanının payı arttırılmalı	42
Birinci kademedeki AÖD araçlarının kullanımı arttırılmalı	21
Ders kitapları daha özenli hazırlanmalı ve materyal her öğretmene ayrı verilmeli.	1
Kullanılacak teknikler öğretmenlerin bireysel tercihlerine bırakılmalı.	1

AÖD tekniklerinin kullanımında yaşanan sorunların çözümüne yönelik, öğretmenler en çok öğretmenin evrak ve resmi iş yükünün azaltılması gerektiği önerisinde bulunmuşlardır. Öğretmenlerin bu önerisine göre; evrak ve resmi iş yükünden dolayı AÖD tekniklerini hazırlama, uygulama ve değerlendirmeye zaman bulamadıkları ortaya çıkmaktadır. Buna paralel olarak ders saatlerinin arttırılması ve sınıf mevcutlarının azaltılması da en çok yapılan önerilerdendir. Bunlardan başka öğretmenlere hizmet içi eğitim verilmesi, öğrenci ve velilerin alternatif ölçme değerlendirme teknikleri hakkında bilgilendirilmesi ve lise giriş puanında okul puanının arttırılması da öğretmenlerin sıklıkla yaptığı önerilerdendir.

Alternatif ölçme değerlendirme de öğrencileri bireysel olarak değerlendirmek esastır. Bu anlamda AÖD tekniklerinin hazırlık, uygulama ve değerlendirme aşamalarında her bir öğrenciye ayrıca zaman ayırmak gerekmektedir. Bu gereklilik nedeniyle, sınıf mevcutlarının öğrenci merkezli eğitime uygun olarak düzenlenmesi, öğretmenlerin zamanını alan resmi evrak ve iş yükünün azaltılması, ders saatlerinin arttırılması gibi zaman sıkıntısını önleyecek tedbirler alınmalıdır. Ayrıca öğretmen,

öğrenci ve velilerin, AÖD teknikleri hakkında yeterli bilgiye sahip olmalarının sağlanması, AÖD araçlarına not sisteminde yer verilerek bu teknikleri kullanmanın zorunlu olması ve bu araçlarla elde edilen sonuçların sınıf geçmede etkili hale getirilmesi, lise giriş puanında okul başarı puanının artırılması gibi, öğrencilerin, hem DKAB dersini hem de DKAB dersindeki başarılarını önemsemelerini sağlayacak önlemler de AÖD tekniklerinin sorunsuzca kullanılmasına katkı sağlayacaktır. Katılımcı 8'in "Öğretmen öğrenci ve veliler bu teknikler hakkında bilgilendirilmeli. Öğretmenin işinin kolaylaştırılması için, bu tekniklere yönelik açıklama ve şablonlar uzmanlar tarafından önceden hazırlanmalı. Bu tekniklerin öğrenciler tarafından önemsenmesi için ders notunda ve e okulda doğrudan karşılığı olmalı. Bu tekniklerin daha kolay uygulanabilmesi için sınıf mevcutları azaltılmalı. Çok zaman alan bu teknikler için ders saati artırılmalı. Öğrencilerin, internet ve veliyi kullanarak hazırcılığa yönelmemeleri için veli öğretmen işbirliği yapılmalı" şeklindeki, Katılımcı 6'nın "Öğretmenleri çoğunun AÖD konusunda yetersiz olduğunu düşünüyorum. AÖD tekniklerinin kullanımının yaygınlaştırılması için öğretmenin bilgilendirilmesi şart. Bu tekniklere, uygulama zorunluluğu getirilmesi de şart. Aksi takdirde isteğe bağlı olduğu için uygulanmayacaktır. Dersteki başarının sağlanması ve verimin artması için öğretmenlerin evrak yükü azaltılarak sınıf içi etkinliklere ve AÖD'ye önem vermeleri sağlanmalı" şeklindeki, Katılımcı 7'nin "Alternatif ölçme değerlendirme tekniklerinden sadece projenin not olarak değerlendirilmesi, diğer tekniklerin not şeklinde olmaması sebebiyle öğrencilerin bu tekniklere önem vermediği gözlemlendi. Diğer ölçme değerlendirme tekniklerine de puanlama getirilebilir" şeklindeki, Katılımcı 10'un "Milli Eğitim Bakanlığının hizmet içi eğitim müfredatına alınmalı... Bu tekniklerle ilgili teşvik ve motive çalışmaları yapılabilir" şeklindeki, Katılımcı 9'un "Ders yükünün azaltılması ve sınıfların 20 kişinin altında olması Alternatif ölçme ve değerlendirme önündeki engellerin önemli bir kısmını ortadan kaldırır" şeklindeki önerileri, AÖD tekniklerinin kullanılmasına engel olan sorunların çözümü için dikkate alınacak çözüm önerileridir. Ayrıca sınıfların, projeksiyon, akıllı tahta gibi eğitim teknolojileri açısından zenginleştirilmesinin de AÖD tekniklerinin kullanılmasındaki sorunların giderilmesinde yardımcı olacağı söylenebilir. Katılımcı 2'nin "Eğer sınıflar AÖD tekniklerinin kullanımına imkan sağlayacak şekilde dizayn edilebilirse, gerçekten

öğretmen ve öğrenci açısından oldukça verimli ve eğlenceli geçecek dersler” şeklindeki açıklaması bu durumu yansıtmaktadır.

