

T.C.
KİLİS 7 ARALIK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLÖĞRETİM DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ
EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI

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

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Pervin KARBEYAZ

KİLİS 2018

T.C.
KILIS 7 ARALIK UNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLÖĞRETİM DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ
EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI

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

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Pervin KARBAYAZ
Danışman: Doç. Dr. Halil ALDEMİR

KILIS 2018

T.C.

KİLİS 7 ARALIK ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

İLÖĞRETİM DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI

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

Pervin KARBEYAZ

Bu tez tarafımızca okunmuş, kapsamı ve niteliği açısından bir Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyeleri

İmzası

Doç. Dr. Mustafa CİNOĞLU (Başkan)

Doç. Dr. Halil ALDEMİR (Danışman)

Dr. Öğr. Üyesi Muhyettin İĞDE (üye)

Sosyal Bilimler Enstitüsü Onayı

SBE Müdürü

Dr. Öğr. Üyesi Serhat KUZUCU

T. C.

KİLİS 7 ARALIK ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Bu belge ile bu tezdeki bütün bilgilerin akademik kurallara ve etik davranış ilkelerine uygun olarak toplanıp sunulduğunu ve bu kural ve ilkelerin gereği olarak, çalışmada bana ait olmayan tüm veri, düşünce ve sonuçları andığımı ve kaynağını gösterdiğimi beyan ederim.(23/05/2018)

Pervin KARBEYAZ

ÖZET

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

KARBAYAZ, Pervin

Yüksek Lisans Tezi, İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Eğitimi ABD

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Halil ALDEMİR

Haziran, 2018, 130 sayfa.

Bu tezde, İlkokul ve Ortaokul Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanma düzeylerini ve karşılaştıkları sorunları tespit etmektir (Osmaniye ili örneği).

Araştırma, 2017-2018 Eğitim Öğretim Yılında Osmaniye il merkezi ve il merkezine bağlı köylerde görev yapan 109 ilkokul ve ortaokul Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmeni üzerinde uygulanmıştır. Araştırmada evren 129 öğretmen olmakla beraber ulaşılan öğretmen sayısı 109'dur. Bu evrenin % 84.49 oluşturmaktadır. Ek olarak rastgele belirlenen 10 öğretmen ile görüşme yapılmıştır.

Veri toplama aracı olarak anket kullanılmıştır. Anketten hem nicel hem de nitel veriler sağlanmıştır. Elde edilen verileri analiz etmek amacıyla yüzde ve frekanslar kullanılarak tablo haline getirilmiştir. Ek olarak rastgele seçilen 10 öğretmen ile birebir görüşme yapılmıştır. Betimsel analiz tekniği ise nitel verilerin analizinde kullanılmıştır.

Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında öğretmenlerin en çok Açık uçlu soru, Kavram haritası, Sözlü sunum, Proje, Gözlem, Performans görevi gibi AÖD (Alternatif Ölçme Değerlendirme) tekniklerini kullandığı en az ise Yapılandırılmış

grid, Tanılayıcı dallanmış ağaç, Dereceli puanlama anahtarı, Öğrenci ürün dosyası ve Öz ve akran değerlendirme tekniklerini kullandıkları saptanmıştır. AÖD tekniklerini kullanma durumları, öğretmenlerin cinsiyet, yaş ve mezun oldukları program, hizmet içi eğitim ve ölçme değerlendirme dersi alma durumlarına, görev yaptıkları okul türlerine göre önemli bir değişiklik göstermedikleri görülmüştür. Öğretmenlerin AÖD tekniklerinden en sık kullandıkları Sözlü sunum, Gözlem, Açık uçlu soru, Kavram haritası teknikleri olduğu görülmektedir. AÖD teknikleri en fazla İbadet öğrenme alanında kullanılmaktadır. Bunu Ahlak, Din ve Kültür, Kur'an ve Yorum öğrenme alanları takip etmektedir. Öğretmenler AÖD tekniklerini sınıflarında uygularken sürenin yetersizliği, sınıfların kalabalık olması, kaynakların eksikliği, öğretmenlerin konuya uygun soruların yazmasında eksikliği, yapılan ürünlerin değerlendirmesinin zaman alması önemli engel olarak göstermektedirler. DKAB öğretmenlerinin AÖD tekniklerini kullanmama nedenleri incelendiğinde, AÖD teknikleri hakkında yeterli bilgilerinin olmaması, sınıfların kalabalık olması, ilgili tekniğin yasal olarak kullanımının zorunlu olmaması gibi nedenler sunulmaktadır. AÖD tekniklerini kullanırken karşılaşılan sorunlara dönük öğretmenlerin çözüm önerileri incelendiğinde öğretmenin evrak yükünün ve sınıf mevcudunun azaltılması, öğretmenlerin eksikliklerinin hizmetiçi eğitimle giderilmesi, ders saatinin arttırılması ve öğrencilerde not kaygısının olmaması gibi önerileri sunulmuştur.

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

ABSTRACT**USAGE LEVEL OF ALTERNATIVE ASSESMENT AND EVALUATION
TECHNICS AND ENCOUNTERED PROBLEMS OF TEACHERS OF
EDUCATION OF RELIGION AND ETHICS AT PRIMARY AND
SECONDARY SCHOOLS****(A CASE STUDY OF OSMANIYE)**

KARBETAZ, Pervin

Master Thesis, Main Department of Elementary Religious Culture and Moral
Education

Thesis Supervisor: Assoc.Prof. Dr. Halil ALDEMİR

June, 2018, 130 pages.

In this thesis, the usage level of alternative assessment and evaluation (AAE) technics and encountered problems of teachers who instruct Education of Religion and Ethics are fixed by using a case study for Osmaniye.

109 teachers of Education of Religion and Ethics, who work in Osmaniye province center or villages of Osmaniye were considered for research. Although there are 129 teachers in the population, the number of reached or interviewed teachers is 109. Briefly, 84.49 % of whole population was reached in the present study. Moreover, the randomly determined 10 teachers were considered for interview in the research.

Both quantitative and qualitative data were obtained by using survey. The survey was utilized for collecting data about the research. In order to analyze obtained data, percent and frequency tables were used. Additionally, interviews with the randomly selected ten teachers were organized. Descriptive analysis technique was used in the analysis of qualitative data.

When we analyze the results of the research, it was seen that the teachers mostly use open-ended questions, concept map, oral presentation, project, observation, performance task, and they use structured grid, descriptive branch tree, scoring key, student profile file, self and peer evaluation technics at least as AAE (Alternative Measurement and Evaluation) technics. It also seen that the usage level of AAE technics of the teachers is not significantly depended on their genders, ages, graduated program, taking course for in-service training and assessment and evaluation, schools types. That the teachers' most frequently used as AAE technics oral presentation, observation, open-ended questions and concept map was identified in this research. AAE technics were mostly utilized in the field of worship education. After that, these technics were mostly used in field of morality, religion and culture, Qur'an and commentary learning. While AAE technics are applied in the classes, the problems or issues of teachers in this field are insufficient time of course, crowded classes, lack of resources, lack of teachers' writing questions which are suitable for the topic, taking more time of evaluation of applications. When the reasons of teachers of Education of Religion and Ethics who do not use AAE technics are examined, some causes such as not enough information about AAE technics, crowded classes, not legally mandatory of application of AAE technic were presented. When the solutions of teachers for solving encountered problems while using AAE technics are examined, the teachers present some suggestions such as document-work load of teachers should be diminished, the class size should be reduced, lack of information about AAE for the teachers should be fulfilled by in-service education, weekly course hours should be increased and the students should not be worry about grades.

Keywords: Religious Culture and Moral Knowledge, Primary and Secondary Schools, Alternative Assessment and Evaluation

İÇİNDEKİLER

ÖZET	i
İÇİNDEKİLER	v
TABLolar LİSTESİ	viii
ÖNSÖZ	x
KISALTMALAR	xii
VITAE	114

BÖLÜM I

GİRİŞ	1
1.1.Problem Durumu.....	1
1.2.Problem Cümlesi.....	4
1.3.Alt Problemler.....	4
1.4. Denenceler.....	5
1.5.Araştırmanın Amacı.....	5
1.6.Araştırmanın Önemi.....	6
1.7.Araştırmanın Yöntemi.....	7
1.8.Araştırmanın Evreni ve Örneklemi.....	8
1.9.Verilerin Toplanması.....	8
1.10.Verilerin Analizi.....	9
1.11.Sayıtlar.....	10
1.12.Sınırlılıklar.....	10
1.14.İlgili Araştırmalar.....	11
1.14.1. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinde Alternatif Ölçme Değerlendirmede Yapılan Çalışmalar.....	11
1.14.2.Diğer Derslerde Alternatif Ölçme Değerlendirme İle İlgili Yapılan Çalışmalar.....	13

II.BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE	19
2.1.1. Ölçme	19
2.1.2. Değerlendirme	22
2.2. Geleneksel İle Alternatif Ölçme Değerlendirme Yaklaşımları	23
2.3. Dinin Birey ve Toplum İçin Önemi	25
2.4. Yapılandırmacı Yaklaşım	26
2.4.1. Yapılandırmacı Yaklaşımda Ölçme Değerlendirme	27
2.5. İlköğretim Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı	28
2.5.1. İlköğretim Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Dersi Programında Yer Alan Öğrenme Alanları	29
2.5.2. İlköğretim Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Dersi Programında Yer Alan Ölçme Değerlendirme Teknikleri	34
2.5.3. İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Programında Yer Alan Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Teknikleri	34

III.BÖLÜM

BULGULAR VE YORUMLAR	49
3.1. Araştırmanın Uygulandığı Öğretmenlerle İlgili Bilgiler	49
3.2. Birinci Alt Probleme İlişkin Bilgiler ve Yorumlar	51
3.3. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	52
3.4. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	68
3.5. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	69
3.6. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	71
3.7. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	78
3.8. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	85

IV.BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER	90
4.1. Sonuç	90

4.2.Öneriler	92
KAYNAKÇA.....	93
EKLER.....	101
ÖZGEÇMİŞ.....	114



TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. Geleneksel Ölçme Ölçme Değerlendirme ve Alternatif Değerlendirme Yaklaşımının Karşılaştırılması	25
Tablo 2. Öğretmenlerle İlgili Bilgiler	49
Tablo 3. İlkokul ve Ortaokul DKAB öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanıp kullanmama durumları.....	51
Tablo 4. Performans Tekniğine İlişkin Bulgular	53
Tablo 5. Proje Görevine İlişkin Bulgular	54
Tablo 6. Gözlem Tekniğine İlişkin Bulgular.....	55
Tablo 7. Öz ve Akran Değerlendirme Tekniğine İlişkin Bulgular	57
Tablo 8. Öğrenci Ürün Dosyası Tekniğine İlişkin Bulgular	58
Tablo 9. Sözlü Sunum Tekniğine İlişkin Bulgular	60
Tablo 10. Kavram Haritası Tekniğine İlişkin Bulgular	61
Tablo 11. Dereceli Puanlama Tekniğine İlişkin Bulgular.....	62
Tablo 12. Tanılayıcı Dallanmış Ağaç Tekniğine İlişkin Bulgular	64
Tablo 13. Yapılandırılmış Grid Tekniğine İlişkin Bulgular.....	65
Tablo 14. Açık Uçlu Soru Tekniğine İlişkin Bulgular.....	67
Tablo 15. DKAB Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme Değerlendirme Tekniklerini Kullanma Sıklıkları.....	68
Tablo 16. Alternatif Ölçme Değerlendirme Tekniklerinin Öğrenme Alanlarına Göre Kullanımları.....	70
Tablo 17. Performans Görevi Tekniği ile İlgili Sorunlar.....	71
Tablo 18. Proje Görevi Tekniği İle İlgili Sorunlar	72
Tablo 19. Gözlem Tekniği İle İlgili Sorunlar.....	72
Tablo 20. Öz ve Akran Değerlendirme Tekniği İle İlgili Sorunlar	73
Tablo 21. Öğrenci Ürün Dosyası Tekniği İle İlgili Sorunlar	73
Tablo 22. Sözlü Sunum Tekniği İle İlgili Sorunlar	74
Tablo 23. Kavram Haritası Tekniği İle İlgili Sorunlar	74
Tablo 24. Dereceli Puanlama Tekniği İle İlgili Sorunlar.....	75
Tablo 25. Tanılayıcı Dallanmış Ağaç İle İlgili Sorunlar	75
Tablo 26. Yapılandırılmış Gridle İlgili Sorunlar	76
Tablo 27. Açık Uçlu Sorular Tekniği İle İlgili Sorunlar.....	76

Tablo 28. Performans Görevi Tekniğini Kullanmama Nedenleri	78
Tablo 29. Proje Görevi Tekniğini Kullanmama Nedenleri	79
Tablo 30. Gözlem Tekniğini Kullanmama Nedenleri	79
Tablo 31. Öz ve Akran Değerlendirme Tekniğini Kullanmama Nedenleri	80
Tablo 32. Öğrenci Ürün Dosyası Tekniğini Kullanmama Nedenleri	81
Tablo 33. Sözlü Sunum Tekniğini Kullanmama Nedenleri	81
Tablo 34. Kavram Haritası Tekniğini Kullanmama Nedenleri	82
Tablo 35. Dereceli Puanlama Anahtarı Tekniğini Kullanmama Nedenleri	82
Tablo 36. Tanılayıcı Dallanmış Ağaç Kullanmama Nedenleri	83
Tablo 37 Yapılandırılmış Grid Kullanmama Nedenleri	83
Tablo 38. Açık Uçlu Sorular Tekniğini Kullanmama nedenleri	84
Tablo 39. Alternatif Ölçme Değerlendirme Teknikleriyle İlgili Sorunlara İlişkin Çözüm Önerileri	86

ÖNSÖZ

Dünyayı hızla etkisi altına alan küreselleşme, yalnızca ekonomik alanda değil sosyal ve kültürel alanda da etkisini göstermeye başlamıştır (Çelikkaya, Karakuş, Öztürk ve Demirbaş, 2010, s. 58). Bu küreselleşmenin etkisi ciddi bir şekilde hissedilmeye başlamaktadır. Şu anda dünyanın çeşitli ülkelerinde toplumsal, kültürel, ekonomik ve siyasal gibi alanlarda hızla gelişen olaylar, olgular tek bir boyutta değil, birden çok boyutta olmaktadır (Kutlu, Doğan ve Karakaya, 2009, s. 1). Dolayısıyla bilginin de yerinde sayması beklenemez. Bilginin planlı ve programlı biçimde yürütüldüğü yer okuldur. Bu nedenle okulların yapısı ve okulda verilen eğitim büyük önem arz etmektedir. Eğitim kurumlarının amacı kişileri sürekli gelişen dünyaya ayak uydurabilecek şekilde eğitmek ve onları edindikleri bilgileri gerçek yaşamda kullanabilecek duruma getirmektir (Kutlu, Doğan ve Karakaya, 2009, ss. 1-3). Bu nedenle çağdaş programlarda bu unsur göz ardı edilemez. Bir öğretim programı amaç, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme öğelerinden oluşmaktadır (Demirel, 2006, s. 36). Bahsedildiği gibi bir programın öğelerinden biri de değerlendirmedir. Değerlendirmenin yapılabilmesi için de istenilen özelliğin önce düzeyinin ölçülmesi gerekmektedir. Günlük yaşamda olduğu gibi bilimin neredeyse tüm dallarında ölçme unsuru önemlidir (Atılğan, Kan ve Doğan, 2009, s. 2). Demirel'e (2006, s. 358) göre ölçme, bir niteliğin gözlem neticesinde sayı veya sembollerle ifade edilmesidir. Ancak değerlendirme olmadan tek başına ölçme beklenen faydayı sağlamamaktadır. Değerlendirmede amaç, ölçme sonuçlarının önceden belirlenen bir ölçüte göre karşılaştırmaktır. Değerlendirme ölçme sonuçlarından bir mana çıkarmak için ölçme sonuçlarının bir ölçütle kıyaslanmasıdır (Atılğan, Kan ve Doğan, 2009, s. 350).

İlköğretim programlarının yenilenme çalışmalarında İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Programı da yenilenmiş, bu dersin ölçme değerlendirme yaklaşımı klasik ölçme değerlendirme araçlarının yanında alternatif ölçme değerlendirme yaklaşımları da getirilmiştir (MEB (Milli Eğitim Bakanlığı), 2010, s. 213). Alternatif kavramı farklı seçeneklerin olması anlamındadır ve eğitimde ise bir değerlendirme yöntemi yerine farklı değerlendirme yöntemlerinden bahsetmektedir (Kutlu, Doğan ve Karakaya, 2009, s. 4). Alternatif değerlendirme geleneksel

anlayıştan farklı öğrenci merkezli, anlamlı ve öğrenciye uygun değerlendirmedir (Duban ve Küçükyılmaz, 2008, s. 771).

Araştırmanın planlanması, uygulanması, değerlendirilmesi ve raporlaştırılmasında birçok kişinin önemli katkıları bulunmaktadır. Bu kişilerden öncelikle yapılan çalışanın her alanında değerli desteklerini esirgemeyen danışman hocam Doç. Dr. Halil ALDEMİR, Doç. Dr. Mustafa CİNOĞLU ve Dr. Öğr. Üyesi Hüseyin BAYSA'ya teşekkür ediyorum.

Pervin KARBEYAZ
KİLİS, 2018

KISALTMALAR

AÖD : Alternatif Ölçme ve Değerlendirme

çev. : Çeviren

DKAB : Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi

İDKAB: İlkokul Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi

f : Frekans

MEB : Milli Eğitim Bakanlığı

G : Görüşülen kişi

I. BÖLÜM

GİRİŞ

Tezin giriş bölümünde problem durumu, problem cümlesi, alt problemler, denenceler, araştırmanın amacı ve önemi, araştırmanın modeli, araştırmanın evreni, verilerin toplanması, verilerin analizi, sınırlılıklara yer verilmiştir.

1.1.Problem Durumu

Çağın bir vazgeçilmezi olan eğitimin dünyada önemi giderek artmış, toplumların kalkınmasında, toplumun ve sanatın ileri seviyeye çıkılmasında eğitim bir lokomotif görevi üstlenmiştir (Atılğan, Kan ve Doğan, 2009, s. iii). Bilgi durağan değildir sürekli değişmektedir. Bu anlamda bireylerin ve toplumların geleceği bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma ve bilgiyi üretme becerilerinin önemi büyüktür (Yıldız, 2015, s. 1).

İnsan davranışlarına şekil vermede, insan davranışlarının istenildiği biçimde yönlendirmede okulların diğer toplumsal kurumlardan daha fazla rolü bulunmaktadır (Kutlu, Doğan ve Karakaya, 2009, s. iii). Eğitim bir süreç dâhilinde gerçekleştirilmektedir. Geçmiş ile gelecek arasında bir bağ kurmak, toplumun kültürünü aktarmak, kültürü zenginleştirmek, uygarlığı geliştirmek eğitimin sorumluluğundadır (MEB, 2010, s. 2). Uzun seneler okullarda bilgilerin olduğu şekilde aktarılması ve aktarılan bu bilgilerin öğrenciler tarafından olduğu biçimiyle alınması, yeri geldiğinde kullanması düşüncesi hâkimdi (Kutlu, Doğan ve Karakaya, 2009, s. 2). Şimdi ise durum farklıdır. Çağımızda, kısa bir süre sonra bilgileri unutacak bireylerin yetiştirilmesinden çok, yeni bilgileri doğru ve hızlı biçimde edinecek, değişen dünyaya uyum sağlayabilecek bireylerin yetiştirilmesi amaçlanmaktadır (Kutlu, Doğan ve Karakaya, 2009, s. 1). Artık öğrencilerin bilgiyi kendileri edinip, bilgiyi yine kendilerinin inşa etmesi düşüncesi yani yapılandırmacı düşünce hâkimdir.

Eğitimin tarihine bakılacak olursa oldukça eskilere gitmek gerekmektedir. Okul eğitimi ile alakalı Sümerler'den zamanımıza gelen kanıtlardan okullarda önceden belli olan konuları ezberlemeye dayanan bir öğretim anlayışının benimsendiği görülmektedir (Karamer, 1999; akt. Kutlu, Doğan ve Karakaya, 2009, s. 2). Bu ezbere dayalı eğitim anlayışı uzun yıllardır kalıcılığını korumuştur. Bu düşüncede öğrenci boş bir kap gibi görülmekte, bu kabın ne kadar doldurulursa öğrencinin o denli başarılı olacağı düşünülmekteydi (Kutlu, Doğan ve Karakaya, 2009, s. 2). Bu klasik eğitim anlayışında, ölçme değerlendirme anlayışı da ayrı tutulmamıştır. Kutlu, Doğan ve Karakaya'ya (2009, s. 3) göre klasik testler klasik değerlendirme yaklaşımının değerlendirme ögesinde sıklıkla kullanılan bir ölçme aracı olmakla birlikte, bu testler öğrencinin alt düzey düşünme becerilerini ölçmekte ve Kutlu, Doğan ve Karakaya'ya (2009, s. 2) göre çoğunlukla;

- İrdeleme ve sorgulama gerektirmeyen,
- Üst düzey düşünme süreçleri içermeyen,
- Yaşamla ilişkisi olmayan,
- Değişen ve yeni durumlarla bağ kurduurmayan bilgiler ölçülmekteydi

Acaba öğrenciler bu klasik testlerden elde edilen puanlar kadar mı? bilmektedirler. Bu sorunun cevabına evet olması düşünülemez. Bu ve bu gibi durumlar yüzünden eğitimde farklı ölçme değerlendirme yaklaşımının kullanılması zorunlu olmuştur.

Günümüzde okullar sorun çözen, olaylara eleştirel gözle bakan, kendini bilen, kendisini başkasının yerine koyabilen, kültürünün ve tarihinin önemini bilen erdemli bireyler yetiştirmeyi hedeflemektedir (Kutlu, Doğan ve Karakaya, 2009, s. 3). Öğrenciye eğitimsel olarak zorla bir şey yaptırmaktan kaçınılmalıdır. Bu yüzden okulda öğrenci merkezli eğitim öncelikli olmalıdır. Okulda yapılan eğitimin amacı öğrencilerin zihnine zorla bir şeyler sokmak olmamalı, onların zihnine doğal veya toplumsal olaylara olgulara bağımsız bakabilecekleri bir düşünce yapısıyla yetiştirmek olmalıdır (Kutlu, Doğan ve Karakaya, 2009, s. 2). Birçok alanda olduğu gibi Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Programı da değişen-gelişen çevreye, uyum sağlamada duyarsız kalmamıştır. MEB ilköğretim programlarında önemli değişiklikler yaparak bu değişiklikleri 2004-2005 eğitim öğretim yılında uygulamaya koymuştur (Kutlu, Doğan ve Karakaya, 2009, s. iv). Bu programda öğretmenler ölçme değerlendirme araçları geliştirmede, uygulamada ve elde edilen sonuçların

değerlendirmesinde onların zorluk çektikleri görülmüş ve bu nedenle öğretmenlerin bu yeni ölçme değerlendirme yaklaşımında yeterli bilgiye sahip olmalarını zorunlu kılmıştır (Kutlu, Doğan ve Karakaya, 2009, s. iv). MEB'e (2010, s. 2) göre toplumun, değişen çevreye uyum sağlaması için bilgiyi kullanma ve üretme becerisine bağlı olarak bu becerilerin kazanılması ve devam ettirilmesi için de çağdaş bir eğitime yönelmeyi zorunlu kılmaktadır. MEB'e (2010, s. 2) göre 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

şeklindeki üst düzey becerileri edinmeleri beklenmektedir. Bu değişen programla beraber ölçme ve değerlendirme yaklaşımında da değişiklikler olmuştur. MEB (2010, s. 216) İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzuna göre Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi derslerinde geleneksel ölçme ve değerlendirme tekniklerine (kısa cevaplı, uzun cevaplı, çoktan seçmeli, doğru-yanlış, eşleştirmeli testler) ek olarak alternatif ölçme ve değerlendirme teknik ve araçlarından (performans görevi, proje ödevi, öğrenci ürün dosyası, sözlü sunum, gözlem, öz değerlendirme, akran değerlendirme, kavram haritaları, dereceli puanlama anahtarı, yapılandırılmış grid, tanılayıcı dallanmış ağaç, açık uçlu sorular) faydalanılmasından söz etmiştir.

Değerlendirme çalışmaları sadece ürüne dönük bir çalışma olamamalı sürece de dönük olmalıdır ve böylece öğretim eksikliklerinin zamanında fark edilip gerekli düzenlemeler yapma imkânı bulunması programın birinci amacı olmalıdır (MEB, 2010, s. 216). Din kültürü ve ahlak bilgisi dersinde okuduğunu anlama, eleştirme, yorumlama, bilgi toplama, analiz etme, sorgulama problem çözme gibi üst düzey becerilerin farklı araçlar aracılığıyla ölçülüp değerlendirilmesi gerekmektedir (MEB, 2010, s. 216). Bu ölçme değerlendirmenin bu şekilde yapılması geleneksel ölçme değerlendirmedeki eksik olan yerlerin tamamlanmasını sağlamaktadır. Bunun içinde öğretmenlerin bu programda bahsi geçen alternatif ölçme değerlendirme tekniklerini hangi düzeyde kullandıklarını ve ne tür sorunlarla karşılaştıklarını çalışılması gereken bir konudur.

1.2.Problem Cümlesi

İlkokul ile Ortaokul Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanma düzeylerini ve karşılaştıkları sorunlar nelerdir? (Osmaniye ili örneği).

1.3.Alt Problemler

1. İlkokul ve Ortaokul DKAB öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanıp kullanmama durumları nasıldır?

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

- Cinsiyet
- Yaş
- Mezun olunan yükseköğretim programı
- Hizmet yılı
- Lisansüstü eğitim durumu
- Haftalık girilen ders saati sayısı
- Ders yapılan sınıfların mevcudu
- Ölçme değerlendirme dersi alıp almama durumu
- Ölçme değerlendirme konusunda hizmet içi eğitim alıp almama durumu
- Görev yapılan okul türüne göre nasıl bir değişim göstermektedir?

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

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

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

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

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

1.4. Denenceler

1. İlkokul ve Ortaokuldaki DKAB öğretmenleri içinde alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullananların sayısı azdır.

2. İlkokul ve 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, ölçme değerlendirme konusunda hizmet içi eğitim alıp almama ve görev yapılan okul türüne göre unsurlar etki etmektedir.

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

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

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

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

1.5. Araştırmanın Amacı

MEB'e (2010, s. 2) göre İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programının öğrencilerin din ve ahlak hakkında doğru ve güvenilir bilgiye sahip olmaları için temel becerileri geliştirmektedir. Öğrenci ile

ilgili bir değerlendirme yapılırken geleneksel ölçme araçlarının yansira görüşme, gözlem formları, tutum ölçekleri, öz değerlendirme, akran değerlendirme, gözlem, öğrenci ürün dosyaları, performans görevi ve projelerin kullanılması gibi alternatif ölçme değerlendirme araçları önerilmektedir (MEB, 2010, s. 213). Geleneksel ölçme değerlendirme araçlarının yanında tamamlayıcı olarak alternatif ölçme değerlendirme araçları da kullanılmalıdır. Alternatif ölçme değerlendirme teknikleri farklı ölçme araçları ile bilgi toplayarak öğrenciyi bir bütün olarak kabul etmekte, öğrencinin eksiklerinin, ihtiyaçlarının belirlenip gelecekteki programa da şekil vermektedir (Yılmaz, 2015, s. 6). Bu ölçme araçlarının öğrencilerin gelişimi açısından iyi bilinmesi önem arz etmektedir.

Bu bağlamda araştırmanın amacı;

- Osmaniye il merkezi ve merkeze bağlı köylerdeki ilkokul ve ortaokullarda görev yapan DKAB dersi öğretmenlerinin alternatif ölçme değerlendirme tekniklerini kullanma düzeylerini belirlemek,
- Öğretmenlerin AÖD tekniklerini kullanırken onların 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, ölçme değerlendirme konusunda hizmet içi eğitim alıp almama ve görev yapılan okul türü gibi özellikleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek,
- Öğretmenlerin AÖD tekniklerini kullanılırken karşılaşılan sorunları tespit etmek ve bu sorunlara yönelik çözüm önerileri sunmaktır.

1.6.Araştırmanın Önemi

Öğretimde kullanılan ölçme değerlendirme ögesi, öğrencilerin üst düzey becerilerinin gelişimine katkı sağlayan yaşam durumlarının meydana getirilmesi ve öğrencilerin gözlenmesi açısından önem arz etmektedir (Kutlu, Doğan ve Karakaya, 2009, s. 6). Din kültürü ve ahlak bilgisi dersi programının hedeflenen başarıya ulaşıp ulaşılmadığı, öğrencilerde umulan bilgi, beceri ve tutumların kazanıp kazanmadığı ancak ölçme değerlendirme ile belirlenebilir (MEB, 2010, s. 213). Din kültürü ve ahlak bilgisi dersinde öğrenci, derste öğrenilen bilgileri gerçek yaşamla

ilişki kurma, okuduğunu anlama, eleştiri yapma, bilgiyi yorumlama, analiz yapma, problem çözme gibi entelektüel üst düzey becerilerini farklı ölçme değerlendirme araçları vasıtasıyla ölçülüp değerlendirilmelidir (MEB, 2010, s. 213).

Bu çalışmada, ilkokul ve ortaokul DKAB öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanma düzeyleri ve bu süreçte öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlara yönelik çözümler üretmesi bağlamında önem arz etmektedir.

Yapılan alanyazın taraması sonucunda ilkokul ve ortaokul DKAB öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanma düzeyleri ve bu süreçte karşılaştıkları sorunlara dönük sadece Yıldız'ın (2015) çalışmasına rastlanmıştır. Görüldüğü şekliyle bu konuda yapılan çalışmalar yeterince bulunmamaktadır. Bu yönüyle araştırma alanyazında önemli bir boşluğu dolduracağı düşünülmektedir.

1.7.Araştırmanın Yöntemi

Bu tez çalışmasında araştırmada saha taraması modeli kullanılmıştır. Bu yönüyle nicel bir araştırmadır. Sosyal bilimlerde çoğunlukla kullanılan tarama modeli geniş gruplar üzerinde yürütülen, gruptaki kişilerin bir durumla alakalı görüşlerinin, tutumlarının alındığı, ilgili durumun betimlenmeye çalışıldığı bir araştırma çeşididir (Aypay, Cemaloğlu, Sarpkaya, Tomul, Baştürk, Ellez, Şahin, Yolcu, Karakaya, Karakaya ve Turgut, 2014, s. 59). Ek olarak 10 DKAB öğretmeni ile alternatif ölçme değerlendirme teknikleri ile ilgili öğretmenlerin görüşlerini ortaya çıkarmak için hazırlanan görüşme formu kullanılmıştır. Stewart ve Cash (1985; s. 7), akt. Yıldırım ve Şimşek'e (2016, s. 129) göre görüşme" önceden belirlenmiş ve ciddi bir amaç için yapılan soru sorma ve yanıtlama tarzına dayalı karşılıklı ve etkileşimli bir iletişim sürecidir". Araştırmada hem nicel hem de nitel yöntemler kullanılmaktadır. Nitel araştırma Denzin ve Lincoln (1998); akt. Ekiz'e (2009, s. 31) göre araştırmacıların araştırılacak konu ya da konuları doğal ortamlarında incelemek, araştırma yapılan kişilerin bir duruma atfettikleri anlamlar açısından olguyu anlamlaştırma ve yorumlama çabasıdır. Bu çalışmada nicel ve nitel yöntem bir arada kullanıldığı için karma yöntemdir. Karma yöntem nitel ve nicel araştırma yöntemleri

farklı varsayım ve ilkelerine sahip olmakla beraber farklı yöntemleri öne çıkarır, böylece araştırma sorularına uygun olduğu alanlarda araştırma sorularına uygun yanıtlar arama olanağı verir (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 321).

1.8.Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Araştırma Osmaniye il merkezi ve merkeze bağlı köylerde görev yapan ilkokul ve ortaokul din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanma düzeylerini ve karşılaştıkları sorunları tespit etmektedir.

Araştırmanın evreni 2017-2018 Eğitim Öğretim Yılında Osmaniye il merkezi ve il merkezine bağlı köylerde görev yapan toplam 129 öğretmen oluşturmaktadır. Evrende bulunan toplam 129 öğretmene ulaşılamamış sadece toplam 109 öğretmene ulaşılmıştır. Ek olarak evrende bulunan ve rastgele seçilen 10 öğretmenle görüşme yapılmıştır.

1.9.Verilerin Toplanması

Araştırmada veri toplama aracı olarak anket ve görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmacı tarafından ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin alternatif ölçme değerlendirme tekniklerini kullanma düzeylerini ve karşılaştıkları sorunları tespit etmek amacı ile Yıldız (2015, ss. 102-107) tarafından geliştirilen ve araştırmacı tarafından yeniden düzenlenen bir anketten faydalanılmıştır. Anketler sosyal bilimlerde gözlemleri standartlaştırmak için kullanılır (Aypay ve ark. , 2014, s. 135). Ankette performans görevi, proje, gözlem, öz ve akran değerlendirme, öğrenci ürün dosyası, sözlü sunum, kavram haritası, dereceli puanlama anahtarı, tanılayıcı dallanmış ağaç, yapılandırılmış grid ve açık uçlu soru değerlendirme teknikleri ile ilgili sorular bulunmaktadır. Anket üç bölümden meydana gelmektedir. Anketin 1. bölümünü kişisel bilgileri belirlemeye dönük sorular oluşturmaktadır. Anketin 2. bölümünü ismi geçen alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanma düzeylerini ve karşılaştıkları sorunları belirlemeye dönük sorular oluşturmaktadır. Anketin 3. bölümünü ise alternatif ölçme ve değerlendirmede karşılaşılan sorunlara

dönük çözümleri belirlemeye çalışan sorular oluşturmaktadır.

Adı geçen anket gerekli izinler alındıktan sonra araştırmacı tarafından şahsen verilip öğretmen tarafından doldurulduktan sonra yine araştırmacı tarafından şahsen toplanmıştır. Araştırmada 10 öğretmen ile görüşme formu aracılığıyla görüşme yapılmıştır. Görüşme tekniği insanların neyi, neden düşündükleri, o duruma karşı duygularının, hislerinin, tutumlarının neler olduğunu ve insanların davranışlarına yön veren unsurları ortaya çıkarmaya çalışan bir veri toplama aracıdır (Ekiz, 2009, s. 63). Görüşmede evren içerisinden rastgele seçilen 10 DKAB öğretmenin kullandıkları alternatif ölçme değerlendirme tekniklerini kullanırken karşılaştıkları sorunları, bu sorunları çözüme yönelik öneriler, öğretmenlerin kullanmadıkları alternatif ölçme değerlendirme tekniklerini ve kullanmama nedenlerini anlamayı amaçlayan 4 adet görüşme sorusu yer almaktadır (Yıldız, 2015, ss. 107-109):

1. Alternatif ölçme değerlendirme tekniklerini kullanırken yaşadığınız sorunlar nelerdir?
2. Alternatif ölçme değerlendirme tekniklerinden kullanamadığınız bu teknikleri niçin kullanamadığınızı açıklar mısınız?
3. Alternatif ölçme değerlendirme tekniklerini kullanırken yaşadığınız bu sorunları ortadan kaldırmak için neler önerebilirsiniz?
4. Alternatif ölçme değerlendirme tekniklerini ile ilgili başka neler önerebilirsiniz? Öneriniz varsa yazınız.

1.10.Verilerin Analizi

Öğretmenlerce doldurulan anketten hem nicel hem de nitel veri elde edilmiştir. Çalışmanın birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü alt problemleri için nicel verilerin analizinde SPSS 20.0 programından faydalanılmıştır. Verilerin analizinde yüzde ve frekans kullanılarak tablolaştırılmıştır. Karşılaştırmada yüzde oranlarında istifade edilmiştir.

Çalışmanın beşinci, altıncı ve yedinci alt problemlerinde elde edilen veriler nitel verilerin çözümlenmesinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Betimsel

analiz, elde edilen verilerin önceden belirlenen temalara göre yorumlanması, analizde sıklıkla kişilerin görüşlerine yer verilmesi, elde edilen bulguların ise düzenlenip yorumlanması biçiminde okuyuculara aktarmadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 239). Nitel veri analizinin ilk basamağında yer alan betimsel analiz, araştırmada başvurulan gözlem, görüşme ve doküman gibi veri toplama araçlarında bulunan sorular ya da konular başlık haline getirilerek başlığa uygun olan verilerden doğrudan alıntılar yapılmasıyla analiz edilir (Ekiz, 2009, s. 75).

1.11.Sayıtlar

Yapılan araştırmada;

1. İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin alternatif ölçme değerlendirme tekniklerini kullanma sıklıklarının, cinsiyet, yaş, mezun oldukları yükseköğretim programı, hizmet yılı, lisansüstü eğitim alıp almama durumu, haftalık girilen ders saati sayısı, ders yapılan sınıfların mevcudu, ölçme değerlendirme dersi alıp almaması ve ölçme değerlendirme konusunda hizmet içi eğitim alıp almaması, girilen okul türü gibi değişkenlere göre farklılaştığı kabul edilmiştir.
2. Alternatif ölçme değerlendirme teknikleri kullanılırken bazı sorunlarla karşılaşıldığı kabul edilmiştir.
3. Araştırmaya katılan öğretmenlerin veri toplama araçlarına gerçeğe uygun biçimde cevaplayacakları kabul edilmiştir.
4. Veri toplama aracı olarak kullanılan anketin, ölçülmek istenilen öğretmenlerin alternatif ölçme değerlendirme tekniklerini kullanma sıklıkları, karşılaştıkları sorunları, bu sorunlara yanıt bulmada uygun olduğu kabul edilmiştir.

1.12.Sınırlılıklar

Araştırma;

1. 2017-2018 Eğitim Öğretim Yılı Osmaniye il merkezi ve il merkezine bağlı köylerde görev yapan ilkokul ve ortaokul din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenleriyle,

2. Ankette kullanılan performans görevi, proje, gözlem, öz ve akran değerlendirme, öğrenci ürün dosyası, sözlü sunum, kavram haritası, dereceli puanlama anahtarı, tanılayıcı dallanmış ağaç, yapılandırılmış grid ve açık uçlu soru değerlendirme teknikleri ile,
3. Öğretmenlerin İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programında geçen alternatif ölçme değerlendirme tekniklerini kullanma sıklıklarıyla,
4. Ölçme aracının uygulandığı süreyle,
5. Değişkenleri ölçmede uygulanacak ölçekler sayesinde toplanacak veriler ile sınırlıdır.

1.14.İlgili Araştırmalar

1.14.1. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinde Alternatif Ölçme Değerlendirmede Yapılan Çalışmalar

Güngör (2001) tarafından yapılan çalışmada ilköğretim okulları ikinci kademe din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme sorunlarını araştırmıştır. Çalışmada 58 DKAB öğretmeni ve 2. kademedeki toplam 400 öğrenci kullanılmıştır. Yapılan çalışmada saha araştırması şeklinde anket yöntemi kullanılmıştır. Veri toplama araçları olarak araştırmacı tarafından hazırlanan ankette yararlanılmıştır. Daha sonra hazırlanan anket deneklere uygulanmıştır.

Sonuç olarak ankete katılan öğretmenlerin alternatif ölçme değerlendirme tekniklerinde yeterli olmadıkları ortaya çıkmıştır. Ek olarak öğretmenlerin ölçme sorularının hazırlanmasında ve sonuçların değerlendirilmesinde yeteri kadar zaman ayırmadıkları ortaya çıkmıştır.

Rençber (2010) tarafından yapılan çalışmada din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme algılarını belirlemeye çalışmıştır. Çalışmada Şanlıurfa il merkezinde bulunan MEB'e bağlı bütün okullardaki DKAB öğretmenlerine ulaşılmıştır. Çalışmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak hazırlanan anket kullanılmıştır.

Sonuç olarak DKAB öğretmenlerinin “Sözlü sunum algıları” bağlamında, öğretmenlerinin belirtilen alanda en fazla görüş “Öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini ölçmek için etkili bir yöntemdir” en az görüş ise “Sözlü sunumun öğrenciyi tanımaya katkısı yoktur” şeklindedir.

Çakmak (2011) tarafından yapılan çalışmada din kültürü ve ahlak bilgisi öğretiminde ölçme ve değerlendirme teknikleri ve öğretmenlerin bunları kullanma düzeylerini belirlemeye çalışmıştır. Araştırmada 250 denek kullanılmıştır. Araştırmada tarama yöntemi kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak anket kullanılmıştır.

Sonuç olarak öğretmenlerin alternatif ölçme değerlendirme tekniklerini kullanma düzeyleri öğretmenlerin cinsiyet, kıdem, mezun olunan program, ortalama sınıf mevcudu ve haftalık girilen ders saati sayısı değişkeni arasında bir fark bulunamamıştır. Ancak programla ilgili tanıtım ve bilgilendirme vb. seminerine katılan öğretmenler, DKAB programlarının ölçme bölümünü okuyan öğretmenlerin, AÖD yaklaşımı ile ilgili kaynaklar okuyan öğretmenlerin ve AÖD ile ilgili hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin diğer öğretmenlere göre AÖD tekniklerini daha çok kullandıkları ortaya çıkmıştır.

Gündoğdu (2011) tarafından yapılan çalışmada ilköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin öğrenci başarısını değerlendirme yeterliklerini araştırmıştır. Araştırmada 557 DKAB öğretmeni kullanılmıştır. Araştırmada tarama modeli, anket tekniği kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak anket kullanılmıştır.

Sonuç olarak mezuniyet türünün, lisansüstü eğitimin, görev öncesinde alınan ölçme değerlendirme ile ilgili eğitimin öğretmenlerin ölçme değerlendirme becerilerinde farklılaşmadığı ortaya çıkmıştır. Ancak branştan/branş dışı olma, yaş grubu, hizmet süresi, kurum türü, hizmet içinde ölçme ve değerlendirme eğitimi, yeterlik algısı ve meslek sevgisi öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yeterliklerinde anlamlı çıkmıştır.

Ulu (2011) tarafından yapılan çalışmada ilköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin derslerinde kullandıkları ölçme ve değerlendirme teknikleri ile

programın önerdiği teknikler karşılaştırmıştır. Çalışmada nitel çalışma; gözlem, görüşme, doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemleri kullanılmıştır. Çalışmada Kahramanmaraş Türkoğlu ilçesinde görev yapan 15 DKAB öğretmeni kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak görüşme ve gözlem teknikleri kullanılmıştır.

Sonuç olarak öğretmenlerle yapılan görüşmede;

- Velilerden kaynaklı,
- Öğrencilerden kaynaklı,
- Okul yönetiminden kaynaklı,
- Öğretmenlerden kaynaklı,
- Ders saatinden kaynaklı problemler sıralanmıştır.

Alternatif ölçme değerlendirme tekniklerinin klasik ölçme araçlarına nazaran daha çok zaman aldığı ve daha masraflı olduğundan söz etmişlerdir.

1.14.2.Diğer Derslerde Alternatif Ölçme Değerlendirme ile İlgili Yapılan Çalışmalar

Kanatlı (2008) tarafından alternatif ölçme değerlendirme teknikleri konusunda sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin değerlendirmesi çalışması yapılmıştır. Çalışmada 255 tane 4. ve 5. sınıf öğretmeni kullanılmıştır. Araştırmada tarama yöntemi kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak ankette faydalanılmıştır.

Sonuç olarak, yapılan analizler neticesinde öğretmenlerin alternatif ölçme değerlendirme tekniklerine yönelik olumlu düşüncelere sahip oldukları görülmüştür. Alternatif ölçme değerlendirme konusunda yaşadıkları güçlükler bakıldığında sürenin azlığı, mali kaynakların eksikliği ile sınıfların kalabalık olması sonucuna varılmıştır.

Bağcı (2011) tarafından yapılan çalışmada ilköğretim sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme değerlendirme tekniklerini etkin kullanabilme yeterlilikleri araştırılmıştır. Çalışmada toplam 195 sınıf öğretmeni kullanılmıştır. Çalışmada yöntem olarak tarama modeli kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak bilgi formu kullanılmıştır.

Sonuç olarak,

- Öğretmenlerin alternatif ölçme değerlendirme tekniklerini etkin kullanabilmeleri cinsiyete, eğitim fakültesi mezuniyeti değişkenine, mesleki kıdeme, lisansüstü eğitim almalarına, okuttukları sınıflara göre değişmemektedir.
- Öğretmenlerin, alternatif ölçme değerlendirme tekniklerini etkin kullanabilmeleri özel ya da resmi okul değişkenine, alternatif ölçme değerlendirme ile alakalı hizmet içi eğitim almalarına göre anlamlı bir fark çıkmıştır.

Yayla (2012) tarafından yapılan çalışmada fen ve teknoloji öğretmenlerinin alternatif ölçme değerlendirme yöntem teknikleri ve uygulamaları hakkındaki görüş ve düşüncelerinin belirlemeye çalışılmıştır. Çalışmada anket boyutunda 94 öğretmenden faydalanılmıştır. Ek olarak 5 tane öğretmenle de mülakat yapılmıştır. Çalışmanın nicel boyutunda tarama modeli, nitel boyutunda da mülakat yönteminden faydalanılmıştır. Çalışmada veri toplama aracı olarak anket formu ile mülakat sorularından yararlanılmıştır.

Sonuç olarak, öğretmenlerin en fazla kavram öğretimi, görsel yetenek ve süreç değerlendirme, en düşük sözel yetenek amacındaki araçları kullandıkları belirlenmiştir. Öğretmenler kavram öğretimi ve görsel yetenek amacındaki araçların gerekçelerinin farkında oldukları, sözel yetenek amacındaki araçların gerekçelerinin çoğunun farkında olmadıkları ortaya çıkmıştır. Öğretmenler kavram öğretimi ve görsel yetenek amacındaki araçları gerekli gördükleri, sözel yetenek amacındaki araçları gereksiz gördükleri ortaya çıkmıştır. Ayrıca 6 yıl ve üzeri deneyime sahip öğretmenler süreç değerlendirme ve ölçekler amacındaki araçların gerekçelerinin fark edemedikleri, bu araçları gereksiz buldukları bulunmuştur

Sağlam (2013) tarafından yapılan ilköğretim matematik öğretmenlerinin alternatif ölçme değerlendirme yöntem ve araçlarını kullanabilme yeterlikleri, karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerilerini bulmaya çalışmıştır. Çalışmada 78 tane öğretmen kullanılmıştır. Çalışma tarama modeline göre desenlenmiştir. Veri toplama araçları olarak anket kullanılmıştır.

Sonuç olarak, öğretmenlerin alternatif ölçme değerlendirme ile ilgili bilgi eksikliği olmadığı bulunmuştur. Öğretmenler en fazla performans yöntemini kullandıkları ve bu yöntemde kendilerini yeterli gördükleri bulunmuştur. Performansın değerlendirilmesinde dereceli puanlama anahtarlarını kullandıkları görülmüştür. Fakat gelişim dosyası hazırlama konusunda sınıfın kalabalık olması, ders süresinin yetmemesi ve dosyaların korunacak yerin olmaması konusunda sorunlar yaşadıkları ortaya çıkmıştır.

Yiğit (2013) tarafından yapılan çalışmada ilköğretim 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe dersi öğretim programındaki alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerine yönelik öğretmen görüşlerinin değerlendirmeye çalışmıştır. Çalışmada 150 öğretmen kullanılmıştır. Ek olarak bu öğretmenler içerisinde rastgele seçilen 13 öğretmenle görüşme yapılmıştır. Çalışma tarama modeline göre desenlenmiştir. Çalışmada veri toplama aracı olarak nicel boyutta anket, nitel boyutunda ise görüşme soruları yer almaktadır.

Sonuç olarak, öğretmenlerin İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programında yer alan alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerinin işlevlerini kabul ettikleri görülmüştür. Fakat akran değerlendirme yönteminin faydası konusunda şüphe ettikleri görülmüştür. Ek olarak öğretmenler akran değerlendirme ile öz değerlendirmenin nesnelliği bağlamında uygun bulmadıkları görülmüştür. Türkçe dersinde en fazla istifade edilen ölçme değerlendirme yönteminin performans görevi, proje yöntemi; en az kullanılan ölçme değerlendirme yönteminin ise tutum ölçeği, akran değerlendirme ve öz değerlendirme olduğu görülmüştür. Performans ve projelerin değerlendirmesinde öğretmenlerin dereceli puanlama anahtarlarını kullandıkları fakat; tüm öğrencilere aynı puanı verdikleri görülmüştür.

Duran (2013) tarafından yapılan çalışmada, 157 öğretmen kullanılmıştır. Ek olarak görüşme için bu öğretmenler içerisinde 35 kişi kullanılmıştır. Çalışmanın yöntemi hem nicel hem de nitel boyutu bulunmaktadır. Nitel boyutta görüşme tekniği kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak nicel boyutta anket kullanılmıştır, nitel boyutta ise yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır.

Sonuç olarak, Alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri ile ilgili yeterli bilgiye sahip olmamalarından dolayı öğrencileri değerlendirmede sıkıntılar yaşadıkları

görülmüştür. En fazla görülen zorluklar, zaman yetersizliği, sınıfın kalabalık olması ve öğrenci düzeylerinin farklı olmasıdır.

Yıldız (2015) tarafından yapılan çalışmada ortaokul din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanma düzeyleri ve karşılaştıkları sorunları incelemiştir. Çalışma nicel boyutta olup çalışmaya ortaokullarda görev yapan 120 tane DKAB öğretmeni katılmıştır. Ek olarak 10 öğretmen ile de görüşme yapılmıştır. Çalışmada tarama modeli kullanılmıştır. Nitel boyutunda ise görüşme tekniği kullanılmıştır. Veri toplama araçları olarak anket ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır.

Sonuç olarak performans görevi, proje, gözlem ile kavram haritası tekniklerinin kullanım sıklıklarının diğer tekniklere nazaran daha fazla olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin cinsiyet, yaş ve mezun olunan program özelliklerinin AÖD tekniklerini kullanma düzeylerini önemli ölçüde etkilediği neticesine varılmıştır.

Özkoparan (2016) tarafından yapılan çalışmada, beden eğitimi ve spor derslerinde alternatif ölçme-değerlendirme yöntemleri kullanılmasına ilişkin öğretmen görüşlerini incelemiştir. Çalışmanın nicel boyutunda 257 öğretmen kullanılmıştır. Ek olarak çalışmanın nitel boyutunda bu öğretmenler içerisinde seçilen 25 öğretmen kullanılmıştır. Çalışmanın nicel boyutunda tarama modeli kullanılmıştır. Nitel boyutunda ise görüşme tekniği kullanılmıştır. Veri toplama araçları olarak, nicel boyutta anket, nitel boyutta ise yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır.

Sonuç olarak;

- Beden Eğitimi öğretmenlerinin ölçme değerlendirme yöntemlerini kullanma sıklığına bakıldığında en çok performans değerlendirme, gözlem, kontrol listesi, dereceleme ölçeği ve görüşme yöntemlerini kullandıkları görülmüştür. En az bilinen ve kullanılan ölçme yöntemleri ise yapılandırılmış grid, tanılayıcı dallanmış ağaç ve vee diyagramıdır.
- Alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanma sıklığı, hizmet süresi, görev yapılan okul türü ve sınıf sayıları bakımından anlamlı çıkmamıştır.

- Öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanma sıklığı puanları cinsiyete göre değişmektedir. Sıra ortalamalarına bakıldığında bu farklılığın erkek öğretmenlerin lehine olduğu tespit edilmiştir. Ek olarak öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanma sıklıkları arasında mezun olunan yükseköğretim programına göre ve hizmet içi eğitim alma durumuna göre değiştiği saptanmıştır.
- Araştırmaya katılan öğretmenlerin, kullandıkları alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerini istemelerinin en büyük sebebi ise bu yöntemlerin kullanışlı ve uygun olması olarak görmüşlerdir.
- Alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemine yönelik yeterince bilgi sahibi olup olmadıklarına ilişkin, soru yöneltilen 25 öğretmenin 12 tanesi alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemine dönük eksik bilgilerinin olduğu, 11 öğretmenin bilgisinin yeterli olduğu, 2 öğretmen ise kısmen bilgi sahibi olduklarını görülmüştür.
- Beden Eğitimi öğretmenlerinden çoğunun alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemi ile ilgili hizmet içi eğitim almadıkları tespit edilmiştir.
- Beden Eğitimi öğretmenleri çoğunlukla alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerinden sırasıyla performans değerlendirme, kontrol listesi, dereceleme ölçeği, gözlem, görüşme, grup değerlendirme, akran değerlendirme ve öz değerlendirme, proje, rubrik ve drama kullandıkları tespit edilmiştir.
- Beden Eğitimi öğretmenlerinin çoğu alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin uygulanmasında zaman yetersizliğinin önemli bir sorun teşkil ettiğini belirtmişlerdir.
- Öğretmenler alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerine puan verirken, en çok ölçme kriterlerine ve hedefe uygunluğuna dikkat ettiklerini ifade etmişlerdir.

Duran (2017) tarafından sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme değerlendirme yöntemlerinin kullanımına ilişkin öz yeterlik algılarını incelemiştir. Çalışmada 295 öğretmen kullanılmıştır. Çalışmanın yöntemi tarama modelidir. Veri toplama aracı olarak “Kişisel Bilgi Formu”, “Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımlarına

Yönelik Öz Yeterlik Ölçeği” ve “Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri Kullanma Sıklığı Anketi” kullanılmıştır.

Sonuç olarak, ilkokul öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanmalarında öz yeterlik algılarında hizmet yılı değişkenlerine göre farklılık gösterdiği ancak; cinsiyet, yaş, mezun olunan fakülte, sınıf mevcudu ve alternatif ölçme ve değerlendirme semineri alma durumlarına göre ise farklılık göstermediği görülmüştür. Alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanma sıklıklarına bakıldığında, öğretmenlerin en çok faydalandıkları yöntemlerin gözlem ve görüşme olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin bilgi sahibi olmadığı yöntemlerin vee diyagramı, yapılandırılmış grid ile tanılayıcı dallanmış ağaç yöntemi olduğu, bu yöntemleri bilen öğretmenler tarafından da en az kullanıldığı görülmüştür.

Genel olarak çalışmalar değerlendirildiğinde, öğretmenlerin alternatif ölçme değerlendirme tekniklerinin öğrenciyi değerlendirmede eksikleri tamamlayıcı bir faydası olduğunu belirtmişlerdir. Ek olarak öğretmenler bu teknikleri kullanırken süre yetersizliği, sınıfların kalabalık olması, materyallerin eksikliği, teknikleri yeterince bilememeleri gibi durumlardan dolayı tekniğin uygulanmasında çeşitli sorunlarla karşılaştıklarını ifade etmişlerdir.

II. BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Ölçme Değerlendirme

2.1.1. Ölçme

Ölçme, geçerli görgül yollarla test edilebilecek kurallar çerçevesinde nesnelere belli özelliklerin sahip olması derecesine göre sayı ya da semboller vermektir (Magnusson, 1997; akt. Atılğan, Kan ve Doğan, 2009, s. 3). Ölçmenin başka bir tanımı ise bireyin o özelliği sahip olma düzeyinin puanlarla yeniden tanımlama sürecidir (Nitko ve Brookhuat, 2011; çev. Bıçak, Bahar ve Özel, 2016, s. 6). Stevens (1946); çev. Tekindal'a (2009, s. 16) göre ise ölçme, kurallara göre olay ve nesnelere sayılar verme işidir.

Ölçme işi doğa bilimlerinde uzun zamandır yapılmakta ama sosyal bilimlerde kullanımı yenidir (Tekindal 2009, s. 17). Başarı, yetenek, tutum ve kişilik vb. özelliklerin ölçülmesi 20. yy'daki gelişmeler ile bilimsel bir nitelik elde etmiş ama hala betimsel bir seviyede kalmıştır (Tekindal 2009, s. 17). Ölçmede önemli olan ölçülecek özelliğin ölçme aracınca hassas bir şekilde yapması, bir diğeri ise ölçme kurallarının belirlenmesidir (Tekindal 2009, s. 17). Bir de ölçülecek nesnenin ölçülebilme özelliğini taşıması gerekmektedir. Ölçmenin birinci ögesi, ölçmeye konu olan değişkenin tanımlanması, ikinci öge ölçmenin amacı ile ölçülecek değişkene uygun sembol ve sayıların belirlenmesi, üçüncü öge olarak gözlenen değişkenin hangi değerine, hangi sayı verileceğini gösteren ölçme kuralıdır (Atılğan, Kan ve Doğan, 2009, s. 5). Bir ölçme işlemi yapılmadan önce bu durumların göz önüne alınması gerekir. Eğer ölçmede bir hata yapılırsa bir sonraki adımda bu ölçme verilerini kullanılacağından sonraki işlemlerin birçoğunun hatalı olma olasılığı yüksek olmaktadır. Bu yüzden diğer bilim dallarında olduğu gibi eğitimde de ölçme önemli bir iştir. Eğitimde genelde ölçülmeye çalışılan özellikler gözle görünemeyen başarı, ilgi, motivasyon gibi özelliklerdir ve istenen şey kişilerin bu özelliklerin ne kadarına sahip olduğunun

belirlenmesidir (Atılğan, Kan ve Doğan, 2009, s. 2).

Ölçmede ölçülecek nesnenin doğrudan gözlenmeyle ölçülüp ölçülmemesine bağlı olarak ölçme türleri ortaya çıkmıştır ve ölçme türleri şunlardır (Atılğan, Kan ve Doğan, 2009, ss. 3-4):

- **Doğrudan Ölçme:** Ölçülmek istenen değer doğrudan gözlenebilir olmasıdır. Boy uzunluğunun metre aracılığıyla doğrudan gözlenerek ölçülmesi, bir sınıfta bulunan öğrenci sayısının sayılarak tespit edilmesine örnek gösterilebilir.
- **Dolaylı Ölçme:** Ölçülmek istenen özelliğin yapısına bağlı olarak bazı durumlarda gözlenme şansı olmadan özelliğin belirlenme çabasıdır. Bu ölçme türü eğitimde sıklıkla kullanılmaktadır. Çünkü ölçülmek istenen özellik gözlenerek tespit edilemeyecek özelliklerdir. Öğrenci başarısının testler yardımıyla belirlenmeye çalışılması, oda sıcaklığının termometre yardımı ile belirlenmeye çalışılması bu ölçme türüne örnek gösterilebilir.
- **Türetilmiş Ölçme:** Hem sosyal bilimlerde hem de fen bilimlerinde bazı değişkenler iki ya da daha fazla değişken ile bu değişkenler arasındaki ilişki bağıntılar aracılığıyla tanımlanmaktadır. Bu ölçme türüne örnek olarak hız, yoğunluk, coğrafyada nüfus yoğunluğunun belirlenmesi verilebilir.

Ölçme değerlendirme içerisinde bahsedilecek bir kavram da ölçektir. Ölçek birim anlamında kullanıldığı gibi aynı zamanda belirlenmiş bir başlangıç noktasından itibaren eşit ve değişmez birimler ile bölmelenmiş ölçme aracı anlamında da kullanılmaktadır (Atılğan, Kan ve Doğan, 2009, s. 11). Stevens (1966); akt. Atılğan'a (2009, ss. 12-17) göre dört ölçek tanımlamıştır ve şu şekildedir:

- **Sınıflama Ölçekleri:** Sınıflama ölçeği en basit ölçek türüdür. Bireyin veya objelerin belli bir özelliğe göre sınıflamasını içerir. Objeler birbirine benzerdir veya birbirinden farklıdır. Toplama, çıkarma, çarpma ve bölme işlemlerini sınıflama ölçeğini kullanarak yapmak manasızdır. Bu ölçek

türüne örnek, illerin plaka numaralarına birer sayı verilerek sıralanması, bir grubun göz renklerine göre sınıflanması verilebilir.

- **Sıralama Ölçekleri:** Bu ölçekte objeler belli bir özelliğin sahip oluş derecelerine göre sıralama ve bir sıra sayısı ile ifade edilmesidir. Sıralama ölçeğinden elde edilen veriler iki tür bilgi taşır. İlki sıra sayısına bakılarak iki elemanın ölçme boyutunda birbirine eşit veya farklı olması, ikinci özellik ise sıralama ölçeği büyüklük küçüklük içerdiğinden nesnelere sırasına bakılarak bir grubun herhangi iki elemanından ölçülen özellik bakımından daha büyük olduğudur. Örnek olarak bir öğretmenin sınıfındaki öğrencilerini büyükten küçüğe veya küçükten büyüğe doğru boy sırasına koymasındır.
- **Eşit Aralıklı Ölçekler:** Ölçeklerin sınıflandırılması ve tanımlanmasına temel olan üçüncü özellik ise eşit aralıktır. Ölçeğin sayıları arasındaki eşit büyüklükteki farklılıklar ölçülen özelliğin miktarındaki eşit büyüklükteki farklılıkları anlatıyorsa ölçek eşit aralığa sahiptir. Eşit aralıklı ölçekten elde edilen ölçme sonuçlarına bakılarak ölçülen özellik açısından hangisinin büyük olduğuna ek olarak tanımlı ve eşit birimleri taşıdığı için bu büyüklüğün miktarı hakkında bilgi sahibi olunabilir. Bu yüzden bu ölçek türündeki verileri kullanarak toplama ve çıkarma işlemi yapılabilir. Örnek olarak birinci günde hava sıcaklığı 10 derece, ikinci gün ise 20 derece olduğunda ikinci günün hava sıcaklığının 10 derece arttığı söylenebilir.
- **Oranlı Ölçekler:** Ölçeklerin sınıflandırılmasına temel olan dördüncü ölçek türü eşit oranlı ölçektir. Ölçme sonuçlarından elde edilen veriler kullanılarak sayıların bir biri ile oranı anlamlı ise ölçek eşit oranlıdır (Vadum ve Rankin, 1998; akt. Atılgan, Kan ve Doğan, 2009, s. 17). Eşit oranlı ölçeklerde birimler eşit aralıklı ölçekte olduğu gibi bir birine eşittir. Ölçülen özellik bakımından diğer ölçek türlerine göre en çok bilgi veren ölçek türü eşit oranlı ölçektir. Örnek olarak metre ile bir objenin uzunluğunun ölçülmesi ya da bir objenin ağırlığının ölçülmesi verilebilir.

Ölçmede güvenilirlik ve geçerlik olmak üzere iki unsur bulunmaktadır. Ölçme işleminde yapılırken hatadan arınık olması istenir bu da güvenilirliktir ve bir diğeri geçerlik ise ölçme aracının amaca hizmet etme derecesi ya da ölçülmek istenen özelliği ölçebilme düzeyidir (Tekindal, 2009, s. 18). Eğitimdeki ölçme diğer doğa bilimleri kadar hassas olmamakla beraber eğitimde kullanılan ölçme araçlarında yapım aşamasında, kullanım ve sonuç aşamasında hata karışabilmektedir (Tekindal, 2009, s. 18).

2.1.2. Değerlendirme

Değerlendirme bir öğrencinin bir ürünü ve ya bir performansı hakkında değer yargısında bulunma sürecidir (Nitko ve Brookhart, 2016, s. 6). Tekin, (1993; akt. Tekindal'a (2009, s. 312) göre değerlendirme ölçme sonuçlarının bir ölçüte göre kıyas edilmesidir. Atılğan, Kan ve Doğan'a (2009, s. 350) göre değerlendirme bir nesnenin ya da bir kişinin ölçülmesinden sonra bir yargıya varma sürecidir.

Tanımlardan bahsedildiği gibi ölçme sonuçlarının bir ölçütle kıyaslanarak bir yargıya varma süreci değerlendirmedir. Burada ölçütten bahsetmektedir. Ölçüt, elde edilen ölçme sonuçlarına göre ölçülen özellik veya özellikler bağlamında bireyler veya objeler hakkında bir yargıya varmada belirlenen referans veya eşik noktasıdır ve ölçek türleri şunlardır (Atılğan, Kan ve Doğan, 2009, s. 350):

- **Mutlak Ölçüt:** Üzerinde değerlendirme yapılacak grup hakkında değerlendirme yapılmadan önce belirlenen eşik değeridir. Örnek olarak 100 üzerinden 50 ve daha yukarı puan alanların başarılı olması verilebilir.
- **Bağlı Ölçüt:** Bir grubun ölçme işleminden sonra elde edilen puanlara göre belirlenen bir eşik değeridir. Ölçme sonuçları sadece o grup için geçerlidir yani başka bir grup için geçerli değildir. Örnek olarak bir sınıfta yapılan başarı testinin ortalamasından yüksek puanlar alanların sınıfı geçmesi, aşağı puan alanların sınıfta kalması şeklinde verilebilir.

Tekindal'a (2009, s. 315) göre sınıf eğitimindeki fonksiyonel rolü hakkında değerlendirme aşağıdaki şekliyle sınıflandırılabilir:

- **Yerleştirmeye Yönelik Değerlendirme:** Eğitimin en başında öğrencilerin özelliklerini belirlemek amacı ile kullanılır.
- **Biçimlendirmeye Dönük Değerlendirme:** Eğitim süreci boyunca öğrenmenin geliştirilmesinde kullanılır.
- **Teşhis Amaçlı Değerlendirme:** Öğrenme sürecinde öğrenme güçlüklerini tespit etmede kullanılır.
- **Değer Biçmeye Dönük Değerlendirme:** Eğitim süreci sonunda başarıyı belirlemek amacıyla kullanılır.