Sonuç olarak öğretmenler, iş yükünün azaltılması, ders saatlerinin artırılıp sınıf mevcutlarının azaltılarak zaman probleminin çözülmesi, paydaşlara yönelik bilgilendirici eğitimlerin verilmesi ve teknolojik imkanların sağlanması gibi önerileri yoğun olarak dile getirmişlerdir.

III. BÖLÜM

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde, araştırma ile elde edilen sonuçlara ve bu sonuçlar doğrultusunda; ortaokul DKAB öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanma düzeylerinin yükseltilmesi ve karşılaşılan sorunların giderilmesine yönelik öneriler yer almaktadır.

1. SONUÇLAR

- Ortaokul DKAB öğretmenleri arasında alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullananlarının sayısının genel olarak yüksek olduğu görülmektedir. “Ortaokul DKAB öğretmenleri arasında alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullananların sayısı azdır.” denencesinin öğretmenlerin yarıdan fazlası tarafından kullanılan performans görevi (% 68,3), proje görevi (% 85,8), gözlem (% 61,7) , sözlü sunum (% 90,8) ve kavram haritası (% 86,7) teknikleri için yanlış olduğu sonucuna ulaşılırken; dereceli puanlama anahtarı (% 45), öz ve akran değerlendirme (% 16,7) ve öğrenci ürün dosyası (% 20,8) için bu denencenin doğru olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- Alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin kullanılma durumları, öğretmenlerin cinsiyet, yaş ve mezun oldukları programa göre daha çok değişiklik gösterirken; hizmet içi eğitim ve ölçme değerlendirme dersi alma durumlarına göre önemli bir değişiklik göstermemektedir. Bu sonuç 2. denencemizi kısmen doğrular niteliktedir.
- Ortaokul DKAB öğretmenleri sözlü sunum ve kavram haritası teknikleri daha sık kullanmaktadırlar. Diğer tekniklerin ise kullanım sıklıkları düşüktür. Bu sonuç “Ortaokul DKAB öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme

tekniklerini kullanma sıklıkları düşüktür.” denencesini sözlü sunum ve kavram haritası dışındaki diğer teknikler için doğrulamaktadır.

- Alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri en çok ibadet öğrenme alanında kullanılmaktadır. Daha sonra sırasıyla ahlak, Hz. Muhammed, inanç, din ve kültür öğrenme alanlarında kullanılmaktayken en az Kur’an ve yorumu öğrenme alanında kullanılmaktadır. Bu sonuçlar “Ortaokul DKAB öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanma durumları öğrenme alanlarına göre farklılaşmaktadır.” denencesini doğrulamaktadır.
- Öğretmenler Alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanırken, kullanılan tekniğin özelliğine göre birçok problemle karşılaşmaktadırlar. Hemen hemen tüm tekniklerde olan ortak en yaygın problemler ise sınıf mevcutlarının kalabalık oluşu, ders saatlerinin yetersiz oluşu, öğrenci ve velilerin bu teknikler hakkında yeterli bilgi ve bilince sahip olmamalarıdır. Bu sonuçlar “Ortaokul DKAB öğretmenleri alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanırken çeşitli sorunlarla karşılaşmaktadırlar.” denencesini doğrulamaktadır.
- Alternatif ölçme değerlendirme tekniklerini kullanmayan öğretmenlerin, bu teknikleri kullanmama nedenleri her teknik için farklılık göstermektedir. Sonuçlara göre tekniklerin kullanılmasına engel olan en yaygın nedenler; zaman yetersizliği, proje dışında kalan diğer tekniklerin kullanılmasının isteğe bağlı olması, öğretmenlerin teknikler hakkındaki bilgi eksikliği ve öğretmenlerin bu tekniklerle elde edilen sonuçların objektif olamayacağını düşünmeleridir. Bu sonuçlar “Ortaokul DKAB öğretmenleri çeşitli sebeplerden dolayı alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanmamaktadırlar.” denencesini doğrulamaktadır.
- Alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin kullanımında karşılaşılan sorunlara yönelik olarak öğretmenlerin birçok çözüm önerisinde bulunmuşlardır. Öğretmenler alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin

kullanımında karşılaşılan sorunların çözümü için en çok; öğretmenin iş yükünün azaltılması, ders saatlerinin artırılması, sınıf mevcutlarının azaltılması, bu tekniklerin not sisteminde yer alması, öğretmen, öğrenci ve velilere yönelik bilgilendirici eğitimlerin verilmesi ve teknolojik imkanların sağlanması gibi önerilerde fikir birliğine içerisindeyler.