2.2.Geleneksel İle Alternatif Ölçme Değerlendirme Yaklaşımları

Eğitim genel manada davranış değiştirme sürecidir (Demirel, 2006, s. 6). Öğretme öğrenmeyi klavuzlamadır (Yılmaz ve Sünbül, 2003, s. 1). Geleneksel değerlendirme yaklaşımı, kalem-kâğıt testlerine dayalı ve sonucu belirlemeye yönelik yapılan değerlendirmelerdir. Eğitim yapısı gereği girdiler, süreç, çıktıları ve kontrol öğelerinden meydana gelen bir sistemdir ve bunlar açıklanacak olursa (Demirel, 2006, s. 210):

- **Girdiler:** Öğrencilerin sisteme dâhil olurken sahip oldukları davranışlar, öğretim programı, yönetmelikler, öğretmenler ile yöneticilerin özellikleri girdilere örnek gösterilebilir.
- **Süreç:** Öğrencilerde davranış değişikliği meydana getirmek için yapılan eğitim etkinlikleridir.
- **Çıktılar:** Süreç sonunda meydana gelen davranışlar çıktıdır. Süreç sonunda ürünler üç biçimde ortaya çıkabilmektedir; 1-İstendik ve yeterli seviyede meydana gelen davranışlar, 2-İstendik ama yeteri seviyede olmayan davranışlar, 3-İstendik olmayan davranışlardır.

Sistem sözünden de anlaşılacağı üzere bir vücut gibi olan ögeler, bütünün birer parçasıdır ve eğer bir ögede değişiklik meydana gelirse diğer ögeleri de etkilemektedir. Bu nedenle öne sürülen eğitimle ilgili yeni yaklaşımların ölçme değerlendirmeyi de etkilemektedir (Yılmaz, 2015, s. iii).

Yaşamın her bölümünde olduğu gibi eğitim alanında da işin neresinde bulunduğu, ulaşılan sonuçlar, başarılı olup olunmadığı veya öğrenciye kazandırmaya çalışılan özellikleri kazanıp kazanmadıklarını tespit etmek ve çalışmaların planlanması önemlidir (Çalışkan, 2001, s. 140). Geleneksel ölçme araçlarına doğru yanlış testleri, çoktan seçmeli testler, eşleştirme testleri, kısa cevap gerektiren testler, yazılı yoklamalar örnek olarak verilebilir (Tekindal, 2009, s. x).

Geleneksel ölçme değerlendirme yaklaşımında öğrencinin o konuyu ne denli bildiğini ölçmekte ve MEB (2004) öğretim programında ölçme değerlendirme klasik ölçme değerlendirme yöntemlerine ilave olarak, gösteri, anekdot, görüşme, gözlem, sözlü sunum, projeler, araştırma kağıtları, öz değerlendirme, öğrenci ürün dosyası, performans değerlendirme, dereceleme ölçekleri, tutum ölçekleri, kavram haritaları, yapılandırılmış grid, tanılayıcı dallanmış ağaç, kelime ilişkilendirme, yazılı raporlar, poster, grup ve akran değerlendirmeleri, aile gözlem formu gibi yöntemler verilmiştir (Alaz ve Yarar, 2009, s. 19). Öğretmenler çoğunlukla kısa cevaplı testler ve çoktan seçmeli testleri kullanmakta ve öğretmenlerin bu ölçme değerlendirme araçlarını bırakıp tamamen alternatif ölçme değerlendirme araçlarını da kullanmaya yönelmemelilerdir (Benzer ve Eldem, 2012, s. 652). Geleneksel ölçme değerlendirmede amaç öğrencileri önceden belirlenen özelliklere göre sınıflandırmayken alternatif ölçme değerlendirmede amaç ise öğrencinin sürecin hangi aşamasında olduğunu belirlemektir (Çoruhlu, Nas ve Çepni, 2009, s. 123). Tablo 1’de geleneksel ölçme değerlendirme anlayışı ile alternatif ölçme değerlendirme anlayışı karşılaştırılmaktadır. Geleneksel ölçme ve değerlendirme teknikleri yazılı ve sözlü sınavlar, kısa cevaplı veya çoktan seçmeli sorular kullanılarak uygulanan sınavlar, doğru-yanlış, eşleştirme soruları kullanılarak yapılan sınavlar vb. gibi tüm öğretmenlerce bilinip çoğunlukla kullanılan tekniklerdir ve performans değerlendirme, tamamlayıcı değerlendirme bazen de otantik değerlendirme gibi kavramları alternatif ölçme ve değerlendirmenin yerine kullanılmıştır (Özenç, 2013, s. 159). Alternatif ölçme değerlendirme tekniklerine

öğrenci ürün dosyası, drama, performans değerlendirme ve proje örnek verilebilir (Çoruhlu, Nas ve Çepni, 2009, s. 123).

Tablo 1. Alaz ve Yarar (2009, s. 19)'de bu iki ölçme değerlendirme yaklaşımı karşılaştırılmıştır.

Geleneksel Ölçme Değerlendirme	Alternatif Ölçme Değerlendirme
Sonuca odaklanır	Sürece odaklanır
Bilginin anımsanmasına yöneliktir	Bilginin uygulanmasına dönüktür
Yazıya dayalı görevler içerir	Gerçek hayatla alakalı görevler içerir
Doğru cevabı bir tanedir	Doğru cevabı birden fazla olabilmektedir
Örtülü veya belirlenmemiş ölçütlere göre yapılır	Net olarak belirlenmiş ölçütlere göre uygulanır
Öğretim sonunda uygulanır	Öğretim devam ederken uygulanır
Geri bildirim çok azdır	Geri bildirim yeteri kadar ve zamanında sağlanır
Sınavları yazı biçiminde uygulanır	Sınavları performansa dayalı olarak yapılır
Tek yöntemden faydalanılır	Birden çok yöntemden faydalanılır
Ölçme ara sıra yapılır	Ölçme sürekli yapılır
Birbirlerinden ayrılmış beceriler ölçülür	Birbirlerini tamamlayan beceriler ölçülür

2.3.Dinin Birey ve Toplum İçin Önemi

Din” Arapça kökenli bir sözcük olup, hâkimiyet, teslimiyet, kanun yoludur ve tanımı ise Allah’a bağlılık kurallarını içeren yol şeklindedir (Pakdemirli, 2015, s. 21). “Din, var olduğu düşündüğümüz kutsal alanla bizi ilişkilendirdiğini hissettiğimiz sistemdir” (Köse ve Ayten, 2013, s. 111). Din insanların etrafında olup bitenleri anlamaya, uygun açıklamalar bulmaya çaba gösterir ve bu sorulara cevap bulmadan rahat olamaz (Peker, 2015, s. 93). Pakdemirli’ye (2015, s. 22) göre Durkheim dinin dört temel görevi olduğunu savunmuştur ve şöyledir:

- Sembolleri ve kuramlarıyla kişinin tutum ve davranışlarını disipline etmesi,
- Gelenekleri ile ritüelleri arasında dayanışma sağlaması,
- Toplumsal gelenekleri devam ettirmesini sağlaması,
- Bireyleri mutlu kılmasıdır.

2.4.Yapılandırıcı Yaklaşım

20. ve 21. yüz yılda meydana gelen önemli gelişmeler meydana gelmiş ve bu gelişmeye paralel olarak da eğitime yansımaları olmuştur (Ünal ve Çelikkaya, 2009, s. 198). Artık kişiler bilgileri olduğu şekliyle almak yerine, anlayarak, sorgulayarak, araştırarak bilginin yapılandırması sürecine dâhil olmaktadır (Ünal ve Çelikkaya, 2009, s. 198). Yapılandırıcı yaklaşımda öğrenci bilgiyi kendisi yorumlar, yapılandırır, inşa eder (Koç, 2006, s. 60). Yapılandırıcı yaklaşımda, öğrenmenin temeline öğrenciyi koyar, bilgiyi öğrenci kendisi üretir, ürettiklerini başka yerlere transfer eder (Aydın, 2014, s. 67). MEB'e (2010, s. 9) göre öğrenmenin merkezine öğrenciyi yerleştiren yapılandırıcı yaklaşımda, öğrencilerin gelişim seviyelerini dikkate alma, iletişim kurmadır ve önemli olan bu yaklaşımda öğrenci katılımı ile öğretmen rehberliği çok önemlidir.

Bahsedilen bu öğrenme yaklaşımın da sahip olduğu birtakım ilkeler bulunmaktadır. Yapılandırıcı yaklaşımın öğrenme ilkeleri şöyle sıralanmaktadır (Aydın, 2014, s. 67);

- Öğrenme sosyal bir faaliyettir.
- Yapılandırıcı yaklaşımda öğrenciyi güdülemek önemlidir.
- Öğrenme zaman alır.
- Öğrenme için bilgi gerekir.
- Öğrenme bağlamsaldır.

Aydın'a (2014, s. 68) göre yapılandırıcı yaklaşımın kullanıldığı derslerde dört aşama ön görülmektedir ve şu şekildedir:

- **Dikkati Çekme:** Öğrenciye çeşitli sorular ile birtakım bağlantılar kurularak onların dikkatleri çekilir.
- **Keşfetmek:** Öğrenci öğrenme ortamında araç gereçle birebir etkileşimde olmalıdır.
- **Açıklamak:** Öğrencilerin anlayamayacağı biçimde olan durumlar öğrencinin anlayabileceği duruma getirilip öyle verilmelidir.

- **Bilgiyi Anlamlandırmak:** Öğrencilere çok fazla kavram öğretilmeli, öğretilen bu kavramları gerçek hayatta ilişkilendirilmesine yardım edilmelidir (Aslan, 2006, ss. 133-134; akt. Aydın, 2014, s. 69).

Günümüzde yetiştirilen bireyler, düşünen, çözüm üreten, ürettiği çözümleri uygulayabilen birey olmaları tasarlanmakta, bu yüzden onlar için gerekli ortamlar tedarik edilmeli ve gereksinim duydukları araç ve gereçler sağlanmalıdır (Aydın ve Yılmaz, 2010, s. 57).

2.4.1.Yapılandırmacı Yaklaşımda Ölçme Değerlendirme

Tekinal'a (2009, s. 102) göre yapılandırmacı yaklaşıma göre değerlendirmenin taşınması gereken özellikler şunlardır:

- Tüm öğrencileri içine alan, davranışların tamamını içeren değerlendirme yapma.
- Uygulama, bireysel etkinlikler, grup etkinliği yapan öğrencilere kapsamlı bir değerlendirme yapma.
- Değerlendirmeyi belirlenmiş bir zaman aralığında uygulamak yerine geniş bir zamanda süreç içerisinde uygulama.
- Değerlendirmenin normlara dayalı olması yerine, öğrencilerin kazanmaları gereken davranışları ölçüt olarak yapma.
- Değerlendirme yalnızca not vermek değil, öğrenme faaliyetlerinin bir faaliyetleri olarak uygulama.
- Öğrenci yeni öğrendiği bilgileri kendine has şekilde yapılandırmasını sağlayan değerlendirmeleri uygulama.

2.5. İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı

Bu gün için geleceğin dünyasında hazırlıklar yapılmakta olup bilim teknikteki gelişmeler, robotların birçok alanda kullanılmasından tutun enerji kaynaklarının planlanması, silah sanayisinin geliştirilmesi, dünyanın bilgisayarlaştırılması, genetik bilimindeki gelişmelere kadar birçok alanda olduğu gibi eğitimde de yeni oluşumlarla ilgilendirmekte ve ona yeni boyutlar kazandırmaktadır (Çalışkan, 2001, s. 118). Bu yüz yılda hızlı gelişen bilim ve teknoloji, özellikle de eğitim alanında köklü değişiklikleri mecbur kılmaktadır (MEB, 2010, s. 2). Klasik ölçme değerlendirme tekniklerinin yanında tamamlayıcı olarak alternatif ölçme değerlendirme teknikleri de kullanılabilir. Çeklist, çoktan seçmeli test, eşleştirme testi, yazılı yoklama öğrenmenin ölçülmesinde faydalanılırken, öbür taraftan öğretmenlerin performansa dayalı alternatif ölçme değerlendirme tekniklerine yönelmelidirler (Tekinal, 2009, s. 101). Artık öğretmenler değerlendirmeyi etkili yapabilmeleri için ölçme değerlendirmede çok farklı yaklaşımlardan faydalanmaları gerekmektedir (Tekinal, 2009, s. 101).

Program incelenecek olursa; MEB'e (2010, ss. 9-10) göre İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilisi Ders Programının temel yaklaşımı; eğitimsel yaklaşım ve dinbilimsel yaklaşım olmak üzere ikiye ayrılmaktadır ve şu şekildedir:

- **Eğitimsel Yaklaşım:** İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilisi Ders Programındaki eğitim yaklaşımları yapılandırmacı yaklaşım, çoklu zekâ, öğrenci merkezli öğrenme gibi yaklaşımlar bulunmaktadır. Yapılandırmacılık; öğretimle ilgili bir teori değil, bilgi ve öğrenme ile alakalı bir teoridir ve bu teori bilgiyi temelden inşasına dayanır (Demirel, 2006, s. 157). Çoklu Zekâ Kuramı; Gardner (1983) zekânın iki tane değil yedi tane (sonra 8. zekâ alanını da öne sürmüştür) olduğunu benimsemiştir ve eğitimin amacı kişilerin neler yapabileceğinin üzerinde durulmasıdır (Demirel, 2006, s. 139). Öğrenci Merkezli Öğrenme ise; öğretimin merkezine öğrencinin koyulduğu bir öğretme öğrenme yaklaşımıdır (Özer, 2008, s. 23).

- **Dinbilimsel Yaklaşım:** Programda İslam dini ve diğer dinler hakkında bilimsel araştırmaya dayalı bilgi önem verilmiştir. Asıl kaynaklarda olmayan bilgilere yaklaşılmamıştır. Kur'an ve sünnet odaklı kaynaştırıcı, herhangi bir mezhebe dayanmayan yaklaşımlar benimsenmiştir.

Programda kazandırılacak birtakım beceriler bulunmaktadır. MEB'e (2010, s. 20) göre beceri öğrenme öğretme sürecinde kazanılması, geliştirilmesi ve yaşama aktarılması düşünülen kabiliyetlerdir ve programda yer alan beceriler şunlardır:

1. Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma becerisi,
2. Eleştirel düşünme becerisi,
3. İletişim ve empati becerisi,
4. Problem çözme becerisi,
5. Araştırma becerisi,
6. Bilgi teknolojilerini kullanma becerisi,
7. Değişim ve sürekliliği algılama becerisi,
8. Mekân, zaman ve kronolojiyi algılama becerisi,
9. Sosyal katılım becerisi,
10. Kur'an-ı Kerim mealini kullanma becerisi.

2.5.1. İlköğretim Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Dersi Programında Yer Alan Öğrenme Alanları

Aynı konunun ardışık eğitim basamaklarında git gide genişletilerek verilmesini amaçlayan sınıf seviyelerine göre farklılık ve aşamalık gösteren ilgisi olan konuların toplu olarak verilen oluşumdur ve İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisinde ön görülen öğrenme alanları MEB (2010) İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Programında aşağıdaki biçimde belirlenmiştir (MEB, 2010, ss. 14-18):

- **İnanç:** Karacoşkun, Sambur, Horozcu, Yılmaz ve Yüksel'e (2013, s. 67) göre inanç, sözlük anlamında bir düşünceye bağlılık ve kabullenme manasına gelmekte ve kişilerin kendi iç dünyasında ve toplumsal yaşamda bir denge

kurmada önemli bir işleve sahip olmaktadır. Peker'e (2015, s. 71) göre inanç, günlük dil kullanımında hem kesin olmayan bir bilgi ya da kanaat hem de müşahhas gerçeklere dayalı bir hüküm ifadesidir. Öğrenciler bu öğrenme alanında günlük yaşamda faydalanma, ifade ve kavramları anlayabilme, Kelime'i Tevhid, Kelime'i Şehadet'in anlamlarını kavrayan, evinde ve dini yerlerde kullanılan dini sembolleri bilen, din ile ahlakı tanımlayan, din hakkında bilgisi olan ve güzel sözler söyleyip davranan, akıl sahibi olduğunun farkına varan, tek tanrı inancını temellendiren, Allah ile sağlıklı bir iletişim kuran, hayatını anlamlandıran, Allah tarafından gönderilen peygamberler ile getirdikleri vahyin amaçlarını irdeleyen, ilahi vahiyle gelen kitapları tanıyan, melek ile şeytanı ve ne olduklarını bilen, yaptığı iyilik ile kötülüğün karşılığını muhakkak görecektik oldukları bilinci kazandırmak amaçlanmıştır. Bu öğrenme alanındaki üniteler ise "Din ve Ahlak Hakkında Neler Biliyorum? Allah İnancı, Peygamberlere ve İlahî Kitaplara İnanç, Melek ve Ahiret İnancı, Kaza ve Kader" şeklindedir.

- **İbadet:** Peker'e (2015, s. 117) göre ibadetin sözlük boyutu, "Tanrı buyruklarını yerine getirme" ve terim olarak ise Allah'a karşı yapılan kulluk ve bağlılığı anlatan eylemler, güzel sözlerdir. Hökelekli'ye (1993, s. 233) göre ibadet, Allah ile kurulan tabiatüstü bir bağın varlığı belli sözler, jestler ile eylemler biçimindeki tezahürüdür. MEB'e (2010, s. 15) göre ise ibadet, Allah'a yönelip ona saygı davranışları göstermedir ve bu öğrenme alanında öğrenciler; ibadetin icrasında temizliğin önemini, elbise ve çevre temizliğinin sağlıklı bağlantısı, iç temizliğin nasıl olduğu, Allah'ın neden temiz olanları sevdiğini öğrenir; İslam dinindeki namaz, oruç, zekât hac ve kurban ibadet türlerini bilir; ibadet yapılan yerlerin toplum açısından önemini öğrenir, kişilerin din, vicdan ve ibadet hürriyetine saygılı olur, laikliğin din, vicdan ve ibadet hürriyetinin güvencesi olduğunu bilerek anlatır. Bu öğrenme alanındaki üniteler ise; "Temiz Olalım, İbadetler Konusunda Bilgilenelim, Namaz İbadeti, Oruç İbadeti, Zekât, Hac ve Kurban İbadeti" şeklindedir.
- **Hz. Muhammed (SAV):** Hz. Muhammed insanlara ve cinlere gönderilen son peygamberdir ve doğumundan vefatına kadar yaşamı, tarihi belgelerde

dayanılarak bilinmektedir (Topaloğlu, Yavuz ve Çelebi, 2010, s. 175). Programda yer alan bu öğrenme alanı yoluyla öğrencilerin, Hz. Muhammed'in doğduğu çevre, aile büyükleri, doğumu ve çocukluğu, gençlik hayatı, erdemli davranışları, aile büyüklerine karşı davranışları, haksızlıklara karşı çıkışı ve arkadaşlarıyla iyi geçindiğini öğrenir ve onun Hz. Hatice ile evliliği ve ondan olan çocuklarını bilir, aile içindeki davranışlarına örnekler verir, ek olarak aile bireylerini sevmeyi, onlar arasında ayrımcı davranmamayı, onlarla görüş alışverişi yapmayı, akrabaları ziyaret etmeyi, misafirperverliği, komşulara iyilik etmeyi, öksüzleri ve kimsesizleri yardım etmeyi, savurganlıktan kaçınmayı öğrenir; Hz. Muhammed'in ilk vahiy alışını, çağrısının Mekke ve Medine dönemlerini, onun eğitim öğretim, ibadet ve toplumsal dayanışma konularında oluşturduğu kurumları öğrenir. Hz. Muhammed'in insan olduğunu ancak vahiy alması yönüyle diğer insanlardan farklılaştığını, Kur'an'ı açıklama görevini üstlendiğini, insanlara davranışlarıyla örnek olduğunu ve insani değerleri yerleştirmek için gönderildiğini anlar. Kendi davranışlarını bu ilkeler doğrultusunda biçimlendirir ve öz eleştiri yapar. Bu öğrenme alanındaki üniteler; “Hz. Muhammed’i Tanıyalım, Hz. Muhammed ve Aile Hayatı, Son Peygamber Hz. Muhammed, Bir İnsan ve Peygamber Olarak Hz. Muhammed, Hz. Muhammed’in Hayatından Örnek Davranışlar” şeklinde olmaktadır.

- **Kur’an ve Yorumu:** “Okumak” manasına gelen Kur’an bütün ayet ve sözcüklerin son peygamber olan Hz. Muhammed (SAV)’e gönderilen son kutsal kitaptır (Topaloğlu, Yavuz ve Çelebi, 2010, s. 204). Allah’ın emirlerini nakletmesi ve son kitap olması açısından İslam’ın temel kaynağı Kur’an’dır. Bu öğrenme alanında öğrenciler; Kur’an’ın indirilişini, evrensel bir kitap olduğunu, bir kitap hâline dönüştürülüşü, Kur’an’la ilgili kavramları ve Kur’an’ın içeriğini tanır. Kur’an’daki kıssaların olmasının sebeplerini kavrar ve bu kıssalardan kendine bir şeyler çıkarabilmeyi kazanır, ek olarak İslam’ı öğrenmek için Kur’an’ın asıl kaynağı olduğunu, onun açıklayıcı ve yol göstericiliğini, iyiliğe yönlendirip kötülükten sakındırmasını, hayatımızdaki önemini anlatır. Dini anlamada ve sorumlu olmada aklın önemini, Kur’an’ın akla ve doğru bilgiye verdiği önemi, bilgi edinme yollarını, her türlü taassubun ve din istismarının zararları hakkında bilgi sahibi olur. Ayrıca din

ve din anlayışındaki yorum farklılıklarını ve ortaya çıkış sebeplerini, inanç, amel ve ahlakla ilgili yorum çeşitlerinin bir zenginlik olduğunu ve bunların nedenlerini sorgulayarak her zaman ve mekânda ihtiyaç duyulduğunda yeni yorumların kaçınılmaz olduğunu farkına varır. Bu öğrenme alanında yer alan üniteler ise; “Kur’an-ı Kerim’i Tanıyalım, Kur’an-ı Kerim’in Temel Eğitici Nitelikleri Kur’an-ı Kerim’in Ana Konuları, İslam Düşüncesinde Yorumlar ve Kur’anda Akıl ve Bilgi” dir.

- **Ahlak:** Ahlak toplum içerisinde insanların kabullendikleri uymak zorunda oldukları davranış şekilleri ve kurallarıdır. Bu öğrenme alanı ile öğrenciler kin ve nefretin sevgi, barış, kardeşlik ve dostluğu yok ettiğinin fark eder, dostça ve kardeşçe yaşamaya çabalar, paylaşmanın önemini öğrenir, sevinç ve üzüntülerin paylaşılmasında dini ve millî bayramların değerini bilir, çevrede zor durumda olan kişilere, kimsesizlerin ve engellilerin sorunlarına karşı hassaslık duyar. Dinimizin kaçınmamızı emrettiği davranışlar ve kötü alışkanlıkların bireysel ve toplumsal zararlarını irdeler ve bunlara çözümler üretir. Kumar, alkollü içki, uyuşturucu ve sigaranın kişinin sağlığına ve topluma vereceği zararları kavrar ve bu kötülüklerden uzak durur. Diğer bireylerin haklarına saygılı olur, kul hakkında duyarlıdır. Bireyin güzel ahlak sahibi olmasında dinin önemini anlar. İslam’ın ahlaki değerlerini öğrenerek ahlaklı davranma konusunda hassastır. Bu öğrenme alanının üniteleri; “Sevgi, Dostluk ve Kardeşlik, Sevinç ve Üzüntülerimizi Paylaşalım, İslam’ın Sakınılmasını İsteddiği Davranışlar, Din ve Güzel Ahlak ile İslam Dinine Göre Kötü Alışkanlıklar”dır.
- **Din ve Kültür:** İslam, Allah’ın son elçisi Hz. Muhammed’ vahiyy yolu ile Allah’tan alıp insanlara tebliği ettiği dindir (Topaloğlu, Yavuz ve Çelebi, 2010, s. 24). Öğrenciler bu öğrenme aracılığıyla ailenin önemini, birey ve toplum açısından önemini açıklar. Anne ve babaların sürekli çocuklarının iyiliğini istediğini anlar. İslam’ın anne, baba ve büyüklere saygıya öğütlediğini anlar. Kardeşleri ile arası iyi olur. Aile içindeki sorumluluklarını farkında olur ve aile içi sorunlara hep beraber çözmeyi çabalar. Vatan ve milletini sever ve bağımsızlığın korunması için iş birliği içinde olur. Vatanını yüceltmek için çabalar. Gazi ve şehitlere hürmet gösterir. Atatürk’ün “Yurtta

barış cihanda barış!” sözünün önemini anlar. Türklerin İslam’ı kabul etmesi sürecini araştırır ve Türkler arasında İslam’ın yayılmasında etkili olan kişileri bilir. Türklerin İslam medeniyetine ve bilime olan katkılarını bilir. Hz. Peygamber ve ehlibeytini sever. Dil, edebiyat, örf ve âdet, musiki ve mimari gibi kültürel öğelerimizdeki dini motifleri açıklar. Kültürel değerleri korumaya çalışır. Dini doğru anlamada kültürün rolünün fark eder. Her türlü bağınazlığın zararlarının fark eder. Din, vicdan ve düşünce özgürlüğünün güvencesinin laiklik olduğunu anlar. Laikliğin akla ve bilime önem vermesinin önemini fark eder. Evrensel değerlerin anlamını anlar. Dinin evrensel bir olgu olduğunu ve günümüzdeki dinlerin temel özelliklerini öğrenir. İlahî dinlerin inanç ve ibadet esaslarını tanıtarak ahlak konusundaki ortak yanlarını ve evrensel ahlak ilkelerini fark eder. Farklı dine inananlara hoş görülüdür. Bu öğrenme alanındaki üniteler; “Aile ve Din, Vatanımızı ve Milletimizi Seviyoruz, İslamiyet ve Türkler, Kültürümüz ve Din, Dinler ve Evrensel Öğütleri” dir.

Bahsedilen bu öğrenme alanları belirlenirken bazı özellikleri dikkate alınmıştır ve bu özellikler şunlardır (MEB, 2010, s. 13):

- Öğrencinin ilgisini çekip onda merak uyandırarak araştırma yapması,
- Öğrencilerin yeni çalışmalara kalkışması ve beceri kazanmalarına olanak tanınması,
- Kişisel nitelikleri kazandıracak biçimde olması,
- Çeşitli öğrenme kuramlarına uyması,
- Diğer disiplinler ile örtüşmesi ve eğitimle ulaşacak kadar sınırlı olabilmesi,
- Öğrenmede derinliği ile genişliği teşvik etmesidir.

Açıklandığı gibi İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi hem kendi bünyesiyle hem de diğer disiplinlerle bir bütünlükle ele alınmış ve ilişkilendirilmiştir (MEB, 2010, s. 14).

2.5.2. İlköğretim Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Dersi Programında Yer Alan Ölçme Değerlendirme Teknikleri

Eğitim programında program geliştirme öğeleri; amaç, içerik, öğretme öğrenme süreci ile değerlendirme öğelerinden meydana gelmektedir (Demirel, 2006, s. 36). Program geliştirmede yer alan bu öğeler bir birleri ile sürekli etkileşim halindedir. Bir öğesindeki değişiklik diğer öğeleri etkileyebilmektedir.

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinde öğrencinin programdan istenen başarıya ulaşıp ulaşılmadığı, öğrenciden beklenen davranışı ne derece ulaştığı ölçme değerlendirmeyle belirlenir (MEB, 2010, s. 213). Öğrencilere uygulanacak değerlendirme dersin amaç ve kazanımlarına uygun olarak öğrencilerin öğretimine katkı sağlayacak şekilde olmalıdır (MEB, 2010, s. 213). Yapılacak değerlendirme yalnızca sonuca dönük olmamalı, sürece de dönük olmalıdır.

MEB'e (2010, s. 213) göre programda anlama, eleştirme, yorumlama, bilgi toplama, analiz etme, sorgulama, problem çözme gibi üst düzey becerileri farklı araç ve yöntemler kullanılarak ölçülüp değerlendirilmeli ve ek olarak, öğrencilerin öğrendikleri ile gerçek yaşam arasında bir bağ kurma, becerileri değerlendirmede öğrencileri birbirleri ile kıyaslamak yerine onlara öğrenmeleri için fırsat verilmelidir. MEB'e (2010, s. 213) göre öğrenme öğretme sürecinde olduğu gibi değerlendirme çalışmalarında da öğretmen - öğrenci iş birliği yapılmakta, böylece değerlendirme sürecine öz değerlendirme ve akran değerlendirme yoluyla öğrenci de dâhil edilmektedir.

2.5.3. İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Programında Yer Alan Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Teknikleri

Alternatif ölçme değerlendirme teknikleri klasik ölçme değerlendirme tekniklerinin yanında eğitim öğretimde bütünleştirici biçimde olmalıdır. Alternatif ölçme değerlendirme çoklu değerlendirme olanağı vermektedir. Demirel'e (2006, s.

268) göre alternatif değerlendirme tekniklerini değerlendirmelerinde baz alan programlar, öğrencinin gerçek dünya ile bir bütün olmasına olanak verecek, öğrenci tarafından yapılan çalışmalarda gerçek yaşamla ilişki kuracaktır. MEB'e (2010, s. 213) göre alternatif ölçme değerlendirme teknikleri; performans değerlendirme, proje, gözlem, öz değerlendirme, akran değerlendirme, öğrenci ürün dosyası (portfolyo), kavram haritaları, dereceli puanlama anahtarı, uzun cevaplı sorular gibi ölçme araçları vasıtasıyla değerlendirilmesi yapılır. Ek olarak tanılayıcı dallanmış ağaç, yapılandırılmış grid, açık uçlu sorular değerlendirme teknikleri eklenebilir.

Performans Görevi: MEB'e (2010, ss. 213-216) göre performans, programda yer alan eleştirel düşünme, problem çözme, okuduğunu anlama, yaratıcılığını kullanma, araştırma yapma gibi becerilerini aynı anda kullanılmasını, geliştirilmesini ve bir ürünün ortaya konması için yapılan çalışmalardır. Performans görevi alternatif değerlendirme ya da otantik değerlendirme, öğrenci başarıları bireysel veya grup etkinliklerde katılarak genişletilmiş yazılı ve sözlü yanıtlarla gösterilmesini ya da bir ürün oluşturulmasını sağlayan bir ölçmedir (Nitko ve Brookhart, 2016, s. 246). Performans görevi eğitimde sıklıkla kullanılmaktadır. Performans değerlendirmede, ilgili çalışma süreç içerisine yayılır, böylece zamana bağlı olmamakla beraber ortaya bir performans koyulur ya da bir ürün koyulur (Demirel, 2006, s. 270). Performans ölçme problemi tanımlama, biriktirme, organize etme, bilgiyi değerlendirme ve orijinal olmaya önem veren az yapılandırılmış problemlere daha uygundur ve performans görevleri "Sınırlanmış Performans İşleri ve Genişletilmiş Performans İşleri" diye ikiye ayrılır (Tekindal, 2009, s. 158). Linn ve Gronlund (1995); McMillan (2007); akt. Kutlu, Doğan ve Karakaya'ya (2009, s. 32) göre performans görevleri iki şekilde kendini göstermektedir ve şu şekildedir;

- **Genişletilmiş Yazılı Performans Görevleri:** Bilginin toplanması, düzenlenmesi, yorumlanması gibi davranışları dâhil eden daha uzun süren bir çalışmadır. Bu biçimde olan performans görevleri derste edinilen temel bilgi ile becerilerin üst düzey becerilerle bağ kurularak yeni bir problem çözüme kavuşturulur. Bu tür performans görevlerinde gerekli olan bilgilere ulaşmayı

da istemektedir. Bu görevler sınıf dışında yapıldığından öğretmen rehberliği oldukça önemlidir.

- **Sınırlandırılmış Performans Görevi:** Bu tür performans görevlerinde fazla veri toplamaya lüzum yoktur ve sınıf içerisinde tam olarak öğretmen kontrolü bulunmaktadır. Sınırlandırılmış Performans Görevi yapılması, puanlanması çok kolay, ayrılan süre de azdır. Bu görev sınıf içerisinde gerçekleştirildiği için işlenen konunun hemen ardından uygulanması uygundur.

Kutlu, Doğan ve Karakaya'ya (2009, s. 34) göre performans görevinin bölümleri; tanımlama, görev, yönerge, puanlama yöntemi olmak üzere dört bölümden oluşmaktadır ve açılımı şu şekildedir;

- **Tanımlama:** Tanımlama performans görevinin hangi derste, hangi konuda, kazanıma, sınıf seviyesine aidiyetini göstermektedir.
- **Görev:** Bu bölümde problem durumu hakkında görevleri içerir.
- **Yönergede:** Çalışma öncesinde, çalışma esnasında ve çalışma sonunda üç ögesi bulunmaktadır.
- **Puanlama Yöntemi:** Öğrenci tarafından yapılan görevin değerlendirilmesinde kullanılmaktadır.