2. ÖNERİLER

Ortaokul DKAB öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanma düzeylerini artırmak için şu öneriler geliştirilmiştir:

- Öğretmen, öğrenci ve velilere yönelik olarak alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine ilişkin seminer, kurs ve konferans gibi eğitici faaliyetler düzenlenmelidir.
- Bu tekniklerin daha rahat kullanımı için okulların teknolojik ve fiziki alt yapıları iyileştirilmelidir.
- Öğrenci başarısını ölçmede ve sınıf geçmede bu teknikler etkili hale getirilerek not sisteminde yer almalıdır.
- Proje ödevi dışındaki diğer tekniklerin kullanımı isteğe bağlı olmaktan çıkarılmalı ve zorunlu hale getirilmelidir.
- Alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin kolaylıkla uygulanabilmesini sağlamak için sınıf mevcutları azaltılmalı veya ders saatleri yeterli hale getirilmelidir.
- Alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin hazırlık ve değerlendirme süreçleri uzun zaman istediği için, öğretmenin çok zamanını alan resmi evrak ve iş yükü azaltılmalıdır.

- Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğinin yanı sıra farklı işlerle meşgul olmalarının engellenmesi için çalışmalar yapılmalı.
- Alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin uygulanmasında süreklilik sağlanmalı, öğrencinin eğitiminin her kademesinde bu tekniklere yer verilmelidir.
- DKAB öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme konusundaki bilgi, beceri ve tutumlarını ölçecek yeni araştırmalar yapılmalı.
- DKAB öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme konusunda yükseköğretimde aldıkları eğitimin niteliğine yönelik araştırmalar yapılmalı.

KAYNAKÇA

- Akpınar, Burhan (2010). *Yapılandırmacı Yaklaşımda Öğretmenin, Öğrencinin ve Velinin Rolü*. Eğitime Bakış Dergisi, 6 (16), 16-20.
- Alıcı, Devrim (2011). *Öğrenci Performansının Değerlendirilmesinde Kullanılan Diğer Ölçme Araç ve Yöntemleri*. Satılmış Tekindal vd. (Ed.), Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme. Ankara: Pegem Akademi Yayınları, 127-168.
- Aydın, Hasan (2007). *Felsefi Temelleri Işığında Yapılandırmacılık*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Bahar, Mehmet vd. (2014). *Geleneksel ve Tamamlayıcı Ölçme ve Değerlendirme Teknikleri (Öğretmen El Kitabı)*. Ankara: Pegem Akademi Yay.
- Bay, Erdal (2011). *Eğitim Bilimleri İle İlgili Temel Kavramlar*. Remzi Y. Kıncal vd. (Ed.), Eğitim Bilimine Giriş. Ankara: Grafiker Yayınları, 11-25.
- Baykul, Yaşar (2000). *Eğitimde ve Psikolojide ölçme: Klasik Test Teorisi ve Uygulaması*. Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Binbaşıoğlu, Cavit (1983). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Binbaşıoğlu Yay.
- Çakmak, Alaaddin (2011). *Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretiminde ölçme ve değerlendirme teknikleri ve öğretmenlerin bunları kullanma düzeyleri* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Çetin, Sevdâ (2013). *2007 Biyoloji Öğretim Programındaki Ölçme ve Değerlendirme Anlayışının Ortaöğretim Ders Kitaplarına Yansımasının Değerlendirilmesi*

(Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Demirel, Özcan (2007). *Öğretme Sanatı*. Ankara: Pegem A Yay.

Deveci, Handan; Ersoy, A. Figen; Ersoy, Ali (2006). *Öğretmen Eğitiminde Portfolyo Değerlendirmenin Kullanımına İlişkin Sınıf Öğretmeni Adaylarının Görüşleri*. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 6(1), 161-199.

Ertürk, Selahattin (1993). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Meteksan Yayınları.

Ev, Halit (2010), *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinde Yapılandırmacı Öğrenme, İmkan ve Sınırlılıklar*. Dokuz Eylül Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 32(2010), 111-137.

Genç, M. Fatih (2013), *Öğretmenler Gözüyle İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinde Değerler Eğitimi*. Samsun: Etüt Yayınları.

Gelbal, Selahattin (2013), *Ölçme ve Değerlendirme*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Gündoğdu, Yusuf Bahri (2011), *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Öğrenci Başarısını Değerlendirme Yeterlikleri* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Güneş, Firdevs (2010). *Eğitimde Yapılandırmacı Yaklaşımla Gelen Yenilikler*. Eğitime Bakış Dergisi, 6(16), 3-9.

Güngör, Ali (2001). *İlköğretim Okulları İkinci Kademe Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Sorunları* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Üniversitesi, Kayseri.

İKY (2014). *İlköğretim Kurumları Yönetmeliği*.

Kaptan, Saim (1998). *Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikleri*. Ankara: Tekışık Web Ofset Tesisleri.

Karasar, Niyazi (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar, İlkeler Teknikler*. Ankara: Nobel Yayınları.

Kaymakcan, Recep (2007). *Çoğulculuk ve Yapılandırmacılık: Yeni Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Programı Bağlamında Bir Değerlendirme*. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 7(1), 177-210.

Kılıç, Gülşen Bağcı (2001). *Oluşturmacı Fen Öğretimi*. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 1(1), 7-22.

Kızılabdullah, Yıldız (2004). *Din Öğretiminde Planlama ve Değerlendirme* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği Anabilim Dalı, Ankara

Koç, Canan (2011). *Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Uygulamasında Akran Değerlendirmeye İlişkin Görüşleri*. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 11(4), 1965-1989.

Leyla Küçükahmet (2000). *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme*. Ankara: Nobel Yay. Dağıtım.

MEB (2009). *2009/37 Numaralı Genelge*.

MEB (2010a). *İlköğretim DKAB Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.

MEB (2010b). *Ortaöğretim DKAB Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.

Metin, Mustafa (2013). *Öğretmenlerin Performans Görevlerini Hazırlarken ve Uygularken Karşılaştıkları Sorunlar*. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 13(3), 1645-1673.

Ocak, Gürbüz ve Tavlı, Mesude (2010). *Yapılandırmacı Öğrenme Ortamları*. Eğitime Bakış Dergisi, 6 (16), 51-55.

Ocak, Gürbüz (2006). *Ürün seçki dosyaları hakkında öğrenci görüşleri (Erzurum il örneği)*. Milli Eğitim Dergisi, s.170, 217-229.

Ocak, Gürbüz ve Çınar, İbrahim (2010). *Yapılandırmacı Anlayış ve Çeşitleri*. Eğitime Bakış Dergisi, 6 (16), 56-60.

Okumuşlar, Muhittin (2008). *Yapılandırmacı Yaklaşım ve Din Eğitimi*. Konya: Yediveren Kitap.

Öcal, Mustafa ve Ay, Mehmet Emin (1994). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Bursa: Uludağ Üniversitesi Basımevi.

Özbek, Özlem Yeşim (2011). *Ölçme Araçlarında Bulunması İstenen Nitelikler*. Satılmış Tekindal vd. (Ed.), Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme. Ankara: Pegem Akademi Yayınları, 43-89.

Özçelik, Durmuş Ali (1981). *Okullarda Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: ÜSYM Yay.

Parladır, Selahaddin (2005). *Aktif Eğitime Geçiş Öykümüz*. II. Aktif Eğitim Kurultay Kitabı. İzmir: Dokuz Eylül Yayıncılık, 34-37.

Rençber, Halil İbrahim (2010). *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Algıları* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Harran Üniversitesi Sosyal Bilimler Üniversitesi, Şanlıurfa.

Semerci, Çetin (2001). *Oluşturmacılık Kuramına Göre Ölçme ve Değerlendirme*. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 1(2), 429-440.

Şahin, Çavuş (2011). *Eğitim ve Bilimsel Araştırma*. Remzi Y. Kıncal vd. (Ed.), Eğitim Bilimine Giriş. Ankara: Grafiker Yayınları, 137-156.

Şentürk, Cihad ve Baş, Gökhan (2010). *Yapılandırmacı Yaklaşımda Eğitim ve Sınıf Yönetimi*. Eğitime Bakış Dergisi, 6 (16), 66-72.

Şimşek, Nurettin (2004). *Yapılandırmacı Öğrenme ve Öğretime Eleştirel Bir Yaklaşım*. Eğitim Bilimleri ve Uygulama Dergisi, 3(5), 115-139.

Tekin, Halil (2007). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Yargı Yayınları.

Turgut, M. Fuat (1995). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Metotları*. Ankara: Yargıcı Matbaası.

Turgut, M. Fuat; Baykul, Yaşar (2014). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Ulu, Anıl (2011). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin derslerinde kullandıkları ölçme ve değerlendirme teknikleri ile programın önerdiği tekniklerin karşılaştırılması: Kahramanmaraş örneği* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Yalçinkaya, Elvan (2009). *İkinci Kademe Sosyal Bilgiler Öğretim Programındaki Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerinin İncelenmesi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Yaşar, Metin (2011a). *Ölçme ve Değerlendirmenin Önemi*. Satılmış Tekindal vd. (Ed.), *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları, 1-8.
- Yaşar, Metin (2011b). *Ölçme ve Değerlendirme İle İlgili Temel Kavramlar*. Satılmış Tekindal vd. (Ed.), *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları, 9-41.
- Yılmaz, Hasan (2004). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Konya: Çizgi Yayınları
- Yılmaz, Hasan ve Sünbül, Ali Murat (2004). *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme*. Konya: Çizgi Yay.
- Yurdabakan, İrfan (2011). *Yapılandırmacı Kuramın Değerlendirmeye Bakışı: Eğitimde Alternatif Değerlendirme Yöntemleri*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 44(1), 51-77.
- Yurdakul, Bünyamin (2005). *Yapılandırmacılık*. Özcan Demirel (Ed.), *Eğitimde Yeni Yönelimler*. Ankara: Pegem A Yayınları, 39-65.
- Zengin, Mahmut (2010). *Yapılandırmacılık ve Din Eğitimi İlköğretim DKAB Öğretim Programlarının Değerlendirilmesi ve Öğretmen Görüşleri Açısından Etkililiği* (Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

EKLER

EK: 1. ANKET

ORTAOKUL DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ ÖĞRETMENLERİNİN ALTERNATİF ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME TEKNİKLERİNİ KULLANMA DÜZEYLERİNİ VE KARŞILAŞILAN SORUNLARI BELİRLEME ANKETİ

Değerli Meslektaşım;

Bu anket, ortaokullarda görev yapmakta olan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine ilişkin kullanım sıklıkları ve yeterlilik düzeylerini tespit etmek, bu alanda karşılaşılan sorunları belirleyerek bu sorunların çözümüne ilişkin neler yapılabileceğini ortaya koymak amacıyla hazırlanmıştır. Bu amaçların gerçekleşebilmesi için sizden bu anketi içtenlikle doldurmanız beklenmektedir.