Proje: Öğrencilerin grup hâlinde veya bireysel olarak istedikleri bir alanda ya da konuda inceleme, araştırma ve yorum yapma, görüş geliştirme, yeni bilgilere ulaşma, özgün düşünce üretme ve çıkarımlarda bulunma amacıyla ders öğretmeni rehberliğinde yapacakları faaliyetlerdir (MEB, 2010, s. 216). Proje, üst düzey becerileri ve performansı değerlendirmek için yapılan ölçmedir (Arı, 2010, s. 35). Öğrencilerin bir ürün meydana getirmeleri için ciddi fırsatlar sağlamaktadır (Tekindal, 2009, s. 172). Projenin değerlendirilmesinde puanlama standardı ile ayrıntılı yönergenin kullanılması gerekmektedir ve ek olarak öğretmen ile öğrencilere sorumluluklar yüklemektedir (Demirel, 2006, s. 270). Öğrenciler tarafından Fleming (2000); akt. Atılğan, Kan ve Doğan, 2009, s. 275) tarafından

bahsedilen koşullar sağlandığında iyi bir proje görevi gerçekleştirilmektedir ve bu koşullar şunlardır:

- Projeler öğrenci ilgi ve gereksinimleri doğrultusunda seçilmelidir.
- Projenin orijininde toplum sorunları, toplum kaynakları ve konuları olmalıdır.
- Öğretmenin görevi kolaylaştırıcı olmalı, öğrenciye rehberlik yapmalıdır.
- Proje çalışması, öğrencinin yaptıkları ürünler, performansları ile araştırmaları üzerinde yoğunlaşılır.
- Proje çalışması, akran öğretimi, takım çalışması, küçük gruplara dönük problem çözme çevresinde yapılandırılır.
- Projede öğrenci yaratıcı, bilgi açısından zengin olan ürünlerin oluşturulmasına yardım eder.
- Projede öğrencilerin kilit noktalarda bilinçli ve mantıklı çalışmaları gerektirir.
- Projede yerleştirme, erişim, takas, yönetim ile bilgiyi sunma araçları gibi güncel teknolojileri bir araya getirir.
- Proje bulguları başkaları ile paylaşılabilir.
- Yeni projeler önceki araştırmalardan çıkan neticelerden meydana gelir.
- Proje yöntemleri beceri geliştirme, içeriği kavrama ile tutum değiştirmede geri bildirim sağlamak için titizlikle değerlendirilir.

Gözlem: Gözlem bakma davranışı olup olay, nesne, durum ve benzerlerinin özelliklerinin niceliğini araştırılarak ya da onlar hakkında bilgi sahibi olunmasıdır (Tekindal, 2009, s. 203). Buna bağlı olarak da gözlemde dikkate alınması gereken hususlar bulunmaktadır. Balcı (1997); Bailey (1987); Jud ve diğerleri (1991); akt. Tekindal'a (2009, s. 203) göre yapılacak gözlemin nerede yapılacağı ve yapılacak şartlar şu biçimde olmaktadır; gözlemin hedefinin belirlenmesi, gözlenecek kişilerin tespit edilmesi, gözlenen kişiler ile etkileşime girme, gözlenecek yer ve gözlem şeklini seçme, gözlem sırasında gözlenecek davranışları, onların sayısını ve örneklemini seçme, gözlemde hareketli kayıt uygulanması, gözlem yerinden çıkma, verilerin analizinin yapılması, bulguların raporlanmasından meydana gelmektedir.

MEB'e (2010, s. 216) göre öğretmenlerin gözlem becerileri ve tuttıkları gözlem kayıtları, öğrencilere Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersleriyle kazandırılması istenen bilgi ve becerileri değerlendirmek için iyi bir araçtır. Gözlem, öğrenciler hakkında doğru ve çabuk bilgi sağlar.

MEB'e (2010, s. 216) göre aşağıdaki hususlar, öğretmenlere gözlemde kolaylık sağlayacaktır.

- Öğretmen tarafından değerlendirme ölçütlerinin bütün öğrencileri kapsayacak biçimde koyulması,
- Her öğrenciyi birden fazla gözlemlenmesi,
- Her öğrenciyi değişik durumlarda ve farklı zamanlarda gözlemlenmesi,
- Her öğrenciyi değişik özellik, beceri ve davranışlar çerçevesinde değerlendirilmesi,
- Yapılan gözlem için değerlendirmeyi, mümkün olduğu kadar gözlemi yaptığınız zaman kaydedilmesi şeklindedir.

Öz Değerlendirme: MEB'e (2010, ss. 216-217) göre öz değerlendirme, kişinin bir konuda kendi kendini değerlendirmesidir. Öğrencileri öz değerlendirme yardımıyla neler öğrendikleri, nerede problem yaşadıkları ve öğrenmenin gerçekleştirilmesi hakkında bilgi sahibi olduklarını öğrenirler (Kutlu, Doğan ve Karakaya, 2009, s. 95). Demirel'e (2006, s. 270) göre öz değerlendirmede öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerini tanımlarına yardım eder, öğrenci motivasyonu artar ve ek olarak değerlendirmesi de puanlama ölçekleri kullanılarak yapılmaktadır. MEB'e (2010, s. 216) göre öz değerlendirmenin öğrenciye katkıları şu şekilde sıralanabilir:

- Öğrencilerin kendilerini değerlendirme, öğrencilerin kendi güçlü ve zayıf yönlerini farkına varmalarına yardım eder.
- Öğrenciye yaptıkları ile ilgili karar vermek için kişisel ya da kişiler arası ölçüt koymada ve öğrencinin güdüsünün yükselmesinde öğrencilere şans verir.
- Öğrenciler kendi kendilerini değerlendirerek, sürecin bir parçası gibi hisseder.
- Kendi kendilerine dışarıdan biri gibi bakabilirler.

Akran Değerlendirme: Akran değerlendirme, öğrencinin sınıf arkadaşlarının kendi çalışmalarını belirlenmiş ölçütlere göre değerlendirmesidir (Bound, Cohen ve Sampson, 1999; akt. Kutlu, Doğan ve Karakaya, 2009, s. 103). Akran değerlendirme belirlenmiş kriterler doğrultusunda bireylerin bir birlerini değerlendirmesidir (Falchikov, 1995; akt. Bozkurt ve Demir, 2013, s. 242). MEB'e (2010, s. 217) göre akran değerlendirme, öğrencilerin arkadaşlarının yaptığı çalışmaları değerlendirmesidir ve öğretmene öğrencilerin gelişim ve yeterlik düzeyleri hakkında geri bildirim verir.

Öğrenci Ürün Dosyası (portfolyo): Öğrenci ürün dosyası öğrencilerin önceden belli olan öğretimin hedefleri doğrultusunda ve bu hedeflere ulaşılmasında izlenen yolları, kazanımların izlerini taşıdığı bir bütündür (Atılğan, Kan ve Doğan, 2009, s. 367). Değerlendirme yapılırken öğrenci çalışmaları koleksiyonudur (Nıtko ve Brookhart, 2011; akt. Bıçak, Bahar ve Özer, 2016, s. 280). Demirel'e (2006, s. 270) göre portfolyo ile öğrenci sınıf içerisinde yaptıklarını bir araya getirir ve değerlendirme hem öğretmen hem de öğrenci açısından değerlendirme şansı vermektedir. Kutlu, Doğan ve Karakaya'ya (2009, s. 110) öğrenci ürün dosyası, öğrenmenin meydana gelmesinde öğrencinin etkisini, öğrenme ortamının düzenlenmesinde öğretmenin rehberliğini vurgulayan yeni öğretim yöntemlerini destekleyen faydalı bir araçtır ve portfolyonun özellikleri şu şekilde olmaktadır:

1. Portfolyolarda öğrenci tarafından yapılan çalışmalar zaman içerisinde toplanmasıdır.
2. Portfolyolar öğretim programı ve değerlendirmenin amaçlarını temsil etmektedir.
3. Portfolyoda bulunması gereken çalışmalar belirli amaçlar için seçilmelidir.
4. Öğrencinin yaptığı çalışmalar, öğrencinin kendisi, ailesi, ve öğretmeni tarafından öğrencinin değişiminin gözlenmesine olanak sağlamaktadır.
5. Portfolyoda öğrencilerin kendi yaptıkları çalışmaları ile ilgili düşüncelerini sağlamakta ve yaptığı çalışmalarda izledikleri yol hakkında düşünmeye sevkettir.

MEB (2010, ss. 218-220)'a göre portfolyo:

- Öğrencilerin çalışmaları kaydı yapılarak gelecekte ilgililere veri sağlanır,

- Öğrencini gelişimi daya iyi izlenir,
- Ailelere öğrencinin yaptığı ürünleri göstererek ailenin katılımını elde eder,
- Öğrencinin çeşitli sorumluluklar alarak kendini değerlendirmesini sağlar,
- Bir konu alanında iyi bir çalışma yaptığında onları öğrenmeye heveslendirir,
- Öğretim programında eğitimsel eksikleri olanları tespit eder,
- Öğrencileri değerlendirmek amaçlanır.

Kutlu, Doğan ve Karakaya'ya (2009, ss. 124-128) göre portfolyoda şu materyaller yer alabilmektedir; kapak sayfası, öğrenci tanıtım sayfası, içindekiler sayfası, özseçim formu, öğrenci çalışmaları, öz değerlendirme formu, akran değerlendirme formu, grup değerlendirme formu, dereceli puanlama anahtarı şeklindedir. MEB'e (2010, s. 219) göre bir portfolyoda şunlar bulunabilmektedir:

- Öğrenciler tarafından yapılan ödevler,
- Araştırmalar, derlemeler,
- Diyagramlar, fotoğraflar, resimler,
- Video, kaset, ses kasetleri, CD'ler,
- Grup ödevleri ve projeler,
- Öğrenciler tarafından yazılan mektuplar,
- Öğretmen kontrol listeler,
- Değerlendirmede kullanılacak puanlama anahtarları şeklindedir.

Portfolyo hazırlanmasında üç aşama bulunmaktadır ve bunlar şu şekildedir (İlci, 2002; Korkmaz ve Kaptan, 2003; Prince George's Country Public Schools, 2005; akt. Atılgan, Kan ve Doğan, 2009, s. 372):

- **Düzenleme ve planlama:** Bu aşamada öğretmen ile öğrenci karar verme aşamasındadır. Öğrenciler ile öğretmenler birlikte görüşerek kendi gelişimlerini izlemek için bazı sorulara cevap ararlar. Ne öğrendiğimi belirlemek için materyalleri, zaman gibi unsurları nasıl belirlemeliyim? gelişim dosyamı nasıl sürdürür ve saklarım? gibi sorular olabilmektedir.

- **Toplama:** Bu aşamada öğrenci gelişim dosyasına materyaller toplanmaktadır. Öğrenciye ait eğitimsel deneyim hedeflerine ilişkin çalışmaların toplanmasıdır.
- **Yansıtma:** Bu aşamada gelişim dosyasını diğer basit dosyalardan farklı kılan aşamadır. Öğrencilerin seçtiği çalışmaları seçmesinin nedeni ve öteki çalışmalarla karşılaştırdıklarında ne tür sonuca vardıklarını içerir. Bu aşamada öğrencinin öğrenme süreçleri üzerine biliş ötesi yansımalar, anahtar bilgi ve becerilerdeki gelişimler izlenmektedir.

MEB'e (2010, ss. 219-220) göre portfolyo hazırlama aşamaları ise şöyledir:

- Portfolyonun amacının belirlenmesi,
- Portfolyonun hazırlanması ile ilgili hedeflerin tespit edilmesi,
- Portfolyoda olması gereken çalışmaların belirlenmesi,
- Portfolyonun değerlendirme ölçütlerinin tespit edilmesi,
- Çalışmalara ilişkin kayıtların tutulması,
- Ailelerle iş birliği sağlanması şeklindedir.

Sözlü Sunum: Demirel'e (2006, s. 269) göre sözlü sunum değerlendirme tekniği, sunuş yoluyla öğrenme tekniği olup konuşma, dil eğitimi, gibi birçok alanlarda kullanılmakta ve öğrencinin eleştirel düşünmesi ile alakalı bilgi sağlamaktadır. Sözlü sunumun başka bir tanımı ise sunuş yoluyla öğrenme tekniği olup dil eğitimi, konuşma vb. birçok alanda kullanılabilen, değerlendirmesi ise kontrol listeleri ve dereceleme ölçekleri vasıtasıyla yapılmaktadır (Demirel, 2006, s. 269). Tekindal'a (2009, s. 172) göre sözlü sunum, edebi sanatlarda olduğu gibi birçok alanda kullanılabilen, değerlendirmesi ise kontrol listeleri, dereceleme ölçekleri ya da akran değerlendirme ölçekleri kullanılmaktadır. MEB'e (2010, s. 225) göre sözlü sunum öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri ilgili bilgi verir ve kısa cevap soruları şeklinde sorulduğunda kısa bir sürede değerlendirilebilir. MEB'e (2010, s. 225) göre bu yolla öğretim süreci ve değerlendirmesine aynı anda izin verir.

Kavram Haritası: Aydın'a (2014, s. 530) göre kavram haritaları, daha geniş bir kavram başlığı altında yer alan kavramların bir birleri ile bağlarını gösteren

grafiklerdir. Öğrencinin öğreniyor olduğu şeyi göstermesi için bir ağ meydana getirilmesi ya da akıcı bir şekil meydana getirilmesidir (Tekindal, 2009, s. 179). Kavram haritası bilgilerin grafiksel olarak gösterilmesine olanak veren ve öğrencilerin anlamlı öğrenmesine faydası olan bir teknik olmakla beraber bilginin somutlaştırılmasında da etkili rol oynamaktadır (İngeç, 2008, s. 195). Kavram haritaları, anlamlı öğrenmeyi kolaylaştırmakta ve araştırma aracı olarak giderek artmakta, kavram haritalarında Asubel'in anlamlı öğrenmesinin merkezini vurgulayarak önceki bilgilerin sonraki bilgileri etkilemesiyle, bilgilerin bir birlerine bağlamaktadır (Novak, Gowin ve Johansen, 1983). Bilhassa kavram haritaları, öğrencide yeni bilgileri önceki bilgilerle etkileşime geçiren, biliş ötesi bir araçtır ve eğer var olan bilgi hem öğretmen hem de öğrencilerce açıklanırsa eski bilgi ile yeni daha kolay etkileşime geçer (Kinchin, Hay ve Adams, 2000, s. 44). Kavram haritaları, öğrencilerin önceki bilgisi üzerine inşa eden, öğretimin tasarlanmasına yardım eden etkili bir organizatördür (Novak, 2010, s. 80). MEB'e (2010, ss. 225-226) göre kavram haritaları, organize bir biçimde bilginin sunulmasına olanak veren, iki kavram arasındaki ilişkiyi belirleyen grafiksel araçlardır ve kavram haritaları;

- Bir konunun öğretiminde,
- Öğrenmeyi kolaylaştırmada,
- Öğrenme sürecini kontrol etmede ve kavram yanlışlarını ortaya çıkarmada,
- Değerlendirme yapmada yararlanılabilir.

Kavram haritalarını değerlendirmek için kullanılacak kriterler şu şekildedir (MEB, 2010, s. 225):

1.Kavramların Uygun Biçimde Belirtilmesi:

- Kavramlar, en çok üç kelimeyle temsil edilmelidir.
- Kavramların yerleştirilmesi genelden özele doğru biçimde sıralanmalıdır.

2.Bağlama sözcüklerinin uygun şekilde belirtilmesi:

- Kavram haritalarında kavramlarla bağlantılar arasındaki ayrımı belirgin bir şekilde yapılmalıdır.
- İki kavram arasında anlamlı bir bağlantı olmalıdır.
- İlişki doğru bir biçimde temsil edilmelidir.

3.Kavramların Çapraz Bağlanması

- Kavram haritalarında, kavramlar arasındaki çapraz bağlantıları gayet iyi olmalıdır.
- Çapraz bağlantılar, öğrencinin kendi aralarında bağlantılı çok sayıda düşünceyi bildiğini göstermektedir.
- Çapraz bağlantılar, yaratıcı düşünceyi harekete geçirir.

Kavram haritaları bilişsel öğrenmenin ölçülmesinde yanlış kavramların belirlenmesinde, öğretim sonunda öğrenmenin düzeyini tespit etmede faydalanılır (Aydın, 2014, s. 383). Aydın'a (2014, s. 383) göre kavram haritaları, din öğretiminde değerlendirmede kullanılabilir, öğretimin başında, ön öğrenmelerin tespit edilmesinde, öğrenme ve öğretme süreci içerisinde öğrencide meydana gelen değişimlerin tespit edilmesinde, öğretim süreci sonunda öğrencilerin neyi bilip neyi bilemedikleri aşamasında kullanılabilir.

MEB'e (2010, ss. 225-226) göre kavram haritalarının oluşturulma aşamaları şu şekildedir:

- Önceden hazırlanmış bir örneğin öğrencilere gösterilmesi,
- Bu örnekte kavramların harita üzerinde kavramların birbirlerine nasıl birleştiğinin sorulması,
- Çapraz bağlantıların harita üzerinde neyi anlattığının gösterilmesi şeklindedir.

Dereceli Puanlama Anahtarı: Kutlu, Doğan ve Karakaya'ya (2009, s. 51) göre dereceli puanlama anahtarı, öğrenci tarafından yapılan çalışmaların değerlendirilmesinin hangi ölçüte göre yapılacağını ve öğrencinin çalışmasının hangi puana denk geleceğini gösteren puanlama aracıdır. Dereceleme ölçekleri, ölçülen özellikle ilgili performansı değişik seviyelerde tanımlar, ölçütlerin ne kadarının kazanılması ile ilgili bilgi sağlar (Moskal, 2000; akt. Atılğan Kan ve Doğan, 2009, s. 280). Tekindal'a (2009, s. 185) göre derecelendirme ölçekleri, değerlendirilen özelliğin ya da karakteristiğinin bir setin var olan her özelliğinin derecesini göstermesi istenilen soru tipleri bulunmaktadır ve ek olarak dereceli puanlama anahtarında şu özelliklere dikkat edilirse birkaç değerlendirme amacına hizmet eder; davranışın spesifik özelliklerini karşılayan doğrudan gözlem yapma, karakteristiğinin aynı seti üzerinde tüm öğrencilerin performansını derecelendirmek

amacı ile genel referans çerçevesi sağlama, gözlemci yargılarını puanlamadır. MEB'e (2010, s. 231) göre dereceli puanlama anahtarı, öğrenci tarafından yapılan çalışmanın yeterliden yetersize doğru belirten puanlama anahtarıdır veya herhangi bir çalışmanın puanlanması için geliştirilmiş ölçütleri içeren bir araçtır. MEB'e (2010, s. 231) göre dereceli puanlama anahtarı kullanmanın nedenleri şu şekilde olmaktadır:

- Öğrencinin performansındaki yetersizlikler ile yapılan hataları düzeltmesini sağlayan bir geri bildirimde bulunur.
- Öğrencilerin çalışmalarının üst düzey bilişsel zihinsel beceri niteliğinde olup olmadığına karar vermemize olanak sağlar.
- Dereceli puanlama anahtarı öğretmenlerin öğrencileri değerlendirmesinde kullanılan süreyi azaltır.
- Öğretmenin, öğrencisinin çalışmasını değerlendirirken daha çok objektif olmasına olanak verir.
- Öğrencilere bir görevi bitirirken kendi performanslarını değerlendirebilecekleri standartlar ve ölçütler verir.

MEB'e (2010, ss. 231-232) göre dereceli puanlama anahtarı geliştirme aşamaları şu şekildedir:

- Ölçeğin hangi nedenle geliştirileceğinin bilinmesi,
- Yeterlik düzeylerine karar verilmesi,
- Ödevin ölçmeye çalıştığı davranış, ürün ya da becerilerin anahtarının hazırlanması,
- Davranış, ürün ya da her bir becerinin yeterlik düzeyi ile ilgili kısa ölçütlerin yazılması,
- Düzeyler arasında ölçütleri iyi ayırt edebilmesi,
- Yararlanılacak ölçeğin taslağının yapılmasıdır.

Kutlu, Doğan ve Karakaya'ya (2009, ss. 54-63) göre dereceli puanlama anahtarı iki şekilde ele alınmaktadır ve bunlar şu şekildedir:

- **Bütünsel Puanlama Anahtarı:** Bu puanlama anahtarında öğrenci tarafından yapılan çalışmaya tek bir puan verilmektedir, ek olarak her seviyede çalışmanın niteliğini belirleyen tanımlamalar bulunmaktadır. Bu tür puanlama

anahtarlarında öğrencilerin çalışmalarında yaptıkları küçük yanlışlıkların göz ardı edildiği durumlarda kullanılmaktadır. Yine bu tür puanlamada öğretmen öğrenciyi çalışmasında bir bütün olarak değerlendirir. Bu puanlama anahtarı öğrencilerin düzeylerini belirlemede kullanılmaktadır.

- **Analitik Dereceli Puanlama Anahtarı:** Bu tür puanlama anahtarları öğrencilerin çalışmalarının başarı düzeyleri ile ilgili bilgi veren puanlama anahtarıdır. Bu şekilde öğrenciler ile ilgili güçlü ve zayıf yönleri hakkında bilgi sahibi olunur. Analitik puanlama anahtarı bütünsel puanlama anahtarlarına kıyasla daha özeldir ve öğrenci çalışmasını tanılamada kullanılmaktadır.

Tanılayıcı Dallanmış Ağaç: Tanılayıcı dallanmış ağaç, geleneksel değerlendirme araçlarında bulunan doğru yanlış soruların benzerliği olmakta ve kendine has yapısı ile çeşitli amaçlara hizmet etmesi açısından otantik ölçme değerlendirme teknikleri arasında yer almaktadır (Kocaarslan, 2012, ss. 270-271). Öğrencinin belli bir konuda neler bilip neler bilmediklerini belirlemede kullanılan bir değerlendirme tekniğidir (Polat, 2011, s. 5). Bu teknik sayesinde daha geniş kavram ve ya konularda eksik ve ya yanlış bildiklerini ortaya çıkarmada kullanışlıdır (Açıkgöz ve Karşlı, 2015, s. 5). Bu teknik doğru yanlış testlerine benzetilebilir fakat doğru yanlış testlerinde izleyen sorular bir birlerinden bağımsızdır, burada ise sorular bir birleri ile bağlantılıdır ve bu tekniğin puanlanmasında belirlenen çıkış yerine ulaşıldıktan sonra doğru cevaplara 1 yanlış cevaplara ise 0 puanı verilerek toplam puan hesap edilir ve böylece öğrencinin izlenen yollarda bulunan hangi sorulara yanlış cevap verildiği belirlenir (Öztürk, 2011, s. 48). Bu teknikte doğru yanlış şeklinde ilerlediği için doğru cevabı bulmada şans başarısının yüksek olduğu söylenebilir ve ek olarak ile üst düzey becerileri belirlemek güçtür (Çelen, 2014, s. 201). Eğer tanılayıcı dallanmış ağaç tekniğinde sorular iyi hazırlanırsa hedefe varmada, sahip oldukları bilgilerin eksiklerinde kavram yanlışlarının tespitinde etkili olabilmektedir (Göçer, Arslan ve Çaylı, 2017, s. 277).

Yapılandırılmış Grid: Kutucuklardan meydana gelen bir tablo üzerindeki kutucukları seçmesi ve gerekiyorsa sıralamasına, cevaplanmasına dayanan yöntemdir (Bıçak ve Çakmaklı, 2011, s. 122). Yapılandırılmış grid değerlendirme tekniği şans

faktörünü minimum düzeye indirerek, bilen öğrenci ile bilmeyen öğrenci ayırt edilir (Öztürk, 2011, s. 43). Otantik ölçme değerlendirmeden olan yapılandırılmış grid, dokuz ile on iki kutucuktan oluşan bir tablo ile oluşturulur (Duran, 2017, s. 27). Yapılandırılmış gridde çoktan seçmeli sorulara nazaran yanlış bilgiler sorulmamakta, böylece yanlış cevapları eleyerek doğru cevaba ulaşma şansını en aza indirmektedir (Duran, 2017, s. 27). Bu yöntemle öğrencinin kavram yanılgılarını saptamada ve eleştirel düşünme becerisinin geliştirmede kullanılabilmektedir ve ek olarak yapılandırılmış grid sorusu hazırlanırken şu basamaklar takip edilir: Yönerge hazırlama, tablo hazırlama, soru hazırlama şeklindedir (Göçer, Arslan ve Çaylı, 2017, s. 278).

Yapılandırılmış gridde bulunan kutucukların sayısı göz önüne alındığında ortaya şu durumlar çıkmaktadır: 1- Gridde bulunan kutucukların sayısı ne kadar çoksa öğrencinin cevabı tahmin etme ihtimali da o kadar azalmaktadır. 2- Sıralama sorularının da sorulmasıyla, bu değerlendirme yönteminde, kutucukların içerisinden öğrencinin sıralamayı oluşturacak kutucukları seçme şansı düşmektedir. 3- Gridde var olan kutucuk sayısının çok olması, her kutucuğa yerleştirilecek olan maddelerin nitelikli olmasını, bu niteliğe uygun maddelerin yerleştirilmesini zorlaştıracaktır (Bıçak ve Çakmaklı, 2011, s. 122).

Uzun Cevaplı Sorular (Açık uçlu sorular): Tekindal'a (2009, s. 129) göre uzun cevaplı sorular, tüm öğrencilere belli zaman aralığında belli süre verilerek ortak soruların sorulması ve öğrencilerin sorulan bu sorulara kendi düşünsel ifadelerini yazmalarıdır. Uzun cevaplı sınavlar, cevaplayıcıların cevaplarını kendileri düşünüp yanıtını organize ederek yazdığı bir sınav türüdür (Atılğan, Kan ve Doğan, 2009, s. 146). Demirel'e (2006, s. 230) göre uzun cevaplı sorular, öğretmen tarafından hazırlanan birkaç sorunun öğrencilerce cevaplandırılarak uygulanan bir sınav türüdür.

Uzun cevaplı soruların puanlanmasında dikkat edilmesi gereken hususlar bulunmaktadır. Sınavda az soru sorulması ve puanlanmasının güvenilirliği ve geçerliğidir (Tekindal, 2009, s. 142). Bahsedildiği gibi uzun cevaplı soruların puanlanması dikkat edilmesi gereken bir husustur. Tekindal'a (2009, s. 142) göre uzun cevaplı sınavlar beş farklı şekilde puanlanmaktadır ve bunlar şu şekildedir:

1. **Gruplama Metodu:** Bu metotta öğretmen her soru için doğru cevabı yazar ve cevapların bütününe ağırlık verir. Öğretmen cevabın hepsini düşünür ve her cevabın bütünlüğünü göz önüne alarak puanların çoğunlukla üç veya beş kategoriden birisine koyar.
2. **Sıralama Metodu:** Bu metotta, bütün sınavda cevaplanmış kâğıtları okuyarak en iyiden en kötüye sıraya koyar. Öğrencilerin bir birleri ile kıyaslandığından ön görülen beceriler değil öğrencilerin bir birlerine göre ne kadar öğrendiği önemlidir.
3. **Genel İzlenim Puanlaması:** Öğretmen bir cevap kâğıdının hepsini okur ve kendi izlenimine göre en iyiden en kötüye birkaç kategorik puana koyarak puanlamasını yapar. Puanlama hızlı ve kolaydır. Fakat öğrenciye sorularla ilgili neden bu puanın verildiği ile ilgili bir açıklık vermez.
4. **Analitik Puanlama:** Sorularda verilecek puanların ayrıntılarına kadar ayrılarak verilen puanlamadır. Puanlama kuralları önceden belirlenir. Önce öğrencinin bir soruya verdiği cevap okunur sonra tekrar ayrıntılı bir şekilde okunur. Belirlenen kriterlere göre kâğıt puanlanır.
5. **Makine ile Puanlama:** Yazma becerisini ölçen uzun cevaplı sınavlarda, bu sınavın maddelerini puanlamak amacı ile bilgisayar kullanımı oldukça faydalıdır. Bu tür sınavlarda gidiş yolu olarak doğru ve yakın değişkenler arasında bir ayrıma gidilir. Öğretmence ilk özelliklerin farkına varılır ve böylece bu değerlendirmede kullanılır.

MEB'e (2010, s. 226) göre uzun cevaplı sorular, öğrencilere bir veya birkaç soru sorulup bunlara belli bir sürede yazılı olarak cevap vermeleri istenmesidir ve ek olarak uzun cevaplı soruların yazılmasında dikkat edilmesi gereken bazı hususlar bulunmaktadır ve şu şekildedir:

- Her madde öğrenciden öğrenciye farklı biçimde anlaşılacak, açık ve anlaşılır bir dille yazılmalıdır.
- Soruların başında, cevaplama işlemi anlatan açıklayıcı bir bölüm olmalıdır.
- Sorular ders kitaplarından ve diğer okuma kaynaklarından tıpa tıp aynısı olmamalıdır.
- Cevaplandırılacak sorular bir birlerinden bağımsız olmalıdır.

MEB (2010, ss. 226-227)'a göre uzun cevaplı soruların iki türü vardır:

- **Sınırlı Cevaplı Sorular:** Bu tarz sorularda verilecek cevabın niteliğine, uzunluğuna ve örgütlenmesine ilişkin sınırlandırmalar getirilebilir.

Örnekler

Zekât kimlere verilir? Sıralayınız.

- **Açık Uçlu Sorular:** Bu tarz sorularda cevabın içeriği, niteliği ve uzunluğu açısından öğrenci, özgür bırakılır. Yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme, problem çözme, karar verme, analiz, sentez ve değerlendirme becerilerinin ölçülmesinde faydalanılabilir.

MEB (2010, ss. 226-227)'a göre açık uçlu sorular kullanılarak;

- Şans faktörünü ortadan kaldırır.
- Bu sınav türü ile öğrencinin düşüncelerini organize eder.
- Öğrencinin yaratıcılığını ortaya koymasına imkân verir.
- Açık uçlu soruların değerlendirilmesinde dereceli puanlama anahtarı kullanılır. Her soru için ayrıntılı değerlendirme ölçütleri tespit edilir.

Örnekler

• Namaz, insanların duygu dünyalarının gelişmesine ne gibi katkılar sağlayabilir? Açıklayınız.

Hem açık uçlu soru hem de sınırlı cevaplı açık uçlu sorular kullanılırken Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmeninin özenli bir biçimde belirlemesi gerekir. Sorulan soru öğrenci tarafından yanlış anlaşılabilir.

III. BÖLÜM

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, araştırmaya katılan DKAB öğretmenleri ile ilgili veriler tabloları ile verilmiştir. Araştırmada elde edilen veriler alt problemlerin analiz edilmesinde kullanılmıştır. Analiz sonucunda yorumlar yapılmıştır. Verilerin analizi neticesinde bulgular ve yorumlar alt problemlerin açıklanmasında sunulmuştur.