Bu anketteki sorulara vereceğiniz cevaplar gizli tutulacak ve sadece bilimsel amaçlar için kullanılacaktır. Anket dört bölümden oluşmaktadır. Lütfen her ifadeyi okuyarak size en uygun olan seçeneği işaretleyiniz. Katkılarınızdan dolayı şimdiden çok teşekkür ederim.

Mehmet YILDIZ

C.Ü SBE Yüksek Lisans Öğrencisi / DKAB Öğretmeni

I. BÖLÜM

Bu bölümde kişisel bilgilerle ilgili sorular yer almaktadır. Sorulara cevap verirken durumunuza uygun olan seçeneğin önüne (X) işareti koyunuz.

1. Cinsiyetiniz:

() Bay () Bayan

2. Yaşınız:

() 20–30 () 31–40 () 41–50 () 51 ve üzeri

3. Mezun olduğunuz Yüksek Öğretim Programı:

() Yüksek İslam Enstitüsü

() İlahiyat Fakültesi (Eski, Hazırlık Sınıfı Olan)

() İlahiyat Fakültesi (Yeni)

- () Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği
 () Diğer
4. Lisansüstü Eğitim Yaptınız mı?
 () Evet () Hayır
5. Haftalık Girdiğiniz Ders Saati Sayısı:
 () 15–20 () 21–25 () 26–30
6. Ortalama Sınıf Mevcudu:
 () 1–20 () 21–30 () 31–40 () 41–50 () 51 ve üzeri
7. Ölçme Değerlendirme Dersi Aldınız mı?
 () Evet () Hayır
8. Ölçme Değerlendirme Konusunda Hizmet İçi Eğitim Aldınız mı?
 () Evet () Hayır

II. BÖLÜM

Bu bölüm alternatif ölçme ve değerlendirme (AÖD) tekniklerini kullanma düzeyinizi ve uygulamada karşılaşılan sorunları tespit etmek için hazırlanmıştır. Lütfen size uygun olan seçeneği (X) olarak işaretleyiniz.

PERFORMANS GÖREVİ	1. DKAB dersinde performans görevi tekniğini kullanıyor musunuz? () Evet () Hayır Cevabınız EVET ise; 1.1. Kullanım sıklığınız nedir? () Haftada bir () Ayda bir () Dönemde bir () Yılda bir 1.2. En çok hangi öğrenme alanında kullanıyorsunuz? () İnanç () İbadet () Hz. Muhammed () Kur'an ve Yorumu () Ahlak () Din ve Kültür 1.3. Kullanırken ne tür sorunlar yaşıyorsunuz? (Birden fazla işaretleyebilirsiniz.) () Verilen görevi öğrenci yerine veliler yapıyor. () Öğrenciler araç gereç bulmakta zorlanıyor. () Öğrenci ve veliler için ek maliyete neden oluyor. () Öğrenci seviyesine göre konu bulmakta zorlanıyorum. () Nota dönüştürme konusunda nesnel olamıyorum. () Diğer: ... Cevabınız HAYIR ise; 1.4. Kullanmama sebebiniz nedir? (Birden fazla işaretleyebilirsiniz.) () Hakkında yeterli bilgiye sahip değilim. () Ders saati yetersiz () Amacına hizmet etmiyor. () Objektif sonuçlar elde edilemiyor. () Kullanmak zorunlu değil () Diğer: ...
-------------------	---

PROJE	2. DKAB dersinde proje görevi tekniğini kullanıyor musunuz? ☐ Evet ☐ Hayır Cevabınız EVET ise; 2.1. Kullanım sıklığınız nedir? ☐ Haftada bir ☐ Ayda bir ☐ Dönemde bir ☐ Yılda bir 2.2. En çok hangi öğrenme alanında kullanıyorsunuz? ☐ İnanç ☐ İbadet ☐ Hz. Muhammed ☐ Kur'an ve Yorumu ☐ Ahlak ☐ Din ve Kültür 2.3. Kullanırken ne tür sorunlar yaşıyorsunuz? (Birden fazla işaretleyebilirsiniz.) ☐ Öğrenciler çalışmaları bilinçsizce yapıyor. ☐ Öğrenciler materyal bulmakta zorlanıyor. ☐ Öğrenci ve velilere ek maliyete neden oluyor. ☐ Değerlendirilmesi çok zaman alıyor. ☐ Nota dönüştürme konusunda nesnel olamıyorum. ☐ Diğer: ... Cevabınız HAYIR ise; 2.4. Kullanmama sebebiniz nedir? (Birden fazla işaretleyebilirsiniz.) ☐ Öğrenciler proje almak için DKAB dersini tercih etmiyor. ☐ Hakkında yeterli bilgiye sahip değilim. ☐ Amacına hizmet etmiyor. ☐ Objektif sonuçlar elde edilemiyor. ☐ Diğer: ...
GÖZLEM	3. DKAB dersinde gözlem tekniğini kullanıyor musunuz? ☐ Evet ☐ Hayır Cevabınız EVET ise; 3.1. Kullanım sıklığınız nedir? ☐ Haftada bir ☐ Ayda bir ☐ Dönemde bir ☐ Yılda bir 3.2. En çok hangi öğrenme alanında kullanıyorsunuz? ☐ İnanç ☐ İbadet ☐ Hz. Muhammed ☐ Kur'an ve Yorumu ☐ Ahlak ☐ Din ve Kültür 3.3. Kullanırken ne tür sorunlar yaşıyorsunuz? (Birden fazla işaretleyebilirsiniz.) ☐ Her zaman yansız bir gözlem yapamıyorum. ☐ Kalabalık sınıflarda uygulayamıyorum. ☐ Gözlem sonuçlarını değerlendirmek çok zamanımı alıyor. ☐ Gözlem formu oluşturmakta zorlanıyorum. ☐ Diğer: ... Cevabınız HAYIR ise; 3.4. Kullanmama sebebiniz nedir? (Birden fazla işaretleyebilirsiniz.) ☐ Gereksiz buluyorum. ☐ Hakkında yeterli bilgiye sahip değilim. ☐ Objektif sonuçlar vermiyor. ☐ Her öğrenciyi ayrı ayrı gözlemlemek için ders saati yetmiyor. ☐ Kullanmak zorunlu değil ☐ Diğer: ...