3.1.Araştırmanın Uygulandığı Öğretmenlerle İlgili Bilgiler

Araştırmaya katılan öğretmenlerle ilgili bilgiler Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Öğretmenlerle İlgili Bilgiler

		%	f
Cinsiyet	Erkek	35.8	39
	Kadın	64.2	70
Yaş	20-30	27.5	30
	31-40	33.9	37
	41-50	26.6	29
	51 ve üzeri	11.9	13
Mezun Olunan Yüksek Öğretim Programı	Yüksek İslam Enst	4.6	5
	İlahiyat Fak(Eski)	45	49
	İlahiyat Fak (Yeni)	15.5	17
	DKAB	29.4	32
	Diğer	5.5	6
Lisansüstü Eğitim	Evet	8.3	9
	Hayır	91.7	100
Haftalık Ders Saati	15-20	14.7	16
	21-25	25.7	28
	26-30	59.6	65
Ortalama Sınıf Mevcudu	1-20	12.8	14
	21-30	56.9	62
	31-40	29.4	32
	41-50	0.9	1
	51 ve üzeri	0	0
Ölçme Değerlendirme Dersi Alma	Evet	93.6	102
	Hayır	6.4	7
Hizmet İçi Eğitim	Evet	34.9	38
	Hayır	65.1	71
Görev Yaptığı Okul Türü	İlkokul	13.8	15
	Ortaokul	86.2	94

Tablo 2 incelendiğinde erkek deneklerin % 35.8, kadın deneklerin yüzdesinin % 64.2 olduğu görülmektedir. Kadın denek sayısının daha fazla olduğu görülmektedir. Çalışma grubunun yaş bakımından incelendiğinde çoğunluğunun % 33.9 ile 31-40 yaş arasında olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin yaş aralığından araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğunun genç olduğu ifade edilebilir. Çalışma grubunun mezun olunan okul açısından incelendiğinde çoğunluğunun % 45 ile İlahiyat Fakültesi (Eski) mezun oldukları görülmektedir. Bu durum İlahiyat Fakültesi (Eski) mezunlarının önceden mezun olduklarında pedagojik formasyon verilmediği, böylece bu mezunların oranının giderek arttığı, sonra pedagojik formasyon verilmesi ile de MEB'e atanma şansının olduğu, böylece araştırmaya katılan öğretmenlerin bundan dolayı bu atanmış öğretmenlerin bu oranı yüksek çıkarabileceği şeklinde yorumlanabilir. Çalışma grubunun lisansüstü eğitim almaları bakımından incelendiğinde % 91.7 ile lisansüstü eğitim almadıkları görülmektedir. Bu öğretmenlerin lisansüstü eğitim alma oranlarının oldukça düşük olduğunu gösterir. Buradan oranın düşük çıkmasını, görev yapılan ildeki bulunan üniversitede ilgili branşta yüksek lisans programının olmaması veya öğretmenlerin bu eğitime isteksiz olmalarına bağlanabilir. Çünkü anketin uygulanması anında bazı öğretmenlerin yüksek lisans yapmanın zor olduğunu ayrıca zaman bulamayacaklarını ifade etmişlerdir. Çalışma grubunun haftalık girdikleri ders saati bakımından incelendiğinde çoğunluğunun % 59.6 ile haftada 26-30 saat derse girdikleri görülmektedir. Öğretmenlerin haftalık girdikleri ortalama ders saati açısından ders yüklerinin çok fazla olmadığı söylenebilir. Çalışma grubunun girdikleri sınıfların ortalama mevcutları incelendiğinde çoğunluğunun % 56.9 ile 21-30 kişi arasında olduğu görülmektedir. Bu durum öğretmenlerin girdikleri sınıflarda ortalama mevcutlarının az olduğu ifade edilebilir. Çalışma grubunun ölçme değerlendirme dersi alması bakımından incelendiğinde çoğunluğunun % 93.6 ile bu dersi aldıkları görülmektedir. Çalışma grubunun ölçme değerlendirme ile ilgili hizmetiçi eğitim almaları bakımından incelendiğinde çoğunluğunun % 65.1 ile bu eğitimi almadıkları görülmektedir. Bu durum öğretmenlerin ölçme değerlendirme konusunda hizmetiçi eğitim almada isteksiz olduklarını gösterir. Çalışma grubunun görev yaptığı okul türü bakımından incelendiğinde çoğunluğunun % 86.2 ile ortaokulda görev yaptıkları görülmektedir. Öğretmenlerin çoğunluğunun ortaokullarda olması, ilkokullardaki okutacakları ders saatinin yetersiz olmasından kaynaklandığı yorumu çıkarılabilir.

3.2. Birinci Alt Probleme İlişkin Bilgiler ve Yorumlar

Araştırmanın ilk alt problemi “İlkokul ve Ortaokul DKAB öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanıp kullanmama durumları nasıldır?” biçimindedir. Bu problemin analizinde öğretmenlerin anketlere verdikleri cevaplardan yüzde ile frekanslar Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. İlkokul ve 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		Tanılayıcı Dallanmış Ağaç		Yapılandırılmış Grid		Açık Uçlu Soru	
	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f
Evet	64	70	73	80	72	78	35	38	21	23	81	88	81	88	17	28	16.5	18	11	12	94.5	103
Hayır	36	39	27	29	28	31	65	71	79	86	19	21	19	21	84	81	83.5	91	89	97	5.5	6

Tablo 3 incelendiğinde çalışma grubunun en çok kullandığı alternatif ölçme değerlendirme tekniğinin açık uçlu soru tekniği (% 94.5) olduğu görülmektedir. Bunu sırasıyla sözlü sunum (% 81) ve kavram haritası tekniği (% 81), proje görevi tekniği (% 73) onu gözlem tekniği (% 72), performans görevi tekniği (% 64), öz ve akran değerlendirme tekniği (% 35), öğrenci ürün dosyası tekniği (% 21), dereceli puanlama anahtarı tekniği (% 17), tanılayıcı dallanmış ağaç değerlendirme tekniği (% 16.5), yapılandırılmış grid değerlendirme tekniği (% 11) gibi ölçme değerlendirme teknikleri takip etmektedir.

MEB’in 2014 yılından önceki İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinde özellikle performans görevinin kullanılması yasal zorunluluğu bulunmaktaydı. Ancak bu zorunluluk 2014 yılında kalktı ve performans görevinin kullanılma oranı giderek azaldı. Çalışma grubundaki öğretmenlerin çoğunlukla ilgili mevzuatları doğrultusunda bahsi geçen alternatif ölçme değerlendirme tekniklerini

kullandıklarına rastlanmıştır. Mevzuatta zorunlu olmayan ölçme araçlarını çok az kullandıkları görülmektedir. Öğretmenlerin ağırlıklı olarak mevzuat açısından zorlayıcı olan ölçme araçlarını kullandıkları ifade edilebilir.

3.3.İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

İlkokul ve Ortaokul DKAB öğretmenlerinin alternatif ölçme değerlendirme tekniklerini kullanıp kullanmama durumları;

- Cinsiyet
- Yaş
- Mezun olunan yükseköğretim programı
- Hizmet yılı
- Lisansüstü eğitim durumu
- Haftalık girilen ders saati sayısı
- Ders yapılan sınıfların mevcudu
- Ölçme değerlendirme dersi alıp almama durumu
- Ölçme değerlendirme konusunda hizmet içi eğitim alıp almama durumu
- Görev yapılan okul türüne göre nasıl bir değişim göstermekte biçiminde idi.

Bu alt problemin analizinde her bir ölçme değerlendirme tekniği açısından öğretmenlerin ankete verdikleri cevaplar analiz edilerek aşağıda yer alan tablolarda sunulmuştur.

Tablo 4. Performans Tekniğine İlişkin Bulgular

		%	f
Cinsiyet	Erkek	32.9	23
	Kadın	67.1	47
Yaş	20-30	25.7	18
	31-40	32.9	23
	41-50	30	21
	51 ve üzeri	11.4	8
Mezun Olunan Yüksek Öğretim Programı	Yüksek İslam Enst	2.9	2
	İlahiyat Fak(Eski)	45.7	32
	İlahiyat Fak (Yeni)	18.6	13
	DKAB	27.1	19
	Diğer	5.7	4
Lisansüstü Eğitim	Evet	8.6	6
	Hayır	91.4	64
Haftalık Ders Saati	15-20	14.3	10
	21-25	25.7	18
	26-30	60	42
Ortalama Sınıf Mevcudu	1-20	12.9	9
	21-30	54.3	38
	31-40	32.9	23
	41-50	0	0
	51 ve üzeri	0	0
Ölçme Değerlendirme Dersi Alma	Evet	95.7	67
	Hayır	4.3	3
Hizmet İçi Eğitim	Evet	42.9	30
	Hayır	57.1	40
Görev Yaptığı Okul Türü	İlkokul	11.4	8
	Ortaokul	88.6	62

Tablo 4 incelendiğinde performans tekniğini çoğunlukla (% 67.1) kadın öğretmenlerin kullandıkları görülmektedir. Çalışma grubu incelendiğinde performans tekniğinin kullanımının çoğunlukla (% 32.9) 31-40 yaş aralığında olduğu görülmektedir. Bu durum bu tekniği kullanan öğretmenlerin yaşlı olmadığını göstermektedir. Çalışma grubunda performans tekniğini kullanan öğretmenlerin çoğunluğunun (% 45.7) İlahiyat Fakültesi (Eski) olduğu görülmüştür. Çalışma grubunda performans tekniğini kullanan öğretmenlerin (% 91.4)'ü lisansüstü eğitim almadıkları görülmektedir. Çalışma grubunda performans tekniğini kullanan öğretmenlerin haftalık ders saati değişkeni bakımından incelendiğinde çoğunlukla (% 60) 26-30 ders saati olduğu görülmektedir. Çalışma grubunda performans tekniğini kullanan öğretmenlerin ortalama sınıf mevcudu değişkeni bakımından incelendiğinde çoğunlukla (% 54.3) öğretmenlerin 21-30 öğrenci mevcudu aralığındaki sınıflara girdikleri görülmüştür. Çalışma grubunda performans tekniğini kullanan

öğretmenlerin ölçme değerlendirme dersi alma bakımından incelendiğinde çoğunlukla (% 95.7) ölçme değerlendirme dersi aldıkları görülmektedir. Çalışma grubunda performans tekniğini kullanan öğretmenlerin ölçme değerlendirme ile ilgili hizmetiçi eğitim almaları bakımından incelendiğinde çoğunluğunun (% 57.1) ölçme değerlendirme ile ilgili hizmetiçi eğitim almadıkları görülmüştür. Çalışma grubunda performans tekniğini kullanan öğretmenlerin görev yaptıkları okul türü bakımından incelendiğinde çoğunluğunun (% 88.6) ile ortaokulda görev yaptıkları görülmüştür.

Tablo 5. Proje Görevine İlişkin Bulgular

		%	f
Cinsiyet	Erkek	31.3	25
	Kadın	68.7	55
Yaş	20-30	25	20
	31-40	36.3	29
	41-50	27.5	22
	51 ve üzeri	11.3	9
Mezun Olunan Yüksek Öğretim Programı	Yüksek İslam Enst	5	4
	İlahiyat Fak(Eski)	46.3	37
	İlahiyat Fak (Yeni)	16.3	13
	DKAB	28.7	23
	Diğer	3.8	3
Lisansüstü Eğitim	Evet	7.5	6
	Hayır	92.5	74
Haftalık Ders Saati	15-20	15	12
	21-25	27.5	22
	26-30	57.5	46
Ortalama Sınıf Mevcudu	1-20	11.3	9
	21-30	56.3	45
	31-40	31.3	25
	41-50	1.3	1
	51 ve üzeri	0	0
Ölçme Değerlendirme Dersi Alma	Evet	95	76
	Hayır	5	4
Hizmet İçi Eğitim	Evet	37.5	30
	Hayır	62.5	50
Görev Yaptığı Okul Türü	İlkokul	10	8
	Ortaokul	90	72

Tablo 5 incelendiğinde çalışma grubunda projeyi kullanan öğretmenlerin çoğunluğunun (% 68.7) kadın öğretmen oldukları görülmüştür. Çalışma grubunda projeyi kullanan öğretmenlerin yaş aralığı değişkeni bakımından incelendiğinde çoğunluğunun (% 36.3) 31-40 yaş aralığında oldukları görülmüştür. Bu tekniği kullanan öğretmenlerin yaşlı olmadıklarını göstermektedir. Çalışma grubunda

projeyi kullanan öğretmenlerin çoğunluğunun (% 46.3) İlahiyat Fakültesi (Eski) mezunu oldukları görülmüştür. Çalışma grubunda projeyi kullanan öğretmenlerin çoğunluğunun (% 92.5) lisansüstü eğitim almadıkları görülmüştür. Çalışma grubunda projeyi kullanan öğretmenlerin çoğunluğunun (% 57.5) haftada 26-30 saat derse girdikleri görülmüştür. Çalışma grubunda projeyi kullanan öğretmenlerin çoğunluğunun (% 56.3) girdikleri sınıfların ortalama mevcutlarının 21-30 arasında olduğu görülmüştür. Çalışma grubunda projeyi kullanan öğretmenlerin çoğunluğunun (% 95) ölçme değerlendirme dersi aldıkları görülmüştür. Bu durum öğretmenlerin bu tekniği kullanmalarını olumlu etkilediği şeklinde ifade edilebilir. Çalışma grubunda projeyi kullanan öğretmenlerin çoğunluğunun (% 62.5) ölçme değerlendirme ile ilgili hizmetiçi eğitim almadıkları görülmüştür. Çalışma grubunda projeyi kullanan öğretmenlerin çoğunluğunun (% 90) ortaokulda görev yaptıkları görülmüştür.

Tablo 6. Gözlem Tekniğine İlişkin Bulgular

		%	f
Cinsiyet	Erkek	38.5	30
	Kadın	61.5	48
Yaş	20-30	28.2	22
	31-40	30.8	24
	41-50	29.5	23
	51 ve üzeri	11.5	9
Mezun Olunan Yüksek Öğretim Programı	Yüksek İslam Enst	5.1	4
	İlahiyat Fak(Eski)	51.3	40
	İlahiyat Fak (Yeni)	11.5	9
	DKAB	26.9	21
	Diğer	5.1	4
Lisansüstü Eğitim	Evet	7.7	6
	Hayır	92.3	72
Haftalık Ders Saati	15-20	15.4	12
	21-25	25.6	20
	26-30	59	46
Ortalama Sınıf Mevcudu	1-20	11.5	9
	21-30	60.3	47
	31-40	26.9	21
	41-50	1.3	1
	51 ve üzeri	0	0
Ölçme Değerlendirme Dersi Alma	Evet	96.2	75
	Hayır	3.8	3
Hizmet İçi Eğitim	Evet	37.2	29
	Hayır	62.8	46
Görev Yaptığı Okul Türü	İlkokul	11.5	9
	Ortaokul	88.5	69

Tablo 6 incelendiğinde çalışma grubunda gözlem tekniğini kullanan öğretmenlerin çoğunluğunun (% 61.5) kadın öğretmen olduğu görülmüştür. Çalışma grubunda gözlem tekniğini kullanan öğretmenlerin çoğunluğunun (% 30.8) 31-40 yaş aralığında oldukları görülmüştür. Bu tekniği kullanan öğretmenlerin yaşlı olmadığı görülmektedir. Çalışma grubunda gözlem tekniğini kullanan öğretmenlerin çoğunluğunun (% 51.3) İlahiyat Fakültesi (Eski) mezunu oldukları görülmüştür. Çalışma grubunda gözlem tekniğini kullanan öğretmenlerin çoğunluğunun (% 92.3) lisansüstü eğitim almadıkları görülmüştür. Çalışma grubunda gözlem tekniğini kullanan öğretmenlerin çoğunluğunun (% 59) girdikleri sınıflarda ortalama haftalık ders saatinin 26-30 arasında olduğu görülmüştür. Çalışma grubunda gözlem tekniğini kullanan öğretmenlerin çoğunluğunun girdikleri sınıfların ortalama mevcutlarının (% 60.3) 21-30 arasında olduğu görülmüştür. Çalışma grubunda gözlem tekniğini kullanan öğretmenlerin çoğunluğunun (% 96.2) ölçme değerlendirme dersi aldıkları görülmüştür. Bu durum öğretmenlerin bu tekniği kullanmalarını olumlu etkilediği söylenebilir. Çalışma grubunda gözlem tekniğini kullanan öğretmenlerin çoğunluğunun (% 62.8) ölçme değerlendirme ile ilgili hizmetiçi eğitim almadıkları görülmüştür. Çalışma grubunda gözlem tekniğini kullanan öğretmenlerin çoğunluğunun (% 88.5) ortaokullarda görev yaptıkları görülmüştür.

Tablo 7. Öz ve Akran Değerlendirme Tekniğine İlişkin Bulgular

		%	f
Cinsiyet	Erkek	31.6	12
	Kadın	68.4	26
Yaş	20-30	36.8	14
	31-40	28.9	11
	41-50	26.3	10
	51 ve üzeri	7.9	3
Mezun Olunan Yüksek Öğretim Programı	Yüksek İslam Enst	5.3	2
	İlahiyat Fak(Eski)	39.5	15
	İlahiyat Fak (Yeni)	23.7	9
	DKAB	26.3	10
	Diğer	5.3	2
Lisansüstü Eğitim	Evet	5.3	2
	Hayır	94.7	36
Haftalık Ders Saati	15-20	15.8	6
	21-25	26.3	10
	26-30	57.9	22
Ortalama Sınıf Mevcudu	1-20	15.8	6
	21-30	68.4	26
	31-40	15.8	6
	41-50	0	0
	51 ve üzeri	0	0
Ölçme Değerlendirme Dersi Alma	Evet	100	38
	Hayır	0	0
Hizmet İçi Eğitim	Evet	28.9	11
	Hayır	71.1	27
Görev Yaptığı Okul Türü	İlkokul	15.8	6
	Ortaokul	84.2	32

Tablo 7'ye bakıldığında çalışma grubunda öz ve akran değerlendirme tekniğini kullanan öğretmenlerin çoğunluğunun (% 68.4) kadın öğretmen oldukları görülmüştür. Çalışma grubunda öz ve akran değerlendirme tekniğini kullanan öğretmenlerin çoğunluğunun (36.8) 20-30 yaş aralığında oldukları görülmüştür. Bu tekniği kullanan öğretmenlerin genç olduğunu şeklinde ifade edilebilir. Çalışma grubunda öz ve akran değerlendirme tekniğini kullanan öğretmenlerin çoğunluğunun (% 39.5) İlahiyat Fakültesi (Eski) mezunu oldukları görülmüştür. Çalışma grubunda öz ve akran değerlendirme tekniğini kullanan öğretmenlerin çoğunluğunun (% 94.7) lisansüstü eğitim almadıkları görülmüştür. Çalışma grubunda öz ve akran değerlendirme tekniğini kullanan öğretmenlerin çoğunluğunun (% 57.9) haftalık girdikleri ders saatinin 26-30 saat arasında olduğu görülmüştür. Çalışma grubunda öz

ve akran değerlendirme tekniğini kullanan öğretmenlerin çoğunluğunun (% 68.4) girdikleri sınıfların ortalama mevcutlarının 21-30 kişi arasında olduğu görülmüştür. Çalışma grubunda öz ve akran değerlendirme tekniğini kullanan öğretmenlerin çoğunluğunun (% 100) ölçme değerlendirme dersi aldıkları görülmüştür. Bu durum öğretmenlerin bu tekniği kullanmalarını olumlu yönde etkilediği şeklinde yorumlanabilir. Çalışma grubunda öz ve akran değerlendirme tekniğini kullanan öğretmenlerin çoğunluğunun (% 71.1) ölçme değerlendirme konusunda hizmetiçi eğitim almadıkları görülmüştür. Çalışma grubunda öz ve akran değerlendirme tekniğini kullanan öğretmenlerin çoğunluğunun (84.2) ortaokullarda görev yaptıkları görülmüştür.

Tablo 8. Öğrenci Ürün Dosyası Tekniğine İlişkin Bulgular

		%	f
Cinsiyet	Erkek	39.1	9
	Kadın	60.9	14
Yaş	20-30	13	3
	31-40	43.5	10
	41-50	43.5	10
	51 ve üzeri	0	0
Mezun Olunan Yüksek Öğretim Programı	Yüksek İslam Enst	4.3	1
	İlahiyat Fak(Eski)	52.2	12
	İlahiyat Fak (Yeni)	8.1	2
	DKAB	21.7	5
	Diğer	13	3
Lisansüstü Eğitim	Evet	17.4	4
	Hayır	82.6	19
Haftalık Ders Saati	15-20	30.4	7
	21-25	30.4	7
	26-30	39.2	9
Ortalama Sınıf Mevcudu	1-20	13	3
	21-30	65.3	15
	31-40	21.7	5
	41-50	0	0
	51 ve üzeri	0	0
Ölçme Değerlendirme Dersi Alma	Evet	100	23
	Hayır	0	0
Hizmet İçi Eğitim	Evet	43.5	10
	Hayır	56.5	13
Görev Yaptığı Okul Türü	İlkokul	26.1	6
	Ortaokul	73.9	17

Tablo 8'e bakıldığında çalışma grubunda öğrenci ürün dosyası tekniğini kullanan öğretmenlerin çoğunluğunun (60.9) kadın öğretmen oldukları görülmüştür. Çalışma grubunda öğrenci ürün dosyası tekniğini kullanan öğretmenlerin çoğunluğunun (% 43.5) 31-40 ve 41-50 yaş aralığında oldukları görülmüştür. Bu tekniği kullanan öğretmenlerin genç yaş aralığı ile yaşlı aralık arasında değiştiğini göstermektedir. Çalışma grubunda öğrenci ürün dosyası tekniğini kullanan öğretmenlerin çoğunluğunun (% 52.2) İlahiyat Fakültesi (Eski) mezunu oldukları görülmüştür. Çalışma grubunda öğrenci ürün dosyası tekniğini kullanan öğretmenlerin çoğunluğunun (% 82.6) lisansüstü eğitim almadıkları görülmüştür. Çalışma grubunda öğrenci ürün dosyası tekniğini kullanan öğretmenlerin çoğunluğunun (% 39.2) haftalık girdikleri ortalama ders saatinin 26-30 olduğu görülmüştür. Çalışma grubunda öğrenci ürün dosyası tekniğini kullanan öğretmenlerin çoğunluğunun (% 65.3) 21-30 arasındaki ortalama sınıf mevcuduna girdikleri görülmüştür. Çalışma grubunda öğrenci ürün dosyası tekniğini kullanan öğretmenlerin çoğunluğunun (% 100) ölçme değerlendirme dersi aldıkları görülmüştür. Bu durum öğretmenlerin bu tekniği kullanmasını olumlu yönde etkilediği şeklinde ifade edilebilir. Çalışma grubunda öğrenci ürün dosyası tekniğini kullanan öğretmenlerin çoğunluğunun (% 56.5) ölçme değerlendirme ile ilgili hizmetiçi eğitim almadıkları görülmüştür. Çalışma grubunda öğrenci ürün dosyası tekniğini kullanan öğretmenlerin çoğunluğunun (% 73.9) ortaokullarda görev yaptıkları görülmüştür.

Tablo 9. Sözlü Sunum Tekniğine İlişkin Bulgular

		%	f
Cinsiyet	Erkek	37.5	33
	Kadın	62.5	55
Yaş	20-30	27.3	24
	31-40	35.2	31
	41-50	25	22
	51 ve üzeri	12.5	11
Mezun Olunan Yüksek Öğretim Programı	Yüksek İslam Enst	4.5	4
	İlahiyat Fak(Eski)	46.6	41
	İlahiyat Fak (Yeni)	14.8	13
	DKAB	29.5	26
	Diğer	4.5	4
Lisansüstü Eğitim	Evet	8	7
	Hayır	92	81
Haftalık Ders Saati	15-20	14.8	13
	21-25	23.9	21
	26-30	61.4	54
Ortalama Sınıf Mevcudu	1-20	11.4	10
	21-30	56.8	50
	31-40	30.7	27
	41-50	1.1	1
	51 ve üzeri	0	0
Ölçme Değerlendirme Dersi Alma	Evet	96.6	85
	Hayır	3.4	3
Hizmet İçi Eğitim	Evet	37.5	33
	Hayır	62.5	55
Görev Yapılan Okul Türü	İlkokul	14.5	13
	Ortaokul	85.2	75

Tablo 9'a bakıldığında çalışma grubunda sözlü sunum tekniğini kullanan öğretmenlerin çoğunluğunun (% 62.5) kadın öğretmen oldukları görülmüştür. Çalışma grubunda sözlü sunum tekniğini kullanan öğretmenlerin çoğunluğunun (% 35.2) 31-40 yaş aralığında oldukları görülmüştür. Bu durum bu tekniği kullanan öğretmenlerin çoğunluğunun genç olduğunu gösterir. Çalışma grubunda sözlü sunum tekniğini kullanan öğretmenlerin çoğunluğunun (% 46.6) İlahiyat Fakültesi (Eski) mezunu oldukları görülmüştür. Çalışma grubunda sözlü sunum tekniğini kullanan öğretmenlerin çoğunluğunun (% 92) lisansüstü eğitim almadıkları görülmüştür. Çalışma grubunda sözlü sunum tekniğini kullanan öğretmenlerin çoğunluğunun (% 61.4) haftalık girdikleri ders saatinin 26-30 arasında olduğu görülmüştür. Çalışma grubunda sözlü sunum tekniğini kullanan öğretmenlerin çoğunluğunun (% 56.8) girdikleri sınıfların ortalama mevcutlarının 21-30 arasında

olduğu görülmüştür. Çalışma grubunda sözlü sunum tekniğini kullanan öğretmenlerin çoğunluğunun (% 96.6) ölçme değerlendirme dersi aldıkları görülmüştür. Bu durum öğretmenlerin bu tekniği kullanmalarına olumlu etkisi olduğunu göstermektedir. Çalışma grubunda sözlü sunum tekniğini kullanan öğretmenlerin çoğunluğunun (% 62.5) ölçme değerlendirme ile ilgili hizmetiçi eğitim almadıklarına rastlanmıştır. Çalışma grubunda sözlü sunum tekniğini kullanan öğretmenlerin çoğunluğunun (% 85.2) ortaokullarda görev yaptıkları görülmüştür.

Tablo 10. Kavram Haritası Tekniğine İlişkin Bulgular

		%	f
Cinsiyet	Erkek	34.1	30
	Kadın	65.9	58
Yaş	20-30	29.5	26
	31-40	35.2	31
	41-50	23.9	21
	51 ve üzeri	11.4	10
Mezun Olunan Yüksek Öğretim Programı	Yüksek İslam Enst	4.5	4
	İlahiyat Fak(Eski)	43.2	38
	İlahiyat Fak (Yeni)	17	15
	DKAB	30.7	27
	Diğer	4.5	7
Lisansüstü Eğitim	Evet	9.1	8
	Hayır	90.9	80
Haftalık Ders Saati	15-20	13.6	12
	21-25	27.3	24
	26-30	59.1	52
Ortalama Sınıf mevcudu	1-20	14.8	13
	21-30	53.4	47
	31-40	30.7	27
	41-50	1.1	1
	51 ve üzeri	0	0
Ölçme Değerlendirme Dersi Alma	Evet	94.3	83
	Hayır	5.7	5
Hizmet İçi Eğitim	Evet	36.4	32
	Hayır	63.6	56
Görev Yaptığı Okul Türü	İlkokul	15.9	14
	Ortaokul	84.1	74

Tablo 10'a bakıldığında çalışma grubunda kavram haritası tekniğini kullanan öğretmenlerin çoğunluğunun (% 65.9) kadın öğretmen oldukları görülmüştür. Çalışma grubunda kavram haritası tekniğini kullanan öğretmenlerin çoğunluğunun (% 35.2) 31-40 yaş aralığında oldukları görülmüştür. Bu durum bu tekniği kullanan öğretmenlerin genç olduğunu göstermektedir. Çalışma grubunda kavram haritası

teknikini kullanan öğretmenlerin çoğunluğunun (% 43.2) İlahiyat Fakültesi (Eski) mezunu oldukları görülmüştür. Çalışma grubunda kavram haritası teknikini kullanan öğretmenlerin çoğunluğunun (% 90.9) lisansüstü eğitim almadıkları görülmüştür. Çalışma grubunda kavram haritası teknikini kullanan öğretmenlerin çoğunluğunun (% 59.1) haftalık girdikleri ortalama ders saatinin 26-30 olduğu görülmüştür. Çalışma grubunda kavram haritası teknikini kullanan öğretmenlerin çoğunluğunun (% 53.4) girdikleri sınıfların ortalama mevcutlarının 21-30 arasında oldukları görülmüştür. Çalışma grubunda kavram haritası teknikini kullanan öğretmenlerin çoğunluğunun (% 94.3) ölçme değerlendirme dersi aldıkları görülmüştür. Bu durum bu tekniğin kullanılmasına olumlu etkisinin olduğu şeklinde ifade edilebilir. Çalışma grubunda kavram haritası teknikini kullanan öğretmenlerin çoğunluğunun (% 63.6) ölçme değerlendirme ile ilgili hizmetiçi eğitim almadıkları görülmüştür. Çalışma grubunda kavram haritası teknikini kullanan öğretmenlerin çoğunluğunun (% 84.1) ortaokullarda görev yaptıkları görülmüştür.

Tablo 11. Dereceli Puanlama Tekniğine İlişkin Bulgular

		%	f
Cinsiyet	Erkek	35.7	10
	Kadın	64.3	18
Yaş	20-30	14.3	4
	31-40	39.3	11
	41-50	35.7	10
	51 ve üzeri	10.7	3
Mezun Olunan Yüksek Öğretim Programı	Yüksek İslam Enst	3.6	1
	İlahiyat Fak(Eski)	50	14
	İlahiyat Fak (Yeni)	14.3	4
	DKAB	25	7
	Diğer	7.1	2
Lisansüstü Eğitim	Evet	14.3	4
	Hayır	85.7	24
Haftalık Ders Saati	15-20	17.9	5
	21-25	28.6	8
	26-30	53.6	15
Ortalama Sınıf Mevcudu	1-20	14.3	4
	21-30	53.6	15
	31-40	32.1	9
	41-50	0	0
	51 ve üzeri	0	0
Ölçme Değerlendirme Dersi Alma	Evet	89.3	25
	Hayır	10.7	3
Hizmet İçi Eğitim	Evet	46.4	13
	Hayır	53.6	15
Görev Yaptığı Okul Türü	İlkokul	14.3	4
	Ortaokul	85.7	24

Tablo 11'a bakıldığında çalışma grubunda dereceli puanlama tekniğini kullanan öğretmenlerin çoğunluğunun (% 64.3) kadın öğretmen olduğu görülmüştür. Çalışma grubunda dereceli puanlama tekniğini kullanan öğretmenlerin çoğunluğunun (% 39.3) 31-40 yaş aralığında oldukları görülmüştür. Bu durum bu tekniği kullanan öğretmenlerin genç olduğunu göstermektedir. Çalışma grubunda dereceli puanlama tekniğini kullanan öğretmenlerin çoğunluğunun (% 50) İlahiyat Fakültesi (Eski) mezunu oldukları görülmüştür. Çalışma grubunda dereceli puanlama tekniğini kullanan öğretmenlerin çoğunluğunun (% 85.7) lisansüstü eğitim almadıkları görülmüştür. Çalışma grubunda dereceli puanlama tekniğini kullanan öğretmenlerin çoğunluğunun (% 53.6) 26-30 ders saati arasında değişen haftalık derse girdikleri görülmüştür. Çalışma grubunda dereceli puanlama tekniğini kullanan öğretmenlerin çoğunluğunun (% 53.6) girdikleri ortalama sınıf mevcutlarınının 21-30 arasında değiştikleri görülmüştür. Çalışma grubunda dereceli puanlama tekniğini kullanan öğretmenlerin çoğunluğunun (% 89.3) ölçme değerlendirme dersi aldıkları görülmüştür. Bu durum bu tekniği kullanan öğretmenlere olumlu katkısı olduğu şeklinde yorumlanabilir. Çalışma grubunda dereceli puanlama tekniğini kullanan öğretmenlerin çoğunluğunun (% 53.6) ölçme değerlendirme ile ilgili hizmetiçi eğitim almadıkları görülmüştür. Çalışma grubunda dereceli puanlama tekniğini kullanan öğretmenlerin çoğunluğunun (% 85.7) ortaokullarda görev yaptıkları görülmüştür.

Tablo 12. Tanılayıcı Dallanmış Ağaç Tekniğine İlişkin Bulgular

		%	f
Cinsiyet	Erkek	27.8	5
	Kadın	72.2	13
Yaş	20-30	38.9	7
	31-40	33.3	6
	41-50	27.8	5
	51 ve üzeri	0	0
Mezun Olunan Yüksek Öğretim Programı	Yüksek İslam Enst	5.6	1
	İlahiyat Fak(Eski)	38.9	7
	İlahiyat Fak (Yeni)	33.3	6
	DKAB	22.2	4
	Diğer	0	0
Lisansüstü Eğitim	Evet	0	0
	Hayır	100	18
Haftalık Ders Saati	15-20	11.1	2
	21-25	22.2	4
	26-30	66.7	12
Ortalama Sınıf Mevcudu	1-20	16.7	3
	21-30	72.2	13
	31-40	11.1	2
	41-50	0	0
	51 ve üzeri	0	0
Ölçme Değerlendirme Dersi Alma	Evet	100	18
	Hayır	0	0
Hizmet İçi Eğitim	Evet	33.3	6
	Hayır	66.7	12
Görev Yaptığı Okul Türü	İlkokul	33.3	6
	Ortaokul	66.7	12

Tablo 12'ye bakıldığında çalışma grubunda tanılayıcı dallanmış ağaç tekniğini kullanan öğretmenlerin çoğunluğunun (% 72.2) kadın öğretmen olduğu görülmüştür. Çalışma grubunda tanılayıcı dallanmış ağaç tekniğini kullanan öğretmenlerin çoğunluğunun (% 38.9) 20-30 yaş aralığında oldukları görülmüştür. Bu durum bu tekniği kullanan öğretmenlerin oldukça genç olduğunu göstermektedir. Burada yeni mezun öğretmenlerin yeni AÖD tekniklerine hakim olduklarını gösterebilir. Çalışma grubunda tanılayıcı dallanmış ağaç tekniğini kullanan öğretmenlerin çoğunluğunun (% 38.9) İlahiyat Fakültesi (Eski) mezunu olduğu görülmüştür. Çalışma grubunda tanılayıcı dallanmış ağaç tekniğini kullanan öğretmenlerin çoğunluğunun (% 100) lisansüstü eğitim almadıkları görülmüştür. Çalışma grubunda tanılayıcı dallanmış ağaç tekniğini kullanan öğretmenlerin çoğunluğunun (% 66.7) haftalık girdikleri

ortalama ders saatinin 26-30 arasında olduğu görülmüştür. Çalışma grubunda tanılayıcı dallanmış ağaç tekniğini kullanan öğretmenlerin çoğunluğunun (% 72.2) girdikleri ortalama sınıf mevcudunun 21-30 arasında olduğu görülmüştür. Çalışma grubunda tanılayıcı dallanmış ağaç tekniğini kullanan öğretmenlerin çoğunluğunun (% 100) ölçme değerlendirme dersi aldıkları görülmüştür. Bu durum bu tekniği kullanan öğretmenlere olumlu etkisinin olduğunu gösterebilmektedir. Çalışma grubunda tanılayıcı dallanmış ağaç tekniğini kullanan öğretmenlerin çoğunluğunun (% 66.7) ölçme değerlendirmede hizmetiçi eğitim almadıkları görülmüştür. Çalışma grubunda tanılayıcı dallanmış ağaç tekniğini kullanan öğretmenlerin çoğunluğunun (% 66.7) ortaokullarda görev yaptıkları görülmüştür.

Tablo 13. Yapılandırılmış Grid Tekniğine İlişkin Bulgular

		%	f
Cinsiyet	Erkek	41.7	5
	Kadın	58.3	7
Yaş	20-30	41.7	5
	31-40	33.3	4
	41-50	25	3
	51 ve üzeri	0	0
Mezun Olunan Yüksek Öğretim Programı	Yüksek İslam Enst	8.3	1
	İlahiyat Fak(Eski)	33.3	4
	İlahiyat Fak (Yeni)	33.3	4
	DKAB	8.3	1
	Diğer	16.7	2
Lisansüstü Eğitim	Evet	8.3	1
	Hayır	91.7	12
Haftalık Ders Saati	15-20	25	3
	21-25	25	3
	26-30	50	6
Ortalama Sınıf Mevcudu	1-20	16.7	2
	21-30	66.7	8
	31-40	16.7	2
	41-50	0	0
	51 ve üzeri	0	0
Ölçme Değerlendirme Dersi Alma	Evet	100	12
	Hayır	0	0
Hizmet İçi Eğitim	Evet	41.7	5
	Hayır	58.8	7
Görev Yaptığı Okul Türü	İlkokul	33.3	4
	Ortaokul	66.7	8

Tablo 13'e bakıldığında çalışma grubunda yapılandırılmış grid tekniğini kullanan öğretmenlerin çoğunluğunun (% 58.3) kadın öğretmen oldukları görülmüştür. Çalışma grubunda yapılandırılmış grid tekniğini kullanan öğretmenlerin çoğunluğunun (% 41.7) 20-30 yaş aralığında olduğu görülmektedir. Bu durum bu tekniği kullanan öğretmenlerin oldukça genç olduğunu göstermektedir. Burada yeni mezun öğretmenlerin AÖD tekniklerine hakim olduklarını gösterebilir. Çalışma grubunda yapılandırılmış grid tekniğini kullanan öğretmenlerin çoğunluğunun (% 33.3) İlahiyat Fakültesi (Eski) ve İlahiyat Fakültesi (Yeni) oldukları görülmüştür. Çalışma grubunda yapılandırılmış grid tekniğini kullanan öğretmenlerin çoğunluğunun (% 91.7) lisansüstü eğitim almadıkları görülmüştür. Çalışma grubunda yapılandırılmış grid tekniğini kullanan öğretmenlerin çoğunluğunun (% 50) haftalık girdikleri ortalama ders saatinin 26-30 arasında değiştiği görülmüştür. Çalışma grubunda yapılandırılmış grid tekniğini kullanan öğretmenlerin çoğunluğunun (% 66.7) girdikleri ortalama sınıf mevcudu 21-30 arasında değiştiği görülmüştür. Çalışma grubunda yapılandırılmış grid tekniğini kullanan öğretmenlerin çoğunluğunun (% 100) ölçme değerlendirme dersi aldıkları görülmüştür. Bu durum bu tekniğin bilinip uygulanmasına olumlu katkısı olduğu şeklinde yorumlanabilir. Çalışma grubunda yapılandırılmış grid tekniğini kullanan öğretmenlerin çoğunluğunun (% 58.8) ölçme değerlendirme konusunda hizmetiçi eğitim dersi almadıkları görülmüştür. Çalışma grubunda yapılandırılmış grid tekniğini kullanan öğretmenlerin çoğunluğunun (% 66.7) ortaokullarda görev yaptıkları görülmüştür.

Tablo 14. Açık Uçlu Soru Tekniğine İlişkin Bulgular

		%	f
Cinsiyet	Erkek	35	36
	Kadın	65	67
Yaş	20-30	28.2	29
	31-40	35.9	37
	41-50	25.5	26
	51 ve üzeri	10.7	11
Mezun Olunan Yüksek Öğretim Programı	Yüksek İslam Enst	4.6	5
	İlahiyat Fak(Eski)	43.7	45
	İlahiyat Fak (Yeni)	15.5	16
	DKAB	31.1	32
	Diğer	4.9	5
Lisansüstü Eğitim	Evet	7.8	8
	Hayır	92.2	95
Haftalık Ders Saati	15-20	15.5	16
	21-25	24.3	25
	26-30	60.2	62
Ortalama Sınıf Mevcudu	1-20	12.6	13
	21-30	56.3	58
	31-40	30.1	31
	41-50	1	1
	51 ve üzeri	0	0
Ölçme Değerlendirme Dersi Alma	Evet	96.1	99
	Hayır	3.9	4
Hizmet İçi Eğitim	Evet	33	34
	Hayır	67	69
Görev Yapılan Okul Türü	İlkokul	13.6	14
	Ortaokul	86.4	89

Tablo 14'e bakıldığında çalışma grubunda açık uçlu soru tekniğini kullanan öğretmenlerin çoğunluğunun (% 65) kadın öğretmen oldukları görülmüştür. Çalışma grubunda açık uçlu soru tekniğini kullanan öğretmenlerin çoğunluğunun (% 35.9) 31-40 yaş aralığında değiştiği görülmüştür. Bu durum bu tekniği kullanan öğretmenlerin yaşlı olmadığını göstermektedir. Çalışma grubunda açık uçlu soru tekniğini kullanan öğretmenlerin çoğunluğunun (% 43.7) İlahiyat Fakültesi (Eski) mezunu oldukları görülmüştür. Çalışma grubunda açık uçlu soru tekniğini kullanan öğretmenlerin çoğunluğunun (% 92.2) lisansüstü eğitim almadıkları görülmüştür. Çalışma grubunda açık uçlu soru tekniğini kullanan öğretmenlerin çoğunluğunun (% 60.2) haftalık girdikleri ortalama ders saatinin 26-30 arasında değiştiği görülmüştür. Çalışma grubunda açık uçlu soru tekniğini kullanan öğretmenlerin çoğunluğunun (% 56.3) girdikleri ortalama sınıf mevcutlarının 21-30 arasında değiştiği görülmüştür.

Çalışma grubunda açık uçlu soru tekniğini kullanan öğretmenlerin çoğunluğunun (% 96.1) ölçme değerlendirme dersi aldıkları görülmüştür. Bu durum bu tekniğin uygulanmasına olumlu katkısının olduğu şeklinde yorumlanabilmektedir. Çalışma grubunda açığıçlu soru tekniğini kullanan öğretmenlerin çoğunluğunun (% 67) ölçme değerlendirme konusunda hizmetiçi eğitim almadıkları görülmüştür. Çalışma grubunda açığıçlu soru tekniğini kullanan öğretmenlerin çoğunluğunun (% 86.4) ortaokullarda görev yaptıkları görülmüştür.

3.4.Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın üçüncü problemi “Alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanan İlkokul ve Ortaokul DKAB öğretmenlerinin, bu teknikleri kullanma sıklıkları nasıldır?” biçiminde idi. Bu problemi açığa kavuşturmak için öğretmenlerin ankete verdikleri cevaplar yüzde ve frekans biçiminde tablolaştırılmıştır.

Tablo 15. DKAB Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme Değerlendirme Tekniklerini Kullanma Sıklıkları

	Haftada bir		Ayda bir		Dönemde bir		Yılda bir	
	%	f	%	f	%	f	%	f
Performans	8.6	6	48.6	34	40	28	2.9	2
Proje	1.3	1	11.3	9	67.6	54	20	16
Gözlem	55.1	43	32.1	25	10.3	8	2.6	2
Öz ve Akran Değerlendirme	26.3	10	50	19	18.4	7	5.3	2
Öğrenci Ürün Dosyası	4.4	1	30.4	7	52.2	12	13.1	3
Sözlü Sunum	55.7	49	35.2	31	9.1	8	0	0
Kavram Haritası	39.8	35	52.3	46	8	7	0	0
Dereceli Puanlama Anahtarı	14.3	4	46.4	13	39.3	11	0	0
Tanılayıcı Dallonmuş Ağaç	5.6	1	66.6	12	16.7	3	11.1	2
Yapılandırılmış Grid	16.6	2	50	6	16.6	2	16.6	2
Açık Uçlu Soru	46.6	48	36.9	38	16.5	17	0	0

Tablo 15’deki alternatif ölçme değerlendirme teknikleri incelendiğinde performans tekniğinin en çok (% 48.6) ile ayda bir, en az ise (% 2.9) ile yılda bir kullanıldığı

görülmektedir. Projeye bakıldığında en çok (% 67.6) dönemde bir, en az ise (% 1.3) ile haftada bir kullanıldığı görülmektedir. Gözlem tekniğine bakıldığında (% 55.1) ile haftada bir, en az (% 2.6) yılda bir olduğu görülmektedir. Öz ve akran değerlendirme tekniğine bakıldığında en çok (% 50) ayda bir, en az (% 5.3) yılda bir kullanıldığı görülmektedir. Öğrenci ürün dosyası tekniği bakımından incelendiğinde en çok (% 52.2) dönemde bir, en az (% 4.4) haftada bir kullanıldığı görülmektedir. Sözlü sunum tekniği incelendiğinde en çok (% 55.7) haftada bir, en az ise (% 0) yılda bir hiç kullanılmadığı görülmektedir. Kavram haritası tekniği incelendiğinde en çok (% 52.3) ayda bir, en az (% 0) yılda bir hiç kullanılmadığı görülmektedir. Dereceli puanlama anahtarı tekniği incelendiğinde en çok (% 46.4) ayda bir, yılda bir ise hiç kullanılmadığı görülmüştür. Tanılayıcı dallanmış ağaç tekniği incelendiğinde en çok (% 66.6) ayda bir, en az (% 5.6) ile haftada bir kullanıldığı görülmektedir. Yapılandırılmış grid tekniği incelendiğinde en çok (% 50) ayda bir en az (% 16.6) haftada bir, dönemde bir ve yılda bir kullanıldığı görülmüştür. Açık uçlu soru tekniği incelendiğinde en çok (% 46.6) haftada bir, en az ise yılda bir ise hiç kullanılmadığı görülmüştür.

Dereceli puanlama anahtarının kullanıldığı yerlerde bir ürün ortaya konulması gerekmektedir. Buna göre proje göre, performans görevi ve öğrenci ürün dosyasının değerlendirilmesinde dereceli puanlama anahtarı kullanıldığına göre bunlar arasında pozitif bir korelasyon olması olağandır. Sonuçta bu tekniklerin kullanım sıklıkları benzerlik göstermektedir.

3.5. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın dördüncü problemi “Alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanan İlkokul ve Ortaokul DKAB öğretmenlerinin, öğrenme alanlarına göre bu teknikleri kullanma durumları nasıldır?” biçiminde idi. Bu problemi açığa kavuşturmak için öğretmenlerin ankete verdikleri cevaplar yüzde ve frekans biçiminde tablolandırılmıştır.

Tablo 16. 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	11.25	9	37.5	30	13.75	11	6.25	5	12.5	10	18.75	15
Proje	7.59	6	34.17	27	21.51	17	2.53	2	18.9	15	15.18	12
Gözlem	12.65	10	34.17	27	6.32	5	6.32	5	30.37	24	10.12	8
Öz ve Akran Değerlendirme	12.5	5	12.5	5	2.5	1	7.5	3	47.5	19	17.5	7
Öğrenci Ürün Dosyası	4.76	1	42.85	9	4.76	1	23.8	5	14.28	3	9.52	2
Sözlü Sunum	16.09	14	24.13	21	18.39	16	10.34	9	16.09	14	14.94	13
Kavram Haritası	15.47	13	41.66	35	10.71	9	10.71	9	8.33	7	16.66	14
Dereceli Puanlama	3.84	1	30.76	8	11.53	3	34.61	9	7.69	2	11.53	3
Tanılayıcı Dallanmış Ağaç	16.66	3	16.66	3	22.22	4	22.22	4	5.55	1	16.66	3
Yapılandırılmış Grid	8.33	1	41.66	5	8.33	1	16.66	2	8.33	1	16.66	2
Açık Uçlu Soru	19.6	20	20.58	21	11.76	12	8.82	9	16.66	17	22.54	23

Tablo 16'ya bakıldığında performans görevi tekniğinin en çok (% 37.5) İbadet, en az (% 6.25) Kur'an ve Yorum öğrenme alanlarında kullanıldığı görülmektedir. Proje görevi incelendiğinde en çok (% 34.17) İbadet, en az (% 2.58) Kur'an ve Yorum öğrenme alanlarında kullanıldığı görülmektedir. Gözlem tekniğinin en çok (% 34.17) İbadet, en az (% 6.32) Hz. Muhammed ve Kur'an ve Yorumu öğrenme alanlarında kullanıldıkları görülmektedir. Öz ve akran değerlendirme tekniğinin en çok (% 47.5) Ahlak, en az (% 2.5) Hz. Muhammed öğrenme alanlarında kullandıkları görülmektedir. Öğrenci ürün dosyası tekniğinin en çok (% 42.85) İbadet, en az (% 4.76) İnanç ve Hz. Muhammed öğrenme alanlarında kullandıkları görülmektedir. Sözlü sunum değerlendirme tekniğinin en çok (% 24.13) İbadet, en az (% 10.34) Kur'an ve Yorum öğrenme alanlarında kullandıkları görülmüştür. Kavram haritası tekniğinin en çok (% 41.66) İbadet, en az (% 8.33) Ahlak öğrenme alanlarında kullandıkları görülmüştür. Dereceli puanlama anahtarı tekniğinin en çok (% 34.61) Kur'an ve Yorum, en az (% 3.84) İnanç öğrenme alanlarında

kullandıkları görülmüştür. Tanılayıcı dallanmış ağaç tekniğinin en çok (% 22.22) Hz Muhammed ile Kur'an ve Yorum, en az (% 5.55) ahlak öğrenme alanlarında kullandıkları görülmüştür. Yapılandırılmış grid tekniğinin en çok (% 41.66) İbadet, en az (% 8.33) İnanç, Hz Muhammed ile Ahlak öğrenme alanlarında kullandıkları görülmüştür. Açık uçlu soru tekniğinin en çok (% 22.54) Din ve kültür, en az (% 8.82) Kur'an ve Yorum öğrenme alanlarında kullandıkları görülmüştür.

Genel olarak tablolara bakıldığında AÖD tekniklerinin çoğunlukla İbadet öğrenme alanında kullanıldığı daha az ise Kur'an ve yorumu öğrenme alanında kullanıldığı görülmektedir. Bunu İbadet öğrenme alanının diğer öğrenme alanlarına göre daha somut olması biçiminde yorumlanabilir. Yıldız'a (2015, s. 74) göre İbadet öğrenme alanı diğer öğrenme alanlarına nazaran somut olduğundan AÖD teknikleri daha fazla kullanılmakta iken, İnanç, Kur'an ve Yorumu öğrenme alanlarında ise soyut olmasından daha az kullanılmasına sebep olmaktadır.

3.6. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın beşinci problemi "Alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanan İlkokul ve Ortaokul DKAB öğretmenlerinin, bu teknikleri kullanırken karşılaştıkları sorunlar nelerdir?" biçiminde idi. Bu problemi açığa kavuşturmak için öğretmenlerin ankete verdikleri cevaplar frekans biçiminde tabloleştirilmiştir.

Tablo 17. Performans Görevi Tekniği ile İlgili Sorunlar

	f
Verilen görevi öğrenci yerine veliler yapıyor.	31
Öğrenciler araç gereç bulmakta zorlanıyor.	20
Öğrenci ve veliler için ek maliyete neden oluyor.	12
Öğrenci seviyesine göre konu bulmakta zorlanıyorum.	8
Nota dönüştürme konusunda nesnel olamıyorum	13
Diğer	16

Tablo 17'de performans tekniği kullanırken karşılaşılan sorunlara bakıldığında öğretmenlerden en çok 31 kişi "Verilen görevi öğrenci yerine veliler yapıyor", bunu

20 kişi ile “Öğrenciler araç gereç bulmakta zorlanıyor”, bunu 16 kişi ile “Diğer” yanıtını izlemiştir. Yanıtlara bakıldığında verilen görevlerin çoğunlukla velilerce yapıldığı anlaşılmaktadır. Bunun için performans görevinin tam anlamıyla amacına ulaşmada sıkıntılara yol açtığı görülmektedir. Öğretmenlere göre öğrencilerin performans ve proje görevlerini yerine getirirken karşılaştıkları harcamalardan dolayı görevi yapmakta güçlük çektiklerini ve bu görevleri öğrencilerden ziyade ailelerinin yaptıklarını belirtmişlerdir (Arı, 2010, s. 50).

Tablo 18. Proje Görevi Tekniği İle İlgili Sorunlar

	f
Öğrenciler çalışmaları bilinçsizce yapıyor.	52
Öğrenciler materyal bulmakta zorlanıyor.	18
Öğrenci ve velilere ek maliyete neden oluyor.	17
Değerlendirilmesi çok zaman alıyor.	17
Nota dönüştürme konusunda nesnel olamıyorum.	13
Diğer	10

Tablo 18’e proje görevi ile ilgili tekniğini kullanırken karşılaşılan sorunlara bakıldığında öğretmenlerden 52 tanesi “Öğrenciler çalışmaları bilinçsizce yapıyor” bunu 18 kişi ile “Öğrenciler materyal bulmakta zorlanıyor” ve 17 kişi ”Değerlendirilmesi çok zaman alıyor” yanıtını izlemiştir. Arı’a (2010, ss. 50-51) göre proje görevinin uygulanmasında ilgili bilgi kaynağı yetersizliği önemli engel teşkil etmekte ve ek olarak projenin değerlendirilmesi çok zaman alması projenin amaçlarına ulaşmasını sekteye uğratmaktadır.

Tablo 19. Gözlem Tekniği İle İlgili Sorunlar

	f
Her zaman yansız bir gözlem yapamıyorum.	8
Kalabalık sınıflarda uygulayamıyorum.	40
Gözlem sonuçlarını değerlendirmek çok zamanımı alıyor.	30
Gözlem formu oluşturmakta zorlanıyorum.	31
Diğer	10

Tablo 19’da gözlem tekniğini kullanırken öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlara bakıldığında öğretmenlerden 40 tanesi “Kalabalık sınıflarda uygulayamıyorum” bunu 31 kişi ile “Gözlem formu oluşturmakta zorlanıyorum”, bunu 30 kişi ile “Gözlem sonuçlarını değerlendirmek çok zamanımı alıyor” yanıtı izlemektedir.

Yıldız’a (2015, s. 77) göre gözlem tekniğinin kalabalık sınıflarda uygulanması, değerlendirmesi zaman almakta ve zor olmaktadır. Özellikle gözlem formlarının oluşturulmasında belli bir yeterliliğe sahip olunması gerekmektedir. Öğretmenlerin bu konuda eksikliği olabilmektedir.

Tablo 20. Öz ve Akran Değerlendirme Tekniği ile İlgili Sorunlar

	f
Öğrenciler nasıl değerlendirme yapacaklarını bilmiyorlar.	13
Öğrenciye göre değerlendirme formu oluşturmakta zorlanıyorum.	8
Sonuçları değerlendirmek zaman alıyor.	13
Öğrenciler kendilerini ve arkadaşlarını eleştirmekten çekiniyorlar.	14
Öğrenciler yansız değerlendirme yapamıyor.	21
Diğer	4

Tablo 20’de öz ve akran değerlendirme tekniğini kullanırken karşılaştıkları sorunlara bakıldığında öğretmenlerin 21 tanesi “Öğrenciler yansız değerlendirme yapamıyor“ bunu 14 kişi ile “Öğrenciler kendilerini ve arkadaşlarını eleştirmekten çekiniyorlar” bunu da 13 kişi ile “Öğrenciler nasıl değerlendirme yapacaklarını bilmiyorlar” ve yine 13 kişi ile “Sonuçları değerlendirmek zaman alıyor” yanıtı izlemiştir. Yıldız’a (2015, s. 78) göre öğrencilerin birbirlerini nasıl değerlendireceklerini bilmemekte, birbirlerini değerlendirirken yansız olamamaktadırlar.

Tablo 21. Öğrenci Ürün Dosyası Tekniği İle İlgili Sorunlar

	f
Değerlendirmek çok zamanımı alıyor.	11
Öğrenciler gerekli araç-gereç ve malzeme bulmakta zorlanıyor.	6
Ürünlerin depolanmasında yer sıkıntısı oluyor.	8
Öğrenciler ürünleri kendileri hazırlamıyor.	10
Öğrenci ve veliler bu konuda bilgisiz.	6
Diğer	2

Tablo 21’de öğretmenlerin öğrenci ürün dosyası kullanırken karşılaştıkları sorunlar incelendiğinde 11 tanesi “Değerlendirmek çok zamanımı alıyor”, 10 tanesi “Öğrenciler ürünleri kendileri hazırlamıyor” bunu da sekiz kişi ile “Ürünlerin depolanmasında yer sıkıntısı oluyor” yanıtını izlemiştir. Yıldız’a (2015, s. 78) göre ürün dosyalarının değerlendirilmesinin zaman alması, öğrencilerin ürün dosyalarını kendilerinin hazırlamaması ve depolanmasında yer sıkıntısının olması önemli sorunlardır.

Tablo 22. Sözlü Sunum Tekniği ile İlgili Sorunlar

	f
Değer yargıları ve duygular puanlamayı etkiliyor.	8
Zaman sıkıntısından dolayı her öğrenciye uygulanamıyor.	67
Başarılı olup da kendini ifade edemeyen öğrenciler için nesnel sonuç vermiyor.	37
Sınıf yönetimini zorlaştırıyor.	23
Diğer	5

Tablo 22’de sözlü sunum tekniğini kullanan öğretmenlere bakıldığında 67 tanesi ”Zaman sıkıntısından dolayı her öğrenciye uygulanamıyor” bunu 37 tanesi “Başarılı olup da kendini ifade edemeyen öğrenciler için nesnel sonuç vermiyor” bunu da 23 tanesi “Sınıf yönetimini zorlaştırıyor” yanıtını izlemiştir. Yıldız’a (2015, s. 79) göre sözlü sunumun uygulanmasında sürenin yetmemesi nedeni ile her öğrenciye uygulanamamakta, kendini ifade edemeyen öğrencilerin de olması bu tekniğin uygulanmasını sekteye uğratmakta ve özellikle çok öğrencinin olduğu kalabalık sınıflarda uygulanması zor olmaktadır.

Tablo 23. Kavram Haritası Tekniği ile İlgili Sorunlar

	f
Karmaşık olduğu için öğrenciler anlamıyor.	7
Her konuya uygulanamıyor.	47
Hazırlanması ve değerlendirilmesi zor oluyor.	15
Öğrencileri hazırcılığa yöneltiyor.	16
Diğer	12

Tablo 23’de öğretmenlerin kavram haritası kullanırken karşılaştıkları sorunlara bakıldığında öğretmenlerden 47 tanesi “Her konuya uygulanamıyor”, 16 kişi “Öğrencileri hazırcılığa yönlüyor” bunu da 15 kişi ile “Hazırlanması ve değerlendirilmesi zor oluyor” yanıtı izlemiştir. Yıldız’a (2015, s. 81) göre kavram haritası tekniği her konuya uygulanamamakta ve öğrenciyi hazırcılığa yönltebilmektedir. Kavram haritaları bir konuyu somutlaştırmakta kullanılmaktadır. Bu yüzden konunun bu tekniğin uygulanmasına uygun biçimde hazırlanması gerekmektedir.

Tablo 24. Dereceli Puanlama Tekniği İle İlgili Sorunlar

	f
Hazırlanması çok zaman alıyor.	13
Ölçüt belirlemede zorlanıyorum.	4
Değerlendirmek çok zaman alıyor.	14
Değerlendirirken her zaman nesnel olamıyorum.	4
Diğer	5

Tablo 24’de dereceli puanlama anahtarı kullanan öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlara bakıldığında öğretmenlerden 14 tanesi “Değerlendirmek çok zaman alıyor”, 13 tanesi “Hazırlanması çok zaman alıyor”, beş tanesi “Diğer” yanıtını vermişlerdir. Yıldız’a (2015, s. 81) göre öğrencilerin değerlendirilmesi ile dereceli puanlama tekniğinde ölçüt belirlemede çok zaman almaktadır.

Tablo 25. Tanılayıcı Dallanmış Ağaç ile İlgili Sorunlar

	f
Hazırlanması çok zaman alıyor.	9
Hazırlamakta güçlük çekiyorum.	4
Konuya uygun sorular yazmakta zorlanıyorum.	4
Üst düzey becerileri ölçmekte zorlanıyorum.	4
Diğer	3

Tablo 25’de öğretmenlerin tanılayıcı dallanmış ağaç tekniğini kullanırken karşılaştıkları sorunlar incelendiğinde dokuz tanesi “Hazırlanması çok zaman alıyor”, dört tanesi “Hazırlamakta güçlük çekiyorum”, dört kişi “Konuya uygun sorular

yazmakta zorlanıyorum” ve yine dört kişi “Üst düzey becerileri ölçmekte zorlanıyorum” cevabını vermişlerdir. Bu değerlendirme tekniğinde üst düzey fikirlerin yazılması güç olmaktadır (Bahar, 2009; akt Kocaarslan, 2012, s. 276). Öğretmenler alternatif ölçme değerlendirme teknikleri konusunda eksikleri bulunabilmektedir.

Tablo 26. Yapılandırılmış Gridle İlgili Sorunlar

	f
Hazırlanması çok zaman alıyor.	7
Konuya uygun sorular yazmakta zorlanıyorum.	5
Değerlendirmek çok zaman alıyor.	6
Üst düzey becerileri ölçmekte zorlanıyorum.	1
Diğer	2

Tablo 26’da öğretmenlerin yapılandırılmış grid tekniğini kullanırken karşılaştıkları sorunlara bakıldığında öğretmenlerden yedi tanesi “Hazırlanması çok zaman alıyor”, altı tanesi “Değerlendirmek çok zaman alıyor”, beş tanesi “Konuya uygun sorular yazmakta zorlanıyorum” yanıtını vermişlerdir. Yapılandırılmış grid tekniğinde konuya uygun soruların hazırlanması zaman almakta ve bunun da değerlendirilmesi süre gerektirmektedir.

Tablo 27. Açık Uçlu Sorular Tekniği ile İlgili Sorunlar

	f
Puanlamak çok zaman alıyor.	43
Her konuya uygulanamıyor.	24
Değerlendirmesi zor oluyor.	41
Soruları aç, net hazırlamakta zorlanıyorum.	17
Diğer	14

Tablo 27’de öğretmenlerin açık uçlu soru tekniğini kullanırken karşılaştıkları sorunlara bakıldığında öğretmenlerden 43 tanesi ”Puanlamak çok zaman alıyor”, 41 tanesi “Değerlendirilmesi zor oluyor”, 24 tanesi “Her konuya uygulanamıyor” yanıtını vermişlerdir. Öğretmenler açık uçlu sorular değerlendirme tekniğinin uygulanmasındaki sorunların, özellikle puanlanmasında çok zaman aldığını

belirtmişlerdir. Bu durum da öğrencilerin soruya verdikleri cevapların istenenlerin dışında cevapları yazmalarından kaynaklanabilmektedirler.

Genel olarak öğretmenler AÖD tekniklerini uygularken karşılaşılan sorunlar değerlendirildiğinde alternatif ölçme değerlendirme tekniklerinin uygulanmasında süreninin yetersizliği, sınıfların kalabalık olması, kaynakların eksikliği, öğretmenlerin konuya uygun soruların yazmasında eksikliği, ürünlerin değerlendirmesinin zaman alması önemli engel olarak göstermektedirler.

Öğretmenlerle yapılan görüşmede verdikleri yanıtlar araştırmanın anket kısmındaki verilerle örtüşmektedir. Görüşmenin ilk sorusu "Alternatif ölçme değerlendirme tekniklerini kullanırken hangi sorunlarla karşılaşıyor sunuz?" şeklindedir. Görüşmecilerin yanıtlarına bakıldığında;

G1 (Görüşmeci) *"İlkokullarda dersin haftada iki ders saatinin olmasından dolayı zamanı yetiştiremeyip, öğrencileri yeterince kontrol edememekteyim"*,

G2 *"AÖD teknikleri çok zamanımı alıyor. Hem ölçme araçlarının hem de elde edilen ürünlerin değerlendirilmesi zaman alıyor. Öğretmenler, öğrenciler AÖD teknikleri hakkında bilgi sahibi değiller. Notla değerlendirilmediği için öğrenciler bu teknikleri dikkate almıyorlar. Sınıfların kalabalık olması da önemli bir etkidir."*,

G3 *"Genelde öğrencilerin seviyeleri aynı olmadığından objektif sonuç aldığımı düşünmüyorum. Öğrencilere malzeme bulmakta zorlanıyorum."*,

G4 *"Öğrenciler bu teknikleri yeterince bilmiyorlar. Uygulamada sorunlar yaşıyor. Nasıl yapacaklarını bilmiyorlar. Verilen ödevleri yeteri kadar özenle ve istenilen zamanda getirmiyorlar. Öğretmenin bunları takip etmesi zor oluyor."*,

G5 *"Zamanın yetişmemesi, objektifliğin yeterli olmaması, öğrencilerin ilgisinin beklenen düzeyde olmaması önemli engellerdir"*,

G6 *"Çok zaman alması, uygulamanın zor olması, bazılarının objektifliğinin yeterli olmaması, öğrencilerin bu tekniklerle alakalı bilgi düzeyinin yeterli olmaması önemli engellerdir."*,

G7 *"Aynı sosyal çevreyi paylaşan öğrencilerin aynı sınıfta olmalarından ve sınıfların akademik seviyelerinin düşük olması vb. sebeplerden dolayı öğrencilerin ilgilerini toplamak zor oluyor. Bu durum ölçme değerlendirmeye de yansıyor."*,

G8 *"Öğrenciler etkinlikleri kendileri yapmıyor, bu nedenle doğru bir ölçme değerlendirme gerçekleşmiyor. Kesin sonuç vermiyor, çünkü öğrenci başarısına dair bir bulgu oluşmuyor, öğrenci çoğu zaman sadece not için etkinliği hazırlıyor, öğrenmek için değil."*,

G9 “Yazılı sınav dışında uygulama sınavı yapıyorum. Uygulama sınavı zaman alıyor.”,

G10 “Puanlamada ayrıntı istiyor. Öğrencilerin ilgisini çekmiyor. Sınıf düzeni bozuluyor.”,

3.7. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın altıncı probleminde “Alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanmayan İlkokul ve Ortaokul DKAB öğretmenlerinin, bu teknikleri kullanmama nedenleri nelerdir?” biçiminde idi. Bu problemi açığa kavuşturmak için öğretmenlerin ankete verdikleri cevaplar yüzde ve frekans biçiminde tablolaştırılmıştır.

Tablo 28. Performans Görevi Tekniğini Kullanmama Nedenleri

	f
Hakkında yeterli bilgiye sahip değilim.	18
Ders saati yetersiz	12
Amacına hizmet etmiyor.	3
Objektif sonuçlar elde edilemiyor.	8
Kullanmak zorunlu değil.	13
Diğer	7

Tablo 28’de öğretmenlerin performans tekniğini kullanmamalarının nedenleri incelendiğinde öğretmenlerden 18 tanesi “Hakkında yeterli bilgiye sahip değilim”, 13 tanesi “Kullanmak zorunlu değil”, 12 tanesi “Ders saati yetersiz” yanıtını vermiştir.