ÖZ VE AKRAN DEĞERLENDİRME	4. DKAB dersinde öz ve akran değerlendirme tekniğini kullanıyor musunuz? ☐ Evet ☐ Hayır Cevabınız EVET ise; 4.1. Kullanım sıklığınız nedir? ☐ Haftada bir ☐ Ayda bir ☐ Dönemde bir ☐ Yılda bir 4.2. En çok hangi öğrenme alanında kullanıyorsunuz? ☐ İnanç ☐ İbadet ☐ Hz. Muhammed ☐ Kur'an ve Yorumu ☐ Ahlak ☐ Din ve Kültür 4.3. Kullanırken ne tür sorunlar yaşıyorsunuz? (Birden fazla işaretleyebilirsiniz.) ☐ Öğrenciler nasıl değerlendirme yapacaklarını bilmiyorlar. ☐ Öğrenciye göre değerlendirme formu oluşturmakta zorlanıyorum. ☐ Sonuçları değerlendirmek zaman alıyor ☐ Öğrenciler kendilerini ve arkadaşlarını eleştirmekten çekiniyorlar. ☐ Öğrenciler yansız değerlendirme yapamıyor. ☐ Diğer: ... Cevabınız HAYIR ise; 4.4. Kullanmama sebebiniz nedir? (Birden fazla işaretleyebilirsiniz.) ☐ Öğrencilerin objektif değerlendirme yapacağını düşünmüyorum. ☐ Gereksiz buluyorum. ☐ Hakkında yeterli bilgiye sahip değilim. ☐ Amacına hizmet etmiyor. ☐ Kullanmak zorunlu değil ☐ Diğer: ...
ÖĞRENCİ ÜRÜN DOSYASI	5. DKAB dersinde öğrenci ürün dosyasını kullanıyor musunuz? ☐ Evet ☐ Hayır Cevabınız EVET ise; 5.1. Kullanım sıklığınız nedir? ☐ Haftada bir ☐ Ayda bir ☐ Dönemde bir ☐ Yılda bir 5.2. En çok hangi öğrenme alanında kullanıyorsunuz? ☐ İnanç ☐ İbadet ☐ Hz. Muhammed ☐ Kur'an ve Yorumu ☐ Ahlak ☐ Din ve Kültür 5.3. Kullanırken ne tür sorunlar yaşıyorsunuz? (Birden fazla işaretleyebilirsiniz.) ☐ Değerlendirmek çok zamanımı alıyor. ☐ Öğrenciler gerekli araç-gereç ve malzeme bulmakta zorlanıyor. ☐ Ürünlerin depolanmasında yer sıkıntısı oluyor. ☐ Öğrenciler ürünleri kendileri hazırlamıyor ☐ Öğrenci ve veliler bu konuda bilgisiz. ☐ Diğer: ... Cevabınız HAYIR ise; 5.4. Kullanmama sebebiniz nedir? (Birden fazla işaretleyebilirsiniz.) ☐ Objektif sonuç vermiyor. ☐ Ders saati yetersiz ☐ Öğrenci ve velilere ek maliyete neden oluyor. ☐ Hakkında yeterli bilgiye sahip değilim. ☐ Kullanmak zorunlu değil ☐ Diğer: ...