MEB (2014, s. 28) Okul Öncesi ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliğine göre öğrenci başarısının değerlendirilmesinde performans tekniğinin olmaması sadece proje tekniğinin, ortaokullarda olması öğretmenler açısından performans tekniğinin az kullanılmasına neden olmakta şeklinde bir yorum yapılabilmektedir ki önceki yönetmelikte performans tekniğinin kullanılması zorunlu idi ve böylece kullanma sıklığı da fazla idi.

Tablo 29. Proje Görevi Tekniğini Kullanmama Nedenleri

	f
Hakkında yeterli bilgiye sahip değilim.	6
Öğrenciler proje almak için DKAB dersini tercih etmiyor.	15
Amacına hizmet etmiyor.	7
Objektif sonuçlar elde edilemiyor.	9
Diğer	6

Tablo 29’de öğretmenlerin proje tekniğini kullanmama nedenleri incelendiğinde öğretmenlerden 15 tanesi “Öğrenciler proje görevi almak için DKAB dersini tercih etmiyor”, dokuz tanesi “Objektif sonuçlar vermiyor”, yedi tanesi “Amacına hizmet etmiyor” yanıtını vermişlerdir.

MEB (2014, s. 28) Okul Öncesi ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliğine göre öğrenci başarısının tespitinde AÖD teknikleri içerisinde projenin kullanım zorunluluğu bulunmaktadır. Bunun için kullanım sıklığı fazla olmaktadır. Yıldız’a (2015, s. 23) göre öğrenciler DKAB dersinde proje almıyor, bu tekniğin uygulanmasında amacına hizmet etmiyor ve projeyi öğrenci internetten olduğu gibi aldığı ya da ailesi onun yerine bu görevi yapması bu tekniğin objektif sonuç vermemesine yol açmaktadır.

Tablo 30. Gözlem Tekniğini Kullanmama Nedenleri

	f
Hakkında yeterli bilgiye sahip değilim.	6
Gereksiz buluyorum.	3
Bu tekniği bilmiyorum.	1
Objektif sonuçlar vermiyor.	9
Her öğrenciyi ayrı ayrı gözlemlemek için ders saati yetmiyor.	23
Kullanmak zorunlu değil	5
Diğer	2

Tablo 30’da öğretmenlerin gözlem tekniğini kullanmama nedenleri incelendiğinde öğretmenlerden 23 tanesi “Her öğrenciyi ayrı ayrı gözlemlemek için ders saati yetmiyor”, dokuz tanesi “Objektif sonuçlar vermiyor”, altı tanesi “Hakkında yeterli

bilgiye sahip değilim” yanıtını vermişlerdir. Yıldız’a (2015, ss. 83-84) göre gözlem tekniğinin uygulanmasında öğrencilerin teker teker gözlenmesi gerektiğinden zaman yetersiz kalmakta, öğretmenlerin gözlem tekniğini etkili uygulamaları için gözlem formlarını iyi hazırlamaları gerekmektedir ancak öğretmenler bu konuda yeterli bilgiye sahip değildir. Bu tekniğin uygulanması aşamasında sınıf mevcutlarının fazla olması önemli bir sorun olarak görülebilmektedir. Çünkü öğretmen öğrenciyi tek tek gözlemlemesi gerekmektedir. Öğretmen ağırlıklı olarak sınıfta süreyi bu işe ayırırsa yapacağı daha başka etkinliklere süre bulamamaktadır. Bu da öğretmen açısından istenmeyen bir durumdur.

Tablo 31. Öz ve Akran Değerlendirme Tekniğini Kullanmama Nedenleri

	f
Hakkında yeterli bilgiye sahip değilim.	15
Öğrencilerin objektif değerlendirme yapacağını düşünmüyorum.	41
Gereksiz buluyorum.	14
Amacına hizmet etmiyor.	15
Kullanmak zorunlu değil.	18
Diğer	7

Tablo 31’de öğretmenlerin öz ve akran değerlendirme tekniğini kullanmama nedenleri incelendiğinde öğretmenlerden 41 tanesi “Öğrencilerin objektif değerlendirme yapabileceğini düşünmüyorum”, 18 tanesi “Kullanmak zorunlu değil”, 15 tanesi “Hakkında yeterli bilgiye sahip değilim” ve 15 tanesi “Amacına hizmet etmiyor” yanıtını vermiştir. Yıldız’a (2015, s. 84) göre öğrencilerin birbirlerini değerlendirirken objektif olamamakta ve amacına hizmet edememektedir. Öğrenciler bir birlerini değerlendirirken bunu oyun gibi görmekte, ciddiye almamaktadır ek olarak Yıldız’a (2015, s. 84) göre değerlendirme işlemi yaparken objektif olamamaktadır. Öğretmen bu değerlendirme işlemi için ayıracağı süre de önemlidir. Sınıf kalabalık olursa bu süre de uzamaktadır. Bu da istenmeyen bir durumdur.

Tablo 32. Öğrenci Ürün Dosyası Tekniğini Kullanmama Nedenleri

	f
Hakkında yeterli bilgiye sahip değilim.	5
Objektif sonuç vermiyor.	13
Ders saati yetersiz.	51
Öğrenci ve velilere ek maliyete neden oluyor.	15
Kullanmak zorunlu değil.	27
Diğer	16

Tablo 32’de öğrenci ürünydosyası tekniğı incelendiğinde öğretmenlerden 51 tanesi “Ders saati yetersiz”, 27 tanesi ”Kullanmak zorunlu değil”, 16 tanesi “Diğer” yanıtını vermiştir. Yıldız’a (2015, ss. 85-86) göre öğrenci ürün dosyasının tekniğinin kullanılmasında sürenin yetersiz olması, bu tekniğın kullanımının zorunlu olmaması öğretmenlerin bu tekniğı kullanmama nedenleri olarak gösterilebilir. MEB’in 2014 yılından önceki ilgili yönetmeliğinde öğrenci ürün dosyasının kullanılması zorunlu iken mevcut yönetmelikte (MEB-2014) bu zorunluluk kalkmıştır. Bu da bu tekniğın kullanılma sıklığını düşürmektedir. Diğer başlığı altında bazı öğretmenler bu tekniğın yönetmelikten çıkarıldığını ifade etmişlerdir.

Tablo 33. Sözlü Sunum Tekniğini Kullanmama Nedenleri

	f
Hakkında yeterli bilgiye sahip değilim.	5
Objektif sonuçlar vermiyor.	3
Ders saati yetersiz.	11
Kullanmak zorunlu değil.	4
Diğer.	6

Tablo 33’de öğretmenlerin sözlü sunum tekniğini kullanmama nedenleri incelendiğinde 11 tanesi “Ders saati yetersiz”, altı tanesi “Diğer”, beş tanesi “Hakkında yeterli bilgiye sahip değilim” yanıtını vermiştir. Yıldız’a (2015, s. 86) göre sözlü sunum tekniğinin kullanılmamasında ders süresi yetersiz kalması önemli bir etkidir. Çünkü kalabalık sınıflarda bu tekniğın uygulanması zor olmaktadır. Öğrencilerin tek tek kaldırılıp sorulan soruya cevap vermesinin beklenmesi süre

kaybına neden olabilmektedir. Ek olarak bazı öğrencilerin sözel ifade etme becerileri iyi olmadığından bu tekniğin amacına ulaşmasında önemli bir engeldir.

Tablo 34. Kavram Haritası Tekniğini Kullanmama Nedenleri

	f
Hakkında yeterli bilgiye sahip değilim.	6
Objektif sonuçlar vermiyor.	2
Kullanmak zorunlu değil.	11
Amacına hizmet etmiyor.	3
Diğer.	10

Tablo 34’de öğretmenlerin kavram haritası kullanmama nedenlerine bakıldığında öğretmenlerden 11 tanesi “Kullanmak zorunlu değil”, 10 tanesi “Diğer”, altı tanesi “Hakkında yeterli bilgiye sahip değilim” yanıtını vermiştir. Yıldız’a (2015, s. 87) göre kavram haritası tekniğinin öğretmenlerce kullanılmamasının önemli nedenleri bu tekniği kullanmak zorunlu değil, öğretmenler bu teknik hakkında yeterli bilgiye sahip değildir. Kavram haritası tekniği bir yapının somutlaştırılmasında kullanılabilir tekniklerden birisidir. Bu nedenle öğretmenlerin bu tekniği iyi bilmeleri gerekmektedir. Ancak anket cevaplarına bakıldığında öğretmenlerin yeterli bilgiye sahip olmadıkları görülmektedir.

Tablo 35. Dereceli Puanlama Anahtarı Tekniğini Kullanmama Nedenleri

	f
Hakkında yeterli bilgi sahibi değilim.	25
Hazırlamak uzmanlık gerektiriyor.	34
Objektif sonuçlar vermiyor.	10
Kullanmak zorunlu değil.	9
Amacına hizmet etmiyor.	9
Diğer.	16

Tablo 35’de öğretmenlerin dereceli puanlama anahtarı tekniğinin kullanmama nedenlerine bakıldığında öğretmenlerden 34 tanesi “Hazırlamak uzmanlık gerektiriyor”, 25 tanesi “Hakkında yeterli bilgiye sahip değilim”, 16 tanesi “Diğer”

yanıtını vermiştir. Yıldız'a (2015, ss. 87-88) göre dereceli puanlama anahtarı tekniğinde öğretmenlerin yeterli bilgileri olmamaktadır. Bu teknik ağırlıklı olarak proje, performans gibi görevlerin değerlendirilmesinde kullanılmaktadır. Bu nedenle objektif sonuçlar elde edebilmek için dereceli puanlama anahtarının iyi bir şekilde hazırlanması gerekmektedir. Öğretmenlerin verdikleri cevaplar incelendiğinde bu teknik hakkında yeterli bilgilerinin olmadıklarını ifade etmişlerdir.

Tablo 36. Tanılayıcı Dallanmış Ağaç Kullanmama Nedenleri

	f
Hakkında yeterli bilgi sahibi değilim.	54
Hazırlamak uzmanlık gerektiriyor.	19
Objektif sonuçlar vermiyor.	4
Kullanmak zorunlu değil.	27
Amacına hizmet etmiyor.	5
Diğer.	16

Tablo 36'da öğretmenlerin tanılayıcı dallanmış ağacı kullanmama nedenleri incelendiğinde öğretmenlerden 54 tanesi "Hakkında yeterli bilgiye sahip değilim", 27 tanesi "Kullanmak zorunlu değil", 19 tanesi "Hazırlamak uzmanlık gerektiriyor" yanıtını vermiştir. Tanılayıcı dallanmış ağaç tekniği öğretmenlerce yeterli oranda bilinmemektedir. Bu tekniğin uygulanmasında amaca ulaşılabilmesi için bu tekniğin iyi bilinmesi gerekir. Böylece öğrencilere eğlenerek değerlendirme imkânı sunulabilmektedir. MEB'e (2014, s. 28) göre bu tekniğin kullanılması zorunlu değildir. Bu da bu tekniğin kullanım sıklığını azaltmaktadır.

Tablo 37. Yapılandırılmış Grid Kullanmama Nedenleri

	f
Hakkında yeterli bilgi sahibi değilim.	67
Hazırlamak uzmanlık gerektiriyor.	16
Kullanmak zorunlu değil.	21
Amacına hizmet etmiyor.	6
Diğer.	13

Tablo 37'de öğretmenlerin yapılandırılmış grid tekniğini kullanmama nedenleri

incelendiğinden öğretmenlerden 67 tanesi “Hakkında yeterli bilgiye sahip değilim”, 21 tanesi “Kullanmak zorunlu değil”, 16 tanesi “Hazırlamak uzmanlık gerektiriyor” yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin cevaplarına bakıldığında bu tekniği yeterince bilmedikleri anlaşılmaktadır. Bu yüzden öğretmenler bu tekniği kullanmayı tercih etmemektedirler. Ek olarak MEB’e (2014, s. 28) göre bu tekniğin kullanılması zorunlu değildir. Bu da bu tekniğin kullanım sıklığını azaltmaktadır.

Tablo 38. Açık Uçlu Sorular Tekniğini Kullanmama nedenleri

	f
Değerlendirirken çok zaman alıyor.	3
Kapsamı dar.	0
Objektif sonuçlar vermiyor.	4
Kullanmak zorunlu değil.	0
Amacına hizmet etmiyor.	2
Diğer.	1

Tablo 38’e göre öğretmenlerin açık uçlu sorular tekniğini kullanmama nedenleri incelendiğinde öğretmenlerden dört tanesi “Objektif sonuçlar vermiyor”, üç tanesi “Değerlendirirken çok zaman alıyor”, iki tanesi “Amacına hizmet etmiyor” yanıtını vermiştir. Açık uçlu soru tekniği değerlendirme amaçlı öğrencilere yöneltildiğinde puanlayıcıların verdikleri notlar farklı olabilmektedirler. Bu durum öğrencinin istenilen cevabın dışında da ifadeler yazması, öğretmenin öğrenciye karşı tutumu (akıllı öğrenci, yaramaz öğrenci) etkili olabilmektedir. Bunun önüne geçilebilmesi için ayrıntılı bir cevap anahtarı hazırlamak mecburidir. Öğretmenler puanlama anahtarı kullanarak sınavın değerlendirilmesinde daha dikkatli olabilmektedirler (Tekindal, 2000, s. 2). Açık uçlu soruların değerlendirilmesi zaman almaktadır. Bu değerlendirme zamanını en aza indirmek için ayrıntılı bir cevap anahtarı hazırlamak bu süreyi azaltabilmektedir.

Neticeler genel olarak değerlendirildiğinde öğretmenlerin AÖD tekniklerini kullanmamalarının nedenleri, AÖD teknikleri hakkında yeterli bilgilerinin olmaması, sınıfların kalabalık olması, ilgili tekniğin yasal olarak kullanımının zorunlu olmaması gibi nedenler sunmaktadırlar. Yıldız’a (2015, s. 88) göre sınıfların kalabalık olması, ders süresinin az olması, öğretmenlerin AÖD tekniklerinde yeterli bilgilerinin olmaması bu teknikleri kullanmalarının önünde engel teşkil etmektedir.

Öğretmenlerle yapılan görüşmede verdikleri yanıtlar araştırmanın anket kısmındaki verilerle örtüşmektedir. Görüşmenin ikinci sorusu “Alternatif ölçme değerlendirme teknikleri içerisinde kullanmadığınız teknikleri kullanmama nedenleriniz nelerdir?” şeklindedir. Öğretmenlerin yanıtlarına bakıldığında:

G1 *“Tekniklerin hepsini zaten kullanamayız. Okulun ve öğrencilerin durumlarına göre teknik seçiyorum. Fakat yeni çıkmış teknikleri duymadığımdan bilgi sahibi olamayabilirim. Ek olarak kullanmama nedenlerinden biri de zaman yetersizliğidir.”*

G2 *“Hazırlaması zor ve hazırlaması ile değerlendirilmesinin zaman almasında dolayı bazı AÖD tekniklerini kullanmıyorum”,*

G3 *“Tanılayıcı dallanmış ağaç ve yapılandırılmış grid tekniğini kullanmıyorum. Çünkü bu konuda yeterli bilgiye sahip değilim.”*

G4 *“AÖD teknikleri hakkında fazla bilgiye sahip değilim. Bilgi sahibi olduklarımı da uygulamaya döktüğüm zaman derse yönelik hem zaman kaybı olmakta hem de çok zamanımı aldığından bunların takibini yapamamaktayım.”*

G5 *”Zaman”*

G6 *“Zaman problemi yaşamak. Bazı tekniklerin objektiflikten uzak olması.”*

G7 *“Öz ve akran değerlendirme ve açık uçlu soru tekniğini sık kullanmıyorum, sebebi ise öğrencilerin bir birlerine karşı hoşgörü, empati vb duygularının zayıf olması ve açık uçlu sorulara cevap vermek için düşüncelerini ifade edebilme yeteneklerinin zayıf olması, bu teknikleri kullanmayışıma neden gösterilebilir.”*

G8 *“Uygulanabilir olmayan teknikleri sınıf ortamına taşımak çok zaman alıyor, planlara uymayı güçleştiriyor.”*

G9 *“Kalabalık sınıflarda zaman yetersizliğinin olması, alışlagelmişin dışına çıkıldığında öğrencilerin zorlanması, kullanışlı olmaması, objektif olmaması bu teknikleri kullanmayışıma neden gösterilebilir.”*

G10 *“Uygulamasının zor olması neden gösterilebilir.”*

3.8.Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Yedinci alt problem ”İlkokul ve ortaokul DKAB dersinde alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanırken karşılaşılan sorunlara yönelik çözüm

önerileri nelerdir?” biçiminde idi. Bu problemi açığa kavuşturmak için öğretmenlerin ankete verdikleri cevaplar yüzde ve frekans biçiminde tablolaştırılmıştır.

Tablo 39. Alternatif Ölçme Değerlendirme Teknikleriyle İlgili Sorunlara İlişkin Çözüm Önerileri

	f
Ders saati artırılmalı	46
Kazanımlar azaltılmalı	22
Öğretmenlere AÖD hakkında hizmet içi eğitim verilmeli	60
Alternatif ölçme araçları ile elde edilen sonuçlar sınıf geçmede etkili olmalı	34
Sınıf mevcutları azaltılmalı	62
Not sistemi AÖD’ye uygun olarak düzenlenmeli.	33
Öğrenciler ve veliler AÖD hakkında bilgilendirilmeli	40
Öğretmenin evrak ve resmi iş yükü azaltılmalı	76
Lise giriş puanında okul puanının payı artırılmalı	28
Birinci kademedeki AÖD araçlarının kullanımı artırılmalı	19
Diğer	10

Tablo 39’a bakıldığında AÖD tekniklerinin kullanımında yaşanan sorunların çözümüne yönelik ilk üç sırada verdikleri yanıtlardan ilki “Öğretmenin evrak resmi iş yükü azaltılmalı”, ondan sonra “Sınıf mevcudu azaltılmalı”, daha sonra “Öğretmenlere AÖD hakkında hizmetiçi eğitim verilmeli” şeklindedir. Yanıtlar incelendiğinde öğretmenlerin yapmaları gereken evraklardan dolayı AÖD tekniklerini hazırlamak, uygulamak ve değerlendirme için zaman kalmadığı şeklinde yorumlanabilir. AÖD tekniklerinin etkili bir şekilde uygulanması için öğrencilere bireysel tatbik edilmesi gerekmektedir. Bu yüzden sınıfların kalabalık olması bu durumu zorlaştırmaktadır. Öğretmene netice olarak daha fazla iş yükü getirmektedir. AÖD tekniklerinin kullanılmama nedenleri incelendiğinde bazı tekniklerde çoğunlukla öğretmenlerin yeterli bilgilerinin olmadıkları görülmektedir. Bunun için öğretmenler uzaktan eğitim ile ya da hizmetiçi eğitim vasıtasıyla bu eksikliğin giderilmesi sağlanabilir. Ancak öğretmenler, verilecek hizmetiçi eğitimin okul dışı bir zamanda olmasına pek sıcak bakmamaktadırlar. Bu eğitimin seminer dönemlerinde olması öğretmenlerin bu eğitime daha istekli olmalarını sağlayabilir. Tablo 39 incelendiğinde ders saatinin artırılmasını isteyen öğretmenlerin sayısı azımsanmayacak kadar çoktur. Çünkü AÖD tekniklerinin sınıfta etkili bir biçimde uygulanması için ders süresi yeterli gelmemektedir. Diğer derslere sarkabilmektedir.

Bu da sınıfta AÖD tekniklerinin etili bir şekilde uygulanmasına sıkıntıya sokacaktır. Yıldız'a (2015) göre AÖD tekniklerinin uygulanmasında öğretmenlerin sundukları cevaplara bakıldığında, öğretmenlerin evrak yükü azaltılmalı, kalabalık sınıfların mevcudu azaltılmalı, öğretmenlerin AÖD hakkında hizmetiçi eğitim verilmelidir. Araştırmacının bulduğu sonuçla Yıldız'ın (2015) bulguları paralellik göstermektedir. Öğretmenlerin "Diğer" kısmına verdikleri cevaplar arasından "Öğrencilerde not kaygısı olmamalı, Mevzuatsal taleplerin yoğunluğundan dolayı fırsat bulamıyoruz, Öğrenciler derslere ilgisiz davranmaktadır, Nottan ziyade dersi sevdirmeye dönük faaliyetler olmalı, Ders notla değerlendirilmemeli" şeklindedir. Bu sözel yanıtlardan da anlaşılacağı gibi resmi iş yükünün yoğunluğu AÖD tekniklerinin uygulanmasının önünde önemli bir engeldir. Ek olarak öğrencilerin not kaygısı yaşaması da AÖD tekniklerinin uygulanmasında sıkıntılı bir durumdur.

Öğretmenlerle yapılan görüşmede verdikleri yanıtlar araştırmanın anket kısmındaki verilerle örtüşmektedir. Görüşmenin üçüncü sorusu "Alternatif ölçme değerlendirme tekniklerini kullanırken karşılaştığınız bu sorunlara yönelik çözüm önerileriniz nelerdir?" şeklindedir. Öğretmenlerin yanıtlarına bakıldığında:

G1 "Din Kültürü ve Ahlak bilgisi derslerinin haftalık ders saatinin artırılması ve dersin ikinci sınıftan itibaren işlenmesi, hatta ana sınıfı ve birinci sınıflarda sözel olarak din dersi yapılması gereklidir. Değerler eğitimi verilmeli. Üçüncü ve dördüncü sınıflarda da ölçme değerlendirme teknikleri aktif olarak kullanılmalıdır."

G2 "Sınıf mevcutları azaltılmalı, öğrenciler, öğretmenler ve veliler alternatif ölçme değerlendirme teknikleri hakkında bilgilendirilmeli, AÖD teknikleri sınıf geçmede etkili hale getirilmelidir.",

G3 "Bu teknikleri rahatlıkla uygulayabileceğimiz sınıflar olmalı, Din Kültürü sınıfı olmalı ve yeterli malzemelerle donatılmalı o zaman bazı yöntemler daha rahat uygulanabilir.",

G4 "Öğretmen ve öğrencilere bu konuda bilgi aktarımı yapılabilir. Ölçme değerlendirme tekniklerinin ders ortalamalarına etkisi daha fazla olabilir.",

G5 "Ders saatleri arttırılabilir, daha az mevcudu olan sınıflarda, daha ilgili öğrencilerle uygun öğretim ortamı sağlanarak değerlendirmeler sağlanabilir ek olarak öğrencilerde sınav ve not kaygısı AÖD tekniklerinin objektifliğinden uzaklaştırıyor.",

G6 "Bu teknikleri konu alan hizmetiçi seminerle düzenlenebilir. Zaman

problemi ortadan kaldırılmalıdır. Öğretmenlere bu teknikleri uygulayacak uygun ortamlar oluşturulmalıdır.”

G7 *“Öğrencilerinin anasınıfından itibaren farklı ölçme değerlendirme tekniklerine alıştırılması, seviyelerine uygun kitaplar okumalarının sağlanması, düşüncelerini ifade edebilecekleri imkanların verilmesi.”*

G8 *“Sınıfta uygulamalı olarak öğrencilerin yapmaları, gerçekten yaparak yaşayarak yaptıklarında öğrencide kalıcı öğrenme gerçekleşiyor.”*

G9 *“Öğrencilerin hazırbulunuşluk seviyeleri belirlenmeli, öğrenciler öntestten geçmeleri sağlanmalı, nesnel sonuçlara ulaşabilmek için kişinin seviye ve performansına göre değerlendirmeli.”*

G10 *“Uygulanabilir olmalı, sınıf kurallarını bozmayacak şekilde hazırlanmalı.”*

Görüşme yapılan öğretmenlere yöneltilen son soru “Alternatif ölçme değerlendirme teknikleri içerisinde kullanımıyla ilgili belirtmek istediğiniz başka husus var mı? Varsa belirtiniz.” şeklindedir. Öğretmenlerin bu soruya verdikleri yanıtlara bakıldığında;

G1 *“Ölçme değerlendirme tekniklerinin ülkemize uygun olması okulun, öğrencilerin ve çevrenin şartları da göz önünde bulundurulmalıdır.”*

G2 *“Öğretmenlere, üniversitelerden AÖD tekniklerinde uzman hocalar konu ile ilgili seminerler vermeleri sağlanabilir.”*

G3 *“Söyleyeceğim bir şey yok”*

G4 *“Söyleyeceğim bir şey yok”*

G5 *“Söyleyeceğim bir şey yok”*

G6 *“Söyleyeceğim bir şey yok”*

G7 *“Alternatif ölçme değerlendirme tekniklerinin daha sıkı kullanılabilmesi için sınıf düzeylerinin normal olması ve öğrencilerin, derslerle ilgili hususlarda farkındalığın artırılması gerekmektedir.”*

G8 *“Bilişim ortamında uygulanabilen oyun şeklindeki ölçme değerlendirmelere geçilmesi, hem öğrencinin dikkatini çekmesi hem de öğrenciler açısından daha eğlenceli olur.”*

G9 *“Kazanım ile ölçme değerlendirmenin tutarlı olması gerekir. Kazanım bilişsel ise yazılı uygun fakat davranışsal ve duyuşsal eylemleri ihtiva ediyorsa ölçmek için yeterli ve uygun ölçme teknikleri olmalıdır.”*

G10 “Söyleyeceğim bir şey yok”

Genel olarak öğretmenlerin verdiği cevaplar değerlendirildiğinde; bazı AÖD tekniklerini bilmediklerinden söz etmişlerdir. Bilipte uygulanmaması yönünden düşünüldüğünde sürenin yetersizliği, sınıfların kalabalık olması ve öğretmene gereğinden fazla evrak yüklenmesi neden olarak gösterilmiştir.



IV.BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER

Çalışmanın bu bölümünde, araştırma ile elde edilen sonuçlara ve bu sonuçlar doğrultusunda; ilkokul ve ortaokul DKAB öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanma düzeylerinin artırılması ve karşılaşılan sorunların çözümüne dönük öneriler bulunmaktadır.

4.1.Sonuç

- İlkokul ve ortaokul DKAB öğretmenlerinin genel olarak alternatif ölçme değerlendirme tekniklerini çoğunlukla kullandıkları görülmektedir. “İlkokul ve Ortaokul DKAB öğretmenleri arasında alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullananların sayısı azdır.” denencesinin öğretmenlerin yarıdan fazlası tarafından kullanılan Açık uçlu soru (% 94.5), Sözlü sunum (% 81), Kavram haritası (% 81), proje (% 73), Gözlem (% 72), performans görevi (% 64), doğrulamamaktadır ancak; Öz ve akran değerlendirme (% 35), Öğrenci ürün dosyası (% 21), Dereceli puanlama anahtarı (% 17), Tanılayıcı dallanmış ağaç (% 16.5), Yapılandırılmış grid (% 11) tekniklerinde denence doğrulanmaktadır.
- AÖD tekniklerini kullanma durumları, öğretmenlerin cinsiyet, yaş ve mezun oldukları program, hizmet içi eğitim ve ölçme değerlendirme dersi alma durumlarına, görev yaptıkları okul türlerine göre önemli bir değişiklik göstermemektedir. Bu sonuç ikinci denenceyi doğrulamamaktadır.
- İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin AÖD tekniklerinden en sık kullanılanlar Sözlü sunum, Gözlem, Açık uçlu soru, Kavram haritası teknikleri dışında “İlkokul ve ortaokul DKAB öğretmenlerinin AÖD teknikleri kullanma sıklıkları düşüktür” denencesini doğrulamaktadır. Yıldız (2015) tarafından

yapılan çalışmada kavram haritası ve sözlü sunum tekniklerinin kullanım sıklıklarını yüksek bulmuştur.

- AÖD teknikleri en fazla ibadet öğrenme alanında kullanılmaktadır. Bunu Ahlak, Din ve Kültür, Kur'an ve Yorum takip etmektedir. Yıldız'a (2015, s. 93) göre AÖD teknikleri en fazla İbadet öğrenme alanında kullanılmakta ve bunu Ahlak öğrenme alanı takip etmektedir. Bu oranın İbadet öğrenme alanında yüksek çıkması bu öğrenme alanının diğer öğrenme alanlarına göre daha somut bir yapıya sahip olmasından kaynaklanabilmektedir. Bu durum "İlkokul ve ortaokul DKAB öğretmenlerinin AÖD tekniklerini kullanma durumları öğrenme alanlarına göre farklılaşmaktadır" denencesini doğrulamaktadır.
- Öğretmenler AÖD tekniklerini sınıflarında uygularken süreninin yetersizliği, sınıfların kalabalık olması, kaynakların eksikliği, öğretmenlerin konuya uygun soruların yazmasında eksikliği, yapılan ürünlerin değerlendirmesinin zaman alması önemli engel olarak göstermektedirler. Bu durum "İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin AÖD tekniklerini kullanırken çeşitli sorunlarla karşılaşmaktadır" denencesini doğrulamaktadır. Yıldız (2015, ss. 93-94) DKAB öğretmenleri AÖD tekniklerini kullanırken birçok sorunla karşı karşıya gelebilmektedirler. Bu bulguyla araştırmacının bulgusu paralellik göstermektedir.
- DKAB öğretmenlerinin AÖD tekniklerini kullanmama nedenleri incelendiğinde, AÖD teknikleri hakkında yeterli bilgilerinin olmaması, sınıfların kalabalık olması, ilgili tekniğin yasal olarak kullanımının zorunlu olmaması gibi nedenler sunmaktadırlar. Yıldız'a (2015, s. 93) göre DKAB öğretmenlerinin bu teknikler hakkında yeterli bilgilerinin olmaması, proje ve açık uçlu soru tekniği dışında olan tekniklerin zorunlu olmaması önemli etkenlerdir. Bu ifadeyle araştırmacının bulgusu paralellik göstermektedir. Bu durum "İlkokul ve ortaokul DKAB öğretmenleri çeşitli sebeplerden dolayı AÖD tekniklerini kullanmamaktadırlar" denencesini doğrulamaktadır.
- AÖD tekniklerini kullanırken karşılaşılan sorunlara dönük öğretmenlerin çözüm önerileri incelendiğinde öğretmenin evrak yükü ile sınıf mevcudunun azaltılması ve öğretmenlerin eksikliklerinin hizmetiçi eğitimle giderilmesi,

ders saatinin arttırılması ve öğrencilerde not kaygısının olmaması gibi önerileri sunmuşlardır. Bu bulgu Yıldız (2015, ss. 94-95) DKAB öğretmenlerinin AÖD tekniklerini kullanırken karşılaştıkları sorunlara dönük sundukları çözümler incelendiğinde; öğretmenlerin evrak yükünün azaltılması, ders saatinin arttırılması, sınıf mevcutlarının azaltılması ve öğrencilerde not kaygısının olmaması gibi çözüm önerileri ile örtüşmektedir.

4.2.Öneriler

Araştırmacı tarafından ilkokul ve ortaokul DKAB öğretmenlerinin AÖD tekniklerini kullanma oranlarını yükseltmek için bazı öneriler sunulmuştur:

- Öğretmenlerin ve idarecilerin AÖD teknikleri ile ilgili uzaktan eğitim, seminer döneminde konu ile ilgili hizmetiçi eğitim düzenlenmelidir.
- Bahsedilen bu tekniklerin sorunsuz kullanılabilmesi için okulların fiziki yapısı, araç gereç eksiklikleri giderilmelidir.
- Mevzuatta bu tekniklerin kullanımını not sistemine dahil edilmelidir.
- Mevzuatta bu tekniklerin kullanımının zorunlu hale getirilmesi gerekmektedir.
- AÖD tekniklerinin amacına uygun bir biçimde uygulanması için sınıfların mevcudu azaltılmalı, ders süresi arttırılmalıdır.
- Öğretmelere zorunlu tutulan evraksal yükler azaltılmalıdır.
- Araştırma sadece ilkokul ve ortaokul DKAB öğretmenlerine yapılmıştır. Araştırma yaygınlaştırılarak daha başka branşlara ve başka sınıf seviyelerini okutan öğretmenlere uygulanmalıdır.

KAYNAKÇA

- Açıkgöz, M. ve Karşlı, F. (2015). Alternatif Ölçme-Değerlendirme Teknikleri Kullanılarak İş Ve Enerji Konusunda Geliştirilen Başarı Testinin Geçerlilik Ve Güvenilirlik Analizi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 4(1), 1-25.
- Arı, A. (2010). Öğretmenlere Göre Proje ve Performans Görevlerinin Uygulanmasında Karşılaşılan Sorunlar. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, Cilt:9 Sayı: 34 (032-055)*.
- Alaz, A. , Yarar, S. (2009). Ölçme-Değerlendirme Sürecinde Sınıf Öğretmenlerinin Tercihleri ve Sebepleri. <http://www.eab.org.tr/eab/2009/pdf/139.pdf>.
- Aypay, A. , Cemaloğlu, N. , Sarpkaya, R. , Tomul, E. , Baştürk, R. , Ellez, A. , M. , Şahin, B. , Yolcu, H. , Karakaya, İ. , Karakaya, İ. , Turgut, Y. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri (2. Baskı)*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Aydın, N. ve Yılmaz, A. (2010). Yapılandırıcı Yaklaşımın Öğrencilerin Üst Düzey Bilişsel Becerilerine Etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)* 39: 57-68 [2010].
- Aydın, M. Z. (2014). *Din öğretiminde yöntemler (8. Baskı)*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Atılğan, H. , Kan, A. ve Doğan, N. (2009). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme (3. Baskı)*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bağcı, M. S. (2011). *İlköğretim sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme değerlendirme tekniklerini etkin kullanabilme yeterliliklerinin araştırılması (Yüksek Lisans Tezi)*. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Ana Bilim Dalı-İstanbul.

Benzer, A. ve Eldem, E. (2012). Türkçe ve Edebiyat Öğretmenlerinin Ölçme Ve Değerlendirme Araçları Hakkında Bilgi Düzeyleri. https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/31123879/21_2_17.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1512633826&Signature=tkIoMqx2Ehp7W2QcPZxNBnJzgTo%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DTURKCE_VE_EDEBIYAT_OGRET_MENLERININ_OLCME.pdf.

Bıçak, B. ve Çakmaklı, A. (2011). Yapılandırılmış İletişim Gridi Tekniğinin Bilişim Teknolojileri Dersi Ölçme ve Değerlendirme Süreci Açısından Etkililiğinin İncelenmesi. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, Yaz 2011, 2(1), 121-131.

Bozkurt, E. ve Demir, R. (2013). Öğrenci Görüşleriyle Akran Değerlendirme: Bir Örnek Uygulama. *İlköğretim Online*, 12(1), 241-253, 2013. [Online]: <http://ilkogretim-online.org.tr>.

Çakmak, A. (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 Felsefe ve Din Bilimleri Ana Bilim Dalı-Sakarya.

Çalışkan, M. (2001). *Öğretimi planlama uygulama ve değerlendirme*. Ankara: Nobel Yayınları.

Çoruhlu, T. , Ş. , Nas, S. , E. ve Çepni, S. (2009). Fen Ve Teknoloji Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme değerlendirme Tekniklerini Kullanmada Karşılaştıkları Problemler: Trabzon Örneği. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*. Haziran 2009. Cilt:VI, Sayı:I, 122-141.

Çelen, Ü. (2014). Tanılayıcı Dallanmış Ağacın Psikometrik Özellikleri. *Eğitim ve Bilim, Cilt 39 (2014), Sayı 174 201-213.*

Demirel, Ö. (2006). *Öğretimde planlama ve değerlendirme (10. Baskı)*. Ankara: Pegem Yayıncılık-.

Duban, N. ve Küçükylmaz, E. A. (2008). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Alternatif Ölçme-Değerlendirme Yöntem ve Tekniklerinin Uygulama Okullarında Kullanımına İlişkin Görüşleri. *İlköğretim Online, 7(3), 769-784, 2008.*
[Online]: <http://ilkogretim-online.org.tr>.

Duran, A. (2013). *Sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinde kullandıkları alternatif ölçme değerlendirme tekniklerine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi (Yüksek Lisans Tezi)*. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Ana Bilim Dalı-Hatay.

Duran, U. (2017). *Sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme değerlendirme yöntemlerinin kullanımına ilişkin öz yeterlik algılarının incelenmesi (Yüksek Lisans Tezi)*. Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sınıf Eğitim Ana Bilim Dalı-Gaziantep.

Ekiz, D. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri (2. Baskı)*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Göçer, A. , Arslan, S. ve Çaylı, C. (2017). Türkçe Eğitiminde Öğrenci Gelişim Durumunun Belirlenmesinde Süreç Temelli Tamamlayıcı Ölçme Değerlendirme Yöntem ve Araçları. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Yıl: 2017/3, Sayı:28, s.263-292.*

Güngör, A. (2001). *İlköğretim okulları ikinci kademe din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme sorunları (Yayınlanmamış Yüksek*

lisans Tezi). Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe ve Din Bilimleri Ana Bilim Dalı-Kayseri.

Gündoğdu, Y. , B. (2011). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin öğrenci başarısını değerlendirme yeterlikleri* (yayınlanmamış doktora tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe ve Din Bilimleri Ana Bilim Dalı-İstanbul.

Hökelekli, H. (1993). *Din psikolojisi*. Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.

İngeç, Ş. K. (2008). Kavram Haritalarının Değerlendirme Aracı Olarak Fizik Eğitiminde Kullanılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education) 35: 195-206 [2008]*.

Kanatlı, F. (2008). *Alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri konusunda sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin değerlendirilmesi Yüksek Lisans Tezi*. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı-Hatay.

Karacoşkun, M. , D. , Sambur, B. , Horozcu, Ü. , Yılmaz, S. ve Yüksel, ş. (2013). *Din psikolojisi (2. Basım)*. Ankara: Grafiker Yayınları.

Kinchin, I. M., Hay, D. B. and Adams, A. (2000). How a qualitative approach to concept map analysis can be used to aid learning by illustrating patterns of conceptual development. *Educational Research Vol. 42 No. 1 Spring 2000 43-57*.

Koç, G. (2006). Yapılandırmacı Sınıflarda Öğretmen - Öğrenen Roller ve Etkileşim Sistemi. *Eğitim ve Bilim 2006. Cilt: 31, Sayı 142(56-64).*

Kocaarslan, M. (2012). Tanılayıcı Dallanmış Ağaç Tekniği Ve İlköğretim 5. Sınıf Fen Ve Teknoloji Dersi Maddenin Değişimi ve Tanınması Adlı Ünite Kullanımı. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Cilt/Volume: 9, Sayı/Issue: 18, s. 269-279.*

Köse, A. ve Ayten, A. (2013). *Din psikolojisi*. İstanbul: Timaş Yayınları.

Kutlu, Ö. , Doğan, C. D. ve Karakaya, İ. (2009). *Öğrenci başarısının belirlenmesi (2. Baskı)*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

MEB (2010). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi dersi (4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara: MEB.

MEB (2014). Okul Öncesi ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği-Ankara.

Nitko, A. , J, ve Brookhart, S. , M. (2016). *Öğrencilerin eğitsel değerlendirilmesi (6. Basım)*. (B. Bıçak, M. Bahar ve S. Özel, Çev.). Ankara: Nobel Yayınları. (Orijinal çalışma basım tarihi 2011).

Novak, J. D. , D. B. and F. T. (1983). *Department of Education, Cornell University, Ithaca, Newyork, 14853.*

Novak, J. D. (2010). *Learning, creating, and using knowledge concept map as facilitative tools in schools and corporations (second edition)*. 270 Medison Avenue, Ny 10016-Newyork.

Özenç, M. (2013). Sınıf Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Bilgi Düzeylerinin Belirlenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21 (2013) 157-178.

Özer, B. (2008). Öğrenci merkezli öğretim. http://i-rep.emu.edu.tr:8080/xmlui/bitstream/handle/11129/2421/ogr_mes_bil_un_02.pdf?sequence=1.

Özkoparan, O. (2016). *Beden eğitimi ve spor derslerinde alternatif ölçme-değerlendirme yöntemleri kullanılmasına ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi (Yüksek Lisans Tezi)*. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Anabilim Dalı Spor Eğitimi Bilim Dalı-İstanbul.

Öztürk, P. T. (2011). *İlköğretim 8. sınıf "canlılar ve enerji ilişkileri" ünitesinin kavram haritaları, yapılandırılmış grid ve tanılayıcı dallanmış ağaç teknikleri ile işlenmesinin öğrencilerin fen ve teknoloji dersine karşı tutumları üzerine etkisi (Yüksek Lisans Tezi)*. Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Fen Bilgisi Eğitimi Bilim Dalı-Konya.

Pakdemirli, M. , N. (2015). *Genç dindarlığı ve din eğitimi*. Konya: Çizgi Kitapevi.

Peker, H. (2015). *Din psikolojisi (12. Baskı)*. İstanbul: Çamlıca Yayınları.

Polat, B. (2011). *Vee diyagramı, tanılayıcı dallanmış ağaç ve kavram haritalarının matematik dersine yönelik tutum ile başarıya etkileri ve bu araçlara yönelik öğretmen görüşleri (Yüksek Lisans Tezi)*. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Bilim Dalı-Ankara.

Rençber, H. , İ. (2010). *Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme algıları (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi)*. Harran

Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe ve Din Bilimleri Ana Bilim Dalı-Şanlıurfa.

Sağlam, F. Ş. (2013). *İlköğretim matematik öğretmenlerinin alternatif ölçme değerlendirme yöntem ve araçlarını kullanabilme yeterlikleri, karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri (Yüksek Lisans Tezi)*. Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Ortaöğretim Fen Ve Matematik Alanları Eğitimi Anabilim Dalı-Van.

Tekinal, S. (2000). Klasik Yazılı Sınavla ve Çok Sorulu Testle Elde Edilen Ölçümlerin Güvenirlik ve Geçerliği. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(8), 38-46.

Tekinal, S. (2009). *Okullarda ölçme ve değerlendirme yöntemleri (2. Baskı)*. Ankara: Nobel Yayınları.

Topaloğlu, B. , Yavuz, Y. Ş. ve Çelebi, İ. (2010). *İslam'da inanç esasları (10. Baskı)*. İstanbul: Çamlıca Yayınları.

Ulu, A. (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 Felsefe ve Din Bilimleri Ana Bilim Dalı-Ankara.

Ünal, Ç. ve Çelikkaya, T. , (2009). Yapılandırmacı Yaklaşımın Sosyal Bilgiler Öğretiminde Başarı, Tutum ve Kalıcılığa Etkisi (5. Sınıf Örneği). *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 2009 13 (2): 197-212.

Yayla, R. G. (2012). *Fen ve teknoloji öğretmenlerinin alternatif ölçme değerlendirme yöntem teknikleri ve uygulamaları hakkındaki görüş ve*

düşüncelerinin belirlenmesi (Yüksek Lisans Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı İlköğretim Programı-Trabzon.

Yıldız, M. (2010). *Ortaokul din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanma düzeyleri ve karşılaştıkları sorunlar (Sivas ili örneği) (Yüksek Lisans Tezi). Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe ve Din Bilimleri Ana Bilim Dalı Din Eğitimi Bilim Dalı-Sivas.*

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (10. Baskı). Ankara: Seçkin Yayınları.*

Yıldız, M. (2015). *Ortaokul din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanma düzeyleri ve karşılaştıkları sorunlar (sivas ili örneği). Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe ve Din Bilimleri Ana Bilim Dalı Din Eğitimi Bilim Dalı-Sivas.*

Yılmaz, H. , Sünbül, A. M. (2003). *Öğretimde planlama ve değerlendirme. Konya: Çizgi Kitapevi Yayınları.*

Yiğit, F. (2013). *İlköğretim 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe dersi öğretim programındaki alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerine yönelik öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi (Yüksek Lisans Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Eğitimi Bilim Dalı-Trabzon.*

EKLER

EK 1: Anket

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

Değerli Meslektaşım;

Bu anket, ilkokul ve 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.

Pervin KARBAYAZ
Kilis 7 Aralık Üniversitesi Yüksek Lisans Öğrencisi

I.BÖLÜM

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

1. Cinsiyetiniz:

() Erkek () Kadın

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.Görev Yaptığınız Okul Türü

İlkokul Ortaokul

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. Bazı teknikler mevzuat olarak kullanma zorunluluğu olmayabilir ancak burada sizin sınıf içerisinde bu teknikleri kullanıp kullanmamanız üzerinde durulmuştur.

PERFORMANS GÖREVİ	<p>1. DKAB dersinde performans görevi tekniğini biliyor musunuz? <input type="checkbox"/> Evet <input type="checkbox"/> Hayır</p> <p>2. DKAB dersinde performans görevi tekniğini kullanıyor musunuz? <input type="checkbox"/> Evet <input type="checkbox"/> Hayır</p> <p>Cevabınız EVET ise;</p> <p>2.1. Kullanım sıklığınız nedir? <input type="checkbox"/> Haftada bir <input type="checkbox"/> Ayda bir <input type="checkbox"/> Dönemde bir <input type="checkbox"/> Yılda bir</p> <p>2.2. En çok hangi öğrenme alanında kullanıyorsunuz? <input type="checkbox"/> İnanç <input type="checkbox"/> İbadet <input type="checkbox"/> Hz. Muhammed <input type="checkbox"/> Kur'an ve Yorumu <input type="checkbox"/> Ahlak <input type="checkbox"/> Din ve Kültür</p> <p>2.3. Kullanırken ne tür sorunlar yaşıyorsunuz? (Birden fazla işaretleyebilirsiniz.) <input type="checkbox"/> Verilen görevi öğrenci yerine veliler yapıyor. <input type="checkbox"/> Öğrenciler araç gereç bulmakta zorlanıyor. <input type="checkbox"/> Öğrenci ve veliler için ek maliyete neden oluyor. <input type="checkbox"/> Öğrenci seviyesine göre konu bulmakta zorlanıyorum. <input type="checkbox"/> Nota dönüştürme konusunda nesnel olamıyorum. <input type="checkbox"/> Diğer: ...</p> <p>Cevabınız HAYIR ise;</p> <p>2.4. Kullanmama sebebiniz nedir? (Birden fazla işaretleyebilirsiniz.) <input type="checkbox"/> Hakkında yeterli bilgiye sahip değilim. <input type="checkbox"/> Ders saati yetersiz <input type="checkbox"/> Amacına hizmet etmiyor. <input type="checkbox"/> Objektif sonuçlar elde edilemiyor. <input type="checkbox"/> Kullanmak zorunlu değil <input type="checkbox"/> Diğer: ...</p>
--------------------------	---

PROJE	2. DKAB dersinde proje tekniğini biliyor musunuz? () Evet () Hayır
	3. DKAB dersinde proje 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.) () Öğrenciler çalışmalarını 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;
	3.4. Kullanmama sebebiniz nedir? (Birden fazla işaretleyebilirsiniz.) () Hakkında yeterli bilgiye sahip değilim () Öğrenciler proje almak için DKAB dersini tercih etmiyor. () Amacına hizmet etmiyor. () Objektif sonuçlar elde edilemiyor. () Diğer: ...

GÖZLEM	<p>3. DKAB dersinde gözlem tekniğini biliyor musunuz? <input type="checkbox"/> Evet <input type="checkbox"/> Hayır</p> <p>4. DKAB dersinde gözlem tekniğini kullanıyor musunuz? <input type="checkbox"/> Evet <input type="checkbox"/> Hayır</p> <p>Cevabınız EVET ise;</p> <p>4.1. Kullanım sıklığınız nedir? <input type="checkbox"/> Haftada bir <input type="checkbox"/> Ayda bir <input type="checkbox"/> Dönemde bir <input type="checkbox"/> Yılda bir</p> <p>4.2. En çok hangi öğrenme alanında kullanıyorsunuz? <input type="checkbox"/> İnanç <input type="checkbox"/> İbadet <input type="checkbox"/> Hz. Muhammed <input type="checkbox"/> Kur'an ve Yorumu <input type="checkbox"/> Ahlak <input type="checkbox"/> Din ve Kültür</p> <p>4.3. Kullanırken ne tür sorunlar yaşıyorsunuz? (Birden fazla işaretleyebilirsiniz.) <input type="checkbox"/> Her zaman yansız bir gözlem yapamıyorum. <input type="checkbox"/> Kalabalık sınıflarda uygulayamıyorum. <input type="checkbox"/> Gözlem sonuçlarını değerlendirmek çok zamanımı alıyor. <input type="checkbox"/> Gözlem formu oluşturmakta zorlanıyorum. <input type="checkbox"/> Diğer: ...</p> <p>Cevabınız HAYIR ise;</p> <p>4.4. Kullanmama sebebiniz nedir? (Birden fazla işaretleyebilirsiniz.) <input type="checkbox"/> Hakkında yeterli bilgiye sahip değilim. <input type="checkbox"/> Gereksiz buluyorum. <input type="checkbox"/> Bu tekniği bilmiyorum. <input type="checkbox"/> Objektif sonuçlar vermiyor. <input type="checkbox"/> Her öğrenciyi ayrı ayrı gözlemlemek için ders saati yetmiyor. <input type="checkbox"/> Kullanmak zorunlu değil <input type="checkbox"/> Diğer: ...</p>
---------------	--

ÖZ VE AKRAN DEĞERLENDİRME	<p style="text-align: right;">106</p> <p>4. DKAB dersinde öz ve akran değerlendirme tekniğini biliyor musunuz? <input type="checkbox"/> Evet <input type="checkbox"/> Hayır</p> <p>5. DKAB dersinde öz ve akran değerlendirme tekniğini kullanıyor musunuz? <input type="checkbox"/> Evet <input type="checkbox"/> Hayır</p> <p>Cevabınız EVET ise;</p> <p>5.1. Kullanım sıklığınız nedir? <input type="checkbox"/> Haftada bir <input type="checkbox"/> Ayda bir <input type="checkbox"/> Dönemde bir <input type="checkbox"/> Yılda bir</p> <p>5.2. En çok hangi öğrenme alanında kullanıyorsunuz? <input type="checkbox"/> İnanç <input type="checkbox"/> İbadet <input type="checkbox"/> Hz. Muhammed <input type="checkbox"/> Kur'an ve Yorumu <input type="checkbox"/> Ahlak <input type="checkbox"/> Din ve Kültür</p> <p>5.3. Kullanırken ne tür sorunlar yaşıyorsunuz? (Birden fazla işaretleyebilirsiniz.) <input type="checkbox"/> Öğrenciler nasıl değerlendirme yapacaklarını bilmiyorlar. <input type="checkbox"/> Öğrenciye göre değerlendirme formu oluşturmakta zorlanıyorum. <input type="checkbox"/> Sonuçları değerlendirmek zaman alıyor <input type="checkbox"/> Öğrenciler kendilerini ve arkadaşlarını eleştirmekten çekiniyorlar. <input type="checkbox"/> Öğrenciler yansız değerlendirme yapamıyor. <input type="checkbox"/> Diğer: ...</p> <p>Cevabınız HAYIR ise;</p> <p>5.4. Kullanmama sebebiniz nedir? (Birden fazla işaretleyebilirsiniz.) <input type="checkbox"/> Hakkında yeterli bilgiye sahip değilim <input type="checkbox"/> Öğrencilerin objektif değerlendirme yapacağını düşünmüyorum. <input type="checkbox"/> Gereksiz buluyorum. <input type="checkbox"/> Amacına hizmet etmiyor. <input type="checkbox"/> Kullanmak zorunlu değil <input type="checkbox"/> Diğer: ...</p>
ÖĞRENCİ ÜRÜN DOSYASI	<p>5. DKAB dersinde öğrenci ürün dosyasını biliyor musunuz? <input type="checkbox"/> Evet <input type="checkbox"/> Hayır</p> <p>6. DKAB dersinde öğrenci ürün dosyasını kullanıyor musunuz? <input type="checkbox"/> Evet <input type="checkbox"/> Hayır</p> <p>Cevabınız EVET ise;</p> <p>6.1. Kullanım sıklığınız nedir? <input type="checkbox"/> Haftada bir <input type="checkbox"/> Ayda bir <input type="checkbox"/> Dönemde bir <input type="checkbox"/> Yılda bir</p> <p>6.2. En çok hangi öğrenme alanında kullanıyorsunuz? <input type="checkbox"/> İnanç <input type="checkbox"/> İbadet <input type="checkbox"/> Hz. Muhammed <input type="checkbox"/> Kur'an ve Yorumu <input type="checkbox"/> Ahlak <input type="checkbox"/> Din ve Kültür</p> <p>6.3. Kullanırken ne tür sorunlar yaşıyorsunuz? (Birden fazla işaretleyebilirsiniz.) <input type="checkbox"/> Değerlendirmek çok zamanımı alıyor. <input type="checkbox"/> Öğrenciler gerekli araç-gereç ve malzeme bulmakta zorlanıyor. <input type="checkbox"/> Ürünlerin depolanmasında yer sıkıntısı oluyor. <input type="checkbox"/> Öğrenciler ürünleri kendileri hazırlamıyor <input type="checkbox"/> Öğrenci ve veliler bu konuda bilgisiz. <input type="checkbox"/> Diğer: ...</p> <p>Cevabınız HAYIR ise;</p> <p>6.4. Kullanmama sebebiniz nedir? (Birden fazla işaretleyebilirsiniz.) <input type="checkbox"/> Hakkında yeterli bilgiye sahip değilim. <input type="checkbox"/> Objektif sonuç vermiyor. <input type="checkbox"/> Ders saati yetersiz <input type="checkbox"/> Öğrenci ve velilere ek maliyete neden oluyor. <input type="checkbox"/> Kullanmak zorunlu değil <input type="checkbox"/> Diğer: ...</p>

SÖZLÜ SUNUM	<p>6. DKAB dersinde sözlü sunum tekniğini biliyor musunuz? <input type="checkbox"/> Evet <input type="checkbox"/> Hayır</p> <p>7. DKAB dersinde sözlü sunum tekniğini kullanıyor musunuz? <input type="checkbox"/> Evet <input type="checkbox"/> Hayır</p> <p>Cevabınız EVET ise;</p> <p>7.1. Kullanım sıklığınız nedir? <input type="checkbox"/> Haftada bir <input type="checkbox"/> Ayda bir <input type="checkbox"/> Dönemde bir <input type="checkbox"/> Yılda bir</p> <p>7.2. En çok hangi öğrenme alanında kullanıyorsunuz? <input type="checkbox"/> İnanç <input type="checkbox"/> İbadet <input type="checkbox"/> Hz. Muhammed <input type="checkbox"/> Kur'an ve Yorumu <input type="checkbox"/> Ahlak <input type="checkbox"/> Din ve Kültür</p> <p>7.3. Kullanırken ne tür sorunlar yaşıyorsunuz? (Birden fazla işaretleyebilirsiniz.) <input type="checkbox"/> Değer yargıları ve duygular puanlamayı etkiliyor. <input type="checkbox"/> Zaman sıkıntısından dolayı her öğrenciye uygulanamıyor. <input type="checkbox"/> Başarılı olup da kendini ifade edemeyen öğrenciler için nesnel sonuç vermiyor. <input type="checkbox"/> Sınıf yönetimini zorlaştırıyor. <input type="checkbox"/> Diğer: ...</p> <p>Cevabınız HAYIR ise;</p> <p>7.4. Kullanmama sebebiniz nedir? (Birden fazla işaretleyebilirsiniz.) <input type="checkbox"/> Hakkında yeterli bilgiye sahip değilim. <input type="checkbox"/> Objektif sonuçlar vermiyor. <input type="checkbox"/> Ders saati yetersiz <input type="checkbox"/> Kullanmak zorunlu değil. <input type="checkbox"/> Diğer: ...</p>
KAVRAM HARİTASI	<p>7. DKAB dersinde kavram haritalarını biliyor musunuz? <input type="checkbox"/> Evet <input type="checkbox"/> Hayır</p> <p>8. DKAB dersinde kavram haritalarını kullanıyor musunuz? <input type="checkbox"/> Evet <input type="checkbox"/> Hayır</p> <p>Cevabınız EVET ise;</p> <p>8.1. Kullanım sıklığınız nedir? <input type="checkbox"/> Haftada bir <input type="checkbox"/> Ayda bir <input type="checkbox"/> Dönemde bir <input type="checkbox"/> Yılda bir</p> <p>8.2. En çok hangi öğrenme alanında kullanıyorsunuz? <input type="checkbox"/> İnanç <input type="checkbox"/> İbadet <input type="checkbox"/> Hz. Muhammed <input type="checkbox"/> Kur'an ve Yorumu <input type="checkbox"/> Ahlak <input type="checkbox"/> Din ve Kültür</p> <p>8.3. Kullanırken ne tür sorunlar yaşıyorsunuz? (Birden fazla işaretleyebilirsiniz.) <input type="checkbox"/> Karmaşık olduğu için öğrenciler anlamıyor <input type="checkbox"/> Her konuya uygulanamıyor. <input type="checkbox"/> Hazırlanması ve değerlendirilmesi zor oluyor. <input type="checkbox"/> Öğrencileri hazırcılığa yöneltiyor. <input type="checkbox"/> Diğer: ...</p> <p>Cevabınız HAYIR ise;</p> <p>8.4. Kullanmama sebebiniz nedir? (Birden fazla işaretleyebilirsiniz.) <input type="checkbox"/> Hakkında yeterli bilgiye sahip değilim. <input type="checkbox"/> Objektif sonuçlar vermiyor. <input type="checkbox"/> Kullanmak zorunlu değil. <input type="checkbox"/> Amacına hizmet etmiyor. <input type="checkbox"/> Diğer: ...</p>

DERECELİ PUANLAMA ANAHTARI	<p>9. DKAB dersinde dereceli puanlama anahtarını biliyor musunuz? () Evet () Hayır</p> <p>10. DKAB dersinde dereceli puanlama anahtarını kullanıyor musunuz? () Evet () Hayır</p> <p>Cevabınız EVET ise;</p> <p>10.1. Kullanım sıklığınız nedir? () Haftada bir () Ayda bir () Dönemde bir () Yılda bir</p> <p>10.2. En çok hangi öğrenme alanında kullanıyorsunuz? () İnanç () İbadet () Hz. Muhammed () Kur'an ve Yorumu () Ahlak () Din ve Kültür</p> <p>10.3. 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: ...</p> <p>Cevabınız HAYIR ise;</p> <p>10.4. Kullanmama sebebiniz nedir? (Birden fazla işaretleyebilirsiniz.) () Hakkında yeterli bilgiye sahip değilim. () Hazırlamak uzmanlık gerektiriyor. () Objektif sonuçlar vermiyor. () Kullanmak zorunlu değil. () Amacına hizmet etmiyor. () Diğer...</p>
TANILAYICI DALLANMIŞ AĞAÇ	<p>11. DKAB dersinde tanılayıcı dallanmış ağaç tekniğini biliyor musunuz? () Evet () Hayır</p> <p>12. DKAB dersinde tanılayıcı dallanmış ağaç tekniğini kullanıyor musunuz? () Evet () Hayır</p> <p>Cevabınız EVET ise;</p> <p>12.1. Kullanım sıklığınız nedir? () Haftada bir () Ayda bir () Dönemde bir () Yılda bir</p> <p>12.2. En çok hangi öğrenme alanında kullanıyorsunuz? () İnanç () İbadet () Hz. Muhammed () Kur'an ve Yorumu () Ahlak () Din ve Kültür</p> <p>12.3. Kullanırken ne tür sorunlar yaşıyorsunuz? (Birden fazla işaretleyebilirsiniz.) () Hazırlanması çok zaman alıyor. () Hazırlamakta güçlük çekiyorum. () Konuya uygun soru yazmakta zorlanıyorum. () Üst düzey becerileri ölçmekte zorlanıyorum.. () Diğer: ...</p> <p>Cevabınız HAYIR ise;</p> <p>12.4. Kullanmama sebebiniz nedir? (Birden fazla işaretleyebilirsiniz.) () Hakkında yeterli bilgiye sahip değilim. () Hazırlamak uzmanlık gerektiriyor. () Objektif sonuçlar vermiyor. () Kullanmak zorunlu değil. () Amacına hizmet etmiyor. () Diğer: ...</p>

YAPILANDIRILMIŞ GRİD	<p>13. DKAB dersinde yapılandırılmış grid tekniğini biliyor musunuz? <input type="checkbox"/> Evet <input type="checkbox"/> Hayır</p> <p>14. DKAB dersinde yapılandırılmış grid tekniğini kullanıyor musunuz? <input type="checkbox"/> Evet <input type="checkbox"/> Hayır</p> <p>Cevabınız EVET ise;</p> <p>14.1. Kullanım sıklığınız nedir? <input type="checkbox"/> Haftada bir <input type="checkbox"/> Ayda bir <input type="checkbox"/> Dönemde bir <input type="checkbox"/> Yılda bir</p> <p>14.2. En çok hangi öğrenme alanında kullanıyorsunuz? <input type="checkbox"/> İnanç <input type="checkbox"/> İbadet <input type="checkbox"/> Hz. Muhammed <input type="checkbox"/> Kur'an ve Yorumu <input type="checkbox"/> Ahlak <input type="checkbox"/> Din ve Kültür</p> <p>14.3. Kullanırken ne tür sorunlar yaşıyorsunuz? (Birden fazla işaretleyebilirsiniz.) <input type="checkbox"/> Hazırlanması çok zaman alıyor. <input type="checkbox"/> Konuya uygun sorular yazmakta zorlanıyorum. <input type="checkbox"/> Değerlendirmek çok zaman alıyor. <input type="checkbox"/> Üst düzey becerileri ölçmekte zorlanıyorum. <input type="checkbox"/> Diğer: ...</p> <p>Cevabınız HAYIR ise;</p> <p>14.4. Kullanmama sebebiniz nedir? (Birden fazla işaretleyebilirsiniz.) <input type="checkbox"/> Hakkında yeterli bilgiye sahip değilim. <input type="checkbox"/> Hazırlamak uzmanlık gerektiriyor. <input type="checkbox"/> Kullanmak zorunlu değil. <input type="checkbox"/> Amacına hizmet etmiyor. <input type="checkbox"/> Diğer: ...</p>
-----------------------------	---

15. DKAB dersinde açık uçlu soruları biliyor musunuz?
 Evet Hayır

16. DKAB dersinde açık uçlu soruları kullanıyor musunuz?
 Evet Hayır

Cevabınız **EVET** ise;

16.1. Kullanım sıklığınız nedir?
 Haftada bir Ayda bir Dönemde bir Yılda bir

16.2. En çok hangi öğrenme alanında kullanıyorsunuz?
 İnanç İbadet Hz. Muhammed
 Kur'an ve Yorumu Ahlak Din ve Kültür

16.3. Kullanırken ne tür sorunlar yaşıyorsunuz? (Birden fazla işaretleyebilirsiniz.)
 Puanlamak çok zaman alıyor.
 Her konuya uygulanamıyor.
 Değerlendirmesi zor oluyor.
 Soruların açık, net hazırlamakta zorlanıyorum.
 Diğer: ...

Cevabınız **HAYIR** ise;

16.4. Kullanmama sebebiniz nedir? (Birden fazla işaretleyebilirsiniz.)
 Değerlendirirken çok zaman alıyor.
 Kapsamı dar.
 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 alternatif ölçme değerlendirme hakkında hizmet içi eğitim verilmeli
- Alternatif ölçme araçları ile elde edilen sonuçlar sınıf geçmede etkili olmalı
- Sınıf mevcutlarının azaltılması
- Not sistemi alternatif ölçme değerlendirmeye 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 alternatif ölçme değerlendirme araçlarının kullanımı arttırılmalı
- Diğer:

EK2: Görüşme Formu

**ALTERNATİF ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME
TEKNİKLERİNİN KULLANIMINA
YÖNELİK GÖRÜŞME FORMU**

Değerli Meslektaşım;

Bu görüşme formu, ilkokul ve ortaokullarda görev yapmakta olan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini (**performans görevi, proje, gözlem, öz ve akran değerlendirme, öğrenci ürün dosyası, sözlü sunum, kavram haritası, dereceli puanlama anahtarı, tanılayıcı dallanmış ağaç, yapılandırılmış grid, açık uçlu sorular**) 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.

Pervin KARBEYAZ
Kilis 7 Aralık Üniversitesi Yüksek Lisans Öğrencisi

1. Cinsiyetiniz:

() Erkek () Kadın

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 karşılaşıyorsunuz?

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

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

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

ÖZGEÇMİŞ

Pervin KARBEYAZ, 1978 yılında Hatay ili İskenderun ilçesinde doğmuştur. İlk ve orta öğrenimini Osmaniye’de tamamlamıştır. 2010 yılında Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Muallim Rıfat Eğitim Fakültesi İlk öğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği Bölümünü kazanmıştır. 2014 yılında mezun olmuş ve aynı yıl Kilis 7 Aralık Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Bölümünde yüksek lisans hakkı kazanmıştır. 2014 Osmaniye’de Gazi Mustafa Kemal İmam Hatip Orta Okulunda Dinkültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmeni olarak göreve başlamıştır. Şuan Osmaniye ili Issızca Şehit Ahmet Çalık Ortaokulunda görev yapmaktayım.

VITAE

Pervin KARBEYAZ was born in 1978 in İskenderun, Hatay. He graduated from Osmaniye İmamhatip Secondary School and Osmaniye İmamhatip High School. He won primary education Religious culture teaching Department, Kilis Muallim Rıfat Education Faculty of Kilis in 2010. He graduated from there in 2014. In the same year he began his master’s degree at the Institute of Social Sciences in Department of primary education Religion culture teacher primary science. He began his career as a Primary Education Religious Teacher. She began as teacher in 2014 secondary Gazi Mustafa Kemal School in Osmaniye. Now he has been serving as Religious Education teacher at the secondary Şehit Ahmet Çalık school.