SÖZLÜSUNUM	6. DKAB dersinde sözlü sunum tekniğini kullanıyor musunuz? ☐ Evet ☐ Hayır Cevabınız EVET ise; 6.1. Kullanım sıklığınız nedir? ☐ Haftada bir ☐ Ayda bir ☐ Dönemde bir ☐ Yılda bir 6.2. En çok hangi öğrenme alanında kullanıyorsunuz? ☐ İnanç ☐ İbadet ☐ Hz. Muhammed ☐ Kur'an ve Yorumu ☐ Ahlak ☐ Din ve Kültür 6.3. Kullanırken ne tür sorunlar yaşıyorsunuz? (Birden fazla işaretleyebilirsiniz.) ☐ Değer yargıları ve duygular puanlamayı etkiliyor. ☐ Zaman sıkıntısından dolayı her öğrenciye uygulanamıyor. ☐ Başarılı olup da kendini ifade edemeyen öğrenciler için nesnel sonuç vermiyor. ☐ Sınıf yönetimini zorlaştırıyor. ☐ Diğer: ... Cevabınız HAYIR ise; 6.4. Kullanmama sebebiniz nedir? (Birden fazla işaretleyebilirsiniz.) ☐ Objektif sonuçlar vermiyor. ☐ Ders saati yetersiz ☐ Hakkında yeterli bilgiye sahip değilim. ☐ Kullanmak zorunlu değil. ☐ Diğer: ...
KAVRAM HARİTASI	7. DKAB dersinde kavram haritalarını kullanıyor musunuz? ☐ Evet ☐ Hayır Cevabınız EVET ise; 7.1. Kullanım sıklığınız nedir? ☐ Haftada bir ☐ Ayda bir ☐ Dönemde bir ☐ Yılda bir 7.2. En çok hangi öğrenme alanında kullanıyorsunuz? ☐ İnanç ☐ İbadet ☐ Hz. Muhammed ☐ Kur'an ve Yorumu ☐ Ahlak ☐ Din ve Kültür 7.3. Kullanırken ne tür sorunlar yaşıyorsunuz? (Birden fazla işaretleyebilirsiniz.) ☐ Karmaşık olduğu için öğrenciler anlamıyor ☐ Her konuya uygulanamıyor. ☐ Hazırlanması ve değerlendirilmesi zor oluyor. ☐ Öğrencileri hazırcılığa yöneltiyor. ☐ Diğer: ... Cevabınız HAYIR ise; 7.4. Kullanmama sebebiniz nedir? (Birden fazla işaretleyebilirsiniz.) ☐ Objektif sonuçlar vermiyor. ☐ Hakkında yeterli bilgiye sahip değilim. ☐ Kullanmak zorunlu değil. ☐ Amacına hizmet etmiyor. ☐ Diğer: ...

DERECELİ PUANLAMA	8. DKAB dersinde dereceli puanlama anahtarlarını kullanıyor musunuz? ☐ Evet ☐ Hayır Cevabınız EVET ise; 8.1. Kullanım sıklığınız nedir? ☐ Haftada bir ☐ Ayda bir ☐ Dönemde bir ☐ Yılda bir 8.2. En çok hangi öğrenme alanında kullanıyorsunuz? ☐ İnanç ☐ İbadet ☐ Hz. Muhammed ☐ Kur'an ve Yorumu ☐ Ahlak ☐ Din ve Kültür 8.3. Kullanırken ne tür sorunlar yaşıyorsunuz? (Birden fazla işaretleyebilirsiniz.) ☐ Hazırlanması çok zaman alıyor. ☐ Ölçüt belirlemede zorlanıyorum. ☐ Değerlendirmek çok zaman alıyor. ☐ Değerlendirirken her zaman nesnel olamıyorum. ☐ Diğer: ... Cevabınız HAYIR ise; 8.4. Kullanmama sebebiniz nedir? (Birden fazla işaretleyebilirsiniz.) ☐ Hazırlamak uzmanlık gerektiriyor. ☐ Objektif sonuçlar vermiyor. ☐ Kullanmak zorunlu değil. ☐ Amacına hizmet etmiyor. ☐ Diğer: ...
-------------------	--

III. BÖLÜM

Bu bölüm alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleriyle ilgili önerilerinizi belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Size uygun olan önerileri (x) olarak işaretleyiniz. Birden fazla seçenek işaretleyebilirsiniz ve eklemek istediğiniz görüşlerinizi “Diğer” kısmına yazabilirsiniz.

- ☐ Ders saatinin arttırılması
- ☐ Kazanımların azaltılması
- ☐ Öğretmenlere AÖD hakkında hizmet içi eğitim verilmeli
- ☐ Alternatif ölçme araçları ile elde edilen sonuçlar sınıf geçmede etkili olmalı
- ☐ Sınıf mevcutlarının azaltılması
- ☐ Not sistemi AÖD'ye uygun olarak düzenlenmeli
- ☐ Öğrenciler ve veliler AÖD hakkında bilgilendirilmeli
- ☐ Öğretmenin evrak ve resmi iş yükü azaltılmalı
- ☐ Lise giriş puanında okul puanının payı arttırılmalı
- ☐ Birinci kademedeki AÖD araçlarının kullanımı arttırılmalı
- ☐ Diğer:

EK: 2. GÖRÜŞME FORMU

ALTERNATİF ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME TEKNİKLERİNİN KULLANIMINA YÖNELİK GÖRÜŞME FORMU

Değerli Meslektaşım;

Bu görüşme formu, ortaokullarda görev yapmakta olan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini (**performans görevi, proje ödevi, öğrenci ürün dosyası, sözlü sunum, gözlem, öz değerlendirme, akran değerlendirme, kavram haritaları, dereceli puanlama anahtarı**) kullanırken karşılaştıkları sorunları, bu sorunlara yönelik öğretmenlerin çözüm önerilerini ve bu teknikleri kullanmayan öğretmenlerin kullanmama nedenlerini belirlemek amacıyla düzenlenmiştir. Bu amaçların gerçekleşebilmesi için sizden bu formu içtenlikle doldurmanız beklenmektedir.

Bu formdaki sorulara vereceğiniz cevaplar gizli tutulacak ve sadece bilimsel amaçlar için kullanılacaktır. Katkılarınızdan dolayı şimdiden çok teşekkür ederim.

Mehmet YILDIZ

C.Ü SBE Yüksek Lisans Öğrencisi / DKAB Öğretmeni

1. Cinsiyetiniz:

() Bay () Bayan

2. Yaşınız:

() 20–30 () 31–40 () 41–50 () 51 ve üzeri

3. Mezun olduğunuz Yüksek Öğretim Programı:

() Yüksek İslam Enstitüsü

() İlahiyat Fakültesi (Eski, Hazırlık Sınıfı Olan)

() İlahiyat Fakültesi (Yeni)

() Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği

() Diğer

4. Lisansüstü Eğitim Yaptınız mı?

() Evet () Hayır

5. Haftalık Girdiğiniz Ders Saati Sayısı:

() 15–20 () 21–25 () 26–30

6. Ortalama Sınıf mevcudu:

() 1–20 () 21–30 () 31–40 () 41–50 () 51 ve üzeri

7. Ölçme Değerlendirme Dersi Aldınız mı?

() Evet () Hayır

8. Ölçme Değerlendirme Konusunda Hizmet İçi Eğitim Aldınız mı?

() Evet () Hayır

9. Alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanırken hangi sorunlarla karşılaşyorsunuz?

10. Alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanırken karşılaştığınız bu sorunlara yönelik çözüm önerileriniz nelerdir?

11. Alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri içerisinde kullanmadığınız teknikleri kullanmama nedenleriniz nelerdir?

12. Alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin kullanımıyla ilgili belirtmek istediğiniz başka husus var mı? Varsa belirtiniz.

EK: 3. ARAŞTIRMA İZNİ



T.C.
SİVAS VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 92255297/605.01/5881198

01/12/2014

Konu: Araştırma İzni

(Yük.Lis.Öğrc. Mehmet YILDIZ)

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi :a)Cumhuriyet Üniversitesi Rektörlüğünün 13/11/2014 Tarihli ve 74817733-605.01-2342-4749 Sayılı Yazısı.
b)Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 07/03/2012 Tarihli B.08.0.YET.00.20.00.0-3616 Sayılı 2012/13 No'lu Genelgesi.
c)Valilik Makamının 25/11/2014 Tarihli ve 92255297-605-5678140 Sayılı Onayı.

Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi Mehmet YILDIZ, "Ortaokul Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerini Kullanma Düzeyleri ve Karşılaştıkları Sorunlar" konulu tez çalışması kapsamında, İlimiz Merkez ilçede bulunan imam hatip liseleri, ortaokullar ve merkez köy ortaokullarında görev yapan din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerine yönelik anket çalışması yapmak istemektedir.

İlgi (a) yazı ekindeki anket soruları, Valilik Makamının İlgi (c) Onayı ile oluşturulan Araştırma Değerlendirme Komisyonu tarafından incelenmiş olup anketin, eğitim öğretimin aksatılmaması kaydıyla İlimiz Merkez ilçede bulunan imam hatip liseleri, ortaokullar ve merkez köy ortaokullarında görev yapan din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerine uygulanmasında bir sakınca görülmemektedir.

Makamlarınızca da uygun bulunduğu takdirde onaylarınıza arz ederim.

Celal KARAHAN
Müdür a.
Şube Müdürü

OLUR
01/12/2014

Serkan TOPBAŞ
Vali a.
Millî Eğitim Müdür V.

Güvenli Elektronik İmza
Aşlı ile Aynıdır.
01/12/2014
Lütfi KELDAL
Şef

Muhsin Yazıcıoğlu Biv. No:23 SİVAS
Elektronik Ağ: <http://sivas.meb.gov.tr>
e-posta: arge58@meb.gov.tr ; istatistik58@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: L.KELDAL / Şef
Tel : (0 346) 228 48 00 - 132
Faks : (0 346) 227 06 39

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 97b2-04ec-30af-8bd8-22db kodu ile teyit edilebilir.

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı Soyadı : Mehmet YILDIZ
Uyruğu : TC
Doğum Tarihi ve Yeri : 01.06.1985
e-posta : mehhmetyildiz@hotmail.com

EĞİTİM

Derece	Kurum	Mezuniyet Yılı
Lisans	Erciyes Üniversitesi	2008
Yüksek Lisans	Cumhuriyet Üniversitesi	2015

İŞ TECRÜBESİ

Tarih	Kurum	Görev
2006 - 2007	Diyanet İşleri Başkanlığı	İmam
2007	Kayseri Gençlik Spor Müdürlüğü	Memur
2009 - ...	Milli Eğitim Bakanlığı	Öğretmen

YABANCI DİL BİLGİSİ

İngilizce	YDS (E)	ÜDS (x)	TOEFL (x)	EILTS (x)
-----------	---------	---------	-----------	-----------